

1er Seminario Internacional en Práctica Pedagógica "de la Teoría a la Práctica"

Septiembre
15, 16 y 17
de 2011

Auditorio
Eustorgio
Colmenares
Baptista

Universidad
Francisco de
Paula Santander

Cúcuta - Colombia

Organizan:

Vicerrectoría
Académica

Maestría en
Práctica Pedagógica

Grupo de
Investigación en
Estudios Sociales y
Pedagogía para la Paz
(GIESPPAZ)

Informes

www.ufps.edu.co



HECTOR MIGUEL PARRA LÓPEZ
Rector

JESUS ERNESTO URBINA CÁRDENAS
Vicerrector Académico

DANIEL VILLAMIZAR JAIMES
Decano Facultad de Educación, Artes y Humanidades

COMITÉ EJECUTIVO:

Presidente

JESÚS ERNESTO URBINA CÁRDENAS

Coordinador general

AUDÍN ALOISO GAMBOA SUÁREZ

Coordinador académico

DIEGO FERNANDO BARRAGÁN GIRALDO

Coordinador(a) logístico:

ERICKA ALEJANDRA MALDONADO ESTÉVEZ

Coordinador Relaciones Públicas

DIEGO MAURICIO RUEDA CELIS

I SEMINARIO INTERNACIONAL EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA
“De la teoría a la práctica”
Universidad Francisco de Paula Santander
Cúcuta, Colombia
Septiembre 15,16 y 17 de 2011

PRESENTACIÓN

La creciente preocupación por la educación y su sentido, ha permitido reconfigurar las comprensiones sobre aquello que hacen los actores educativos en los diversos campos del saber. En consecuencia, las comprensiones alrededor de la práctica pedagógica han tomado especial relevancia en la investigación educativa actual, llevando a que se cuestione académicamente lo que se ha constituido dentro de este campo de la teorización y actuación educativa.

El *I Seminario internacional en Práctica Pedagógica* es una oportunidad privilegiada para poner en el debate el asunto de la reflexión sobre lo que hacen los diversos actores educativos de forma concreta: su *práctica pedagógica*. El Seminario es organizado por la Vicerrectoría Académica, la Maestría en Práctica Pedagógica y el Grupo de Investigación en Estudios Sociales y Pedagogía para la Paz (GIESPPAZ) de la Universidad Francisco de Paula Santander, en Cúcuta, con el propósito de promover el diálogo y la reflexión respecto a las comprensiones sobre la práctica pedagógica, con miras a constituir redes de intercambio investigativo, académico e intelectual que permitan consolidar el discurso de la pedagogía.

INVITADOS INTERNACIONALES

- **FRANCISCO JIMÉNEZ** - Universidad de Granada, España.
- **CARLOS SKLIAR** - FLACSO, Argentina.
- **MAURICIO LANGON** - Instituto Perfeccionamiento y Estudios Superiores, Uruguay.
- **JOSÉ CEGARRA** - UPEL, Venezuela.

INVITADOS NACIONALES:

- **ALBERTO MARTÍNEZ BOOM** - Universidad Pedagógica Nacional.
- **FABIOLA CABRA** - Universidad Javeriana.
- **ANDRÉS MEJÍA** - CIFE, Universidad de los Andes.
- **DIEGO BARRAGÁN** - Universidad de La Salle.
- **JESÚS ERNESTO URBINA CARDENAS** - Grupo GIESPPAZ
- **ÁNGELA ANZOLA** - Fundación Compartir.
- **ANA ELVIRA CASTAÑEDA** - Universidad Santo Tomás (VUAD).
- **JORGE ELIECER MARTÍNEZ** - Universidad de La Salle.
- **DIANA QUIÑONEZ** - Consultora en educación y resolución de conflictos.
- **MIGUEL ÁNGEL MALDONADO** - Consultor en educación.

- **LUIS E. QUIROGA** - Universidad de La Salle.
- **AUDIN GAMBOA SUÁREZ** - Universidad Francisco de Paula Santander

COMITÉ CIENTÍFICO:

Josep Maria Puig Rovira - Universidad de Barcelona, España
Guillermo Hoyos - Universidad Javeriana, Colombia
Joaquín Esteban Ortega - Universidad Europea Miguel de Cervantes, Valladolid, España
Miriam Kriger - Universidad de Buenos Aires, Argentina
Mauricio Langon - Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES), Uruguay
Pablo Rivera - UNIAC, Chile
Mariona Graell - Universidad de Barcelona, España
Marisa Meza - Universidad Católica de Chile
Jesús E. Urbina Cárdenas - Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia
Diego Barragán - Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia
Andrés Mejía - Universidad de los Andes, Colombia
Ana Elvira Castañeda - Universidad Santo Tomás (VUAD), Colombia
Marieta Quintero - Universidad Distrital, Colombia
Natalia Sánchez - Universidad Autónoma de Manizales, Colombia
Félix Joaquín Lozano - Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia
Ernesto Londoño - Universidad de San Buenaventura, Colombia
Audin Aloiso Gamboa - Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia
Mauricio Cortés - Universidad Santo Tomás (VUAD), Colombia
Elsa Rodríguez - CINDE, Colombia
Luis E. Quiroga - Universidad de La Salle, Colombia
Manuel Prada - Universidad de San Buenaventura, Colombia
Luis Zea - Universidad de Antioquia, Colombia
Alexander Ruiz - Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Mayra Alejandra Arévalo - Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
LA REFLEXIÓN: UNA HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS. UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES.	7
PRACTICAS EVALUATIVAS APLICADAS POR LOS DOCENTES EN CALCULO INTEGRAL A LOS ALUMNOS DE INGENIERIA DE LA UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER: SEGUNDOS HALLAZGOS.	27
EMPRESA VIRTUAL COMERCIAL DIDÁCTICA; DE LA TEORIA A LA PRAXIS DIGITAL.	36
EVALUACIÓN DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR PROBLÉMICA EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD MARIANA.	43
LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, INTEGRAL E INVESTIGADORA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS LICENCIADOS EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO.	55
ACTITUD DE LOS DOCENTES DE LA UPEL-IPRGR ANTE LAS TIC.	68
TÍTULO: LA ÉTICA Y LA POLÍTICA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE BIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL: UNA LECTURA A SUS PRÁCTICAS DESDE LA PEDAGOGÍA.	77
OPORTUNIDADES DE DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA MEDIA EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA.	87
LA PRÁCTICA PEDAGOGICA, LAS CREENCIAS Y EL MANEJO DE LA DISCIPLINA EN EL AULA	98
PRAXIS DOCENTE DE MEDIA GENERAL Y SECUNDARIA DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN EN FRONTERA, CONTEXTUALIZADA EN LA REALIDAD Y LOS VALORES DE INTEGRACIÓN DE LOS PUEBLOS FRONTERIZOS.	113
LOS OVA EN EL ESTUDIO DE LOS MODELOS ATÓMICOS DE THOMSON RUTHERFORD Y BOHR: ANÁLISIS HISTÓRICO FUNDAMENTADO EN LOS CONTEXTOS SOCIO-CULTURALES.	125
SABERES Y QUEHACERES DEL SER MAESTRO (A) REFLEXIÓN DE LA ACCIÓN DEL MAESTRO (A) EN EL ESCENARIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE.	127
USO EDUCATIVO DE LA TELENOVELA COLOMBIANA PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.	135
EFFECTO DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA BASADA EN EL USO DE DILEMAS	141

MORALES EN EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA MORAL EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA.	
DISERTACIÓN ENTORNO A LA INTERSUBJETIVIDAD EN LA RELACIÓN MAESTRO- ESTUDIANTE DESDE LEVINAS.	151
LA TERTULIA COMO EXPERIENCIA PARA MOTIVAR LA LECTO-ESCRITURA: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EXITOSA.	159
CREENCIAS DE PROFESORES UNIVERSITARIOS SOBRE INTELIGENCIA.	170
CENTRO INTERACTIVO, UNA PROPUESTA EDUCATIVA.	178
LA AUTOGESTIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD CON AYUDA DE LAS TIC.	185
PRAXIS POLÍTICA Y FE.	191
LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO PRE-TEXTO VINCULANTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO ÉTICO POLÍTICO DE IDENTIDAD CIUDADANA.	199
LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA: UN ANÁLISIS A LA LUZ DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES DE LA UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA, SECCIONAL MEDELLÍN.	208
INVESTIGACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD COMO EJES TRANSVERSALES DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN PEDAGOGÍA INFANTIL.	217
CREANDO PUENTES ENTRE LA ESCUELA Y LA VIDA COTIDIANA: TELEVISIÓN Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA CASTELLANA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA.	227
LA PRÀCTICA PEDAGÓGICA EN BOCA DE LOS ESTUDIANTES.	235
APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA BÁSICA DURANTE SU FORMACIÓN PRÁCTICA.	239
APORTES DEL APRENDIZAJE SERVICIO A LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO.	249
LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS.	257
PRACTICAS PEDAGOGICAS CONSTRUCTORAS DE PAZ.	266
APROPIACIÓN Y PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO TECNOCIENTÍFICO: MEDIACIONES PSICOSOCIALES EN EL CASO DE LAS MUJERES	270

ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA.	
SUPERVISORES DE PRÁCTICAS: EXPERIENCIAS DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN DE TRABAJADORES SOCIALES Y PROMOTORES SOCIALES EN CARTAGENA DE INDIAS.	279
LA EXPLICITACIÓN DE LOS SABERES DE EXPERIENCIA AL SERVICIO DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: PROCESOS CONVERGENTES DE PROFESIONALIZACIÓN.	288
TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LA ENSEÑANZA Y SU INCIDENCIA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.	298
EDUCACIÓN POLÍTICA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICAS.	305
ENSEÑAR A APRENDER INVESTIGANDO: UNA EXPERIENCIA DE REDISEÑO CURRICULAR EN EL INSTITUTO SALESIANO SAN JUAN BOSCO DE CÚCUTA.	315
EL PORTAFOLIO ACADÉMICO: UN ESPACIO PARA LA REFLEXIÓN MORAL Y EL APRENDIZAJE.	323
LA COMPETENCIA TELEVISIVA DE LOS ESTUDIANTES DEL LICEO NACIONAL ANTONIA SANTOS, DEL DISTRITO CAPITAL.	334
EL OTRO ROSTRO DE LA EVALUACIÓN.	336

LA REFLEXIÓN: UNA HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS. UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES.

Alberto Galaz
Universidad Austral de Chile. Valdivia
Alberto.galaz@uach.cl
(56-63)293679

Resumen

Las competencias “profesionales” han ocupado un lugar central en las demandas de mejora que las autoridades educativas han realizado a las instituciones formadoras de profesores. Al interior de estas últimas en tanto, sus áreas de formación práctica han optado por integrar esta demanda a la promoción de procesos reflexivos. El presente artículo analiza los resultados de la implementación de un proyecto de fortalecimiento de prácticas profesionales en una universidad chilena que ha seguido dicha estrategia. El análisis de los portafolios ha sido la metodología empleada para la obtención de evidencias de los logros obtenidos en términos de las competencias desarrolladas y la naturaleza de la reflexión realizada. Finalmente, se interrogan las adopciones teórico-conceptuales de la propuesta y se plantean algunas orientaciones que pueden contribuir a resolver las tensiones subyacentes.

Palabras clave: formación, profesores, reflexión y competencias

1. Introducción

Las competencias se han instalado como un nuevo paradigma en el sistema educacional chileno bajo la argumentación de que su implementación posibilitará, según las autoridades, el logro de la tan anhelada calidad y equidad educativa. En este contexto, no sorprende entonces que la formación y el desempeño de los profesores se hayan constituido prontamente en un foco de atención para la definición, propuesta y evaluación de competencias, por ejemplo a nivel de la definición de los ámbitos de desempeño presentes en el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2003), en la aprobación de reglamentos para la Evaluación del Desempeño de los profesores en el 2004 y, más recientemente, a través de un Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP) y en la evaluación y definición de estándares específicos para la formación inicial (Programa Inicia).

Sin embargo, el alto nivel de aceptación que ha tenido el enfoque por competencias por parte de autoridades educativas e instituciones formadoras de profesores se ha opuesto a la escasa investigación existente sobre la efectividad de las estrategias empleadas para desarrollarlas. Por otra parte, cabe advertir en muchos de los perfiles de aquellos programas que han iniciado este camino explicitan o declaran la imagen e identidad de un profesional reflexivo, en alusión a los aportes realizados por investigadores como Schön, Dewey, Zeichner. Aportes que, en términos generales, toman distancia de los enfoques tecnocráticos a fin de relevar, por el contrario, el lugar central de la reflexión en la construcción del conocimiento del profesor.

Esta investigación aborda los esfuerzos de una institución de educación superior chilena que ha optado por formar sus profesores sobre la base de competencias. Específicamente se trata de un proyecto que ha sido desarrollado durante los años 2009-2010 y que a través de la definición de un conjunto de 12 competencias y de estrategias reflexivas ha tenido por objetivo fortalecer el área de formación práctica de 6 carreras de pedagogía. El análisis de los relatos contenidos en los portafolios de 6 estudiantes de pedagogía ha sido la estrategia metodológica empleada para la obtención de evidencias. Fundamentalmente se ha buscado responder a las siguientes preguntas: ¿Qué competencias desarrollan efectivamente los profesores en formación? ¿Qué naturaleza asume la reflexión en el desarrollo de las competencias del profesor en formación? ¿Qué variables teórico-prácticas tensionan la relación reflexión-competencias?

La presente comunicación pretende socializar los resultados de esta investigación, como así también, invitar al diálogo en torno a las fortalezas y debilidades de la formación práctica que reciben los profesores en formación y la importancia que asume la reflexión como herramienta de aprendizaje profesional y desarrollo de competencias.

2. Reflexión v/s competencias: tensiones epistemológicas en la formación de profesores

La reflexión del profesor para Schön (1983), Kelchtermans (2001) y Zeichner (1993) Tardif (2004), Hensler *et al.* (2001) y Bolívar (1999), entre otros, constituye el eje central sobre el cual es posible distinguir lo particular de la “profesionalidad” del profesor. Por ejemplo, se espera de la reflexión sobre la práctica que contribuya al aprendizaje permanente, al diseño de las innovaciones y a la articulación con las diversas propuestas de cambio. Cabe advertir, según Garant y Dumoulin (2001), que no existe una sola forma de concebir la reflexión, su definición está dada por la consideración de su objeto, el momento en el cual se realiza, los contenidos

puestos en juego y su finalidad. Se agrega a lo anterior, que la noción presenta la dificultad de poder ser asumida por sí misma como una finalidad (una competencia o habilidad a evaluar) o también, como un medio o herramienta para la formación.

La siguiente tabla recoge los aportes de autores tales como: Cornejo, J. (2003), Galaz, A. (2008). Silva, I, (2008), en torno a las diversas concepciones y manifestaciones que puede asumir la reflexión del profesor:

CONCEPCIONES TEORICAS SOBRE LA REFLEXIÓN

<p>Enseñanza Efectiva</p>	<p>Carácter evaluativo de la reflexión</p> <p>Permite verificar y contrastar resultados</p> <p>Es un soporte instrumental destinado a capacitar profesores (aumentar eficacia y eficiencia)</p> <p>Se trata de una competencia que se adquiere en el entrenamiento con modelos</p> <p>Estrategia la Capacitación con expertos</p> <hr/> <p>Se reflexiona sobre las metas, su logro y las competencias para lograrlas. Así mismo sobre el dominio de contenidos de las asignaturas (tradición académica)</p> <p>Se naturalizan los objetivos y contenidos, así también los fundamentos de la educación y al enseñanza</p>
<p>Práctico Reflexivo</p>	<p>La finalidad de la reflexión es responder a la incertidumbre de la práctica</p> <p>Se conjuga con la intuición y la experticia (conocimiento práctico)</p> <p>Apunta a la reconstrucción de la experiencia por medio de la problematización de la realidad</p> <p>Se desarrolla por medio del análisis de la experiencia, en compañía de un mediador</p> <hr/> <p>Reflexión situada en la escuela</p> <p>Apunta a relevar factores condicionantes a fin de mejorarlos</p>

	La reflexión posee un carácter colectivo
Indagación crítica	Reflexión moral, ética y política Se cuestiona lo establecido La reflexión posee una proyección ideológica Apunta a develar las contradicciones que naturalizan la realidad (el ejercicio docente por ejemplo) Es propositiva de cambios Se desarrolla en comunidades y en estrategias de investigación acción
	Se reflexiona sobre los fundamentos de la educación, el curriculum y la enseñanza. Así también sobre las condiciones que naturalizan las relaciones sociales de los profesionales

Respecto a las competencias cabe señalar que autores como Le Boterf, (2000) y Perrenoud (2004) se ha referido a ellas como un proceso complejo de adquisición, movilización y aplicación de conocimientos. Astolfi (2003) constata por su parte que poco a poco en el campo de la educación y de la formación del profesor se ha venido imponiendo la noción de competencias. Según el autor, este proceso se ha producido fundamentalmente como consecuencia de las ventajas que ofrece frente aquella de conocimientos. Al respecto, estima además, que su carácter o naturaleza dinámica y su carácter evolutivo se contraponen con respecto al carácter más estable e invariable de la segunda.

Coll (2007), también se interroga sobre las ventajas para la formación y enseñanza de un enfoque de competencias. Al respecto, el autor identifica tres:

- a. El carácter dinámico y de movilización que otorgan a los conocimientos. Ser profesional significa activar y movilizar estos conocimientos en momentos y problemas indicados.
- b. La invitación a integrar distintos tipos de conocimientos, ya sean cognitivos, prácticos, factuales y conceptuales, actitudinales, emocionales, entre otros.

c. La importancia y pertinencia que asume el contexto del cual las competencias no pueden desligarse y en el cual surgen y cobran significado. Esto permitiría proyectar y evaluar las dimensiones culturales de su adopción.

Por otra parte, es posible identificar tres enfoques para la “construcción” de competencias:

- El enfoque funcionalista
- El enfoque conductista
- El enfoque constructivista

En la siguiente tabla es posible observar una síntesis general de sus enunciados:

Enfoques conceptuales de las competencias

FUNCIONAL Normas de rendimiento desarrolladas y convenidas por la industria.	CONDUCTISTA Grupos de competencia desarrollados por investigación basada en excelentes ejecutores.	CONSTRUCTIVISTA Competencias desarrolladas por procesos de aprendizaje ante disfunciones y que incluye a la población menos competente.
Normas basadas en resultados (referencia a criterio).	Normas orientadas a resultados (validadas por criterio).	Normas construidas a partir de resultados de aprendizaje.
Normas de competencia ocupacional (rendimiento real en el trabajo).	Proceso educacional (desarrollo de competencia).	Procesos de aprendizaje por alternancia en planta.
Fijación de rendimientos competentes, convenida sectorialmente.	Especificaciones de rendimiento superior definido por investigación educativa.	Especificaciones definidas por los alcances logrados en planta por los trabajadores.
Producto: competencias duras.	Producto: competencias blandas.	Producto: Competencias contextuales.

Fuente: Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía 1999.

En la orientación funcionalista, utilizada en el Reino Unido, el producto que se obtiene es una norma que se califica de “dura” porque aplica criterios de definición en base a resultados directos. El enfoque conductista, asumido particularmente en los Estados Unidos, da como resultado una norma “blanda” porque se basa en una identificación de atributos que deben conducir a un desempeño superior. El enfoque constructivista, observado particularmente en Francia, da lugar a una norma de tipo “contextual” porque se deriva de las disfunciones que se visualizan en la empresa.

Cabe advertir que en el ámbito específico de la formación de profesores pueden advertirse dos procesos. Por una parte, la adopción de enfoques de competencias suele asumirse de forma mecánica o poco crítica y, por otra, que en las diversas iniciativas la noción de reflexión profesional aparece cada vez más fuertemente vinculada a aquella, sin mayores discusiones sobre su viabilidad teórico-práctica. Al respecto, las visiones o enfoques más progresistas critican la reducción de las competencias del profesor a una mera actividad (re) productiva y, por el contrario, mas bien las visualizan como resultantes de un proceso de formación y de construcción de los profesores. Se trataría, ante todo, de una construcción situada, no solo con hondas proyecciones, profesionales, personales y colectivas, sino que además, identitarias, laborales y emocionales.

Es decir, ellas no son anteriores a la acción, ni tampoco se trata de una donación o definición preestablecida, sino más bien, una consecuencia que, en términos de adquisición de nuevas formas de ser y hacer, adquiere o perfecciona el profesional como resultado de su propio aprendizaje en el contexto de su desempeño o trabajo, ya sea bajo formas o estrategias individuales o colectivas. Este posicionamiento activo de los profesores se explicaría, según se desprende del conjunto de los autores, por la posibilidad de adquisición y perfeccionamiento de las capacidades que permiten identificar, comprender y gestionar las diversas variables que componen la situación que suscita una reflexión. Así, la competencia, no es anterior a la reflexión, sino el proceso y el resultado efectivo de la objetivación, evaluación y movilización de los conocimientos que resolverán el problema.

Esta aproximación sobre la articulación reflexión-competencia concuerda bastante con los planteamientos que desarrollan autores como Paquay (2001) y Perrenoud (1999), quienes sostienen que el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas que se sustentan en esquemas de pensamiento, estas operaciones permitirían elegir y realizar la acción que más se adapte a determinada situación.

3. El proyecto de fortalecimiento de la formación práctica

El proyecto titulado “Fortalecimiento de la formación práctica basada en competencias en las carreras de pedagogía. Una estrategia de mejoramiento de la calidad de la formación” fue desarrollado por una universidad chilena situada en la Región Metropolitana de Santiago y ha

sido financiado con fondos públicos (MECESUP). Tuvo una duración de 24 meses (2009-2010) y su objetivo central fue desarrollar experiencias que permitiesen la concreción y evaluación de competencias para los profesionales en formación. Para lograr dicho objetivo se estableció la necesidad de conformar redes de colaboración (entre académicos, profesores en formación y profesores guías) y el diseño de un sistema de monitoreo (inserción y desempeño).

Los integrantes del proyecto identificaron, sobre la base de discusiones y aportes teóricos, un bloque de 4 competencias, las que pueden ser apreciadas en el siguiente cuadro.

BLOQUE DE COMPETENCIAS

FUNDAMENTOS ENSEÑANZA	Comprende las relaciones entre el contexto sociocultural, el sistema educativo y su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje
	Se comunica en forma clara y correcta, en forma oral y escrita en los diversos contextos vinculados con el ejercicio profesional docente
ACTO DOCENTE	Diseña y fundamenta situaciones de enseñanza en función de las características de los estudiantes, de los contenidos pedagógicos y disciplinarios
	Organiza y supervisa el trabajo de aula posibilitando oportunidades de aprendizaje y socialización en consideración de la diversidad del curso
	Orienta a los alumnos a reflexionar sobre su aprendizaje identificando el progreso alcanzado y las necesidades de aprendizaje emergentes
	Evalúa los niveles de progreso de los aprendizajes alcanzados por los alumnos en función de los objetivos del programa
	Contribuye al desarrollo del PEI del establecimiento

RELACIÓN CON EL MEDIO ESCOLAR	Manifiesta sensibilidad por la realidad familiar de los alumnos
	Incorpora a su práctica profesional aspectos de la realidad escolar en la que se está inserto
DESARROLLO E IDENTIDAD PROFESIONAL	Retroalimenta su práctica pedagógica a partir de las evaluaciones del profesor supervisor/colaborador
	Actúa de manera ética en el ejercicio de su profesión
	Se reconoce como un actor del cambio social a través de su intervención en el espacio educativo

A fin de concretar o desarrollar las competencias definidas para los profesores en formación se diseñó un sistema o estrategia que contempló:

- Jornadas de capacitación
- Apoyo de expertos internacionales
- Seminarios de intercambio de experiencias
- Dispositivos profesionales de registro y reflexión fundamentada (portafolio)

El portafolio fue definido como la herramienta clave y nuclear, a partir de la cual, se estimó, posible suscitar y evaluar el desarrollo de las competencias, específicamente se señalaba “*a través del registro y selección de evidencias que un profesor/a practicante recopila producto del análisis y reflexión de su experiencia, durante el proceso de práctica profesional*”. En esta dirección se establecieron dos funciones para el portafolio:

Una función de proceso: que permitiría al futuro profesor reflexionar sobre sus decisiones y prácticas a fin de mejorarlas.

Una función de producto: que permitiría levantar juicios evaluativos a partir de las evidencias registradas

Por último, cabe señalar que la construcción del portafolio fue concebido como un proceso sistemático que invitaba al diálogo permanente entre el profesor en formación, el Supervisor de Prácticas y el profesor guía.

4. Metodología

Con la finalidad de responder a las interrogantes planteadas para esta investigación, se analizaron las evidencias de logro de competencias en relación a la naturaleza y contenido de la reflexión realizada y contemplada en los portafolios de la práctica. Esto es posible, en razón de que este instrumento ha sido definido como una herramienta destinada a la selección y el registro de evidencias que un profesor/a practicante realiza en función del análisis y reflexión de su experiencia. Estas evidencias aluden los relatos que integran las decisiones pedagógicas de la aplicación de materiales curriculares, didácticos, entre otros.

Competencias a evidenciar

Como hemos señalado, el proyecto analizado ha definido el desarrollo de 12 competencias reunidas en 4 bloques.

Procedimiento de análisis

Se ha elaborado un instrumento que ha permitido realizar una entrada analítica sobre los portafolios en búsqueda de:

- Constatación. Revisión destinada a precisar la presencia de las secciones o productos del portafolio sobre los cuales se pueden recoger evidencias de reflexión
- Identificación y selección de unidades de relato o contenidos de reflexión
- Clasificación del relato o unidad de reflexión según los criterios de la pauta diseñada
- Contrastación. Los significados atribuidos en la reflexión son cotejados con las competencias definidas a fin de deducir su grado fortaleza, debilidad o ausencia.

En este contexto y durante el proceso de preparación de los análisis se hizo patente el preguntarse:

¿Cuándo hay reflexión? ¿Cómo observarla en la práctica?

La respuesta, sustentada en los autores estudiados, se dirigió a establecer que en términos generales la reflexión puede ser concebida como un proceso de objetivación de un fenómeno y no una mera descripción de hechos.

Así, la reflexión se puede distinguir por:

- a. Identificación de un fenómeno u objeto que la suscita
- b. Se percibe como una tensión o problema
- c. Proceso de identificación y análisis de variables intervinientes
- d. Interpretación (posicionamiento profesional y conceptual)
- e. Proyección de nuevas ideas o cursos de acción

Ejemplo:

“En consejo de curso las niñas estaban muy habladoras y fue difícil lograr el silencio en la clase, la profesora guía fue de mucha ayuda, ya que mientras yo trabaja de plantear una situación para hablarla, ella se me corregía”. (Relato de una profesora en formación en el contexto de su práctica profesional)

¿Qué contiene esta última reflexión?

- * Objeto de reflexión / contexto/ tensiones
- * Identificación de variables incidentes
- * Interpretación / posicionamiento teórico – conceptual o valórico
- * Evaluación de alternativas de acción/Compromisos

Muestra o casos–portafolios a analizar

Se seleccionan 6 profesores en formación quienes poseen las siguientes características:

- La práctica profesional de los seleccionados se realizó durante el 2009
- 3 hombres y 3 mujeres
- Todos pertenecen a diferentes carreras: Educ. Física, Ped. Historia, Ped. Castellano, Ped. Inglés y Educ. Parvularia y Educ. Básica
- Dos de ellos realizan su práctica en el mismo establecimiento aunque con distintos supervisores
- Todos tienen un distinto profesor supervisor.
- Todos participaron de las actividades de preparación

Criterios de selección:

Máxima diferencia:

1ro. Carrera. 2do. Establecimiento. 3ro. Profesor Guía

	ALUMNO	CARRERA	ESCUELA	SUPERVISOR	GUIA
1	Angelo	Ped. Historia y Geo	Salesianos Alameda	Gadyz	Walter
2	Carlos	Ped. en Castellano	Liceo Toribio Medina	Eusebio	Gustavo
3	Susana	Educ. Física	Laura Vicuña	Karen	Carlos
4	Alexandra	Educ. Educ. Básica	Javiera Carrera	Karen	Javiera
5	Isadora	Educ. Parvularia	Lenka Franulic	Ana	Soledad
6	Sebastián	Ped. Inglés	Javiera Carrera	Becerra	Julia

5. Análisis de resultados

Reflexión en práctica ¿qué la suscita?

Los relatos desarrollados por los alumnos en práctica permiten identificar al menos dos clases de factores que pueden estar activando sus procesos reflexivos. Por un parte, experiencias que tensionan sus creencias y comprensiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Un ejemplo de estos factores puede desprenderse del siguiente relato de una practicante de la carrera de Pedagogía en Educación Física: *” se me acerca la señora GS para informarme que debo participar de la oración ya que el establecimiento me acepto porque venía de una universidad católica (...) esto me produce incomodidad pero comienzo a rezar para no tener conflictos dentro de mi práctica profesional”*.

Por otra parte, la vivencia de eventos que conmueven también colocan a los estudiantes de pedagogía en práctica ante la necesidad de contemplar y proyectar. Al respecto, un estudiante de pedagogía en inglés señala. *“En relación al trato con las alumnas fue más bien cercano, los suficiente para que vieran en mí un guía, un soporte, una persona con la cual podían compartir experiencias, buscar apoyo y confiar, por esta razón me fue más fácil saber y conocer más afondo a cada una de las de las alumnas”* .

Sin embargo, en los relatos analizados se puede apreciar una clara ausencia de marcos conceptuales a partir de los cuales se puedan interpretar los acontecimientos que enmarcan y muchas veces tensionan la práctica. El análisis de los alumnos surge en lo fundamental, desde el sentido común y expresan muchas veces las erróneas pre-concepciones que han construido. Por ejemplo, un estudiante de Pedagogía en Historia y Geografía se refiere a sus alumnos de la siguiente manera *“La conducta del curso es de regular a mala, esto principalmente por la edad, 15 años en promedio. A esto “le tenemos que sumar” que el año pasado los estudiantes “hacían lo que querían con la practicante”*.

En otros relatos es posible observar una clara tendencia a externalizar el origen de las variables que explican situaciones de indisciplina, desmotivación y no logro de aprendizajes. Se trata por lo tanto, de un proceso en el cual el futuro profesor se aprecia como ajeno al ámbito de las funciones docentes (*locus externo*) y que, por tanto, pueden además, estar sentando la bases de una imagen

restringida de la identidad profesional. De esta forma, la falta de una aproximación más rica no solo limita la comprensión del evento con sus consiguientes consecuencias en términos de la reafirmación del prejuicio o estigma, sino que además, restringe el eventual desarrollo de medidas pedagógicas pertinentes para enfrentarlo.

Con todo, cabe advertir que la práctica profesional, en tanto instancia formal de formación y aprendizaje, permite la vivencia de eventos que pueden ser aprovechados para suscitar reflexión y aprendizaje en los practicante. Por ejemplo, a nivel de las habilidades y competencias que se deben mejorar, o en otros casos, respecto a las funciones y alcances del desempeño docente (identidad profesional). Sin embargo, también se advierte que en lo cotidiano, la reflexión parece realizarse en forma solitaria. Solo en escasas oportunidades aparece como mediador el supervisor o el profesor guía y, aun menos, son las oportunidades que pueden constatar un trabajo de formación tripartito o de triada.

¿Sobre qué reflexionan los profesores en formación práctica?

Se han podido identificar 4 campos:

a. Reflexión sobre la articulación de aspectos sociales y profesionales de la profesión

Algunos destacan sus habilidades o la facilidad que tienen para ganar la confianza y el apoyo de los escolares, un logro que por cierto, permite augurar (para ellos) un proceso de práctica más exitoso. Pero también están aquellos que reconocen la dificultad o el desafío que representa enseñar a alumnos tan diversos y con necesidades especiales.

b. Sobre el apoyo específico que otorgan de los supervisores y profesores guías

Valoran por sobre todo los apoyos que permitan construir seguridades y certezas en el desempeño, específicamente aluden a acompañamiento permanente, posibilidad de establecer diálogos sinceros y estrategias para enfrentar las inseguridades.

c. Sobre la significatividad de la práctica profesional

Existe unanimidad en reconocer la importancia que asume para la formación profesional el participar de instancias de formación práctica profesional.

Al respecto se plantea que ella:

- Permite evidenciar inseguridades o debilidades en la formación
- Permite evaluar la pertinencia de la formación inicial
- Permite evaluar y argumentar la decisión personal de ser profesora

d. Sobre las competencias y habilidades para ejercer la docencia

Aluden principalmente a las competencias profesionales necesarias para enfrentar los desafíos de la enseñanza y de sus posibilidades reales para gestionar la clase y determinar las estrategias didácticas pertinentes para lograr aprendizajes.

Competencias evidenciadas en la práctica de los futuros profesores

A nuestro juicio, los objetos y contenidos sobre los cuales los profesores en formación práctica han reflexionado (por ejemplo; *habilidades para ejercer la docencia, apoyo específico que otorgan los supervisores y profesores guía, etc.*) pueden ser incluidos en dimensiones o categorías más amplias tales como los bloques de competencias de competencias definidos para el proyecto: Fundamentos de la Enseñanza, Acto Docente, Relación con el Medio Escolar y Desarrollo e Identidad profesional.

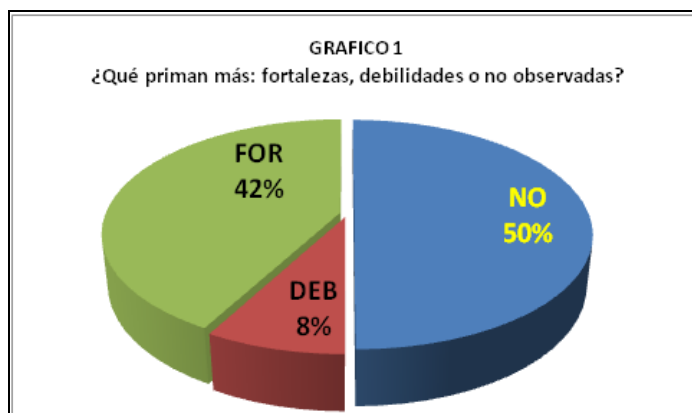
De esta forma, el análisis de los relatos y de las reflexiones nos ha permitido contrastar aquello que los alumnos asumen como fortaleza o debilidad de su desempeño con las competencias definidas como foco de desarrollo por parte del proyecto. Se trata de un proceso a la vez deductivo e inductivo, que permite revelar dos dimensiones fundamentales de un proceso de reflexión; su objeto-contenido y el posicionamiento que se asume el profesional. Para realizar el análisis de contrastación hemos utilizado las categorías evaluativas de Fortaleza - Debilidad especificadas para el portafolio.

- a. Una competencia **no observada**. El relato no evidencia su existencia.
- b. Una competencia **débilmente lograda**. El relato expresa ciertas inseguridades
- c. Una competencia **reconocida como fortaleza**. Cuando se reconoce su desarrollo o logro.

Posteriormente hemos construido rangos de interpretación para cada una de las categorías.

- a. 1,0 – 1,6 = Competencia no observada
- b. 1,7 - 2,3 = Competencia débilmente observada
- c. 2,4 – 3,0 = Competencia reconocida como fortaleza

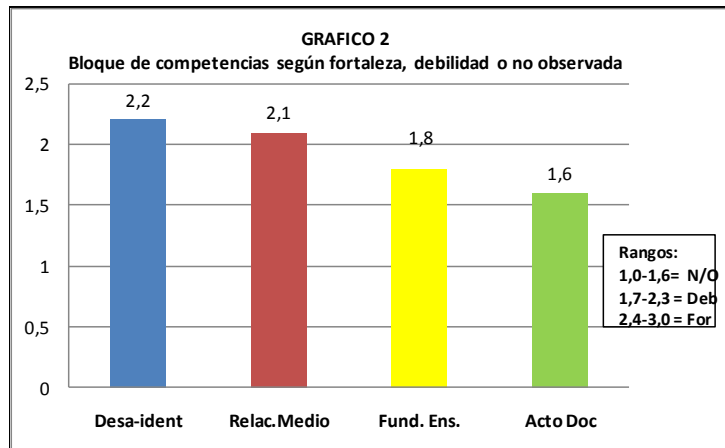
Resultados obtenidos



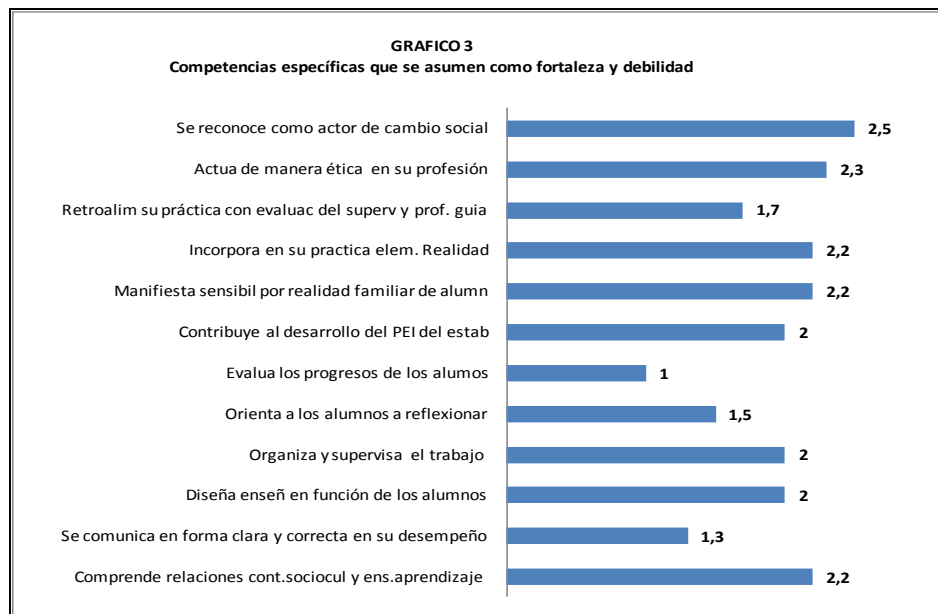
- a. Bloques de competencias según su fortaleza y debilidad

Existencia de dos grandes bloques; por una parte de competencias efectivamente desarrolladas o que están en proceso y, por otro, un bloque de competencias no observadas o no logradas.

El gráfico 2 ilustra el comportamiento de los 4 bloques de competencias contemplados por el proyecto. Al respecto, es posible apreciar que ninguna de ellas alcanza la categoría de fortaleza y que una de ellas, **Acto Docente**, aparece como no observada (1,6). Por su parte, el bloque de competencias denominado como **Fundamentos de la Enseñanza**, alcanza un valor de 1,8, es decir, cae dentro de una categoría de percepción que la define como débilmente lograda. Por su parte, **Relación con el Medio y Desarrollo e Identidad Profesional** son los bloques de competencias que obtienen una mejor puntuación.



Que las competencias asociadas al bloque de **Desarrollo e Identidad Profesional** alcancen puntajes que limiten en la categoría de fortaleza, permitiría sostener que los profesores en práctica han comenzado a tener claridad respecto de cuáles son y serán sus funciones. En el gráfico 3 es posible apreciar que el desarrollo de esta identidad están fuertemente asociados al reconocimiento de dos competencias específicas; su **status como actores de cambio socioeducativo** y una **actuación ética en la profesión (compromiso social de la pedagogía)**. Ambas competencias alcanzan el puntaje máximo del estudio (2,5 y 2,3 respectivamente).



El Gráfico 3 se aprecia además que la *“retroalimentación que del profesor guía y supervisor son aspectos débiles que deberán ser atendidos”* (1,7), como así también y manifiestamente, aquellas competencias asociadas al acto educativo, tales como: *“evaluación de los aprendizajes”* (Acto educativo) y *“Comunicación clara y Correcta”* en los diversos contextos asociados al ejercicio profesional. Ambas competencias alcanzan los más bajos puntajes (1,0 y 1,3 respectivamente). Llama la atención que la competencia *“Orienta a los alumnos a reflexionar sobre su aprendizaje identificando el progreso alcanzado y las necesidades de aprendizaje emergentes”* obtenga tan baja calificación (1,5) debido a que no solo representa una habilidad que no se observa, sino que además, permite corroborar que no se tiene y que por lo tanto no se puede enseñar o apoyar en su desarrollo

CONCLUSIONES

Más que conclusiones, los análisis que aquí se han realizado deben ser considerados como invitaciones para el desarrollo de un diálogo crítico sobre las diversas implicancias que pueden asumir para la formación de profesores y el trabajo de los formadores de profesores, la promoción teórico-práctica de procesos reflexivos en el contexto de una formación práctica orientada según competencias.

De esta forma, toda vez que la práctica profesional se ha propuesto el logro de un conjunto de competencias definidas como claves, resulta preocupante la alta tasa o porcentaje de competencias que cae en la categoría débil y no observada. Hipotéticamente esto puede ser consecuencia de que el trabajo con el portafolio no está promoviendo procesos reflexivos lo suficientemente integradores o se conciba que la práctica profesional y el portafolio en particular mas bien son instrumentos de evaluación.

Sobre los procesos los procesos reflexivos que se realizan cabe concluir que revelan la ausencia de marcos conceptuales que permitan desarrollar comprensiones pertinentes sobre los hechos y fenómenos que se vivencian en los establecimientos (centros de práctica) escolares. Los relatos analizados permiten proyectar además que estos parecen estar asumiendo -para supervisores y guías- la condición de una competencia que se da como ya lograda (un producto o resultado de la previa formación) y que solo debe ser desplegada.

Esta constatación, no es exclusiva, Desjardins y otros (2003) ya han advertido sobre el arraigo de tendencias conservadoras y tecnocráticas en las prácticas formativas y las políticas de formación y que, entre otras características, comparten el principio de reducir los procesos de formación a una mera cualificación o verificación. Esto ayudaría a explicar el porqué la reflexión, en el portafolio, queda físicamente relegada a las bitácoras y, en otras, a las conclusiones. Un análisis crítico a los principios que fundamentan el proyecto permite vislumbrar las tensiones teóricas y prácticas que se derivan de la adopción de definiciones únicas o excluyentes, sin reparar en la multiplicidad de enfoques existentes, en las condiciones particulares de los profesores, formadores y escuelas de práctica.

Al respecto cabe constatar al menos 4 debilidades que debieran ser subsanadas:

- a. Una adopción a-crítica del enfoque de competencias, lo que no permite reparar diferencias que se desprenden de las tendencias o enfoques subyacentes de definición.
- b. Diseño de estrategias de desarrollo de competencias centradas en la transferencia disciplinaria de los expertos (enfoque conductista -funcionalista de las competencias).
- c. Se pone énfasis en aquellas competencias de carácter académico, olvidando aquellas de carácter emocional. De esta forma se entrega una visión restringida de lo que significa el

Concordamos con Perrenoud (2001) de que el desafío próximo para las instituciones formadoras y para los futuros profesores será responder a preguntas tales como:

- ¿Cuáles son las competencias?
- ¿Cómo se construyen?
- ¿Cómo se puede formar en ellas a los profesores?

A fin de no repetir estos errores y evitar el riesgo de incoherencias entre la definición del perfil profesional y la propuesta formativa, creemos que las instituciones formadoras debieran considerar como principio de definición de sus competencias una lectura crítica de sus tendencias, un estudio profundo de las demandas sociales y una construcción de articulaciones permanentes entre los actores bajo enfoques comprensivos.

Bibliografía

Astolfi, J.-P. (2003). *Éducation et formation: nouvelles questions, nouveaux métiers*. ESF Editeur, Issy –Les-Moulineaux.

Ciclo de Vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo profesional y formación. Ediciones Mensajero, Bilbao.

Coll, C. (2007): Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. En: *Aula de innovación educativa*, Año 15, n° 161, Mayo.

Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. En: *Revista Pensamiento Educativo*, N°32, pp. 343-373 (Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile).

Desjardins, J. et al. (2006). *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle?*. Éditions de l'ACFAS, Montréal, Québec

Galaz, A. (2008): La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las Redes Pedagógicas Locales en Chile. En *Prácticas Reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* José Cornejo y Rodrigo Fuentealba (Editores). Ediciones UCSH. 2008.

Hensler, Garant y Dumoulin (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et formation*, 36,29-42.

Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants. L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. En. *Recherche et Formation*, N° 36, pp 43-67.

Mineduc (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*

Paquay, L. (2001). La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en oeuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignantes : Le praticien réflexif. En : Recherche et formation, N°36, pp 5-16.

Perrenoud, P. (2001). De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive. Genève, Faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation.

Schön, D (1983). The reflective practitioner: how professionals think in action. Basic Books, N. York.

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea Ediciones, Madrid.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. En: Cuadernos de Pedagogía, N° 220, pp. 44-29.

PRACTICAS EVALUATIVAS APLICADAS POR LOS DOCENTES EN CALCULO INTEGRAL A LOS ALUMNOS DE INGENIERIA DE LA UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER: Segundos Hallazgos

Alejandra María Serpa Jiménez
Universidad Francisco de paula Santander
Cúcuta
alejandramariaserpa@ufps.edu.co

TIPO DE TRABAJO: Resultados o avances de investigación

RESUMEN: El proyecto permite identificar las prácticas evaluativas que aplican los docentes de cálculo integral de las ingenierías de la Universidad Francisco de Paula Santander. Se ha empleado la entrevista y el grupo de discusión como técnicas para recoger la información tanto de docentes como de alumnos y se está utilizando la metodología cualitativa para su análisis. Se espera genere una reflexión en los profesores para reforzar los aspectos que sean necesarios, esperando que esto sirva para el mejoramiento académico de los alumnos.

PALABRAS CLAVE. Prácticas evaluativas, calculo integral, metodología cualitativa, técnicas evaluativas

1. INTRODUCCIÓN

Es importante conocer la opinión de los estudiantes y de los profesores para identificar cuáles son las prácticas evaluativas experimentadas por cada uno de ellos, que son consideradas como favorables para la evaluación del aprendizaje y conocimiento de los estudiantes.

Las prácticas evaluativas deben contribuir con la preparación de los alumnos para enfrentarse con la realidad, para que puedan responder a las necesidades y expectativas de la sociedad que los lleve a no limitarse a resolver los problemas que se le plantean, sino que se preocupen por encontrar dónde se originan tales problemas.

J. Hoffman (1999) señala al referirse a la evaluación como “*un fenómeno indefinido*”, al que profesores y alumnos le atribuyen diferentes significados, relacionados principalmente, con los elementos constitutivos de la práctica de evaluación tradicional: prueba, nota, concepto, boletín, recuperación, reprobación. Atribuyéndole simultáneamente varios significados al

término: “análisis de desempeño, valoración de los resultados, medidas de capacidad”, pero hay que tener presente que la evaluación es “una actividad consustancial a cualquier tipo de acción encaminada a provocar modificaciones en un objeto, situación o persona” (Miras y Solé, 1990), por eso es necesario que las practicas evaluativas correspondan con las transformaciones que se esperan lograr en los alumnos.

Al llegar las fechas establecidas en el Calendario Académico para la realización de los primeros y segundos previos así como para los exámenes finales, se percibe la angustia de los alumnos ante la inminente “evaluación de sus conocimientos”, esto indica que ellos sólo conciben ser evaluados en estos momentos, y no se percatan que la evaluación se realiza a lo largo de todo el semestre.

En los futuros ingenieros es necesario estimular la capacidad de análisis y la lógica, quienes deben tener entre otras estas dos fortalezas, para que puedan dar solución a las necesidades de nuestra sociedad, enfrentar las distintas condiciones que la naturaleza nos presenta y contribuir al desarrollo para una Colombia mejor.

La metodología cualitativa se está aplicando en el proceso de esta investigación. Las técnicas que se han empleado para recoger la información tanto de docentes como de alumnos son La Entrevista (Donde la herramienta utilizada para recoger la información es el cuestionario, el cual agrupa una serie de preguntas abiertas) y El Grupo de Discusión (Se realizaron dos grupos de discusión en la misma fecha, uno con docentes y otro con alumnos).

En el procesamiento de la información fue empleando el procedimiento inferencial que según F. Cisterna C. “consiste en ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias en cada uno de los instrumentos aplicados”.

Para realizar el procesamiento respectivo de la información (tanto de docentes como de alumnos) de los grupos de discusión los videos fueron transcritos y sistematizados los cuestionarios obtenidos de las entrevistas. Procediendo posteriormente de la siguiente forma:

Se agruparon las respuestas dadas a los ejes temáticos y tomó la información pertinente a los objetivos del proyecto incorporando los elementos emergentes. La información seleccionada se organizó nuevamente, y se cruzó destacando las ideas relevantes, teniendo en cuenta su recurrencia o asertividad, esto permitió conocer la opinión de los participantes e ir agrupando las respuestas por tendencias denominadas subcategorías (o conclusiones de primer nivel). Se cruzó la información de las subcategorías dando lugar a una nueva agrupación denominada categorías (o conclusiones de segundo nivel). Las categorías obtenidas del grupo de discusión de docentes y Las categorías obtenidas del grupo de discusión de alumnos se cruzaron (las que fueron posibles)

dando lugar a la triangulación entre estamentos, y arrojando como resultado los primeros hallazgos.

Los resultados de los primeros hallazgos (conclusiones de primer nivel) proporcionados tanto por las encuestas como por los grupos de discusión se cruzan para establecer semejanzas y diferencias dando lugar a los segundos hallazgos (conclusiones de segundo nivel o conclusiones categoriales).

2. SEGUNDOS HALLAZGOS

Algunos aspectos relevantes encontrados en los segundos hallazgos proporcionados por las encuestas y los grupos de discusión del trabajo de grado son los siguientes:

2.1 CONCEPTO, UTILIDAD E IMPORTANCIA DE EVALUAR A LOS ALUMNOS EN CÁLCULO INTEGRAL

La evaluación permite “medir los conocimientos que uno tiene” y saber “porque” “a” “unos estudiantes les va mal o les va bien” “reconocer los errores y al verificarlo uno mismo irlos superando”. En cuanto al concepto, para los docentes “la evaluación es para hacer un balance”, “es mirar que se está obteniendo un progreso” y “en que estamos fallando”, es importante que “tanto el estudiante como el profesor comprendan que la” evaluación “es un componente de enseñanza aprendizaje”.

“Lo malo de evaluar” es “cuando se confunde la evaluación con la calificación y cuando el estudiante cree que lo están evaluando es para castigarlo, para reprimirlo”, “sea en la parte emotiva o parte psicológica la evaluación tiene esos frutos”.

2.2 CÓMO, CUÁNDO Y QUÉ DE LA EVALUACIÓN

Los docentes dicen que “cada profesor evalúa lo que él piensa que se debe evaluar”, “a los estudiantes los pongo en el contexto de la internet, para que el escoja la información, la trate”, “cuando se define un previo yo más sin embargo les digo cual es el contexto del previo”, “cuando el estudiante le dice profesor este contexto está muy grande que vamos hacer, para que les vaya mejor entonces llegamos a un acuerdo fácil”.

Para los alumnos en el momento de evaluarlos dicen que “no es necesario que” “aprendamos tantas formulas simplemente nosotros debemos aplicarlas”, “lo importante es entender y saber de donde salieron” aunque existen profesores que exigen –aprenderlas-”, “Ya es tanto que uno los mira por encima” a los ejercicios “y sabe por dónde tiene que irse para hacerlo”.

2.3 RAZONES POR LAS CUALES NO SE ALCANZAR LA EXCELENCIA

Algunos docentes consideran que “el programa de cálculo integral, es muy extenso que realmente se debería mirar la posibilidad de pronto reducirlo”

Cuando el alumno “no vuelve a clase” ni “se mosquea para estudiar por su lado y pues termina tirándose la materia”.

“La procedencia del bachiller” “llegan muchos estudiantes sin si quiera conocer la palabra calculo diferencial entonces esos muchachos son los que sufren cuando llegan aquí”.

Para los alumnos el problema es “estudiar cantidad mas no calidad, uno de estudiante hace ejercicios iguales, iguales, este es igualitico a este y lo hace, nunca estudia un ejercicio difícil, nunca le pregunta” ni “pide ayuda al profesor y es una “irresponsabilidad que faltes a clase”.

Hay mala preparación para las pruebas “en algunos casos después de presentado el examen nos damos cuenta que cometimos muchos” “errores bobos” “a la hora de emplear las diferentes propiedades matemáticas” porque hay “reglas o procedimientos que no fueron del todo preparados que no nos dejan alcanzar la excelencia” y que “nos harán perjudicar la nota”.

2.4 PRACTICAS EVALUATIVAS QUE ESTÁN APLICANDO LOS DOCENTES

Las prácticas que reconocen los docentes son:

“El proceso que hago es evaluar por competencias, entonces” “se diseña una prueba escrita donde el estudiante empiece a aplicar competencias estilo ECAES”.

“Cada clase dejo un taller, que tienen que resolver, posterior mente evaluó con el curso el taller”, “también pasan al tablero donde se les revisa que tanta habilidad tienen en el manejo de sus contenidos y posteriormente se hagan los ajustes respectivos antes de ya hacer la prueba, en la fecha que designa la Universidad”.

“El grupo con ejercicios propuestos entre a abordar sobre el tema y van pasando al tablero y en esa medida yo si voy midiendo el grado de participación de los estudiantes en mi manera de evaluar”.

“la gente poco va asesorías entonces uno asume que como no van, ellos han aprendido y resulta de que no, en los previos no dan los resultados que uno quisiera”

Hay prácticas que quedan en evidencia cuando los alumnos sugieren a los docentes:

“Traía guías se colocaba en el tablero empezaba a explicar y nunca terminaba, explicaba el procedimiento para llegar al resultado, siempre llevaba muy bien planteado lo que iba explicar”,

“respondía y nos ayudaba, también”, “cualquier duda o sugerencia que tenía” la “tomaba” “muy tranquilamente”.

2.5 CON RESPECTO A LA AUTOEVALUACIÓN Y SU APLICACIÓN EN CÁLCULO INTEGRAL

Algunos estudiantes la entienden como “el puntaje que se coloca el estudiante como nota” “dependiendo el rendimiento”, “por todo lo hecho alrededor del semestre” y “el interés que le haya tenido a la materia”. La autoevaluación según los alumnos se aplica “aprendiendo en las clases”, “viendo de qué manera afianzo los conocimientos si en verdad estoy cumpliendo con los estudios”.

Según los docentes la autoevaluación “se aplica en la universidad como mecanismo de autovaloración, autoformación, donde el estudiante expresa cual ha sido su desempeño en el proceso de formación”. En cuanto a la forma de aplicación un docente aclara que la “autoevaluación, se las doy para la tercera nota, como un componente de la tercera nota” y “por la premura del tiempo, y todo eso hace que lo hagamos en una hojita, donde los muchachos escriban porque consideran que merecen esa nota y el argumenta”.

2.6 CON RESPECTO A LA COEVALUACIÓN Y SU APLICACIÓN EN CÁLCULO INTEGRAL

Para los alumnos la Coevaluación es “una evaluación cooperativa”, “es calificar al grupo de compañeros”, es una “evaluación a nivel del grupo o conjunto” “después de hacer una autoevaluación” y se “aplica cuando uno se somete a los previos, el profesor evalúa nuestros conocimientos”.

Para los docentes “Es muy fundamental hacer la autoevaluación para que el estudiante exprese sus debilidades y fortalezas y la coevaluación para socializar y valorar el aprendizaje de la asignatura”. “la coevaluación también se aplica cuando se hacen talleres de a dos se aplica la coevaluación”. “Para aplicar esos criterios sobre todo la coevaluación el estudiante tiene que tener formación para eso”.

2.7 LA PERSONALIDAD DE ALUMNOS Y DOCENTES EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS

Con respecto a la influencia de la personalidad del docente en el salón de clase los alumnos dicen: “si el profe llega con actitud positiva, compromiso, motivación me dan ganas de estudiar, estar más atento a la clase y por ende hay mayor rendimiento”, explican que si al contrario llega “amargado y de mal genio, me da pereza y me desintereso por la materia”. “Depende de la actitud del profesor el estudiante demuestra interés”, si en el momento de la clase “el profesor se deja hablar, todo va bien, porque hay veces en que se equivoca y dice que no”.

Los docentes reconocen que “ser dinámicos en la clase” “es un buen método” para que las clases “sean más placenteras” y los alumnos “participen”, “al estudiante se le ve más animado durante la clase”, además “si son aplicados, consultan, son pilosos, muestran interés”, “me dan ánimo”.

2.8 EL MODELO PEDAGÓGICO DIALÓGICO CRÍTICO

“los profesores toman muy en cuenta lo que se llama no se la autonomía universitaria” y nosotros “tenemos que tener aspectos pedagógicos y aspectos didácticos” “y seguir el modelo pedagógico que este orientando la facultad de ingeniería para la acreditación de calidad de los programas”, “la gran mayoría de nosotros no estamos al tanto de esos aspectos de tipo pedagógico” y “seguimos modelos propios que es lo más correcto que nos parece a cada quien”.

“Dentro del modelo pedagógico dialógico crítico, dice que la evaluación no es las cinco preguntas que nosotros estamos acostumbrados tradicionalmente a colocar sino que la evaluación debe responder a ese modelo”, “eso viene de la escuela de Frankfurt y que de ahí surge y que va un poco en contradicción de las ideas del marxismo, pero eso lo sabe uno como teoría pero eso llevado realmente a la práctica de la Universidad no, realmente no”, “se habla pero no se aplica eso es lo que estamos haciendo”.

BIBLIOGRAFIA

Alonso LE. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.

Bordas Mi & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.

Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.

Casanova, M.A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.

Cisterna C. Francisco. *Ensayo: Categorización y Triangulación como Procesos de Validación del Conocimiento en Investigación Cualitativa*. *Theoria*, Vol. 14 (1): 61-71, 2005. ISSN 0717-196x.

Coll, C. (1990). *Aprendizaje Escolar y Construcción Del Conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Coll, C. (s.f). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar: Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*. España: Universidad de Barcelona.

Coll, C. y Valls, E. (1992). *El aprendizaje de la enseñanza y los procedimientos*. Madrid: Santillana.

- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J. & Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2009). *Lineamientos para la Acreditación de Programas*. Bogotá
- Consejo Superior Universitario (1996). *Estatuto Estudiantil de la Universidad Francisco de Paula Santander*. Cúcuta: UFPS.
- Díaz, E. & Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. (2º Ed.). México: Mc Graw Hill.
- Díaz, F. & Hernández, G. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Mc Graw-Hill.
- Duschi, R. (1995). Perspectivas epistemológicas sobre el cambio conceptual: implicaciones para la práctica evaluativa. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 188.
- El Espacio Europeo de Educación Superior. <http://ees.umh.es>
- Galeano Marín, María E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La carreta.
- Garzón, C. & Vivas, M. (1999). Una didáctica constructivista en el aula universitaria. *Revista Educere*, 3, 5. Mérida.
- Hall, K. (1995). Co-assessment: participation of the student with the staff in the assessment process. *A report of work in progress, paper given at the 2nd European Electronic Conference on Assessment and Evaluation*, European Academic & Research Network (EARN).
- Hernández de Rincón, Ana I., Molero, Paola & Bohorquez, Héctor. (2006). Intereses que orientan a las prácticas pedagógicas de las matemáticas en ingeniería. *Paradigma*, p.277-309.
- Hernández Pina, F. (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades *Revista de Investigación Educativa*, 14, 2, 25-50.
- Hoffmann, J. (1999). La evaluación, mito y desafío. Una perspectiva constructivista. Porto alegre. Mediação.

Hutmacher, W. (1998). L'avaluació en la transformació de les modalitats de govern dels sistemes educatius. Tendències europees. *Avaluació i educació*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.

ICFES, pagina web: www.icfes.gov.co

Jorba, J. & Sanmarti, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de relación continuada*. Madrid: Publicaciones del MEC.

J. K. Espinosa, J. Jiménez, M. Olabe & X. Basogain. *Innovación docente para el desarrollo de competencias en el EEES*. <http://campus.usal.es/~ofees/ARTICULOS/p216.pdf>.

Ley No. 1324 de Julio de 2009. Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan Normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilan la del estado y se transforma el ICFES"

Martin, R. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid.

Medina, A., J. Cardona, S. Castillo & M.C. Dominguez (1998). *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED. 1998

Ministerio de Educación Nacional. *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Por el cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá: Imprenta Nacional.

Miras Mariana E. & Solé, Isabel. La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje, en: CoII Cesar, J. Palacios Y A. Marchesi (compiladores), desarrollo psicológico y educación, ii. psicología de a educación, madrid, alianza psicológica, 1990, capítulo 22.

Novak, D.A. & Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

Novak, J.D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Edit.

Ortíz, María Gloria. En torno a la evaluación constructivista en educación abierta y a distancia. *Revista La Tarea*. Información leída el 23 de octubre de 2008 en: www.latarea.com.mx/articu/articull/mgorti11.htm - 17k –

Resolución No. 040 del 10 de Abril de 2003. Por la cual se establecen los Créditos Académicos en los programas de pregrado y posgrado de la Universidad Francisco de Paula Santander

- Sabiron, F. (dir) (1999). *El discurso y la práctica en evaluación. Propuesta para la deconstrucción y reconstrucción de las prácticas evaluadoras*. Zaragoza: ICEUniversidad de Zaragoza.
- Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal.
- Tobón, S. (2006). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.
- Urbina C., Jesús E. *El enfoque pedagógico de La UFPS: La Perspectiva Crítica Y Dialógica Como Posibilidad Para El Mejoramiento de La Docencia Universitaria*. Universidad Francisco De Paula Santander, Vicerrectoría Académica, Cúcuta.
- Villarini, A (1996). *1er. Seminario taller sobre fundamentos y principios de evaluación auténtica*. República Dominicana: Facultad Autónoma de Santo Domingo.

EMPRESA VIRTUAL COMERCIAL DIDÁCTICA; DE LA TEORIA A LA PRAXIS DIGITAL.

Por: Alfredo López Hernández ¹

Universidad: Santo Tomás. Facultad de Postgrados de Ingeniería
Bogotá.

alfredolopezh@gmail.com

315-3411846

RESUMEN:

Creación de una Empresa Virtual Comercial Didáctica a partir de un sistema integrado de gestión empresarial, la cual busca desarrollar en los estudiantes habilidades y destrezas que fortalezcan la apropiación de conocimientos en ambientes virtuales de aprendizaje y la simulación de funciones propias del puesto de trabajo de acuerdo con su perfil ocupacional en el campo laboral.

Condición que aboca a una Institución a ofrecer Formación Profesional Integral a través de diferentes modos y modalidades buscando atender personas que requieren calificarse, complementar conocimientos técnicos o personal vinculado a Empresa que sólo requiere actualización. Por lo que el modelo debe responder a estas diferentes poblaciones.

El Proyecto tiene en cuenta las diferentes estrategias utilizadas en los procesos de formación desescolarizada, utilizando las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica como: correo electrónico, chat, lunadas electrónicas, foros electrónicos, y otras que contienen las plataformas tecnológica (LMS) .De igual manera en este proyecto de Empresa Comercial Virtual, se aplica el Modelo Pedagógico de Formación por Competencias sustentado en los aprendizajes cooperativo y colaborativo, conduciendo a los trabajadores alumnos a la construcción social de productos y proyectos y al desarrollo de las habilidades propias del aprendizaje autónomo.

¹ Alfredo López Hernández; profesor de postgrado de las Universidad Santo Tomás. Miembro de la Subcomisión de Comercio Electrónico de CCI-Cámara de Comercio Internacional-. Ingeniero de Sistemas. Administrador de Empresas. Especialista en Auditoria de Sistemas, Magíster en Ciencias Financieras y Sistemas, alfredolopezh@gmail.com , alfredo.lopezh@utadeo.edu.co

ABSTRAC:

Creation of a Virtual Enterprise commercial teaching from an integrated business management system, which seeks to develop students abilities and skills that will strengthen the appropriation of knowledge in virtual environments for learning and simulation of functions of the job according to their occupational profile in the field.

Condition which lead to one institution to provide comprehensive professional training through different modes and modalities looking meet people requiring qualify, Supplement expertise or staff linked to company that only requires updating. So the model should respond to these different populations.

The draft takes into account the different strategies used in the processes of professional training, using the synchronous and asynchronous communication tools: email, chat, lunadas electronic, electronic forums, and others that contain platform technology (LMS). Similarly in this project of enterprise commercial Virtual, applies the pedagogical model of competence-based training supported cooperative and collaborative, learning leading to worker students to the social product and projects construction and development of independent learning skills.

PALABRAS CLAVES:

Empresa virtual, educación virtual, empresa y TIC

INTRODUCCION

En la reciente era de la Nueva Economía (E-conomía)², hemos experimentado de manera constante la introducción de nuevos conceptos, métodos y herramientas; asimismo, nuevas formas de expresarse en lo que afecta a las formas de enseñar a dirigir y organizar las empresas. La empresa virtual constituye uno de esos nuevos conceptos; que consiste en una forma de acometer la dirección y la organización de procesos complejos. Pudiera decirse que lo virtual

² La Nueva Economía es aquella que esta basada en la interacción de las Tecnologías de Información y la economía tradicional. Documento Conpes 3072. Departamento Nacional de Planeación. Febrero 2000.Pag. 3.

significa fundamentalmente el intento de hacer más accesible, comprensible y, al mismo tiempo, más manejable la creciente complejidad de los sistemas. Son múltiples las interpretaciones que se realizan del más diferente y variado origen de la virtualidad como también, en muchos de los casos, es sólo una forma de expresar una moda para que sean aceptados viejos planteamientos. Sin embargo, lo virtual empieza a tomar cuerpo, predominantemente, en la **PRAXIS**, y no tanto en los planteamientos **TEORICOS**, en búsqueda de una nueva forma interpretativa y descriptiva de organizaciones, de procesos, de empresas y proyectos, que permitan facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las personas que van a ser parte de los diferentes niveles de una organización.

La empresa virtual, significa una nueva forma de organizar y dirigir, que se manifiesta en múltiples aspectos que van desde la aplicación de técnicas e instrumentos en todo el ámbito de los procesos, actividades, niveles ocupacionales, competencias. Esto es, todo lo que afecta al propio trabajo y a las nuevas formas que tratan de dar una respuesta en búsqueda tanto de una mayor eficiencia económica de la utilización de recursos humanos como de una respuesta, también, a las exigencias de la persona en su utilización eficiente del recurso, más escaso que es su tiempo.

Recogiendo lo que manifestaba la Coordinadora del desarrollo del Plan Nacional de TIC para el antiguo Ministerio de Comunicaciones Marta Rodríguez³: “Es necesario reconocer que el desarrollo de las TIC han desencadenado un cambio estructural en lo productivo y en lo social; su uso ha llevado a una revolución del conocimiento, que ha transformado la forma como se produce, divulga y utiliza la información en la sociedad; ha cambiado las costumbres y la forma como interactúan las personas; ha mejorado las oportunidades para grandes grupos de la población tradicionalmente excluidos y ha aumentado la movilidad dentro de la sociedad. Por otra parte, estas tecnologías han producido una revolución en el aprendizaje, cambiando la forma en que las personas aprenden y el rol de los alumnos y de los maestros, además de ofrecer herramientas para continuar el proceso a lo largo de la vida”; este proyecto trata de dar una respuesta a esta complejidad, por lo que arranca desde una interpretación sistémica de los entornos en los que tiene que desarrollarse nuestra empresa colombiana y termina en una propuesta para la academia que utiliza el ambiente virtual de aprendizaje.

Finalmente este proyecto se hace necesario en la academia, porque como afirmaba Malcom (1992)⁴ "el proceso de convertirse en una corporación virtual es, primero y antes que nada, un proceso de aprendizaje".

³ Martha Rodríguez Delgado. Entrevista a ACIS- Asociación Colombiana de Ingenieros de Sistemas- Revista No. 104. Febrero 2008.

⁴ Malcom Malone. "The virtual corporation", Nueva York.: Harper Business, 1992., Pág. 7.

CONTENIDO

PLANTEAMIENTOS DEL PROYECTO:

- Es una Formación por Competencias integrada con el Ambiente Virtual de Aprendizaje.
- Proponer soluciones de vanguardia que permitan rescatar el concepto de Empresas Didácticas Presencial en Prácticas Empresariales Reales soportadas virtualmente.
- Integrarse al Plan Nacional TIC, planteado por el gobierno nacional a través del Ministerio de las TIC y específicamente de los 8 ejes estratégicos el correspondiente al eje estratégico de Competitividad Empresarial.⁵

PROPUESTA

- Evidenciar conocimientos, desempeños y productos de manera integral.
- El objeto de conocimiento del proyecto es la problemática que viviría una empresa productiva virtual.
- Responde a la globalización empresarial empleando las Tecnologías de Información y Comunicación.
- Aporta a la tarea dada a la humanidad en las CMDT – Conferencias Mundiales de Desarrollo de Telecomunicaciones- organizadas por las Naciones Unidas de disminuir la Brecha Digital.⁶

BENEFICIOS

- Las Tecnologías de Información y Comunicación permiten crear un ambiente cooperativo y colaborativo
- Acorta la distancia entre el mundo productivo y el mundo académico.
- Desarrolla Habilidades empresariales
- Fomenta la creatividad, la investigación y la permanente actualización.
- Impulsa la mentalidad empresarial al generar proyectos productivos en el estudiante.

MODELO DE LA EMPRESA VIRTUAL: MODELO COSMOS

La empresa virtual se sustenta en el Modelo Cosmos, propuesto por Félix Cuesta Fernández⁷; al que el autor, por su experiencia, considera como el ideal de una estructura virtual, basado en el concepto de red en torno a un núcleo central.

Su e

⁵ Plantic. (2008-2019). Ministerio de las TIC. www.colombiaplantic.org.co/

⁶ El término "brecha digital" refiere a la desigualdad en las posibilidades de acceso a la información entre aquellas comunidades o estados que están habituados a utilizar las TIC y aquellos que no tienen acceso a ellas o que, aunque lo tengan, no saben cómo utilizarlas.

⁷ Profesor de la Universidad de Alcalá de Henares, consultor de empresas como Grupo Banesto de España

estructura esta basada en tres grupos de funciones:

- a) nucleares (o core)
- b) críticas y,
- c) necesarias;

con diferentes grupos de personas, con diferente nivel de participación, con diferentes expectativas y con un modelo de gestión basado en la cooperación, la confianza y la excelencia.

PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS

Comprende cuatro fases:

- 1 Plantea el problema a partir de situaciones reales de su contexto laboral, social, o desarrolla una situación problemática planteada por su profesor.

2. Plantea individualmente posibles soluciones al problema

3. Realiza actividades prácticas específicas –sobre el objeto de conocimiento-, haciendo uso de herramientas tecnológicas

4. Práctica en el aula multipropósito de realidad virtual – Complementación

5. Desarrolla la práctica empresarial

6. Entrega producto como resultado de su proceso de Formación por Competencias Laborales en el área ocupacional al cual fue vinculado.

COMPONENTES

Teniendo en cuenta los avances tecnológicos modernos, y entendiendo que la estructura organizativa está definida en funciones y procesos, y que estos se deben apoyar en Internet para ampliar sus transacciones y operaciones en el mercado del ciberespacio. Los principales componentes son:

- La red Internet
- Plataforma de Ambiente Virtual de Aprendizaje
- Modelo Pedagógico.

- Outsourcing
- Alianzas Estratégicas
- Sistemas de información como ERP (Planeación de los recursos empresariales) y CRM (Manejo de Relación de Clientes).
- Transferencia Electrónica de Fondos
- Automatización de Fuerzas de Ventas
- Comercio Electrónico
- Marketing Digital
- Pago Electrónico
- Cloud Computing o computación en la Nube.

CONCLUSIONES

- Las Tecnologías de Información y Comunicación - TIC permiten crear un ambiente cooperativo y colaborativo en el desarrollo del proceso de Enseñanza-Aprendizaje-Evaluación.
- En la nueva era digital, en la globalización de la red Internet la empresa requiere involucrarse en ella; por lo tanto las instituciones de educación están teniendo el reto de utilizar nuevas herramientas que se ajusten a este mercado competitivo.
- Con los Sistemas de gestión del aprendizaje o LMS se acorta la distancia entre el mundo productivo y el mundo académico.

BIBLIOGRAFIA

ASIS LAREN ENRIQUE y COHEN KAREN DANIEL, (2005). Sistema de Información para los negocios. Editorial Mc Graw Hill. 4ª. Edición. Mexico.

BARTOLOME, A. (2008). El profesor Cibernauta. ¿Nos ponemos las pilas?. Barcelona: Graò.

BERNAL TORRES CESAR (2007). Introducción a la administración de las Organizaciones: Enfoque Global e Integral. Editorial Pearson. Prentice Hall. 1ª. Edición. México.

CUESTA FERNANDEZ, FELIX (1998). La Empresa Virtual. Editorial McGraw Hill. España.

CUESTA FERNANDEZ, FELIX (2004). La transformación Empresarial como base de la Competitividad: de la Empresa Tradicional a la Empresa Virtual. Ediciones Pirámide. Madrid.

DNP – Departamento Nacional de Planeación - .Documento Conpes 3072. Agenda de Conectividad: Un Salto a Internet. Febrero 9 de 2000. Colombia

MALCOM MALONE. "The virtual corporation", Nueva York.: Harper Business, 1992., Pág. 7.

SCHNEIDER GARY P. Comercio Electrónico. Editorial Thomson. 3ª. Edición. Mexico.

SUAREZ REY CARLOS y GOMEZ VIETES ALVARO. (2003). Sistemas de Información: Herramientas practicas para la gestión Empresarial. Grupo Editor Alfaomega. Primera Edición.

EVALUACIÓN DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR PROBLÉMICA EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD MARIANA.

ALVARO HUGO GOMEZ ROSERO

Palabras clave: Currículo, integración, formación docente.

Justificación: La investigación se centra en la evaluación de la estructura curricular problémica de la facultad de educación de la Universidad Mariana, porque es necesario estar acorde a las transformaciones sufridas en las dos últimas décadas de la educación superior en cuanto a la formación de la población por competencias y el acceso a la gran cantidad de información que exige que las propuestas curriculares sean innovadoras y coherentes en la formación de maestros en el contexto sur colombiano.

De acuerdo a lo anterior, es necesario garantizar el cumplimiento de unas condiciones de calidad, que enmarcan una mayor exigencia por mejorar y asegurar en la universidad por medio de sus programas de pre y postgrado la aplicación de investigaciones sistemáticas sobre la naturaleza de los cambios producidos en la estructura curricular y prácticas pedagógicas, en los cuales se muestre la apropiación de criterios y mecanismos utilizados para llevar a cabo los procesos de autoevaluación, así como también fortalecer lo misional de la Universidad en lo académico, investigativo y proyección social para que a partir de allí se generen los cambios que permitan formar profesionales en educación con competencias para este siglo.

La estructura curricular problémica exige dinamizarse desde la investigación para que sea coherente con el desarrollo de la práctica pedagógica en la formación docente y la integración de los saberes pedagógico, humanísticos, investigativo y disciplinar.

Problema(s): La estructura curricular problémica se desarrolla en los programas que la Facultad de Educación ofrece en las distintas zonas del suroccidente colombiano, desde el año 2000, como resultado de la propuesta presentada al Ministerio de Educación Nacional en el proceso de acreditación previa y posteriormente se han

realizado los reajustes pertinentes para trabajar la misma estructura por el sistema de créditos en el 2004; en ese momento se hace la primera modificación de los ejes problémicos para desarrollarlos desde las unidades de créditos en la metodología a distancia.

En la actualidad las exigencias del ministerio de educación solicita unas condiciones de calidad para renovación de registro calificado que se centran en las características curriculares, comprendiendo aspectos como el desarrollo de la actividad científico tecnológica y estrategias que permitan el trabajo interdisciplinario, el trabajo en equipo, las estrategias pedagógicas y contextos posibles en los que la estructura de la facultad de educación evoluciona a ser problémica.

Hasta el momento se la sigue aplicando por la apropiación que de ella se tiene en los distintos programas y por el eco que ha producido en la formación de los egresados, pero sin una investigación que precise el valor educativo y pedagógico de la estructura curricular en la formación de Maestros.

¿Cuáles han sido los resultados de la aplicación de la estructura curricular problémica desarrollada en la Facultad de Educación de la Universidad Mariana, con miras a orientar la toma de decisiones para la actualización permanente?

Objetivos:

Objetivo General

Evaluar la estructura curricular problémica desarrollada en la Facultad de Educación de la Universidad Mariana, con miras a orientar la toma de decisiones para la actualización permanente.

Objetivos Específicos

Describir la coherencia y pertinencia documental de la teoría curricular de la Universidad, de la Facultad.

Identificar las fortalezas y debilidades de la estructura curricular que posibiliten su adecuación a las exigencias institucionales, políticas nacionales y contextos

regionales.

Analizar si la integración de los saberes Pedagógico-Humanístico, Investigativo y Práctica Pedagógica; y el Saber Específico, responde a las necesidades de los núcleos problémicos de la estructura curricular.

Presentar una propuesta de mejoramiento para el desarrollo de la estructura curricular problemática de la Facultad de educación de la Universidad Mariana.

Metodología: La investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, pues pretende comprender la realidad en la que se encuentran los sujetos relacionados con el contexto, entre ellos mismos y el conocimiento práctico. A través del enfoque Histórico Hermenéutico por cuanto se refiere a la interpretación de textos, de sentido y significación humana, a través del proceso de desarrollo del conocimiento en los diversos contextos y algunos periodos de tiempo. El tipo de investigación a emplear es el interpretativo descriptivo, por cuanto se describirán, comprenderán e interpretarán los puntos de vista emitidos por los actores de tal manera que permitirá realizar una lectura crítica, rigurosa de documentos y los registros de los instrumentos empleados en el proceso investigativo.

Este trabajo de investigación se lleva a cabo con los estudiantes, docentes y directivos de la Facultad de Educación, a quienes se aplicarán entrevistas y observación.

Resultados (parciales):

La estructura curricular problemática es emancipatoria porque parte de las necesidades del contexto, se enmarcan en las políticas educativas contempladas en los planes de sectoriales de educación, por lo cual la formación de maestros es pertinente cuando se trasciende sobre las necesidades sociales de cada lugar de la práctica pedagógica.

Se requiere continuamente de reflexiones pedagógicas que involucren conocer las necesidades de sus alumnos, sus intereses y sus proyecciones hacia la comunidad o su contexto sociocultural para poder desarrollar una estructura curricular pertinente.

RELACIÓN ENTRE TEORÍA CURRICULAR PROBLÉMICA Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Para hablar de la relación entre teoría curricular problémica y la formación de Maestros es necesario partir del concepto de currículo, orientado desde la realidad que exige el ámbito educativo universitario en el contexto colombiano, que percibe diversidad de acepciones colocando como eje de desarrollo al estudiante, la interdisciplinariedad, la flexibilidad, la investigación, la proyección social y la relación horizontal entre docente-estudiante; de tal manera que la educación posibilita la transformación de la realidad social de los sujetos; por esta razón se conceptualiza al currículo a partir de tres autores: Kemmis que enmarca al currículo desde una postura de desarrollo crítico con proyección a lo social en el fenómeno educativo; Stenhouse, invita a la concepción curricular desde el proceso investigativo, generando reflexiones que posibilitan la dinamización de las estructuras en el acto educativo; y Posner caracteriza al currículo desde la interrelación de los elementos dentro de los propósitos de formación enfatizando en el proceso de aprendizaje.

En este sentido para Kemmis, “La educación no es simplemente un proceso de reproducción de las relaciones existentes en la sociedad; es también un medio por el que la sociedad cambia continuamente: La educación funciona de forma simultánea reproduciendo y transformando la sociedad. El poder reproductor y transformador y las funciones de la educación operan no solo en el nivel de currículum en clase y en la escuela; estos procesos son evidentes más allá de la escuela en el desarrollo del currículum y el la regularización de los currículos fuera de la escuela. Sobre esta base, concluimos, estas funciones reproductoras y transformadoras son también evidentes en la elaboración de la teoría del currículum.”⁸, en la conceptualización que presenta Kemmis desde un enfoque crítico o emancipatorio hace preveer que el currículo no se limita a los contenidos a desarrollar en la escuela sino a la necesidad requerida por la sociedad para ser transformada y la formación del individuo está enmarcada en poder transformarla beneficiando al ser social.

En la formación de maestros se es pertinente cuando se reconocen las necesidades del contexto, se enmarcan las políticas educativas contempladas en los planes de desarrollo y sectoriales de educación, pero siempre trasciende las necesidades

⁸ KEMMIS, S. El Currículo: más allá de la teoría de la reproducción. Ediciones Morata, Madrid. 1998. Pág.153.

sociales de cada lugar de práctica educativa.

En tanto para Lawrence Stenhouse, “El currículo es un objeto simbólico y significativo, posee una existencia física pero también un significado encarnado en palabras, imágenes, sonidos, juegos... Educa a profesores y alumnos como las obras dramáticas lo hacen con autores y espectadores”⁹. Es decir, no es posible un desarrollo del currículo sin el desarrollo del profesor y del estudiante, lo que requiere continuamente de reflexiones pedagógicas que involucren conocer las necesidades de sus alumnos, sus intereses y sus proyecciones hacia la comunidad o su contexto sociocultural.

De esta manera se concibe un currículo pertinente en la formación de maestros haciendo indispensable expresar la significación de los materiales docentes y de criterios para la enseñanza logrando la construcción del conocimiento y el concepto del proceso de formación. Desde esta reflexión el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas, al tiempo que tiene lugar el aprendizaje con sus estudiantes, ese dinamismo se logra a través de la investigación producto de la reflexión de su práctica pedagógica.

Y para Posner¹⁰, El currículo es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica en el aula de clases, es la enseñanza real en el medio. El currículo se convierte entonces en el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es el plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus estudiantes en el aula, es una pauta ordenadora del proceso de enseñanza para conseguir el aprendizaje.

De esta manera el currículo no es un plan de estudios, ni un esquema distributivo de disciplinas y contenidos según grados, intensidades, niveles y prerrequisitos para normalizar la enseñanza de los profesores. Igualmente en la formación de maestros el reconocer la realidad es importante para poder generar conocimiento, pero centrado siempre en el quehacer pedagógico para enseñar a aprender y aprender a enseñar, reflexión que genera cambios de pensamientos y posturas en el aula de clase.

En el caso de la Facultad de Educación, la posición de los tres autores citados se ve evidenciada claramente en su conceptualización de estructura curricular problemática,

⁹ STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Ed. Morata S.A.. 1984. Pàg. 98

¹⁰ POSNER, George . *Anàlisis de Currículo*. McGraw-Hill.2005

por ejemplo, el carácter emancipador del currículo enmarcado por Kemmis, se presenta en la caracterización de cada nivel de trabajo formativo (NTF) para la formación de educadores propositivos resolviendo la pregunta problémica contextualizada al desarrollo social en cada uno de los lugares donde se presta el servicio de formación de maestros.

El desarrollo investigativo sugiere contestar la pregunta problémica de manera procesual asumiéndose desde la práctica pedagógica como un elemento esencial para la formación de maestros críticos, pero ante todo reflexivos frente a su quehacer en el aula. Stenhouse provee desde su teoría los elementos necesarios para desarrollarlos desde la estructura curricular problémica de la Facultad.

La concepción de realidad, la interacción docente-estudiante en el quehacer de la práctica pedagógica igualmente invita a construir formas que permita el aprendizaje no de contenidos sino de saberes que se encuentran plasmados en la estructura curricular entre los macroproblemas y los núcleos del saber, aquí Posner invita a reflexionar el qué y el cómo en la formación de maestros proactivos, críticos e intelectuales de la pedagogía.

Para la Facultad de educación los elementos que permiten dar respuesta a estos macroproblemas en cada énfasis son las actividades realizadas al interior de cada núcleo del saber, los conocimientos que se obtienen en ellos mediante los procesos cognitivos aterrizados o planteados desde la realidad de cada contexto favorecen, el trabajo independiente y en general todo el proceso de enseñanza- aprendizaje realizado en cada NTF.

Esto se corrobora en las manifestaciones ofrecidas por las fuentes en la recolección de datos cuando se afirma que entre los docentes las fortalezas de la estructura curricular problémica está relacionadas con: El desarrollo de la autonomía; la reflexión entre teoría y práctica; el aprendizaje significativo; la fundamentación teórica; la interdisciplinariedad; el desarrollo del pensamiento crítico; los procesos investigativos; la resolución de problemas cotidianos alusivos a la educación como pertinencia al contexto; la práctica articulada a la investigación; la innovación pedagógica y la integración de distintos saberes. Pero evidencian debilidades como el escaso acceso a recursos y medios; el tiempo para el desarrollo de actividades en el encuentro presencial, en el macro currículo no se visualiza la flexibilidad en cuanto a movilidad de estudiantes y homologaciones.

Y para los estudiantes las fortalezas están relacionadas con que se promueve la

investigación, prepara al docente teniendo en cuenta su campo de acción, se apropia del fundamento teórico, fortalece el compromiso y la exigencia, permite la autorreflexión, exige autonomía, soluciona problemas de contexto y articula los saberes.

Es importante aclarar que las manifestaciones de docentes y de estudiantes están orientadas a la coherencia teórica expresada anteriormente, pero la práctica está influenciada por elementos de carácter administrativo, producto del desarrollo de la educación a distancia, de esta manera se presenta como debilidad en la aplicación de la estructura curricular.

A continuación se muestra, apartes de los registros de la recolección de información, en los que se afirma que la debilidad de la estructura de la Facultad de educación se manifiesta “en los medios educativos, los recursos bibliográficos, informáticos y computacionales ya que debido a los escenarios donde se presentan los diferentes programas no tienen acceso a estos medios porque las condiciones de la región no lo permite; la falta de trabajo coordinado de los colectivos; falta de recursos en las sedes; en la parte administrativa, debido a los periodos de 32 semanas no uniformes a los planteados por los demás programas de la universidad (16 semanas); la flexibilidad es uno de los puntos a mejorar, la estructura hace difícil la implementación de nuevos ejes complementarios así como el trabajo con proyectos; el desconocimiento de los elementos de la estructura curricular, el tiempo para los encuentros tutor-estudiante es muy limitado; no permite la movilidad de estudiantes; es difícil hacer homologación; no se hace efectivo el cumplimiento de los créditos estipulados para cada área; hay problemas de selección de electivas para cada estudiante; hay confusión por el significado y la amplitud de terminología expuesta en la teoría curricular”

Lo anterior permite afirmar que en el caso la Facultad de Educación se concibe una teoría curricular coherente con lo planteado por los autores Kemmis, Stenhouse y Posner, pero hay contradicción en la parte operativa porque el desarrollo de la formación de maestros desde la modalidad a distancia exige principios de autonomía que no están contemplados en la aplicación curricular, es decir, se presentan elementos en la propuesta que posibilitarían una formación pertinente si el educando es consciente de la responsabilidad de su autoformación y si el educador es responsable del proceso de planificación y desarrollo curricular para formar docentes, y de la apropiación de los elementos que le ofrece el currículo problémico, porque es un currículo que se dinamiza desde la misma esencia crítico-social.

Relación entre las políticas curriculares del estado, y de la facultad de Educación de la Universidad Mariana ¹¹

La relación entre las políticas del estado fijan unas metas conducentes hacia la reflexión y al perfeccionamiento de las prácticas docentes, desde el campo investigativo en donde este proceso lleva a proporcionar avances significativos en el quehacer docente y en el desarrollo del país.

Cada programa de cualificación del maestro está dirigido a desarrollar las competencias y el mejoramiento de sus prácticas. Los procesos de reformas a las políticas están sujetos a la articulación entre el modelo pedagógico, la enseñanza, el aprendizaje y la práctica de los programas de formación docente que ofrece la universidad a través de las entidades territoriales certificadas. Esta es la posibilidad real que se ofrece de acuerdo con la intención de las necesidades de los contextos, con un maestro reflexivo, crítico e investigador.

Las políticas de acreditación formuladas por el gobierno nacional, buscan replantear los currículos consignados en los PEI, tanto en las Normales Superiores como en las Facultades de Educación después de los antecedentes fijados en evaluaciones propias del desarrollo de profesionales fijadas por el Ministerio de Educación Nacional.

Desde años atrás han surgido diferentes movimientos de reflexión y de construcción de propuestas teóricas y prácticas, conformados por distintas instituciones educativas del país, cuyo propósito es encontrar los lineamientos de formación que debe tener el educador colombiano del siglo XXI. Políticas como la de desarrollar la parte humana desde las crisis sociales, económicas, políticas, culturales, ambientales; todas estas inmersas dentro del papel que el docente de hoy debe afrontar, de ahí la necesidad de formar para contribuir a la construcción de equidad social y manejo de conflictos.

En la formación de docentes, el gobierno nacional, las facultades de educación y normales superiores deben comprometerse en la formación de aspectos éticos y académicos, logrando así, mediar para el desarrollo humano integral como lo

¹¹ ESCOBAR, Mauricio Fernando, NARVAEZ TERÁN, Oscar Ricardo. COHERENCIA Y PERTINENCIA DOCUMENTAL DE LA TEORÍA CURRICULAR DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD MARIANA. Trabajo de grado. San Juan de Pasto. 2010

contemplan los lineamientos curriculares del ministerio de educación que abarca desde la educación inicial, básica, media y continúa a lo largo de toda la vida.

Esta consideración invita a diseñar un currículo basado en la investigación del proceso de enseñanza- aprendizaje, la enseñabilidad de los saberes, y relacionarlos con los modelos pedagógicos donde se practica el quehacer educativo.

El planteamiento que la Universidad y la Facultad hacen a la estructura curricular comprende además los estudios de las evaluaciones de calidad de la educación basados en resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas ECAES o SABER PRO, en las de desempeño docente y en el acceso al sistema educativo a través de meritos, igualmente en los procesos de Autoevaluación de los programas de educación.

Finalmente la Facultad de Educación a través de la Estructura Curricular Problémica, busca la creación de escenarios de trabajo nuclearizados denominados Niveles de Trabajo Formativo (NTF) en el que cada componente, proceso y etapa de aprendizaje hagan parte de un todo coherente en la formación integral del Maestro.

De acuerdo a lo planteado es posible afirmar que existe relación entre la teoría curricular problémica y las políticas en la formación de maestros en cuanto a la respuesta de cada macroproblema, porque es pertinente a lo que el estado y el contexto exigen. Los teóricos de la estructura curricular desde sus principios exigen pertinencia, criticidad, investigación y desarrollo social desde el aprendizaje, elementos que se ven reflejado en cada nivel de trabajo formativo en la estructura curricular problémica.

Núcleos problémicos como respuesta a las necesidades en la Formación de Maestros.

Los núcleos problémicos de la estructura curricular problémica son la respuesta a las necesidades de la formación de Maestros(Macrocurrículo, Mesocurrículo y Microcurrículo, recursos y medios; integración de saberes: Articulación, integración, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad)

Stenhouse y Kemmis definen el currículo como el medio que permite al profesor empíricamente probar las ideas mediante la práctica, frente a lo cual Jimeno

Sacristan¹² sostiene, que el currículo se centra en la interacción del profesor con los macrocontextos, microcontextos, los saberes y los estudiantes. Para entender estas complejidades, se requiere conceptualizar las relaciones que existen entre las directrices teóricas metodológicas que orientan el quehacer educativo, representado en los núcleos problémicos y temáticos, en el que el todo, expresa el sistema de articulación. En un currículo en espiral u holístico los cursos o asignaturas se relacionan a través de: núcleos temáticos o problémicos por correlación, núcleos temáticos o problémicos por concentración, y por globalización en torno a un problema, tema o proyecto. La orientación sistemática se expresa mediante la construcción de grandes edificaciones unitarias, que son al mismo tiempo profundización del problema, un problema que se relaciona con otros saberes o disciplinas, concentrados en un problema específico del conocimiento, social o cultural, mirando lo universal o lo global, articulado a unos principios fundamentales.

Es decir, cuando se da respuesta a un macroproblema los núcleos problémicos y temáticos responden desde la interrelación que existe en sus epistemologías al problema, si la respuesta es afirmativa corresponde al currículo holístico por correlación; si se responde a la pregunta macroproblema aportando desde cada uno de los núcleos problémicos, entonces es un currículo holístico por concentración, y si se responde al macroproblema desde los principios que emerge en cada núcleo temático desde cada complejidad, corresponde al currículo holístico por globalización.

En el análisis de la información recolectada, se encuentra desde las respuestas de las fuentes, que existe articulación e integración de saberes, pero no están correlacionados entre sí, existe más afinidad entre el núcleo del saber pedagógico y el investigativo; y el aporte del saber específico es complementario, es decir que el currículo holístico problémico de la Facultad de Educación es concentrado en responder una pregunta desde la naturaleza de cada saber específico orientado al macroproblema para formar maestros competentes.

Un ejemplo de las expresiones consignadas en los registros de información que testimonian lo afirmado es: “Se da mucho espacio a la parte de investigación mas no a los contenidos del énfasis; hay poco tiempo para cubrir con mayor profundidad los temas específicos; se debe intensificar el tiempo dedicado al área del énfasis y promover la práctica de la misma a través de la aplicación de laboratorios y

¹² SACRISTÁN, Jimeno. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata. 2007

seminarios”.

Según los documentos de la Facultad de Educación la integración es la relación entre los núcleos del saber, girando en torno a una idea que en el caso puede ser una pregunta; y la articulación es la sinergia de la interrelación de los núcleos que hacen parte del todo; que vendría a ser las respuestas dadas desde cada uno de los saberes a esa pregunta.

Este dinamismo genera los siguientes interrogantes: ¿Qué son núcleos problémicos?; ¿En qué consisten los núcleos del saber?; ¿Cuál es la interrelación existente entre los núcleos del saber y los núcleos problémicos?; ¿Cómo contribuye todo esto en la formación de maestros?

Nelson López y Mario Díaz¹³ en el texto de Flexibilidad Curricular expresa que: Los núcleos implican el agrupamiento de un conjunto de conocimientos y problemas de una o varias áreas que se seleccionan según el grado de relevancia. Si en una estructura curricular la unidad organizativa mayor es el campo, área de formación - que articula problemas y conocimientos-, ésta, a su vez, puede estar organizada en núcleos de formación los cuales articulan problemas y conocimientos de una o varias áreas. En este tipo de estructura curricular es fundamental que se considere la articulación o interdependencia (y no jerarquía, ni relaciones de aplicación) entre conocimientos y problemas y prácticas. Esta articulación implica que la formación debe entenderse como un proceso que interrelaciona un campo de conocimientos y un campo de prácticas. De hecho, ésta no es la forma dominante de la organización de núcleos. Aquí también la arbitrariedad hace que se establezcan diferentes nomenclaturas: núcleos temáticos, núcleos problémicos, núcleos integradores, etc., que a su vez pueden tener relación con los denominados ejes (temáticos, problémicos, integradores).

La Facultad de Educación presenta un currículo holístico concentrado porque desarrolla la organización de los contenidos, los procesos de selección, orientación y distribución de los grupos o conjuntos de conocimiento a través de la integración de los Núcleos del Saber encaminados a resolver el Macroproblema, tales contenidos están determinados por Núcleos Problemáticos y Núcleos Temáticos.

¹³ López, Nelson y Mario Díaz (1999) La formación de profesionales de la educación a partir de estructuras curriculares sustentadas en investigación. Colección: Cuadernos del debate. Reflexión ; no. 2. Universidad de Pamplona (Colombia), Pamplona.

Bibliografía:

KEMMIS, S. El Currículo: más allá de la teoría de la reproducción. Ediciones Morata, Madrid. 1998. Pág.153.

López, Nelson y Mario Díaz (1999) La formación de profesionales de la educación a partir de estructuras curriculares sustentadas en investigación. Colección: Cuadernos del debate. Reflexión; no. 2. Universidad de Pamplona (Colombia), Pamplona.

POSNER, George. Análisis de Currículo. McGraw-Hill.2005

SACRISTÁN, Jimeno. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata. 2007.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Ed. Morata S.A. 1984. Pág. 98

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, INTEGRAL E INVESTIGADORA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS LICENCIADOS EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO.

Autores: Álvaro Torres Mesías y Luis Ernesto Sanz Eraso
Docentes de la Facultad de Educación, Universidad de Nariño
Correos electrónicos: altomes@hotmail.com, lertsanz@yahoo.es
Tel. 3164014707-3206956326- (1)7226773 Ex.1017

RESUMEN

La presente ponencia es el resultado de la puesta en marcha de una investigación, que planteó una propuesta de práctica pedagógica investigativa e integral para los programas de pregrado en educación de la Universidad de Nariño, como respuesta a las demandas para la formación de educadores en Colombia, reflejadas en la normatividad, en los avances teóricos de la pedagogía y sobre todo en la necesidad de superar el modelo racionalista técnico que ha imperado tradicionalmente en la práctica profesional docente.

Palabras claves:

Práctica pedagógica, maestro crítico, reflexivo e investigador.

1. Introducción

La propuesta integra estrategias y actividades de investigación y docencia como componente fundante a lo largo del proceso formativo y no sólo al final del mismo, y es además una alternativa pedagógica para hacer realidad la formación de un maestro crítico, investigativo y reflexivo. Se busca que los estudiantes-practicantes adquieran experiencias significativas que puedan derivarse de la puesta en marcha de un modelo de formación de maestros fundamentado en una práctica pedagógica integral e investigadora. El modelo incluye una fundamentación teórica, un componente metodológico derivado del sustento teórico de la práctica pedagógica y la ubicación de dicho proceso a lo largo del programa de formación profesional. En esta ponencia se comparten experiencias significativas de los trabajos de grado que obtuvieron la calificación de Laureada, evidenciando el proceso investigativo desarrollado las modificaciones que ha tenido el modelo a partir de las experiencias adquiridas.

2. Aspectos teóricos

2.1 La práctica pedagógica en Colombia

En Colombia en general y en particular en las Facultades de Educación, se ha establecido como requisito para graduarse, la presencia de la práctica profesional previa a la obtención del título de Licenciado en Educación. En la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, no solamente aparece este como un requisito previo, sino también el desarrollo de un trabajo de investigación. Estos dos componentes fundamentales en la formación de un maestro han aparecido a lo largo de la historia y hasta nuestros días desvinculados, desarticulados. La práctica y su desarrollo (tiempo y lugar) son una cosa y la investigación, sin utilidad la mayor parte de las veces, no va dirigida a la solución de problemas del ejercicio profesional, constituye otro asunto sin relación alguna con el anterior.

La práctica ha quedado reducida en su última etapa a un semestre o máximo dos, es decir cuando el futuro maestro está a punto de ejercer su carrera en la sociedad. La investigación por su parte, se realiza en ocasiones con bastante frecuencia, cuando el maestro ya ha egresado del centro formador. Esto quiere decir que ambas actividades fundamentales en el proceso de formación no tienen el reconocimiento y el valor que merecen en el proceso de preparación profesional de un maestro.

2.2 Importancia de la Práctica

En nuestro criterio la práctica profesional docente constituye un eje fundamental en la formación del maestro, el espacio dedicado a ella a lo largo de su formación, orienta paulatinamente al futuro profesional docente cómo debe ejercer su futura labor, lo vincula en el ejercicio de su profesión. Su desarrollo en el currículo desde la etapa inicial de formación debe constituir algo más que un mandato legal, que un requisito de graduación impuesto. Debe ser por el contrario, además de lo anterior un incentivo para comprometer a los individuos que seleccionen este futuro para sus vidas y para las instituciones que lo acogen durante su proceso de aprendizaje. Esta práctica es la mejor oportunidad para ser mejores maestros, para construir desde la propia práctica la ciencia pedagógica a la que se deben a partir del momento en que traspasan el umbral de la institución educativa.

La experiencia que se posee hasta ahora en esta arista tan importante del desarrollo en la preparación del docente no ha permitido crear o fomentar verdaderos colectivos docentes o comunidades académicas e investigativas dedicadas a analizar la práctica como elemento indispensable para las transformaciones y los cambios que deben operarse en la escuela y en los

propios maestros. Por otra parte los propios profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño no tienen una producción científica que avale su práctica pedagógica y la fundamente, al mismo tiempo que sirva para fomentar la discusión científica, el intercambio, en una palabra el proceso de socialización que debe producirse en todo centro de nivel superior.

La última reforma educativa colombiana propuesta para los programas de pre-grado en educación impelió a las unidades formadoras de docentes y a las Facultades de Educación, para que asumieran un nuevo compromiso, una nueva tarea en la formación de licenciados: “ hacer de la Pedagogía la disciplina fundante por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente “ (Art 2º.Dcto272/98 M.E.N). En la actual coyuntura, el Ministerio de Educación Nacional ha hecho un llamado a pensar en la identidad y la excelencia académica del profesional de la Educación , lo que obliga a que domine un saber propio: la pedagogía, en interacción con otros saberes, la Universidad de Nariño se propuso de forma anticipada responder a las nuevas exigencias en la formación de licenciados en educación, todo lo cual ha servido de base para la iniciación de este tema, la formación de un maestro crítico reflexivo e investigador desde un eje fundamental como lo es la formación en su práctica pedagógica e investigadora, con un modelo integrador de estas dos exigencias.

2.3 Fundamentos teóricos

Los referentes teóricos para la solución del problema detectado en los párrafos anteriores se orientó hacia la teoría crítica de la educación por su carácter transformador, en los planteamientos de la Escuela de Frankfurt, Elliott J. (1999), Carr W. y Kemmis S. (1988), Stenhouse L. (1993), Joao Bosco (1994) Freire (1998), Giroux (1997) quienes en América han trabajado el pensamiento crítico de forma creadora. entre los más importantes. Luego se explica que la Investigación acción Participativa es la propuesta metodológica que hace viable la puesta en marcha de dicho enfoque teórico Kurt Lewin (1973), Elliott J. (1997), McKernan J. (1999), se muestra cómo se inserta en el plan de estudios. Se hará luego una crítica sobre las dificultades en su puesta en marcha se enunciará los cambios propuestos en esta etapa de desarrollo y finalmente se propondrá como evidencia de la puesta en marcha del modelo los trabajos que en los últimos tres años han sido evaluados como tesis Laureada.

2.3La Práctica Pedagógica Integral Investigadora en la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño.

Según el reglamento de práctica emanado del Consejo de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño (2010), se describen a continuación la naturaleza y los principios las

metas, de la Práctica Pedagógica Integral e Investigadora de las licenciaturas en Castellano y Literatura y en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

Naturaleza de la P. P. I. I

Es parte esencial de la formación del educador y se constituye en el fundamento de su futuro desempeño. Es un espacio que le permite al futuro profesional de la educación construir y fortalecer su perfil como educador a partir de principios pedagógicos, éticos y científicos.

Es un proceso fundamentado en la investigación interdisciplinaria en la que se conjugan el componente pedagógico con el saber específico en los diferentes contextos de las instituciones educativas.

Es una oportunidad para el desarrollo de actitudes y competencias en el campo de la investigación pedagógica, de la docencia y del trabajo comunitario.

Es un proceso de formación que le permiten al futuro licenciado el conocimiento de la Institución educativa, comunidad o grupos sociales específicos, su problemática, su caracterización, para proponer posibles soluciones a los problemas pedagógicos y educativos a través de proyectos de investigación.

Es un espacio que posibilita la reflexión y el contraste entre la teoría y la práctica ¹⁴ que le permite al futuro licenciado generar pensamiento crítico, constructivo y propositivo como respuesta a la problemática identificada en el centro de práctica.

2.4 Principios de la Práctica Pedagógica Integral e investigativa en la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño

La Práctica Pedagógica, Integral e Investigativa se desarrolla bajo los siguientes principios:

- a) La teoría y la práctica se reconocen como momentos esencialmente reflexivos y críticos en la formación de licenciados. Freire. (1998)
- b) La finalidad de la práctica educativa es generar verdaderos cambios desde lo personal y social en un proceso inacabado. Freire. (1998)
- c) La Investigación debe ser colaborativa y participativa. Carr y Kemmis. (1998)

¹⁴ SCHÖN, Donald (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

- d) La práctica educativa exige un compromiso con la transformación y solidaridad con los grupos marginados y subordinados. Mc Laren. (2002)
 - e) La práctica pedagógica reconoce la unidad dialéctica: crítica – reflexión – acción – transformación – teoría. Freire(
- Con fundamento en lo expresado en el marco teórico, definición y principios, la P.P.I.I. debe articularse al componente teórico programado para cada semestre en el plan de estudios.

2.5 Metas de la Práctica Pedagógica, Integral e Investigadora:

- a) Validar espacios de práctica profesional que propicien el ejercicio de la docencia, la investigación y la proyección social como medios para la formación de un educador crítico, creativo, reflexivo, investigador y comprometido con el desarrollo regional y nacional.
- b) Convertir la práctica pedagógica en un espacio de comprensión e interpretación de los contextos escolares, que sirva de base para el desarrollo de competencias como la creatividad, la crítica, la reflexión, la investigación, posibilitando la transformación de la realidad educativa de los centros de práctica.
- c) Capacitar al futuro licenciado para que tome sus propias decisiones que le permitan desempeñarse adecuadamente, promoviendo nuevas formas de investigar, enseñar y actuar.
- d) Conformar grupos de investigación en educación y pedagogía que le posibilite al futuro licenciado la interacción crítica entre Universidad – Escuela – Sociedad.
- e) Interpretar la realidad escolar, identificando su problemática, fundamentándose teóricamente, formulando y desarrollando planes de acción participativos para la solución de los mismos, construyendo teoría que contenga los nuevos aportes y la acción transformadora de los mismos.

2.6 Momentos Históricos

Mediante Acuerdo del 4 de agosto de 2004, el Consejo de la Facultad de Educación adoptó el Manual Operativo de la Práctica Pedagógica Integral e investigativa, señalando el marco teórico, la definición, los principios, la metas, las características y las fases.

En cuanto a las fases, la P.P.I.I. se distribuyó en cinco momentos:¹⁵

Momento 1: Acercamiento a la realidad, semestres 1 y 2

Momento 2: Fundamentación teórica, semestres 3 y 4

Momento 3: Formulación de planes de acción, semestres 5 y 6

Momento 4: Implementación de planes de acción, semestres 7 y 8

Momento 5: Construcción teórica-Sistematización y socialización de trabajo de grado-, semestres 9 y 10.

En el año 2009, se inició un proceso de evaluación y teniendo en cuenta la experiencia adquirida, se modificaron algunos aspectos de la P. P. I. I. relacionados sobre todo con las actividades que los estudiantes deben realizar en cada uno de los semestres, actividades que se relacionan a continuación, aunque manteniendo la esencia teórica y metodológica que se trae desde el año 2002.

2.7 Actividades por Semestres.

Teniendo en cuenta el Proyecto Educativo (PEP) de cada programa, las actividades se desarrollan en cada semestre, así:

1.- PRIMER SEMESTRE ACERCAMIENTO A LA REALIDAD DE LA PROFESIÓN DOCENTE Y SU CAMPO DE PRÁCTICA.

a) Misión y visión de la profesión docente.

¹⁵ TORRES, Álvaro. (2002): La Práctica Pedagógica Investigativa e Integral. Una propuesta para los programas de pregrado en Educación de la Universidad de Nariño. Tesis Doctoral. Instituto Superior de Pedagogía "Enrique José Varona". Ciudad de la Habana Cuba. pag.96

b) Esencia y razón de ser de la Práctica Pedagógica: Formación del maestro crítico, reflexivo e investigador. (Conceptualización y Contextualización).

c) Revisión del Plan de Estudios y ubicación de la Práctica como eje articulador de la formación de licenciados y compromisos de los estudiantes.

d) Información sobre el reglamento de Práctica Pedagógica vigente: Filosofía y principios, fundamentos, metas, características, fases, aspectos administrativos, funciones, responsabilidades, seminarios, centros de práctica, evaluación, trabajos de grado.

2.- SEGUNDO SEMESTRE

a) Teorías y corrientes pedagógicas que apoyan la Práctica Pedagógica y la formación de licenciados:

b) Estudio del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

3.- TERCER SEMESTRE. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA EN INVESTIGACIÓN.

Paradigmas de la investigación científica cuantitativo:

- Características

- Talleres de aplicación dentro del paradigma cuantitativo (información existente en la institución, técnicas e instrumentos) a través de visitas esporádicas a instituciones en aspectos propios del área.

4.- CUARTO SEMESTRE

Paradigmas de la investigación científica cualitativo:

- Características, tipos de Investigación.
- Técnicas e instrumentos de recolección de información cualitativa.
- Técnicas de interpretación de resultados cualitativos.

Talleres de aplicación dentro del paradigma cualitativo.

Los trabajos elaborados en el 3º y 4º semestre se constituirán en insumos para el anteproyecto de investigación si son de interés para el estudiante.

5.- QUINTO SEMESTRE.. LAS MANOS EN LA MASA. EL INICIO DEL PROCEOS DE INVESTIGACIÓN DESDE LA PRÁCTICA.

- a.- Actividades de observación y ayudantía en la institución educativa.
- b.- Diseño del anteproyecto.

La elección del tema será de acuerdo con:

- El interés del investigador (s)
- Los intereses, demandas y problemas de las instituciones educativas o de las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano o de las ONG, entre otras.
- La adopción de una teoría o desarrollo de una perspectiva teórica.

Para el problema de investigación se tendrá en cuenta:

- a.- Problemas educativos: pedagógicos, didácticos, curriculares o disciplinares en el énfasis, diseño de recursos didácticos en el área.
- b.- Producciones literarias que deberán tener una aplicación a la enseñanza - aprendizaje de la lengua castellana y literatura.

6.- SEXTO SEMESTRE. LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ACCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN:

- a.- Actividades de observación y ayudantía en la institución educativa.
- b.- Construcción del proyecto de investigación

Una vez los estudiantes entreguen el Proyecto de Investigación debidamente avalado por el Profesor Acompañante, será nombrado el asesor quien una vez revisado dicho trabajo recomendará el nombramiento de jurados.

7.- SÉPTIMO SEMESTRE.

1.- Actividades que deben realizar los estudiantes en la I.E.:

- a. Entrevistas y encuestas a docentes, estudiantes y comunidad educativa en general, entre otros.
- b. Observación de clases y docencia.
- c. Consultas y lecturas bibliográficas sobre el tema para conocer sus antecedentes.
- d. Sistematización de la información.

2.- Análisis e interpretación de resultados 1ª parte

3.- Elaboración de la propuesta. Elementos básicos:

8.- OCTAVO Y NOVENO SEMESTRES. LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ACCIÓN EN DOCENCIA.

Actividades de docencia en la institución educativa.

Desarrollo de la propuesta en la Institución o en el escenario apropiado para el caso.

Validación y análisis de resultados de la propuesta 2ª parte.

9.- DÉCIMO SEMESTRE. CONSTRUCCIÓN TEÓRICA-SISTEMATIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE TRABAJO DE GRADO-,

Sistematización de la investigación, elaboración del informe final, escritura del artículo y publicación en los organismos de difusión de la Universidad. Para estudiantes de Lengua Castellana y Literatura, presentar la producción literaria, con los resultados de la aplicación de la misma a un proceso didáctico de su énfasis, si esta fue su opción.

2.9 LOGROS DE LA EXPERIENCIA

Si bien no todos los estudiantes logran terminar el proceso exitosamente y de manera inmediata al final de sus estudios, hay una buena proporción que sí lo logra. Sin embargo, es preciso aclarar que cada día los logros van siendo mayores debido a que profesores y estudiantes se van apropiando cada vez más del modelo y lo van aplicando con más éxito.

A propósito, se pueden mencionar, a manera de ejemplo, algunas experiencias exitosas no sólo por las evaluaciones obtenidas, sino ante todo, por los aportes hechos a las comunidades educativas y al entorno.

Yadi Milena Burbano y otras (2011) en la investigación para optar el título en la licenciatura de en Ciencias Naturales y Educación Ambiental “Guardianes de la vida, una experiencia didáctica ambiental para la conservación del recurso hídrico en la I. E. M. José Antonio Galán de Pasto”, lograron determinar los logros, conocimientos, actitudes y compromisos ambientales de los estudiantes en relación con el recurso hídrico. Para alcanzar estos logros utilizaron como estrategias talleres, obras de teatro y exploración del entorno.

Johana Catherine Belalcazar y otras (2010) en el trabajo de Grado “Las tareas y preguntas problémicas como estrategia para fortalecer el proceso de asimilación consciente de los conceptos básicos de Biología en los estudiantes...” Diseñaron una propuesta didáctica fundamentada en la elaboración de un módulo con tareas y preguntas problémicas para potenciar el aprendizaje de la Biología en estudiantes de grado noveno. Al final de la experiencia compararon el desempeño inicial con el alcanzado después de la propuesta obteniendo magníficos resultados.

Las estudiantes de la licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, Sandra Bernal y Vanessa Mesa en la investigación “La poesía: una práctica del desarreglo de los sentidos”, se propusieron acercar a los estudiantes a la experiencia poética desde otra noción de la poesía que involucrara desarticular, desoldar, reacomodar lo establecido. Presentan la poesía como un ejercicio espontáneo sin obligación ni restricciones y como una invitación a sentir el mundo sin la pretensión de graduarse como poetas.

3. Conclusiones

- El fundamento teórico para la Práctica Pedagógica en este caso se encuentra en la Teoría Crítica de la Educación y la Pedagogía Crítica como condición necesaria para la formación de un nuevo tipo de profesional; por lo que se requiere que el nuevo modelo integre sus fases a través de las cuales el maestro desde su formación inicial adquiera ese tipo de habilidades y cualidades para ser un maestro crítico, reflexivo e investigador.
- La normatividad vigente en Colombia y los cambios que se han producido en la teoría educativa, las demandas de la propia práctica y las exigencias actuales al profesional de la educación, conducen a proponer un modelo de Práctica Pedagógica que lleve al maestro a que haga de su propia práctica el motivo pedagógico fundamental para ejercer su función crítica, a la vez que logra construir e integrar teoría desde la práctica y reflexión sobre la acción y desde la acción, para lograr transformar la realidad.
- Mediante la experiencia de la P. P. I. I, muchos estudiantes bajo la guía de los profesores acompañantes han logrado integrar exitosamente la docencia, la investigación y la proyección social.
- El proceso de formación en investigación y su articulación con el campo de práctica ha permitido construir un mayor sentido al ejercicio de la profesión docente y la brecha entre docencia e investigación se ha reducido.

BIBLIOGRAFÍA

CARR, Wilfred (1993). *Calidad de la enseñanza é Investigación – acción*. Diada, Sevilla.

_____. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación – acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.

CONFERENCIA REGIONAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR (CRES) (2008). *Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena de Indias.

DELORS, Jaques (1998). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Quito: Unesco.

DE SOUZA JOAO. F. (2007) La contribución del pensamiento de Orlando Fals Borda a la Teoría de la educación. U. de Pernambuco. En Investigación –acción y educación en contextos de pobreza. Un homenaje a la vida y obra del maestro. Bogotá. D. C.: Universidad de La Salle.

ELLIOTT J. (1991) El cambio educativo desde la investigación – acción. Morata, Madrid.

_____. (1994). La investigación-acción en la educación. Madrid: Morata.

FAFED. (2000). Hacia dónde orientar la formación del maestro. Proyecto Educativo Universidad de Nariño. Pasto

FALS BORDA, O. (1981) Ciencia propia y colonialismo intelectual. Bogotá. Carlos Valencia Ed.

_____. (2007). Memorias del simposio Internacional “Investigación acción y educación en contextos de pobreza. Bogotá: Universidad de la Salle

FREIRE, Paulo (1998) Entre la opresión y la esperanza. En: Cuadernos de Pedagogía. Plegable No. 10. Barcelona.

_____. (1985) Pedagogía del Oprimido. Madrid, Siglo XXI

GARCÍA B. ADDINE, F. (1999) Formación permanente del docente, currículum y profesionalización. En: Pedagogía 99. La Habana , Cuba.

GIROUX, H. (1990) Los Profesores como Intelectuales. Barcelona, Paidós.

_____. (1996). Placeres inquietantes. Barcelona: Paidós Educador.

_____. (1997). Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona: Paidós Educador

HABERMAS, J. (1971) Conocimiento é interés. Boston, Beacon.

KEMMIS, S. (1993) El currículum más allá de la teoría de la reproducción, Madrid, Morata.

McLAREN, P. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Política de oposición en la era posmoderna. Barcelona: Paidós

M.E.N. (1998). Hacia un sistema nacional de formación de educadores. Santafé de Bogotá: Enlace Editores.

Consejo Directivo Universidad de Nariño (1976). Acuerdo No. 064. Bases Generales.

SCHÖN, Donald (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

STENHOUSE, L. (1991). Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata.

_____. (1993). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

TORRES M. A.(2000). Interdisciplinariedad y Pedagogía. Una tarea inaplazable. En: Revista Pedagógica de Educación. Facultad de Educación, Universidad de Nariño. Pasto.

_____. (2001). La práctica pedagógica desde la perspectiva socio-crítica. Pedagogía 2001. Ciudad de La Habana.

_____(2002). Tesis doctoral. Instituto Superior de Pedagogía “Enrique José Varona. Ciudad de la Habana Cuba

_____ (2002): La Práctica Pedagógica Investigativa e Integral. Una propuesta para los programas de pregrado en Educación de la Universidad de Nariño. Tesis Doctoral. Instituto Superior de Pedagogía "Enrique José Varona". Ciudad de la Habana Cuba. pag.96

_____(2008). Formación Continuada de educadores. Pasto: editorial universitaria UDENAR.

_____(2010). Pensar la pedagogía en y para la docencia universitaria. Diálogo por la reforma Universitaria N°11. Pasto: editorial universitaria UDENAR.

TORRES, A. y AUX, V.(2003). El proceso de investigación como estrategia didáctica. Bogotá D.

ACTITUD DE LOS DOCENTES DE LA UPEL-IPRGR ANTE LAS TIC

Andrés Sánchez Rosal

alex72_59@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Gervasio Rubio. Rubio (Venezuela)

Adriana Inguanzo Ardila

adminelly@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Gervasio Rubio. Rubio (Venezuela)

Gustavo Villamizar Acevedo.

gustavo.villamizar@upb.edu.co

Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga. (Colombia)

0426-5772034, 02767623272

Tipo de trabajo: Investigacion_resultados_mesa4_Actitud_Docente_TIC

Resumen

El docente universitario se enfrenta al cambio de los escenarios educativos impuesto por las tecnologías y la aparición de la emergente Sociedad del Conocimiento, donde es importante su participación en el manejo educativo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). No obstante, se observa la resistencia de algunos docentes al uso de las TIC en su desempeño profesional, por este motivo, la presente investigación tiene como objetivo identificar las actitudes del docente de la UPEL-IPRGR ante las TIC. El estudio es de nivel descriptivo, se consideró una muestra estratificada compuesta por 39 docentes adscritos a los diversos departamentos de la universidad; se aplicó la escala “Actitud de los profesores universitarios ante el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en su práctica docente” prueba estandarizada y validada donde se analizaron los datos de acuerdo a los componentes actitudinales (Cognoscitivo-Afectivo-Comportamental), adicionalmente se realizó un análisis estadístico correlacional aplicando el r de Pearson. La investigación detectó que los docentes además de no disponer de una metodología para el uso educativo de las TIC, creen que sus clases perderán eficacia a medida que incorporen las tecnologías en el aula. Como conclusión se determinó que los docentes perciben las TIC como artefactos que no colaboran en el aprendizaje de los estudiantes, no se evidenció una relación significativa entre las dimensiones actitudinales, elementos a tener en cuenta en la formación del profesorado en las TIC, donde sólo se considera el aspecto cognoscitivo y no el afectivo.

Palabras claves: actitud, TIC, formación del profesorado en TIC, uso educativo de las TIC.

1. Introducción

La forma de concebir la manera de enseñar y aprender ha cambiado como producto de la globalización, por la configuración de los centros educativos innovando su organización y administración con la presencia de los dispositivos electrónicos y los medios telemáticos.

Esta transformación, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), citada por Carmona, Leal y Lozano (2008) genera dentro de la actual sociedad, nuevas necesidades y múltiples demandas, que hace necesaria la conversión de la sociedad tradicional a la sociedad de conocimiento.

No obstante la tecnología haber logrado a través de alta penetración en el quehacer educativo transformar las mentalidades de los profesores en lo relacionado a su manera de practicar su labor docente, se evidencia en ellos la conformación de dos grupos, uno que se integra a la labor educativa con el apoyo de las TIC (grupo migratorio) y otro que se encuentra rezagado en cuanto su manejo en el proceso educativo.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” UPEL-IPRGR está realizando transformaciones profundas tanto en la gestión administrativa, como académica y docente. Entre los proyectos que han surgido a raíz de la inclusión de la TIC a la enseñanza universitaria se resalta el Proyecto de Virtualización Académica UPEL, que posee como propósito fortalecer el sistema de enseñanza y aprendizaje a nivel de pregrado, postgrado y estudios no conducentes a título, a través de cursos en línea, bajo la modalidad mixta y / o a distancia, apoyándose en herramientas de comunicación e información, proyecto que se ha logrado implementar en cada uno de los Institutos que integran la Universidad a nivel nacional para su respectiva instrumentación.

UPEL dispone de una infraestructura tecnológica y algunos docentes (25 %) se han sumado a la utilización de la plataforma Moodle a través de las aulas virtuales en la enseñanza con la modalidad a distancia y semi-presencial, pero la Universidad necesita un programa de capacitación para los docentes que les permita integrarse al uso de los recursos tecnológicos dentro de ella, como muy bien lo expresa Martínez, Montero, Pedrosa y Martín (2006) aun existen divergencias entre la incorporación organizativa de las TIC y los procesos complejos de asociar a un grupo de docentes en el mundo de la informática educativa.

La falta de participación activa por parte del docente en el proceso educativo con el apoyo de la tecnología, según Cabero, Duarte y Barroso (1997) se debe entre algunas razones a su falta de formación en las TIC y en gran medida por la actitud asumida hacia las mismas, reflejando en su conducta recelo y desconfianza, confirmándose el protagonismo central del docente como actor necesario para la transformación de la acción educativa.

En virtud de lo planteado, se reconoce que los docentes mantienen una actitud favorable o

desfavorable en cuanto a la incorporación de las tecnologías como medio instruccional en el proceso de enseñanza, en parte debido a su nivel de formación profesional en el área tecnológica. A partir de la situación descrita se plantea el siguiente problema, ¿cuál es la actitud de los docentes de la UPEL-IPRGR ante el uso de las TIC en el aula de clase?

Esta investigación tiene como objetivo general identificar las actitudes del docente UPEL-IPRGR ante el uso de las TIC en el aula y como específicos: distinguir el aspecto cognitivo del docente en lo referente a la tecnología, indagar el aspecto afectivo del docente ante las TIC, describir el aspecto conductual del docente en cuanto al manejo pedagógico de las TIC y relacionar los aspectos cognitivo-afectivo-comportamental para definir la actitud del docente ante la tecnología educativa.

2. Contenido

La realidad educativa del país se modifica permanentemente a medida que la sociedad de la información condicionada por el efecto de la globalización cambia, ante esta situación la posición de los docentes puede llevar a la conformación de tres grupos: los migrantes, los nativos y los tradicionales. Los migrantes vienen a ser aquellos que asumen positivamente el uso de las TIC en el aula; los nativos corresponde a quienes al momento de nacer ya las TIC se habían incorporados a la cultura y el de los tradicionales a los docentes que continúan los medios como pizarrón y tiza, o si se quiere tablero y expógrafo.

Considerando que el manejo instrumental y conceptual de las tecnologías exige el empleo de ciertas estrategias y técnicas propias, exige de los docentes la conformación de una serie de competencias tanto tecnológicas como pedagógicas, situación que llevo a Hernández y Vásquez (2005) plantear que las instituciones antes de implementar el uso de las TIC debe tener en cuenta los cambios actitudinales que ello genera en los maestros, los cuales pasan por la reconstrucción de su conocimiento con base en una oportuna formación y capacitación continua en el uso de las TIC, donde tengan la oportunidad de reconocer sus bondades y ventajas.

Sin duda el proceso evolutivo que ha tenido la tecnología en el ámbito educativo ha generado una de las transformaciones más recientes de la tecnología educativa, la cual se ha presentado, a lo largo de la historia, como una disciplina integradora, polisémica y significativa que estudia los procesos de enseñanza y de transmisión de la cultura, mediados tecnológicamente en distintos contextos (Cabero, 2006).

Teniendo en cuenta como lo afirman Rojas, González, Lucero, Martínez, León y Morales (2008, 13) “que la naturaleza del conocimiento de la Tecnología Educativa no es neutra ni aséptica respecto a los intereses y valores que subyacen a los proyectos sociales y políticos en los que se inserta la elaboración, uso y evaluación de la tecnología”, antes de su empleo quien la

vayan a implementar deben considerar los diversos contexto (social, cultural e ideológico) bajo el cual se produce la interacción sujetos-tecnología.

Por ello y de acuerdo con Area (1997) un discurso pedagógico que analice el uso de la tecnología educativa no debe centrarse únicamente en revisar su potencial respecto a los procesos de aprendizaje, sino que debe contemplar otros aspectos entre los cuales cabe mencionar el abordaje de las TIC y lo derivado de ellas, con el proceso de comunicación, en función de las transformaciones tecnológicas ocurridas en el campo de la informática, las telecomunicaciones y los medios masivos; por tanto, la educación debe basarse en una clara percepción del impacto tecnológico en el aprendizaje y en la comprensión de sus consecuencias sobre el individuo y la sociedad.

En vista de los anteriores planteamientos la tecnología educativa debe contribuir a ampliar los márgenes de acción, decisión e intercomunicación entre profesores y estudiantes, así como permitir el acceso a nuevos modos de explorar, representar y tratar el conocimiento.

Una de las principales demandas de las TIC hacia el usuario es el de su permanente actualización, el mercado cada momento le ofrece variedad y riqueza tanto en metodologías como en equipo, los cuales tienden a ser cada vez más accesibles en costo y manejo, además de ofrecer enormes posibilidades y facilidades al usuario en la realización de sus tareas.

Actitud del docente ante las TIC

La actitud puede ser concebida según lo expresa Nieto y Sierra citados por Fernández, Hinojo y Aznar (2002, 254) “como un constructo que permite conocer la consistencia de lo que las personas dicen, piensan o hacen, de forma que dadas determinadas conductas se pueden predecir otras futuras”, que se caracterizan por ser:

1. Una organización duradera de creencias y cogniciones en general.
2. Una carga afectiva a favor o en contra.
3. Una predisposición a la acción.
4. Una dirección hacia un objeto social.

En lo que respecta a la definición de las actitudes no se presenta aún un acuerdo. Algunos autores lo definen teniendo en cuenta los tres componentes, otros solo dos y algunos únicamente uno.

No obstante lo anterior Meléndez (2003) elaboro una definición de actitud como un proceso psicológico donde el docente universitario evalúa su entorno laboral comprendido por el lugar, hechos, situaciones y objetos personales y sociales, planteando en esta definición que el docente

establece juicios permanentemente a sus experiencias, relaciones y su formación ante la presencia de las TIC dentro su espacio profesional.

Una vez establecidos los componentes fundamentales de las actitudes, los investigadores se preocuparon por determinar los métodos apropiados para medirlas. Los primeros intentos para ello utilizaron encuestas simples como la de opinión pública en que se pregunta a los individuos sobre su posición en “favor” o en “contra” de determinado tema. Posteriormente se realizaron escalas más refinadas, empleando controles estadísticos para garantizar su validez y confiabilidad.

En general, se puede decir que para medir las actitudes existen tres métodos.

1. Respuestas a estímulos verbales estructurados (cuestionarios, escalas y similares).
2. Respuestas a estímulos inestructurados (test proyectivos).
3. Observación de la conducta externa del individuo, ya sea espontánea o provocada.

Entre las técnicas de medición de actitudes, se tienen la propuesta de Borgadus quien creó una escala para medir la intensidad de los prejuicios nacionales y raciales. Esta consiste en una medida de rechazo, que se presenta bajo la forma de opiniones consecutivas que llevan a situar al prójimo cada vez a mayor distancia. La idea es medir la intensidad por la distancia, aún cuando se trata de hechos de una distancia psicológica o socioafectiva, que el alejamiento físico a la evitación no traduciría completamente. (Muchielli, 1974).

Respecto a la influencia de las actitudes en la integración de las TIC a la praxis docente, ella depende en gran medida de la predisposición del profesorado.

Ruder-Perkins referenciados por Cabero (2001), indican que existen tres tipos de actitudes docentes en la utilización de las innovaciones tecnológicas:

- a) Los Innovadores: Son aquellos que están decididos a asumir una línea en la cual se interesan profundamente por sus ideas, incluso corriendo el riesgo de equivocarse.
- b) Los resistentes: Quienes asumen un papel activo en el cuestionamiento de las actitudes.
- c) Los Líderes: Son aquellos que asumen una posición de reflexión sobre las ventajas y desventajas de las innovaciones tecnológicas.

La actitud de los docentes ante las TIC según Gutiérrez (1999) es pasiva, en parte por su “aceptación resignada” de la presencia irrevocable de las herramientas tecnológicas en cualquier escenario de la sociedad, donde se observa falta de reflexión por parte del docente. En tal caso, el mismo autor recomienda el cambio de actitud donde el docente adopte una postura crítica ante el uso educativo de la tecnología, lo cual conlleva a su formación activa del profesorado en las TICs.

Rol del Docente Universitario frente a las TIC

Formar al profesorado para la sociedad presente y futura es una necesidad sentida en el Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, quien debe garantizar responsablemente la formación de educadores con competencias en las NTIC, quienes a su vez tendrán que transformar su praxis pedagógica para conseguir una mayor calidad de la misma.

Olcott y Schmidt citados por Bernal, López y Zamarro (s.f.) señalaron un conjunto de rasgos que permiten suponer cómo será el rol del maestro de la nueva generación de profesores, llamando la atención sobre:

- a) Libertad académica: el profesorado tendrá la posibilidad de acceder a mayores cotas de autonomía y de libertad pues la explosión de conocimiento facilitará el acceso ilimitado a las ideas, los saberes y la creatividad de otros expertos.
- b) Gestión: la deliberación, el consenso y el cambio se acelerará y se hará más efectivo. Por eso, el profesorado tendrá una mayor capacidad para asumir un papel de liderazgo en cuanto a la orientación y a los objetivos a largo plazo de la institución.
- c) Cambio universitario: el profesorado será clave para organizar y aplicar estrategias de cambio junto con los líderes académicos de la institución.
- d) Promoción del profesorado: las actividades de docencia, investigación y el servicio se integrarán adecuadamente y reflejarán lo mejor de la labor del profesor.
- e) Productividad y calidad: se medirá en función de las competencias o habilidades del alumnado y los docentes tendrán un papel fundamental en la evaluación del aprendizaje real de los alumnos.
- f) Bibliotecas: la posibilidad de acceder a las bibliotecas digitales y a los recursos en línea, permitirá al profesorado ayudar a los alumnos a evaluar dichos recursos, convirtiéndose en un facilitador más que en fuente de conocimiento. (p.3)

Uso educativo de las TIC

En realidad es una ventaja el uso de las TICs por parte del docente ya como lo menciona Demo (1992) las tecnologías libera al docente de las tareas rutinarias y repetitivas, le facilita la rapidez de los procesos administrativos y pedagógicos del educador universitario concediéndole más tiempo para la labor investigativa de vital importancia para su crecimiento profesional y el avance en el aporte de conocimiento de las universidades a la comunidad y al país. Martínez (2003) por su parte, señala que las TIC pueden ser consideradas como:

Contenidos de aprendizaje: Las TIC configuran un campo de conocimiento que trasciende de la herramienta propiamente dicha. Dada su repercusión social y laboral debe tener una presencia significativa dentro del currículo.

Instrumentos de Trabajo: Las TIC poseen otra faceta, quizás la socialmente más conocida su utilización como instrumento de trabajo, como una herramienta que puede estar presente en la mayoría de las actividades del ser humano.

Medios de Comunicación y Didácticos: El medio tiene como función estrictamente comunicativa facilitar el proceso de adquisición de un determinado contenido por parte del receptor, de modo que este pueda incorporarlo con facilidad, significación y rapidez a su acervo personal.

Canales de Comunicación: La teleconferencia y el teletrabajo son algunas de estas posibilidades que las TIC han de poseer, posibilidades que de una u otra manera están repercutiendo en la enseñanza, un ejemplo característico los entornos virtuales de aprendizaje (EVA).

Se hace importante destacar que la evolución en esta disciplina crean nuevas formas de comunicarse, que se traducen en nuevas formas de ver y comprender el mundo, nuevos hábitos y costumbres, de lo anterior se deriva la importancia de la actualización y perfeccionamiento constante por parte del docente, es por ello que Ogalde y González (2008: 44) afirma que “es tarea ineludible del educador el mantenerse informado de dichos avances y formarse una cultura informática que sea, a la vez, crítica y constructiva”, lo que conlleva a repensar que el educador no solo debe ser un consumidor de los productos derivados de las TIC, sino que además debe evaluarlas, analizarlas e insertarlas de forma consciente en el proceso educativo. Lo que conlleva a precisar que los docentes no solo deben ser buenos especialistas en contenido, sino también es necesario que ayude a los discentes a construir sus conocimientos. Esa postura facilitara que los estudiantes desarrollen las competencias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de su vida, y a su vez constituirá la base para mejorar la enseñanza y lograr una mayor calidad de la misma.

Metodología.

El diseño de la investigación se encuentra enfocado bajo el paradigma cuantitativo de diseño descriptivo, ya que, según Arias citado por Palella (2006), se pretende caracterizar un hecho, fenómeno o grupo con el fin de establecer su estructura o comportamiento, y el presente estudio busca establecer características de un grupo de docentes para justificar su comportamiento ante la tecnología y los nuevos cambios paradigmáticos educativos.

Con la finalidad de describir las actitudes tecnológicas de los docentes se aplicó la Escala “Actitud de los profesores universitarios ante el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en su práctica docente” elaborada por García-Valcárcel, y Tejedor (2007), el cual está conformado por 30 reactivos con modelo de respuesta Likert: Totalmente de acuerdo (1), De acuerdo (2), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), En desacuerdo (4) y Totalmente en Desacuerdo (5). La fiabilidad de la prueba es de .96 según la fórmula de Spearman-Brown y Cronbach.

La población escogida para la investigación está conformada por los 145 docentes que laboran como personal ordinario dentro de la universidad, en la cual se procedió a escoger una muestra probabilística estratificada al azar, donde se seleccionaron los docentes de acuerdo al departamento al cual pertenece.

El tipo de muestra establecida para analizar las unidades de investigación se selecciono de forma estratificada, ya que, el pedagógico se encuentra organizado por 5 departamentos los cuales se seleccionaron 39 docentes de las diversas especialidades.

4. Conclusiones

Se considera que los docentes del pedagógico, desconocen las estrategias en el manejo educativo de las TIC y su aplicación para su desarrollo en la investigación, por otra parte, su percepción en cuanto a los medios tecnológicos como artefactos que no inciden en el aprendizaje de sus estudiantes, asumiendo los docentes una postura como consumidores de los medios y no productores de materiales educativos para aplicarlos en el aula.

Finalmente, no se detecto relación entre las dimensiones de las actitudes cognitivo-emocional-conductual que refleje la posición del docente para considerar la posibilidad que integren a futuro las TIC en los espacios universitarios, aspectos que se deben considerar en la formación institucional del profesorado en el manejo educativo de las tecnologías, donde es imprescindible no solo considerar el componente actitudinal cognoscitivo.

Bibliografía

- Area, M. (1997, Julio). Futuro imperfecto: nuevas tecnologías e igualdad de oportunidades educativas. Ponencia en XX Escuela de Verano de Canarias, Universidad La Laguna, España.
- Bernal, R.; López, P. y Zamarro, J. (s.f.). Las tic y la formación del profesorado universitario: una experiencia en la Universidad de Murcia. <http://webs.um.es/jmz/jmz/32.pdf>
- Cabero, J, Duarte, A. y Barroso, J (1997), La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y

- el perfeccionamiento del profesorado. Recuperado Enero 22, 2011 de <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec8/revelec8.html>
- Cabero (2001). Las nuevas tecnologías en el aula. ¿Una realidad o una utopía? Recuperado Marzo 8, 2011 de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/89.pdf>
- Cabero, J. (2006). Tecnología Educativa: su evolución histórica y su conceptualización. Recuperado Enero 12, 2011 de http://novella.mhhe.com/sites/dl/free/8448156137/471653/Capitulo_Muestra_Cabero_8448156137.pdf
- Carmona, E; Leal, S. y Lozano, F. (2008). Herramientas Web para la educación, en la sociedad del conocimiento. Armenia: Editorial Arte Imagen.
- Demo, P. (1992). *Investigación participante*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fernández, F.; Hinojo, F. y Aznar, A. (2002). Las actitudes de los docentes hacia la formación en tecnologías de la información y comunicación (TIC) aplicadas al aula. *Contexto Educativo*. 5, 253-270.
- Hernández, J y Vásquez, J. (2005). Práctica de la formación de tutores y uso de las TICs. México D. F. Memorias del Encuentro Virtual Educa 2005.
- Martínez, R.; Montero, Y.; Pedrosa, M. y Martín, E. (2006). La capacitación docente en informática y su transferencia al aula: un estudio en la Provincia de Buenos Aires. *Revista Electrónica de Investigación Educativa REDIE*, 8 (2), 1-24.
- Meléndez, L. (2003). La actitud del profesor universitario desde una perspectiva psicológica. Recuperado Noviembre 22, 2010, de <http://www.revistas.luz.edu.ve/index.php/omnia/article/viewFile/5376/5220>
- Mucchielli, R. (1974). *El cuestionario en la encuesta psicosocial*. Madrid: Ibérico Europea Ediciones.
- Ogalde, I. y González, M. (2008). *Nuevas tecnologías y educación. Diseño, desarrollo, uso y evaluación de materiales didácticos*. México D. F.: Trillas.
- Parella, S y Martins, F (2006). Metodología de la investigación cualitativa. Caracas. FEDUPEL.
- Rojas, A.; González, I.; Lucero, M.; Martínez, S.; León, V. y Morales (2008). Importancia del sector privado en la Educación Pública. Recuperado Febrero 13, 2011 de <http://es.scribd.com/doc/5444317/Importancia-del-sector-privado-en-la-educacion-publica>
- Tejedor, F y Valcárcel-García, A (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar*, 33, 115-124.

LA ÉTICA Y LA POLÍTICA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE BIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL: UNA LECTURA A SUS PRÁCTICAS DESDE LA PEDAGOGÍA

Autor: Cindy Paola Cristancho Sanabria
Directora: Angélica del Pilar Osorio González
Universidad Pedagógica Nacional
Ciudad: Bogotá D.C.
Correo electrónico: pecas88@gmail.com
Teléfono de Contacto: 3125961810

Tipo de trabajo

Resultados de Investigación

Resumen

Con el objetivo de iniciar un reconocimiento a la complejidad histórica, pasada y actual, en la cual se inscriben y desarrollan dos nociones- *ética* y *política*- que aunque habitan la cotidianidad de nuestras prácticas y construyen el telón de fondo de un sin número de términos y discursos tanto novedosos como tradicionales, parecen diluirse con facilidad en la materialidad de las mismas, se construye esta inquietud y travesía investigativa más no para ser tratadas desde la lógica de la gramática, la coherencia en el contexto de una oración o la reducción a estructuras únicas, sino sobretudo a partir de las prácticas que incitan, posibilitan y a las que se refieren. Así, se trata de una lectura a las *prácticas de la ética y la política en la formación de maestros de biología de la Universidad Pedagógica Nacional*, teniendo en cuenta que éstas parecen ocupar un lugar importante, por un lado, en el Proyecto Curricular de Licenciatura en Biología en donde se enuncian como aspectos fundamentales a la formación integral de sus maestros y por otro, en prácticas de gran importancia y de movilización constante como lo son la investigación, la escritura, la reflexión y la evaluación. Se enmarca en la mirada arqueológica-genealógica como lente investigativo y metodológico, a partir del cual se utilizan conceptos metodológicos como saber, poder, subjetividad, gubernamentalidad y moral; acudiendo al análisis de diferentes documentos desde la elaboración de tematizaciones y matrices.

Palabras Clave

Formación de maestros de Biología, Departamento de Biología, Ética, Política, Pedagogía.

1. Introducción:

Esta ponencia es resultado del trabajo de grado titulado de la misma manera, realizado durante los años 2010 y 2011, cuyo interés fue la visibilización y lectura de las prácticas de la ética y la política en el Departamento de Biología (DBI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Desde esta investigación ética, política, formación de maestros de biología y sus relaciones se construyeron en objetos investigativos producto de una serie de reflexiones, preguntas y sospechas generadas a lo largo del trayecto de formación de la autora, enmarcadas por la posibilidad y búsqueda de otras formas de pensar el ser y el quehacer del maestro, orientadas por acontecimientos como la práctica pedagógica y algunos seminarios de pedagogía y educación. Precisamente, estos espacios pusieron en evidencia la constante enunciación de la ética y la política en diferentes lugares del discurso de la formación de maestros: en el DBI, un plano próximo, a partir del Proyecto Curricular de Licenciatura en Biología (PCLB) del año 2000, pues desde esta apuesta formativa se empiezan a situar, nombrar y movilizar como aspectos fundamentales de la formación integral de sus maestros; asimismo en prácticas de gran importancia como lo son la investigación, la escritura, la reflexión y la evaluación.

Por otra parte, a nivel local, nacional e internacional la inquietud por el cruce de la ética y la política con la formación de maestros también es válida, ya que los discursos movilizados por las entidades internacionales y gubernamentales ponen de manifiesto su constante preocupación por la intervención en la totalidad de aspectos del ser humano, del maestro, entre las que se incluyen una dimensión ética asociada, en su mayoría, al conjunto de valores que lo distinguen como persona y profesional de la educación; y una dimensión política desde la que se hace referencia a la sociedad y a las obligaciones para con ella.

Desde esta óptica, construir la ética y la política como objetos de investigación tiene una importancia en varios órdenes: uno personal al permitir la creación y re-creación de mi ser y quehacer como maestra de biología o, en un sentido más amplio, de espacios de libertad en los que pueda tener un lugar efectivo la intervención de mi misma en la propia existencia, a partir del reconocimiento de las prácticas que me cruzan, permean y muchas veces terminan por normalizarse. También en el orden institucional, en relación con el DBI, al posibilitar la inquietud por enunciados y prácticas considerados como centrales, importantes y necesarios, y por ello difíciles de localizar en el terreno de la duda y su cuestionamiento. Así, se buscó llamar la atención por el uso indistinto del que pueden ser objeto –la ética y la política- en el presente por el DBI, particularmente desde el PCLB, pero también por los maestros y estudiantes que, desde la movilización singular que hacen de la ética y la política posibilitan determinadas formas de existencia. Desde esta precisión del uso del lenguaje, de las palabras y de sus implicaciones en

nuestras prácticas, la presente investigación apuntó a constituirse en un aporte importante al piso conceptual, teórico y discursivo de movilización del DBI.

En términos de los discursos de orden nacional e internacional, esta investigación fue una importante posibilidad para problematizar las condiciones que enmarcan las demandas de formación de maestros implicadas, a su vez, en la configuración del ser maestro en la actualidad y de su quehacer, ejercicio de problematización a partir de la inflación socializada de la que son objeto tanto ética como política y desde la que parecen empezar a desempeñar un papel importante en los discursos de la formación de maestros.

2. Contenido

Es posible que pase inadvertido a nuestros ojos el fenómeno que Badiou (s.f.) denomina *inflación socializada*. Se trata de la aparición repetitiva en la cotidianidad, en el diario vivir, en los periódicos, en la televisión y hasta en los discursos gubernamentales, de nociones que tradicionalmente han sido confiadas a saberes de gran antigüedad y academicismo, pero que hoy por hoy salen de repente al aire de los tiempos, a ser manipuladas por la mayoría y a ser objeto de normalización. Parece que la ética y la política se encuentran atravesando por este fenómeno, ocupando un lugar particularmente importante en los discursos de formación de maestros. Es por esta razón, que de las primeras preguntas que habría que hacerse frente a estos objetos de investigación son ¿a qué se refieren la ética y la política actualmente?, ¿funcionan de una sola manera?, ¿Cuál es la forma o formas en que existen? si es que hay varias, ¿A qué práctica(s) están asociadas?

Pues bien, el acercamiento investigativo a tales objetos desde dos momentos, uno de tipo teórico-histórico (el cual se orientó a construir elementos para leer y problematizar las *prácticas discursivas* de la ética y de la política como visibilidades en el DBI, desde de una lente histórica no lineal y no uniforme; así como a reconocer la complejidad histórica, pasada y actual, en la cual se inscriben y desarrollan tales nociones) y otro en el orden del archivo, es decir de la masa documental o de las prácticas de la ética y la política relacionadas con la formación de maestros, arrojan a la luz que se trata de nociones no han sido ni son de única forma, *no existen con un solo rostro*. Precisamente, la utilización de la categoría rostro adquiere gran validez en este punto, pues pretende asemejar las múltiples configuraciones de la ética y la política en el Departamento de Biología a las diferentes superficies planas que se proyectan en una figura geométrica, en un poliedro, y que lo constituyen sin ver afectada su singularidad dentro de tal cuerpo, como tampoco sin perder su relación con éste.

Por otra parte, para responder a la pregunta por el qué (o por las formas como aparece, se visibiliza) es conveniente mencionar que la ética y la política adquieren varios rostros que, aunque relacionados entre sí, guardan sus límites, su forma, sin querer decir que se encuentran perfectamente definidos. Quizá el rostro de la ética más visible y que más relaciones posibilita es el de los *valores humanos*, pues al reconocerse que el maestro y su quehacer está ligado a las necesidades de la sociedad, y que los valores hacen parte indiscutible de estos requerimientos de orden social, se configura el compromiso del maestro, a partir de su formación, a cumplir con

estas demandas. Es precisamente la *formación-preparación ética* del maestro la que le permite atender a cabalidad y con idoneidad las demandas al respecto, valores por cierto movilizados desde varios campos como lo son la formación política de sus estudiantes y, a través de ellos, del grupo social en general, el ambiente, y la convivencia pacífica y de respeto a los derechos humanos. Por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia establece que “en el marco de los principios y objetivos de la educación superior, los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación han de contribuir especialmente al fortalecimiento de los procesos de desarrollo educativo, social, económico, *político* y *ético* que requiere el país y a hacer efectivos los principios de la educación y los *valores* definidos por la Constitución Política de Colombia, en el contexto de un Estado Social de Derecho (MEN, 1998, p.2)”.

Ahora bien, el funcionamiento de los valores parece configurarse desde dos tipos de discursos: uno “tradicional”, es decir, como parte de las exigencias que se le han hecho “desde siempre” a la escuela o mejor desde su emergencia como institución con un encargo social; otro más reciente que involucra varios discursos actuales y que proyectan la importancia de los valores desde nuevas lógicas y elementos. El discurso tradicional valida la integración de los valores en tanto relevantes para las personas y las sociedades, en sus relaciones sociales y en la integridad que los debe caracterizar. Los discursos novedosos, entre los que vale la pena mencionar el de *las necesidades básicas de aprendizaje y el desarrollo humano integral*, retoman su carácter necesario y el imperativo de comprometer a los medios de socialización en su desarrollo y fomento, de los que la escuela es quizá el más importante, pero los localiza en la lógica del aprendizaje, como contenido transversal del currículo, como parte de las competencias que se deben generar en la escuela y que capacitan a las personas para su desenvolvimiento activo en las actuales condiciones de vida.

Así, parece evidenciarse que los valores y la consecuente demanda de ellos a los maestros son movilizados por los discursos de las necesidades básicas de aprendizaje y el desarrollo humano integral, recurrentes en el escenario educativo, adquiriendo importancia nacional e internacional al integrarse al conjunto de necesidades y dimensiones que aportaran a formar a las personas y a las sociedades requeridas en los tiempos actuales. Algunos eventos de talla internacional han podido tener un papel relevante al respecto, entre ellos la Conferencia de Jomtiem y el Marco de acción de Dakar ya que son acontecimientos desde los que se empieza a movilizar la importancia de los aprendizajes y el desarrollo humano integral, y en consecuencia, a integrarse a los programas de formación de maestros, posibilitando ciertas miradas a lo que es la ética y la política.

Otro de los rostros visibilizados de la ética, se ubica en el marco de la *profesionalización* del oficio de educar, forma de existencia en la que intervienen los discursos de las competencias, la innovación, la calidad y la interdisciplinariedad. Parece que a propósito de éstos se hacen enunciabiles y funcionales la ética y la política, que califican al maestro como un *profesional* idóneo y competente para la educación, que le permiten constituirse en un buen maestro capaz de aportar a la calidad de la misma y a la formación integral de sus estudiantes. Así, la ética emerge como un aspecto de formación que se ubica en el lugar de lo medible y lo comparable, en el discurso de la calidad del maestro, y a partir de ella en el de la calidad de la educación, que viene

a constituirse en la prioridad de las metas educativas tanto internacionales como gubernamentales y locales. Asimismo, como parte de los elementos que caracterizan al profesional de la educación, la ética y la política, especialmente la primera, alude a un código de deberes, capacidades y valores que permiten identificar a los maestros de carne y hueso, del quehacer diario en las escuelas, con un ideal de profesionales, aquel requerido para las condiciones y desafíos educativos, sociales, individuales y contextuales actuales.

Finalmente, se encuentra el rostro que funciona desde las *prácticas de sí*, en el amplio sentido de la noción abordada por Foucault asociada al *cuidado de sí* desarrollado en la Grecia Clásica (Cubides, 2006, p.45). Estas apropiaciones del Departamento de Biología, que localizan como importantes la *reflexión, la escritura, la investigación y la evaluación* parecen constituirse en procesos de subjetivación, es decir, que son prácticas y acciones que posibilitan a los maestros asumirse como objeto de su constitución y transformación en tanto sujetos, hacerse cargo de su existencia y comprometerse en la creación de la misma. A diferencia de los otros rostros de la ética, que también implican un trabajo sobre sí mismo, el de las *prácticas de sí* permiten la constitución del maestro en formación por sí mismo, es decir subjetivarse, mientras que los primeros parecen consistir en un proceso de objetivación de sí a partir de discursos de verdad, que tienen por principio el sometimiento del maestro a demandas de tipo externo.

Como maestros nos formamos en el DBI a partir de prácticas como la investigación, la escritura, la evaluación y la reflexión, en tanto son elementos que permanecen a lo largo de cada uno de los semestres de nuestra formación en espacios como la *práctica pedagógica*, el cuaderno de campo, la tutoría y la plenaria. Ciertamente la reflexión es la práctica más importante a la hora de posibilitar una mirada sobre sí mismo y sobre lo que se está haciendo, de ahí que sea vista “como una herramienta que posibilita al maestro en formación pensarse como sujeto constructor de sí mismo” (Gutiérrez, 2009, p.1), como práctica que le permite “reconocer-se desde sus propios procesos de formación, pensar-se como sujeto, que constituye su profesión desde su experiencia humana, esto quiere decir, que su proceso formativo no sólo responde a lo que ha construido desde la carrera, sino también a las relaciones que ha logrado establecer entre su carrera y su experiencia personal” (DBI, Documento de Acreditación, s.f. p.12).

Ahora bien la reflexión no se encuentra aislada de las otras prácticas mencionadas, ya que se reflexiona desde lo que se escribe, desde lo que se investiga y se construye como susceptible de investigado, también desde lo que se evalúa de los otros, lo otro y de mi mismo, cuando la evaluación “la evaluación tiene un sentido metacognitivo, ya que promueve el auto-reconocimiento del docente en formación inicial; en términos de su rol, la construcción del perfil profesional, sus posibilidades y el hecho de ser actor de su formación” (Buitrago *et al*, s.f., p.3) y por lo tanto, “aporta a la construcción de la autonomía en términos de auto-reconocimiento, auto-gestión, reconocimiento del otro, retroalimentación y que dirige el proceso hacia el sujeto” (Buitrago *et al*, s.f., p.13).

Sin duda alguna, frente a estos hallazgos la práctica pedagógica se localiza como un espacio privilegiado. De ahí que en el DBI “la práctica pedagógica se configura como la reflexión del sujeto maestro, que no se refiere exclusivamente a lo que se hace en el aula, o a la reproducción

de las normas aprendidas culturalmente; sino más bien, que se constituye en la mirada de sí mismo, en el pensar lo que es y lo que hace” (Valbuena, 2007, p.33).

En tanto reencuentro con la escuela, la educación, la enseñanza y aprendizaje de la biología, la importancia de la práctica pedagógica como espacio de reflexión no radica en la disposición del escenario en el que el maestro se desenvolverá profesional y laboralmente. Esta práctica pedagógica en definitiva no se reduce a una especie de simulacro y aunque pasa por el acontecer de la escuela, en el construir una clase, llamar a lista o movilizarse en las prácticas de la gestión y la administración que configuran el ejercicio del maestro en la misma, no se queda allí, en su reproducción, en su asimilación de manera natural. Es precisamente por eso que se trata de un reencuentro, porque a pesar de ser un espacio no extraño para nosotros (gran parte de la vida de muchos ha estado enmarcada por la educación institucionalizada) no se vuelve a él con la misma mirada, con las mismas preguntas, con las mismas naturalizaciones: la práctica pedagógica es un espacio de visibilización y de reencuentro con la escuela y con el salón de clases (Roa & Vargas, s.f., p.3) que pone en evidencia otras relaciones, otras configuraciones.

Desde la visibilización y además problematización, la práctica pedagógica parece constituirse en un espacio propicio para “reflexionar críticamente sobre la acción docente, basados en la investigación educativa” (DBI, 2000, p.72); una reflexión que implica lo otro (los estudiantes, los saberes, los discursos, las instituciones que configuran el mundo escolar) pero, aún más importante lo propio, es decir, volver la mirada sobre lo que se ha sido, lo que se es y lo que se pretende construir de la propia existencia y del quehacer.

Frente a los rostros de la política, por cierto menos prolíferos que los de la ética, vale la pena mencionar que en el escenario de la formación de maestros también parece ubicarse, al igual que la ética aunque no con tanta recurrencia y evidencia, al lado de las habilidades y competencias que le permiten hacer de su ejercicio profesional una labor configurada para un mejor desempeño en la coyuntura educativa y para una mejor participación en la reinención de la escuela y de los sistemas educativos. Así, para la UPN se señala que “las comprensiones éticas, políticas y estéticas integradas al saber sobre la educación, hacen posible el desarrollo de una profesionalidad personificada en las experiencias de la comunidad académica, en las vivencias tanto de estudiantes como de profesores y en la capacidad de servicio y compromiso de sus egresados” (UPN; 2006, p.11).

Así, cuando salta a la luz de la escena la cuestión política en relación con la formación del maestro se acude a expresiones como *competencia político-institucional* (Braslavsky, 1999) o *preparación política-ideológica*, que parecen estar relacionadas con la reinención de la profesión de enseñar y la movilización activa del maestro y de los sujetos que comparten día a día la escuela con él. En este sentido, esta competencia contempla varios aspectos importantes que permiten su movilización y, como consecuencia de ella, la de los otros: por una parte, poner en situación de diálogo lo que ocurre en las altas esferas de la política y lo que acontece en el diario vivir de la escuela, es decir que “los profesores tienen que tener la capacidad de articular la macropolítica referida al conjunto del sistema educativo con la micropolítica de lo que es necesario programar, llevar adelante y evaluar en las instituciones en las que se desempeñen y

con lo que deben emprender en sus espacios más acotados: las aulas, los patios, los talleres, las actividades que se desarrollen en espacios externos a las escuelas” (Braslavsky, 1999).

De ahí que asociado a esta capacidad de articulación, se prevea la necesidad de proporcionar al maestro un cierto cuerpo de conocimientos y saberes sobre el carácter de los escenarios a intervenir en tal relación de diálogo: las decisiones políticas y la legislación educativa en Colombia, por un lado, y la dinámica educativa local, por el otro. Entonces adquiere vigencia incluir en los planes de estudio de los programas de formación de educadores seminarios y cursos que funcionan en el marco de la política y la legislación educativa en Colombia, además de la Constitución Política, esto en relación con la comprensión de los procesos y dinámicas de las formas tradicionales del ejercicio de la política o, lo que es lo mismo, de las grandes esferas de la política. Por su parte, la preparación que se refiere al plano local y a la cotidianidad de la labor del maestro parece estar orientada a conocimiento de orden administrativo y de gestión educativa, pues ciertamente en este contexto la política alude a un asunto de gobernabilidad de los sujetos, las situaciones y las cosas en pro de su mejor disposición posible. Quizá, resultado de ello es precisamente la incorporación de prácticas formativas bajo el título de estos apelativos. En el caso del DBI, teniendo en cuenta que “el Programa de formación de Licenciatura en Biología busca el desarrollo humano integral, se exige un conjunto de actividades que incluyen aspectos relacionados con lo intelectual, lo moral y lo ético, lo *político-ideológico*, lo profesional docente, lo estético y lúdico, lo afectivo y lo comunicativo” (DBI, 2000, p. 55).

Ahora bien, una vez me he referido a los rostros de la ética y la política y he tratado sucintamente su funcionamiento, sería conveniente responder el siguiente interrogante *¿Cómo se han generado, mantenido y transformado las prácticas discursivas de la ética y la política en la formación de maestros del DBI?*, es decir, mencionar de manera breve las condiciones de posibilidad implicadas en la enunciación y movilización de la ética y la política. Parece que es a propósito de los discursos de *aprendizaje* y, de manera especial, las necesidades básicas que a título de éste se demandan, del *desarrollo humano integral*, de la *calidad de la educación* y de la *profesionalización* del maestro que se configura el espacio en el cual se relacionan la ética y la política y la formación de maestros de biología; en este sentido, la preocupación de la que son blanco adquiere validez y vigencia no sólo en el terreno del maestro y su formación profesional, sino especialmente se instala como un asunto que atañe a la calidad de la educación y a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje; así, están asociadas a garantizar el cumplimiento de las metas educativas internacionales, las cuales giran predominantemente alrededor de los discursos del aprendizaje y la calidad. Así, las directrices mundiales entorno a los maestros y su condición profesional, social y ética¹⁶ constituyen un conjunto de instrumentos normativos concebidos para funcionar “en el marco de estrategias destinadas a garantizar la pertinencia y la equidad en el acceso a una educación de calidad, promover el aprendizaje permanente y hacer de la escuela uno de los instrumentos fundamentales de la cohesión social y la formación para los valores democráticos y la cultura de la paz” (UNESCO, 1996, p.19).

¹⁶ A nivel internacional cabe resaltar la Recomendación Conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente de 1966 y la declaración de la 45ª Conferencia Internacional de Educación, en las que se tocan aspectos puntuales sobre los docentes en cuanto a su carácter profesional, social y ético.

Ciertamente estas condiciones configuran los rostros más visibles de la ética y la política, asociados a discursos oficiales y jalonados por fuerzas de orden internacional y nacional, en los que, por ejemplo, la UNESCO como órgano especializado de la ONU para los temas de educación desempeña un importante papel. Al respecto cabe mencionar la Conferencia Mundial sobre Educación que adopta la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) que manifiesta la inaplazable obligación de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, además El Foro Mundial sobre la Educación (2000) que confirma la visión formulada en tal declaración y “expresa el compromiso colectivo de la comunidad internacional de perseguir una estrategia amplia, con objeto de garantizar que en el lapso de una generación se atiendan las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos” (UNESCO, 2000, p.12).

Otros elementos que configuran el espacio de funcionamiento y enunciación de la ética y la política, elementos de carácter singular y que parecen ser resultado de apropiaciones en las que el Proyecto Curricular de Licenciatura en Biología (PCLB) desempeña un papel fundamental son prácticas como la reflexión, la investigación, la escritura y la evaluación que tienen lugar en espacios formativos centrales en la formación de maestros de biología como son los proyectos de investigación semestrales, la práctica pedagógica, el cuaderno de campo, las tutorías y las plenarios.

3. Conclusiones

La ética y la política tienen importancia en el discurso y en las prácticas de la formación de maestros.

Multiplicidad, difusión y coexistencia son, quizás, las palabras que mejor describen el carácter de los rostros visibilizados.

Entre las condiciones que posibilitan hablar de la ética y la política en la formación de los maestros de biología cabe mencionar las *necesidades básicas de aprendizaje, el desarrollo humano integral, la calidad de la educación y la profesionalización del profesor*, por un lado, y la reflexión y las prácticas asociadas a ésta, por el otro.

El rostro de la ética más visible y que más relaciones posibilita quizá sea el de los *valores humanos*, que intervienen como parte de las demandas y compromisos del maestro con la sociedad cuyo cumplimiento reside en su preparación-formación ética.

La ética y la política también existen y funcionan desde las competencias que le permiten al maestro desempeñarse de manera profesional y comprometerse con los desafíos que los estudiantes, el quehacer y el contexto le definen a diario: desde lo que es ser buen maestro en nuestro tiempo.

La reflexión se constituye en un elemento importante para la movilización de la ética y la política en el DBI, la cual atraviesa espacios de formación fundamentales como *la investigación, la escritura y la evaluación* materializados en *la práctica pedagógica, el cuaderno de campo, la*

tutoría y la plenaria. En este sentido, la reflexión podría ser la manera como se ha redireccionado la formación de maestros de biología en términos de lo ético y lo político, sería la *forma de existencia* que adquieren tales cuestiones.

Bibliografía

Badiou, A. (s.f.) *La Ética. Ensayo sobre la conciencia del Mal*. Recuperado el 24 de febrero de 2010, en <http://www.elortiba.org>

Braslavsky, C. (1999 Enero-Abril) Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), *Formación Docente*. Biblioteca de la OEI. Recuperado el 9 de mayo de 2010 en, <http://www.oei.es/oeivirt/rie19a01.htm>

Buitrago, A. Vargas, C. Tovar, J. López, D. Espejo, V. Cabrera, A. Correa, A. García, Y. (s.f.) *La evaluación: entre la episteme y la praxis*. Archivo Digital Coordinación Académica Departamento de Biología.

Cubides, H. (2006) *Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí*. Bogotá, D.C. Colombia: Siglo del Hombre Editores. Universidad Central. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos IESCO-UC.

DBI (2000) *Proyecto Curricular de Licenciatura en Biología*. Archivo Digital Coordinación Académica Departamento de Biología.

DBI (s.f.) *Documento de Acreditación*. Archivo Digital Coordinación Académica Departamento de Biología.

Gutiérrez, A. (2009) *Programa Factores que inciden en el aprendizaje*. Archivo Digital Coordinación Académica Departamento de Biología.

MEN (1998) *Decreto 272*

Roa, P. & Vargas, C. (s.f.) *II Encuentro del Departamento de Biología: La Enseñanza de lo vivo: Explorando los secretos de las Plantas. Programa*. Archivo Digital Coordinación Académica Departamento de Biología.

UNESCO (1996) *45ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. Recuperado el 10 de abril de 2011, en <http://www.ibe.unesco.org/es/areas-de-accion/conferencia-internacional-de-educacion-cie/archivo-de-reuniones-y-recomendaciones-cie.html>

UNESCO (2000) *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Recuperado el 23 de agosto de 2010, en <http://www.unesco.org/efa>

UPN (2006) *Proyecto Político Pedagógico Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado el 14 de febrero de 2010, en <http://www.pedagogica.edu.co>

Valbuena, E. (Comp.) (2007) *Líneas de investigación Departamento de Biología*. Archivo Digital Coordinación Académica Departamento de Biología.

OPORTUNIDADES DE DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA MEDIA EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA

Claudio Núñez Vega

Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago - Chile, cnunezv@uc.cl

María Cristina Solís Zañartu

Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago - Chile, csolisz@uc.cl

Inés Contreras Valenzuela,

Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago - Chile, icontrev@uc.cl

Sylvia Rittershausen Klaunig

Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago - Chile, sritters@uc.cl

Nelson Vásquez Lara

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso - Chile, nvasquez@pucv.cl

TIPO DE TRABAJO

Investigación /Avances

RESUMEN

La formación práctica de profesores de educación media ha sido una constante preocupación de los países abocados a mejorar la calidad de la educación. La investigación de la cual forma parte este trabajo pretende responder a la pregunta ¿Cuáles y cómo son en cantidad y calidad las oportunidades que ofrecen los currícula de formación práctica para desempeñar tareas de conducción y evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje con jóvenes en la enseñanza media?

Los resultados parciales de la investigación han posibilitado reconocer variables que permiten describir la formación práctica en cuanto a la calidad de las oportunidades de desempeño del rol docente que se prescriben en los currícula de formación práctica de los modelos concurrente y consecutivo de formación de profesores de educación media. Estas variables dicen relación con la complejidad, variedad y grado de autonomía con que se espera que se desarrollen las experiencias prácticas durante la formación profesional. La complejidad de las actividades de docencia y evaluación desarrolladas por los profesores en formación, se refiere al tipo de demandas que se le realizan al profesor en formación en las tareas de conducir y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje, ya sea a nivel del centro de práctica en reemplazos de profesores, o a nivel del aula asignada. La variedad, se refiere tanto a la diversidad de niveles y cursos en que el estudiante realiza prácticas como a la diversidad de tareas que se realizan en el aula, ya sea colaborando con

el profesor guía o interactuando con los alumnos. Por último, la tercera variable se vincula con el grado de autonomía con que el profesor en formación desarrolla las tareas asociadas a la conducción y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los resultados en torno a estas variables muestran algunas diferencias entre los modelos de formación estudiados.

PALABRAS CLAVE

Formación de profesores de educación media - Formación práctica - Aprender a enseñar

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos quince años, el Estado chileno ha entregado a las universidades importantes recursos económicos para que mejoren la calidad de la formación inicial de los profesores. Uno de los cambios curriculares más relevantes realizados por las universidades en la última década fue el aumento de las asignaturas de práctica y la inserción temprana de los estudiantes de pedagogía en el sistema escolar. Estas prácticas se han entendido como un eje articulador de todas las actividades curriculares de la formación docente, como el espacio natural para vincular teoría y realidad escolar y como un proceso gradual de aproximación de los futuros profesores al desempeño profesional y al rol docente.

Se esperaría que la formación práctica en la formación inicial, proporcione al futuro docente una batería de oportunidades donde haga uso de las estrategias de enseñanza-aprendizaje más pertinentes a los contextos escolares, con la finalidad que pueda enfrentar escenarios desafiantes con estudiantes que presentan diversos desarrollos cognitivos. Por esta razón, la formación práctica debiera acercarse lo más posible en tiempo y calidad al ejercicio real de la profesión en los sistemas escolares, como ya ocurre en otras profesiones, igualmente exigentes, como es el caso de los médicos.

El presente trabajo se inserta en el contexto de un proyecto de investigación financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico del estado chileno (Proyecto Fondecyt

N°1100771), cuyo propósito es establecer en qué medida las diferencias en cantidad y calidad de oportunidades que tienen los estudiantes en su formación práctica, al asumir responsabilidades de implementación de proceso de enseñanza-aprendizaje con jóvenes de enseñanza media, se asocian con los niveles de desempeño evidenciados por los profesores en su primer año de inserción profesional.

En este trabajo se exponen resultados preliminares acerca de cuáles y cómo son las oportunidades de desempeño que se han definido en los currícula de práctica de carreras de dos modelos de formación de profesores en educación media, para ejercer tareas del rol docente en las instancias de práctica.

2. CONTENIDO

El estudio se focaliza en la formación práctica de tres carreras de pedagogía media, en las especialidades de Historia, Castellano y Ciencias, de dos modelos de formación de profesores de Educación Media en Chile, “consecutivo” y “concurrente”. En el modelo “consecutivo” los estudiantes desarrollan primero la formación disciplinar y posteriormente la formación pedagógica. Esta formación pedagógica tiene un año de duración y contempla dos instancias de práctica, una en cada semestre, la primera se le llama práctica inicial y, la segunda, práctica profesional. El modelo “concurrente”, tiene una duración de cuatro a cinco años en los que, tanto la formación pedagógica como la disciplinar ocurren simultáneamente en el mismo período de formación. En este caso las instancias de práctica son tres, una en cada uno de los tres últimos años de la carrera y sus nombres son práctica inicial, intermedia y profesional.

Dado el marco de la investigación a la cual pertenece este estudio, interesa disponer de la caracterización de la oferta curricular de la formación práctica de las carreras participantes en cada uno de los modelos, en cuanto a calidad y cantidad de oportunidades de desempeño en tareas de conducción y evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje. Entendiendo por “oportunidades de desempeño” a las situaciones que el currículo ha dispuesto para que los estudiantes puedan implementar procesos de enseñanza mientras realizan su práctica.

El diseño metodológico del estudio contemplaba como procedimientos de recolección de información la entrevista semi-estructurada a los docentes responsables de las distintas actividades de formación práctica de las diferentes carreras de pedagogía media participantes.

Para disponer de la caracterización de las oportunidades de práctica presentes en las carreras y modelos involucrados en el estudio, el primer paso fue establecer los aspectos necesarios a ser considerados en el análisis de la calidad de las oportunidades que ofrecen los currícula de formación práctica a los estudiantes de pedagogía media. A partir de una revisión de lo que la literatura y la investigación informa en torno a este tema se levantaron variables, para las cuales se definieron los aspectos involucrados y los indicadores correspondientes. A continuación se presenta una tabla con las tres variables y aspectos que se informan en este trabajo.

Variables	Aspectos
Variedad de oportunidades para conducir y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje	Ciclos (Básica / Media) en que se realizan las actividades de práctica
	Tipos y cantidad de Niveles (Cursos) en que se desarrollan las actividades de práctica
	Tipos de tareas con curso(s) asignado(s) que se definen para cada actividad de práctica
	Tipo de experiencias con otros grupos o cursos distintos al asignado
Complejidad de la actividad de docencia - evaluación	Tipo de demandas con que se definen las tareas asociadas a la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje.
	Tipo de demandas con que se definen las tareas de evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje
Grado de autonomía para enfrentar la conducción y evaluación de procesos de enseñanza - aprendizaje	Facultades con que el profesor en formación asume las tareas asociadas a la conducción y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje (Sin autonomía, Autonomía parcial, Autonomía total)

Sobre la base de esta matriz se procedió a la confección de preguntas que configuraron el guión de entrevista. En su versión final este guión consta de 22 ítems, 4 de respuestas abiertas y 18 cerradas. En el instrumento, los ítems se organizan en tres secciones, una referida al tipo y características de las actividades realizadas en el centro de práctica, otra referida al tipo y características de las actividades realizadas en aula y, la última relacionada con condiciones de experiencias de práctica de calidad. La validación de este instrumento consideró procedimientos de validación empírica y de validación de contenido.

Con el instrumento validado se realizó un total de 23 entrevistas a académicos responsables del área de formación práctica pertenecientes a los modelos de formación involucrados en el estudio. En este proceso participaron los jefes de carrera, coordinadores de práctica y supervisores de las distintas actividades que conforman el currículo de formación práctica, en las diferentes carreras de pedagogía media que contempla la investigación.

De las entrevistas se obtuvo dos tipos de registros, uno escrito que consignaba las respuestas de los entrevistados en función de los indicadores contemplados para los ítems cerrados y en texto para los de respuesta abierta. El segundo tipo fue el registro de audio de la entrevista completa, el cual permitió cotejar las respuestas consignadas por los entrevistadores, así como también completar o clarificar las respuestas abiertas en los casos que se requería.

La información así recopilada se llevó a una base de datos y fue procesada para establecer las tendencias en cada una de las variables y aspectos definidos para caracterizar en cantidad y calidad las oportunidades de conducción y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje, establecidas en los currícula de formación práctica de los dos modelos de formación abordados en el estudio.

Los resultados parciales en relación a las tres variables explicitadas anteriormente se informan a continuación:

a. Variedad de oportunidades para conducir y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje

Los aspectos que permiten dar cuenta de cómo se presenta esta variable en ambos modelos de formación dicen relación con los cursos y niveles en que se desempeñan los estudiantes en las prácticas, tipos de tareas que realizan los estudiantes en las etapas de colaboración y docencia de sus prácticas en el curso asignado, tipos de experiencias con cursos distintos al asignado al realizar reemplazos.

Respecto de los cursos y niveles en que los estudiantes en práctica realizan su proceso de formación en centros educativos, los directivos (jefe de carrera y coordinador de práctica) y supervisores de práctica de las carreras en el modelo concurrente señalan que la práctica inicial y la práctica profesional se puede realizar en los cursos 7° y 8° de Educación Básica o de 1° a 4° de Educación Media. En la práctica intermedia se agrega como posibilidad los niveles de 5° y 6° de Educación Básica.

En el caso de los estudiantes del modelo consecutivo, los directivos y supervisores señalan que tanto en la práctica inicial como en la práctica profesional se desempeñan, en un mismo curso, que puede ser 7° y 8° de Educación Básica o de 1° a 4° de Educación Media.

Al referirse los directivos y supervisores de práctica de las carreras a las tareas que realizan los estudiantes en práctica durante la etapa de colaboración, se detecta que en el modelo concurrente tienen la posibilidad de ejecutar una diversidad de tareas en las tres etapas de práctica. En la práctica inicial destacan el “diseño y elaboración de recursos didácticos” (43%) y la “ayuda a los estudiantes en el desarrollo de actividades” (43%). En la práctica intermedia se dan con mayor frecuencia las tareas relativas a “ayudar a los estudiantes en el desarrollo de actividades” (88%) y “corregir pruebas y/o guías” (88%), seguidas de “planificación de actividades de aprendizaje” (75%) y “construir instrumentos de evaluación” (75%). En la práctica profesional se les permite a los estudiantes en práctica realizar con más frecuencia “ayuda a los estudiantes en el desarrollo de actividades” (80%), “construir instrumentos de evaluación” (80%), “corregir pruebas y/o guías” (80%) y “planificar actividades de aprendizaje (70%). En general, los profesores en formación durante las distintas prácticas que se les posibilita colaborar con su profesor, tienen oportunidades para realizar tareas vinculadas al Apoyo al profesor, a la Ayuda a los estudiantes, a la Preparación de la docencia y a la Evaluación del aprendizaje.

En relación a las tareas que ejecutan los estudiantes del modelo consecutivo en la etapa de colaboración de la práctica inicial sobresale el “corregir pruebas y/o guías” (100%) y en la práctica profesional destacan “construir instrumentos de evaluación” (75%) y “corregir pruebas y/o guías” (75%). Esto implica que los profesores en formación tienen más posibilidades de colaborar en tareas vinculadas a la Evaluación del aprendizaje, presentándose en menor medida las relativas al Apoyo al profesor y a la Ayuda a los estudiantes.

Resumiendo, en ambos modelos de formación se da la oportunidad de realizar a los estudiantes algunos tipos de tareas, aunque se dan diferencias en cuanto a su frecuencia y tipos de ellas.

Durante la etapa de docencia, según los directivos y supervisores de práctica de las carreras, a los estudiantes en práctica del modelo concurrente les es posible realizar en la práctica inicial tareas relativas a “selección de material didáctico” (17%) y “preparación de material para la clase” (17%). En tanto, en la práctica intermedia realizan las tareas de “planificación de clases” (88%), “selección de material didáctico” (88%), “preparación de material para la clase” (88%), “ejecución de la clase” (88%) y “evaluación del aprendizaje” (88%). Por último, en la práctica profesional les es posible efectuar principalmente tareas de “planificación de clases” (100%), “selección de material didáctico” (100%), “preparación de material para la clase” (100%), “ejecución de la clase” (100%), “revisión de tareas y corrección de trabajos” (100%) y “evaluación del aprendizaje” (100%). En consecuencia, se dan oportunidades vinculadas a tareas de Preparación de la docencia, de Conducción de situaciones de enseñanza-aprendizaje y de Evaluación del aprendizaje.

Los estudiantes del modelo consecutivo de formación tienen oportunidad de ejecutar, en la práctica inicial, especialmente las tareas de “selección de material didáctico” (100%), “preparación de material para la clase” (100%), “ejecución de la clase” (100%) y “evaluación del aprendizaje” (100%). Durante la práctica profesional se agrega a las anteriores las tareas de “planificación de clases” (100%) y “revisión de tareas y corrección de trabajos” (100%). Es decir, tareas relativas a la Preparación de la docencia, a la Conducción de situaciones de enseñanza-aprendizaje y a la Evaluación del aprendizaje.

Al comparar las oportunidades que ofrecen los modelos de formación, es posible destacar que en ambos se les posibilita a los estudiantes en práctica realizar variedad de tareas durante la etapa de docencia, aún cuando se observa que las tareas realizadas por los estudiantes del modelo concurrente en la práctica intermedia, los del modelo consecutivo las ejecutan en la práctica inicial, esto derivado de los objetivos propios de cada práctica. Respecto de la práctica profesional, en uno y otro modelo se les permite realizar las distintas tareas propias de un profesor, lo cual parece importante el tener oportunidad de practicar a través de tareas que son relevantes para su formación profesional.

Respecto de las tareas que los estudiantes en práctica pueden realizar al reemplazar al profesor guía o colaborador, según los directivos y supervisores de práctica de las carreras, vemos que en el modelo concurrente durante la práctica inicial no tienen la posibilidad de realizar tareas a nivel de centros educativos, pero ello sí les es posible en las otras dos instancias de práctica. Específicamente en la práctica intermedia y práctica profesional les permiten “desarrollar actividades de enseñanza” (75%) y en menor cantidad las tareas de “entrega de instrucciones” (50%) y “ayuda a los estudiantes” (50%), aumentando esta última en la práctica profesional (67%).

Por su parte, en el modelo consecutivo el tipo de tareas que, según los directivos de las carreras, les es posible realizar a los profesores en formación en los centros de práctica es “desarrollar actividades de enseñanza” (100%), tarea que todos tienen la posibilidad de ejecutar tanto en la práctica inicial como en la práctica profesional. Las otras tareas que también desarrollan en la práctica inicial, pero en un porcentaje menor es la de “entrega de instrucciones” (80%) y en un pequeño porcentaje la “ayuda a los estudiantes” (40%). Pero en la práctica profesional estos últimos tipos de tareas se ven reducidas (29%).

En general, podemos deducir que el tipo de tarea posible de realizar por los estudiantes en práctica al reemplazar al profesor guía o colaborador dice relación con tareas de Conducción de situaciones de enseñanza-aprendizaje, en ambos modelos de formación, siendo la más realizada en las diferentes prácticas el “desarrollar actividades de enseñanza”.

En cuanto a las tareas que a los estudiantes en práctica les es posible realizar al reemplazar a otros profesores en el centro educativo, según los directivos y supervisores de práctica de las carreras, hallamos que en el modelo concurrente durante la práctica inicial no tienen la posibilidad de reemplazar a otros profesores, por lo que no realizan tareas, pero si les es posible en las otras dos instancias de práctica. En la práctica intermedia las tareas que realizan son “desarrollar actividades de enseñanza” (100%) y en menor cantidad las tareas de “entrega de instrucciones” (50%) y “ayuda a los estudiantes” (50%), disminuyendo todas ellas en la práctica profesional encontrando que el “desarrollar actividades de enseñanza” (86%), “entrega de instrucciones” (29%) y “ayuda a los estudiantes” (29%).

En el caso del modelo consecutivo, los estudiantes en práctica inicial sólo les es posible “desarrollar actividades de enseñanza” (20%) y en la práctica profesional realizan “entrega de instrucciones” (17%) y “ayuda a los estudiantes” (17%).

En consecuencia, a los estudiantes del modelo concurrente tiene mayores oportunidades para realizar tareas vinculadas a la Ayudantía a los alumnos y a la Conducción de situaciones de enseñanza-aprendizaje al permitirles reemplazar a otros profesores del centro de práctica.

b. Complejidad de la actividad de docencia – evaluación

Cuando se analiza la posibilidad de realizar docencia en ambos modelos de formación, los directivos y supervisores de práctica de las carreras, plantean que en el modelo concurrente realizan docencia en la práctica intermedia donde ejecutan “todas las clases de una unidad didáctica” (63%) y en la práctica profesional tienen la oportunidad de llevar a cabo “todas las clases de una unidad didáctica” (100%).

En el caso del modelo consecutivo, en la práctica inicial efectúan “algunas clases de una unidad didáctica” (100%) y en la práctica profesional “todas las clases de una unidad didáctica” (100%).

Resumiendo, en ambos modelos se dan oportunidades para estar a cargo de la docencia, pero la complejidad de esta tarea en el modelo consecutivo es más gradual que en el concurrente.

Al referirse a las tareas relacionadas con evaluación que los estudiantes tienen la oportunidad de realizar durante su proceso de formación práctica, los directivos y supervisores de práctica de las carreras, manifiestan que en el modelo concurrente durante la práctica inicial no les es posible realizar tareas evaluativas, pero si en la práctica intermedia donde las tareas mencionadas con mayor frecuencia son “aplicación de actividades evaluativas con intencionalidad formativa” (100%), “aplicación de las actividades evaluativas (interrogaciones, pruebas, guías, tareas, etc.)” (86%), “aplicación de actividades evaluativas con intencionalidad diagnóstica” (86%), “corrección de evidencias” (86%). En la práctica profesional pueden ejecutar las diferentes tareas relativas a evaluación, siendo las más frecuentes (100%) la “planificación de la evaluación”, “aplicación de las actividades evaluativas (interrogaciones, pruebas, guías, tareas, etc.)”, “aplicación de actividades evaluativas con intencionalidad diagnóstica”, “aplicación de actividades evaluativas con intencionalidad formativa”, “aplicación de actividades evaluativas con intencionalidad sumativa”, “corrección de evidencias”, “análisis de resultados de evaluación”, “retroalimentación a partir de los resultados”, “calificación en función de evidencias”, “modificación de la acción docente a partir de los resultados”. Es decir, durante las diferentes instancias de práctica los profesores en formación realizan acciones vinculadas al Diseño de procesos evaluativos, a la Construcción de situaciones e instrumentos de evaluación, a la Aplicación de actividades evaluativas y al Uso de la información evaluativa.

Por su parte, en el modelo consecutivo destacan en la práctica inicial las tareas de “construcción de situaciones e instrumentos de evaluación” (100%) y “corrección de evidencias” (83%). En la práctica profesional ejecutan con mayor frecuencia las tareas de “construcción de situaciones e instrumentos de evaluación” (100%), “aplicación de las actividades evaluativas (interrogaciones, pruebas, guías, tareas, etc.)” (100%), “calificación en función de evidencias” (100%), “planificación de la evaluación” (86%), “aplicación de actividades evaluativas con intencionalidad sumativa” (86%) y “corrección de evidencias” (86%). Esto significa que en las instancias de práctica realizan acciones vinculadas al Diseño de procesos evaluativos, a la Construcción de situaciones e instrumentos de evaluación, a la Aplicación de actividades evaluativas, pero en menor medida al Uso de la información evaluativa.

Sintetizando, en ambos modelos de formación las oportunidades de practicar en tareas asociadas a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, es gradual en términos de tareas de tipo técnico a tareas que involucra el uso de la información evaluativa para la toma de decisiones.

c. Grado de autonomía para enfrentar la conducción y evaluación de procesos de enseñanza – aprendizaje

d.

Al indagar respecto del grado de autonomía con que los estudiantes en práctica realizan tareas de docencia, los directivos y supervisores de práctica de las carreras, plantean que en el modelo concurrente en la práctica inicial se encuentra que “ejecutan lo entregado por el profesor guía o colaborador” (100%), en la práctica intermedia “ejecutan sus propuestas pero con autorización previa” (71%) y en la práctica profesional “ejecutan sus propuestas pero con autorización previa” (100%). En cambio, en el modelo consecutivo se encuentra que los estudiantes tienen la oportunidad de “ejecutar sus propuestas pero con autorización previa” tanto en la práctica inicial (67%) como en la práctica profesional (100%).

Sintetizando, en ambos modelos los estudiantes sólo logran realizar sus propuestas pero previa autorización de su supervisor o del profesor colaborador, sin tener la posibilidad de ejecutar las propuestas que elabora en forma independiente.

3. CONCLUSIONES

En cuanto a la “Variedad de oportunidades para conducir y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje”, se puede señalar que los profesores de educación media en formación de ambos modelos formativos tienen la posibilidad de realizar sus prácticas en dos niveles del sistema educativo “educación básica” y “educación media”. Respecto de los cursos en que se desempeñan, el modelo concurrente presenta una mayor posibilidad de realizar sus prácticas en diferentes niveles dado que éstas ocurren en diferentes semestres y la asignación de colegios es independiente una de otra. En el modelo consecutivo esta variedad se restringe, pues para las dos prácticas del año de formación, los estudiantes son asignados al mismo colegio y curso.

También se observa que los tipos de tareas se pueden agrupar en tres categorías, colaboración al profesor, ayudantía a alumnos y docencia propiamente tal.

Al revisar los tipos de tareas que realizan los estudiantes (profesores en formación) durante sus prácticas encontramos algunas diferencias entre los modelos formativos, a nivel de prácticas iniciales e intermedias en las categorías de colaboración y docencia, tanto a nivel del curso asignado, como en los reemplazos que pudieran realizar. Se puede establecer en términos generales que, en dos de las tres prácticas del modelo concurrente, los estudiantes tienen oportunidades de desempeñar tareas en el aula, en tanto que en las dos prácticas contempladas en el modelo consecutivo se ofrecen estas oportunidades. En tareas de evaluación tienen más

oportunidades los estudiantes del modelo concurrente de desarrollar una mayor variedad de tareas. No obstante en ambos modelos a lo largo del proceso formativo parecieran contar con mayores oportunidades para ejecutar tareas vinculadas a la conducción y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en las prácticas finales.

Respecto al grado de complejidad de las tareas la distinción radica en la gradualidad con que se plantea esta variable durante la formación práctica, en el modelo consecutivo es más gradual que en el concurrente.

En cuanto al “Grado de autonomía” con que los estudiantes en práctica desarrollan sus actividades de conducción y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje, en ambos modelos se encuentra que no logran la autonomía total durante su proceso de formación, se logra sólo una autonomía parcial la cual está supeditada a lo que determinen los profesores a cargo de las prácticas.

A partir de estos resultados preliminares, el estudio muestra una tendencia a que existiría heterogeneidad en las oportunidades de aprendizaje entre ambos modelos de formación, lo que es más importante en algunos de los aspectos de las variables en estudio.

BIBLIOGRAFÍA

Boyle-Baise, L. & Sleeter, C. E. (2000). Community-based service learning for multicultural teacher education. *Educational Foundations*, 14(2), 33-50

Edwards, A., & Protheroe, L. (2003). Learning to see in classrooms: What are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools. *British Educational Research Journal*, 29 (2), 227-242.

Marcelo, C. (Coord.) (2008). *Profesores principiantes e Inserción a la docencia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Montecinos, C., Walker, H., Rittershaussen, S., Núñez, C., Contreras, I., Solís, M.C. (2011). Defining learning goals for field-based coursework: contrasting the perspectives of secondary preservice teachers and their teacher preparation curricula. *Teaching and Teachers Education*, 27(2), 278-288.

Wilson, M. S., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2002). Teacher preparation research: An insider's view from the outside. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 190-204.

***LA PRÀCTICA PEDAGOGICA, LAS CREENCIAS Y EL MANEJO DE LA DISCIPLINA
EN EL AULA***

***DANILZA LORDUY ARELLANO
SONIA JEREZ RODRIGUEZ
UNIVERSIDAD DE CORDOBA
MONTERIA***

**dalorduy@hotmail.com- 3013713554
jerezsonia5@gmail.com- 3205493870**

Tipo de trabajo: Resultado de investigación

ABSTRACT

The teaching practicum as privileged spaces for future teachers foundation and training have been transformed in the last two decades under the light of new visions of teaching and research (research training), taking into account that the global trends will require teachers to assume education as a social commitment which requires a permanent training process and entails daily reflections. Within these spaces of reflection great importance has been given to the study of beliefs, as constructs of thought that influence powerfully the teaching work in the classroom.

The underlying beliefs future teachers hold may limit or enrich their activities in the development of their pedagogical practice, especially in such crucial aspects involved in the teaching-learning process as it is the management of discipline in the classroom.

This article reports the results of a case study of 4 pre-service teachers performing their teaching practicum in public schools and their beliefs about the management of discipline in the classroom. The information collected through depth interviews and classroom observations revealed that these pre-service teachers have different beliefs about the ways to address the discipline, that they are not aware of them and there are inconsistencies between expressed beliefs and their actions in the classroom.

Identifying these beliefs in the early stages of the teacher education training could contribute to the strengthening of positive beliefs and changing those considered negative beliefs before the pre-service teachers conduct their teaching practicum and could consolidate their teaching style.

Key words: Teaching practicum, pre-service teachers, beliefs, classroom management, locus of control

RESUMEN

las prácticas pedagógicas como espacios privilegiados de la fundamentación y la formación docente han venido transformándose en las dos últimas décadas a la luz de las nuevas visiones de docente investigador (investigación formativa) y las tendencias globales que le exigen a los profesores asumir su oficio como una reflexión permanente y cotidiana. Dentro de estos espacios de reflexión se ha dado gran importancia al estudio de las creencias, como constructos del pensamiento que influyen poderosamente en el quehacer docente en el aula.

Las Creencias subyacentes en los futuros docentes limitan o enriquecen su accionar en el desarrollo de su practica pedagógica, especialmente en aspectos tan cruciales como el manejo de la disciplina en el salón de clases.

Este artículo reporta los resultados de un estudio de casos de 4 docentes en formación, de una licenciatura en enseñanza de lenguas, sobre el manejo de la disciplina en el aula. La información obtenida a través de entrevistas a profundidad y observaciones de clases, revelaron que los docentes en formación tienen diferentes creencias sobre las formas de abordar la disciplina, que no son conscientes de las mismas y que existen incoherencias entre las creencias expresadas y sus acciones en el aula de clases.

La Identificación de estas creencias en etapas tempranas de la formación docente podría contribuir al afianzamiento de las creencias positivas y al cambio de las consideradas creencias negativas, antes de que los docentes en formación realicen la practica pedagógica y consoliden su estilo de enseñanza.

Palabras clave: Practica pedagógica, creencias, manejo de disciplina, locus de control, sistema de creencias

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las creencias se han convertido en un aspecto importante en el estudio de métodos eficaces para mejorar la práctica pedagógica del docente debido a su influencia en la conciencia del maestro, la actitud del profesor, los métodos de enseñanza, el comportamiento del docente y sus acciones en el aula. (Altan, 2006). Como resultado de esto, importantes avances en la investigación de las creencias se han hecho. Estos estudios incluyen, pero no han sido limitado al estudio de, las creencias de los profesores sobre sus prácticas de enseñanza (Brickhouse, 1990;. pajares, 1992; Zeichner y Tabachnick, 1981; Rath, 2001). Los profesores tienen creencias implícitas sobre los estudiantes, las asignaturas que afectan su aprendizaje y las prácticas de enseñanza de los docentes (Fang, 1996; Peacock, 2001), particularmente en el campo del manejo de la disciplina en el aula de clases.

El manejo de grupo y especialmente los aspectos disciplinarios han sido relacionados con las creencias de auto-eficacia, así los docentes que no están seguros de sus habilidades de manejo de grupo y disciplina se confrontan con su incompetencia cada día (Brouwers y Tomic, 2000). Los docentes perciben estas creencias de auto-eficacia sobre el control de la disciplina como las que guían sus habilidades para organizar y ejecutar las acciones requeridas para mantener el orden dentro del salón de clases, (Ibid). Estos mismos autores encontraron una relación directa entre las creencias de auto-eficacia y la sensación de incompetencia o de desgaste, “burn out”,

Brouwers y Tomic (2000) encontraron evidencia para apoyar un modelo cíclico: altos niveles de comportamiento disruptivo de los estudiantes, conduce a un bajo nivel de auto-eficacia de los profesores en el manejo de grupo, lo cual conlleva a un mayor nivel de desgaste del profesorado, que a su vez conduce a un mayor nivel de comportamiento disruptivo de los alumnos, reduciendo aún más el nivel auto-eficacia de los profesores. (p.241).

Se podría afirmar entonces que el aspecto del manejo disciplinario en el salón de clases se constituye en una de las causas de la deserción laboral de los docentes en ejercicio y de la falta de interés laboral de los docentes en formación aún antes de finalizar su pregrado, como lo expresa Glickman y Tamashiro, 1982 citado en Brouwers and Tomic 1998: 242) quienes afirman "Los docentes con un bajo sentido de eficacia, también fueron encontrados como los más propensos a abandonar la profesión docente".

Los estudiantes en formación de una licenciatura en enseñanza de lenguas han mostrado a través de sus diarios de campo y en observaciones directas de clases, su preocupación sobre la cantidad de tiempo que deben dedicar al control y manejo de la disciplina para poder llevar a cabo las actividades académicas planeadas. Esta concentración de tiempo y esfuerzo para alcanzar un ambiente de aprendizaje apropiado hace que los futuros docentes descuiden otros aspectos

fundamentales en el proceso de la enseñanza de un idioma extranjero, tales como el desarrollo de competencias propias de la lengua objeto de enseñanza, las estrategias de enseñanza/ aprendizaje, la evaluación entre otros.

De esta forma, este estudio tuvo como principal objetivo establecer las creencias que los docentes en formación tienen sobre el manejo de la disciplina y relacionarlas con sus acciones en el aula.

La exploración de las creencias que los docentes en formación tienen alrededor del manejo de la disciplina en el salón de clases les permitiría reconocer su sistema de creencias y establecer una plataforma sobre la cual construir una nueva información necesaria para ser eficaces en el aula, ya que las creencias que subyacen en estos futuros docentes limitan o enriquecen su accionar en el desarrollo de su práctica pedagógica.

Este artículo presentará inicialmente las fundamentaciones teóricas que lo soportan, la metodología utilizada en el estudio y los resultados y conclusiones producto de la investigación.

MARCO TEORICO

“ Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma”

(Ortega y Gasset, 1968, P.24)

Todos nosotros tenemos creencias sobre múltiples ámbitos de nuestra vida, creencias en torno a nosotros mismos como individuos, sobre nuestras capacidades, sobre el entorno que nos rodea, sobre nuestra actividad laboral, creencias de tipo espiritual o religioso, etc. Esas creencias nos ayudan a enfrentarnos al mundo, a interpretarlo y a ordenarlo (Ortega y Gasset, 1968, P.24).

Podemos encontrar en diferentes autores algunas de las definiciones más aceptadas de creencias, así Woods, (1996), las define como Aceptación de una proposición para la cual no existe conocimiento convencional, que no es demostrable y para la cual existe desacuerdo reconocido. De igual manera Richardson, (1996), establece que las creencias son formas de comprender, premisas o proposiciones sobre el mundo, sostenidas psicológicamente, que son tenidas por verdaderas.

El concepto de creencias y otros relacionados aparecen frecuentemente "disfrazados" en forma de múltiples denominaciones. Pajares (1992) las denomina de la siguiente manera

[...] attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions,

dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding, and social strategy [...] (Pajares, 1992: 309).

En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, tenemos creencias sobre cómo se aprende una lengua, para qué sirve, qué elementos o factores juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje de una lengua, etc. Tanto alumnos como profesores llegan al aula con ideas preconcebidas sobre qué significa aprender una lengua y cómo hacerlo.

Las creencias de los docentes actúan como un filtro a través del cual el profesor interpreta lo que pasa en el aula y todo lo que está relacionado con ello; y dicha interpretación es decisiva, puesto que determina la actuación pedagógica del profesor: "The teachers interpretations of the process – including the method, the curriculum, learners' behaviours – affect in many ways what classroom activities are chosen and how they are carried out." (Woods, 1996: 21).

Es notoria la influencia de las creencias y las concepciones que el docente posee sobre la forma de llevar a cabo un proceso de enseñanza, debido a que estas se constituyen en una guía para la toma de decisiones del profesor. En este sentido Pajares (1992), citado en Williams y Burden, (1997), señala que existe un creciente cuerpo de evidencia que indica que los profesores están altamente influenciados por sus creencias, que a su vez están estrechamente ligadas a sus valores, sus puntos de vista del mundo y las concepciones de su contexto.

En relación con los docentes en formación, se puede afirmar que sus creencias están bien establecidas para cuando inician su capacitación como docentes (Wilson, 1990), citado en Wilson et al. (2002). Este punto de vista del origen de las creencias de los futuros profesores contrasta con algunos otros investigadores que afirman que las experiencias pasadas durante el proceso de aprendizaje han influido definitivamente en la manera como los docentes en formación perciben la enseñanza (Bailey et al. 1996). Lortie (1975), citado por Bailey et al. (1996) y agregan que las creencias de estos futuros docentes sobre lo que es la enseñanza se forman durante lo que Lortie titula "apprenticeship of observation", que se da en los años en los que el profesor es estudiante.

Dentro de este sistema de creencias que el estudiante en formación construye, se establece también el constructo de autoeficacia. Estas creencias de autoeficacia se refieren a los juicios que cada individuo hace acerca de sus capacidades para llevar a cabo una tarea. Bandura (1997) plantea que los individuos poseen un sistema interno que les permite ejercer control sobre sus propias acciones, conductas y pensamientos, siendo este sistema un componente fundamental de influencia en el logro de las metas que cada quien se propone.

Al respecto, Bandura (1997) expresa: «Las creencias de autoeficacia constituyen un factor decisivo en el logro de metas y tareas de un individuo. Si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no harán el intento para hacer que esto suceda» (p. 3)

Por otra parte, las creencias de autoeficacia también parecen incidir sobre la manera como el docente asume la disciplina; es decir, aquellos con autoeficacia docente alta tienden a ser menos punitivos y autoritarios que los de autoeficacia baja (Woolfolk y Hoy, 1990)

En otras palabras, a mayor autoeficacia personal mayor la disposición del profesor a implementar estrategias de enseñanza, motivación y disciplina.

El manejo y control de disciplina según Brophy (1987), 'Se refiere a las medidas adoptadas para crear y mantener un ambiente de aprendizaje propicio para la consecución de los objetivos de la enseñanza ... (p.3). El objetivo principal del manejo de grupo eficaz en el aula no es la reducción del mal comportamiento, ya que también implica la organización del entorno físico del aula, el establecimiento de normas y procedimientos, para mantener la atención a las actividades de enseñanza y la participación en actividades académicas, entre otros.

Howard (citado por Yelon y Weinstein, 1988, p. 390) afirma que la disciplina es indispensable para que un grupo y los individuos puedan funcionar: ... la buena disciplina es importante porque ningún grupo de personas puede trabajar en conjunto, exitosamente, sin establecer normas o reglas de conducta, respeto mutuo y un sistema conveniente de valores que oriente a cada persona del grupo a desarrollar autocontrol y autodirección.

Muchos educadores estiman que su incapacidad para manejar la disciplina les impide disfrutar el ejercicio de su profesión, al crear sentimientos de frustración e ineptitud. Más aún Brouwers and Tomic (2000: 242) encontraron una relación directa entre las creencias de auto-eficacia y la sensación de incompetencia o de desgaste, "burn out"

Los maestros que se preocupan principalmente por el control del proceso educativo de grupos numerosos de alumnos temen un deterioro del control que ejercen sobre sus alumnos, que les hace ser reacios a diferenciar sus métodos de enseñanza (Smylie, 1999). Al tener el control del proceso de aprendizaje, los profesores tienen más probabilidades de percibir su propio valor como profesional y su auto-eficacia (Kushman, 1992).

Los profesores que confían en ellos mismos tienden a mantener la atención de los estudiantes en actividades académicas con más eficacia que los maestros que no tienen confianza en sus capacidades de enseñanza (Giallo y Little, 2003), en este sentido, las creencias sobre el "locus of control" o la ubicación que cada persona da a la causa o control de su experiencia o forma de vida entra a jugar un aspecto importante. En este contexto, el locus de control resulta ser una variable fundamental, pues en la teoría de Rotter (1966) se plantean dos ejes para explicar los

fracasos y los éxitos en la vida cotidiana. En el primero de ellos, las personas consideran que sus éxitos y fracasos se deben al esfuerzo propio, a la manera en que trabajan, estudian o se desarrollan en el contexto cotidiano; dichas personas tienen, según la teoría de Rotter, un locus de control interno. En el segundo, suponen que esos éxitos y fracasos están vinculados a Dios, a la suerte, al destino y otros factores externos a la cual Rotter las considera con locus de control externo.

Esta explicación del sentido de los eventos de la vida en un docente están estrechamente ligados a las creencias de auto eficacia en el contexto escolar, Raymond (2000) establece un importante papel de los locus de control en la percepción de los docentes sobre su trabajo y la satisfacción laboral, sobre los estudiantes y la interacción con el docente y también sobre la capacidad de enseñar y motivar. Además, en palabras de Smith (1997) expresa que los docentes en formación con un locus de control interno son menos ansiosos, son vistos como más exitosos, y son más reflexivos que aquellos que poseen un locus de control externo.

METODOLOGIA

El objetivo de esta investigación se centró en explorar las creencias de los docentes en formación sobre el manejo de la disciplina en su práctica pedagógica y establecer la coherencia entre ellas y las acciones de los futuros docentes en el aula. Para llevar a cabo esta investigación y de acuerdo a las características del tema, se utilizó investigación cualitativa dado que las creencias no son medibles, pueden ser descubiertas, descritas y explicadas.

Dentro de las formas de investigación cualitativa se optó por realizar un estudio de casos de 4 docentes en formación que realizaban su práctica pedagógica en instituciones educativas públicas: dos en la básica primaria y dos en la básica secundaria, de una licenciatura en enseñanza de lenguas. La información se obtuvo a través de entrevistas a profundidad, observaciones de clases, planeadores de clases y diarios de campo.

Las preguntas que orientaron este estudio fueron:

¿Cuáles son las creencias más sobresalientes que poseen los estudiantes en formación de un programa de licenciatura en enseñanza de lenguas sobre el manejo de la disciplina?

¿Qué tan coherente son las creencias expresadas con su accionar en el salón de clases?

RESULTADOS

Los datos obtenidos a través de los instrumentos de recolección de información fueron analizados y categorizados de acuerdo a los patrones comunes encontrados en la información obtenida de los cuatro participantes. Los docentes en formación serán referidos en este aparte como S1, S2, S3 y S4. Para explorar las concepciones que poseen los docentes en formación participantes básicamente se hizo uso de las entrevistas a profundidad y observaciones para establecer las creencias expresadas de las cuales surgieron muchas y de las que solo se presentaran las siguientes :

1. EL ESTABLECIMIENTO DE REGLAS DE COMPORTAMIENTO ES IMPORTANTE

Para 3 de los docentes en formación una de las creencias sobre el manejo de la disciplina más sobresalientes es el establecimiento de reglas de comportamiento en el salón de clases que los estudiantes deben cumplir. Uno de los docentes en formación expresa que no establece reglas que solo los orienta al respecto de ellas. En este aparte tenemos expresada la creencia de uno de los docentes en formación entrevistado.

R Hubo un momento en que tu te acercaste a un estudiante y le quitaste un celular por que le timbró...

I Exactamente... **porque esas son las reglas que yo..... impuse aquí en la... cuando llegué...** porque me parece que si el profesor esta explicando una clase... que se supone que en cada clase en cada cohorte hay un examen... entonces debemos prestar atención para que...y si suena el celular va a hacer una distracción y en un momento de esos.... El estudiante no me presta atención y me gusta que todo quede claro en el salón.

Excerpt N° 1-S1' interview after the observation N° 1

Los docentes en formación creen que estas normas crean un buen ambiente de respeto mutuo en el desarrollo de la clase y al mismo tiempo que contribuirá a una mejor comprensión del contenido que se desea que los estudiantes aprendan para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Esto también puede ser confirmado en los diarios de campo, donde algunos de ellos considera que a pesar de que se han establecido las reglas, no se está satisfecho con la relación de los alumnos:

"En cuanto a la disciplina de los estudiantes se puede decir que la mayoría de ellos respeta las reglas dadas en el aula,. Sin embargo, la interacción y la relación entre ellos no es buena. Se tratan unos a otros con palabras inapropiadas "(diario S1)

2. EL QUEBRANTAR LAS REGLAS TIENE CONSECUENCIAS

Los docentes en formación tienen claro en mente que cuando los estudiantes rompen estas reglas, se espera alguna actitud de parte de ellos como orientadores del proceso , y los estudiantes son conscientes de ello. Los docentes en formación creen firmemente que el cumplimiento de las reglas que han establecido es un factor determinante para conseguir el respeto, la credibilidad y la autoridad con los estudiantes, como lo expresado por Muijs, & Reynolds. (2005) "Uno de los principales factores que se debe tener en cuenta a la hora de establecer normas y procedimientos de aula es asegurarse que se apliquen de forma coherente. Si la consistencia no se hace cumplir, pronto las normas se romperán". (P. 79)

R Es importante para ti hacer cumplir las reglas que tu has establecido?

I Por supuesto que si, porque es necesario, para que los estudiantes me respeten, me tomen en serio, vean que eso, la clase es seria, también para que haya un ambiente agradable de respeto entre ellos mismos.

Excerpt N° 3- S2's interview 2

Todas estas creencias sobre el establecimiento de reglas de comportamiento a los estudiantes es congruente con el enfoque de la disciplina asertiva , la cual argumenta que el establecimiento de normas en el aula, la aplicación de las consecuencias negativas cuando las reglas se rompen y el refuerzo positivo cuando los estudiantes se comporten adecuadamente, son parte del plan de disciplina que este enfoque propone, Barret, (1985)

3. RESPETO MUTUO Y AUTO EFICACIA COMO BASE PARA EL APRENDIZAJE

El participante S1 está convencido de que el manejo de la disciplina en el grupo depende cien por ciento en la capacidad del profesor para realizar un conjunto de actividades, estrategias, y el conocimiento que el profesor tiene sobre cómo hacer frente a los estilos de aprendizaje en el aula. Además el S1 piensa que todo se logra ganando el respeto de los estudiantes mediante el

establecimiento de los factores afectivos en la interacción diaria con ellos y esto puede crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

R Qué crees tu que es el manejo de grupo?

I Un manejo de grupo ...es algo.... Dificil... porque hay muchas personas...hay personas que...ya que por los **el tipos de aprendizaje**... algunos que están más distraídos.. otros no... es algo muy difcil pero que se llega a manejar como lo digo yo siendo amigo de sus estudiantes...conociéndolos **y haciéndose respetar de ellos como que de una manera como que llegádoles más a ellos de una manera de amistad y a la vez de aprendizaje**

Excerpt N° 7- S1's interview 1

Este docente en formación considera que el maestro es responsable de la consecución de los objetivos de aprendizaje de la clase, haciendo lo necesario para captar la atención del estudiante en las actividades y los materiales dispuestos en la planeación y de esta manera el profesor puede tener control sobre la clase. Así mismo, considera la preparación, es decir la planeación y la confianza como clave para la obtención de un buen manejo de grupo y de la disciplina en el aula.

4. LOCUS DE CONTROL INTERNO Y EXTERNO

Tres de los docentes en formación poseen un locus de control con una orientación interna, ya que consideran que el profesor es el responsable de la consecución de los objetivos de aprendizaje, y esto incluye el manejo de grupo y el factor de la disciplina.

R Entonces los aspectos externos también influyen en el manejo de la disciplina...pero de que manera...calificalo de uno a diez

I De uno a diez? Siete

R **Cuanto le darías a la responsabilidad del profesor en el manejo de aula?**

I **Diez**

Excerpt N° 13- S3s' interview N° 4

Este extracto muestra la creencia acerca de la responsabilidad del profesor con respecto al manejo de grupo y de la disciplina en el aula y su estrecha relación con el logro de los objetivos de aprendizaje. En su opinión, el maestro es el único responsable de enfocar la atención del estudiante sobre las actividades que el profesor ha preparado y todo el contenido de la lección.

Por otra parte uno de los docentes en formación se identificó poseer un locus de control externo, es decir que considera que los factores externos contribuyen en gran manera a la consecución de una buena disciplina en el salón de clases como se puede observar en este extracto de entrevista.

R	¿Qué aspectos crees tu que influyan en el tener un salón disciplinado y , en el manejo de esa disciplina.	Exerpt Nº 4, S4's intervie w Esta orientac ión externa parece ser clave para que la permisi vidad
I	¿ eh, ambiente, contexto, eh, si los niños eh están en un ambiente adecuado eh tienen todas las condiciones pues para poder aprender, este, ellos obviamente pues se sentirán mejor pero si de pronto ahí algo en el ambiente que se molesta o que ell...o ellos estén incómodos no es por que quieran hacer desorden si no por que se sienten incómodos por algo, obviamente no va a rendir.	
R	Ósea Qué ¿tu crees que hay aspectos externos de... que pueden influir en ese manejo de grupo?	
I	Por su puesto, por supuesto y no hablo solamente de... de la vida del niño pues de su familia, de sus cosas , aparte de eso pues vemos muchas otras cosas, muchas veces, este....	

de conductas disruptivas de los alumnos, con consecuencias negativas para lograr los resultados del aprendizaje que el docente en formación tiene previsto para el curso y al mismo tiempo de lo que los alumnos esperan de la clase.

COHERENCIA ENTRE LAS CREENCIAS EXPRESADAS Y LAS ACCIONES EN EL AULA

Los participantes fueron observados en varias clases para establecer la consistencia de sus creencias expresadas y de sus acciones en la practica pedagógica. Se pudo establecer que las creencias expresadas por ellos eran consistentes con su accionar en el salón de clases, es decir los estudiantes que establecieron reglas fueron claramente observadas en la manera como dirigió el grupo, mientras que el docente en formación que no establece reglas se limitó a batallar con los estudiantes y su comportamiento disruptivo en el aula. De la misma forma el locus de control de los docentes en formación que se identificaron ser interno coincidieron en actuar con responsabilidad y con sentido de conciencia sobre su rol de docente en el aula para manejar los aspectos disciplinarios.

CONCLUSIONES

Explorar las creencias de los docentes en formación en lo que respecta a la disciplina y el manejo de la clase aportó información relevante para entender sus actitudes, sus acciones y desempeño durante la práctica pedagógica, la forma de conceptualizar su propio proceso de desarrollo de los futuros maestros. y mostró las deficiencias del programa de Licenciatura en términos de la instrucción necesaria en materia de manejo de aspectos disciplinarios que los docentes en formación necesitan para enfrentar este tipo de problemática durante el desarrollo de su practica.

En lo que respecta a la primera pregunta: ¿Qué tipo de creencias poseen los docentes en formación sobre el manejo de la disciplina? Se encontró que estos maestros en formación tienen diferentes creencias y estas creencias pueden variar de acuerdo a la experiencia docente que el futuro maestro pueda tener. Los docentes en formación que realizaban su practica pedagógica en primaria tienen algunas creencias que se podrían llamar perjudicial en cuanto al manejo de grupo y a la forma de hacer frente a los problemas de disciplina en el aula, tales como la modulación del tono de voz, la instrucción dada y los patrones de interacción. Son perjudiciales porque no ayudan a los profesores para desempeñarse de manera efectiva en las situaciones cotidianas. Estas creencias pueden ser cambiadas con la instrucción en la formación docente, debido a que parece que puede ser alteradas y perfiladas con la mediación de la experiencia.

El locus de control parece ser la mejor predictor del desarrollo de las creencias de autoeficacia, es decir, que las creencias de autoeficacia se construyen sobre la sensación de tener el control sobre la capacidad del futuro docente para enseñar.

Los docentes en formación del ciclo de secundaria tienen creencias que en alguna forma se han consolidado durante sus experiencias como docentes en la básica primaria. Esta experiencia les ayudó a asumir un enfoque de la disciplina y de usarlo como guía para todas sus acciones en el aula. Entre las creencias sobre el manejo de la disciplina se destacaron el establecimiento de normas de conducta, las consecuencias de romper reglas de la (disciplina asertiva), el respeto mutuo como parte de la (enfoque positivo de la disciplina), la disciplina como facilitador del conocimiento, el uso de reflexiones como una manera de crear conciencia sobre el comportamiento esperado, el uso de patrones de interacción como una forma de ejercer el control, control a través del tono de voz y las creencias de la preparación y la confianza. Estos futuros maestros no saben que tienen estas creencias y lo más sorprendente, que estas creencias están guiando sus acciones y su proceso de toma de decisiones en el aula.

Con relación a la segunda pregunta sobre la coherencia de las creencias expresadas y las acciones en el aula, se encontró que la mayor parte de las creencias expresadas por los docentes en formación en materia de disciplina son coherentes con lo que expresaron y su actuar en la práctica docente.

Se puede decir que los futuros docentes tienen lo que quieren tener en el aula. Esto se relaciona con su esfuerzo y perseverancia para abordar las estrategias tendientes a mejorar su ambiente de aprendizaje para las clases. Si el docente en formación se resigna a enseñar, aún en un entorno de aprendizaje inadecuado donde su voz no se escucha, esto se convierte en parte de su formación profesional como docente en un ambiente de ineficacia que puede llevarle irremediable al estado de stress o de “Bourn out”. Por el contrario, si los docentes en formación hacen esfuerzos para mejorar su ambiente de clase, y son persistentes en su búsqueda de la eficacia, tendrán un positivo crecimiento como profesional y su quehacer docente será gratificante.

REFERENCIAS

Altan, M. (2006) “ Beliefs about language learning of foreign language-major university students “. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 31, N° 2, pp. 45-52

Bandura. A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bailey, K. , Bergthold, B., Braunstein, B., Jagodzinski, N., Holbrook, M., Tuman, J., Waissbluth, X., and Zambo, L.. (1996) ‘ The language learner’s autobiography: Examining the “ apprenticeship of observation”’. In Freeman, D. & Richards, J. (eds) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Brophy, J. (1987) “ Educating teachers about managing classrooms and students” Published by The institute for Research on Teaching: Michigan State University

Brouwers, A. and Tomic, W. (2000) “ A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management”. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 16, pp. 239-253

Burton W. & William H. (2006) “A scale for measuring Teacher’s beliefs about children, schools and teaching ”. *The Elementary School Journal*. Vol. 55, N° 6, pp 325-330

Canter, L (1989).. *Assertive Discipline--More than Names on the Board and Marbles in a Jar* in *Phi Delta Kappan*, v71, n1, p57-61.

Fives, H. (2003) “Exploring the relationships of teachers’ efficacy, knowledge, and pedagogical beliefs: a multimethod study”. PhD. Unpublished dissertation: University of Maryland. U.S.A.

Giallo, R. and Little, E. (2003) “Classroom Behaviour Problems: The Relationship between Preparedness, Classroom Experiences, and Self-efficacy in Graduate and Student Teachers” Australian Journal of Educational & Developmental Psychology. Vol 3, pp 21-34

Glickman, C., & Tamashiro, R. (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in Schools*, 19, 558-562.

Hoy, W. (2001) “ The pupil control studies: A historical and empirical analysis”. *Journal of Educational Administration*. Vol. 39 N° 5. p.424-441

Kushman, J. W. (1992). The organizacional dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28, 5-42.

Muijs, D. & Reynolds, D. (2005) *Effective Teaching :Evidence and Practice*. U.S.A: SAGE publications

Ortega, y Gasset, J.(1968) *Ideas y Creencias* (7ma ed.) España: Colección Austral

Pajares, F. & Schunk, D. (2002) ‘ Self and self-belief in psychology and education: a historical perspective’. In Aronson, J. (ed) *Improving Academic Achievement. Impact of psychological Factors On Education*. New York: Academic Press. pp 3-21

Pajares, F. (1992) “ Teachers’ beliefs and educational research: cleaning up a messy construct”. *Review of Educational Research*. Vol. 62, N°. 3, pp. 307-332

Peacock, M. (2001) “ Pre-service ELS teachers’ beliefs about second language learning: a longitudinal study”. *System*, Vol. 29, pp. 177-195

Raymond J. (2000) “ A study of early childhood preservice teachers’ locus of control and self concept as compared to their approach to discipline”. Unplished dissertation of Mg. University of Wisconsin

Richards J. Gallo P., Renandrya W. (2001) “Exploring teacher’s beliefs and the processes of change”. *The PAC Journal*, Vol. 1, N° 1, pp. 41-62

Richards, j. & Lockhart, C (1996) *Reflective Teaching In Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press

Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.) Handbook of research on teacher education. (2nd ed.) pp. 102-119. New York: Macmillan.

Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements, Psychological Monographs, 80, Whole No. 609.

Smylie, M. A. (1999). Teacher stress in a time of reform. En R. Vanderberghe y A. M. Huberman(Eds.), Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice (pp. 59-84). Cambridge, UK/New York: Cambridge University Press.

Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. (1986) Teacher beliefs and classroom behaviors: some teacher responses to inconsistencies. In M. Ben-Peretz, R. Bromme & R. Halkes (Eds), Advances of research on teacher thinking (pp.84-96) Berwyn PA and Lisse, W. Germany: Swets North America/ Swets and Zeitlinger

Tanner, L. (1980) La Disciplina en la Enseñanza y el Aprendizaje. Mexico: Editorial Interamericana

Woods, D. (1996) Teacher Cognition in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press

Yelon, S. L.; Weinstein, G. W. (1988). La psicología en el aula. México: Trillas.

**PRAXIS DOCENTE DE MEDIA GENERAL Y SECUNDARIA DEL ÁREA DE
CIENCIAS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN EN FRONTERA, CONTEXTUALIZADA
EN LA REALIDAD Y LOS VALORES DE INTEGRACIÓN DE LOS PUEBLOS
FRONTERIZOS**

DEXY NAYIBE MENDOZA SUÁREZ¹⁷.
UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL POLITECNICA DE LA FUERZA ARMADA
BOLIVARIANA (UNEFA)
San Cristóbal
Correo electrónico: dexymendoza@hotmail.com
Tel. 0416 2799722 – 316 5196 182

RESUMEN

El tema de la presente ponencia se desarrolla en dos dimensiones en torno a la construcción de los discursos sobre educación para la integración. En primer lugar se exploran las características de los discursos de los docentes en la frontera, sobre la diferencia cultural que circula actualmente en Venezuela y Colombia, en el ámbito político y en el educativo, así como algunos de los factores históricos y sociopolíticos que pueden considerarse explicativos de la direccionalidad de los mismos.

La segunda parte se centra en una investigación empírica sobre la atención a la diversidad, en seis instituciones de enseñanza secundaria de la frontera entre el Táchira y Norte de Santander, llevada a cabo desde el área de Ciencias Sociales durante el periodo 2004 - 2009.

Palabras claves: Educación en Frontera, Pedagogía, Praxis pedagógica, Recontextualización, Modelos pedagógicos, Frontera, Interculturalidad, Integración

¹⁷ Lic. Geografía y Ciencias de la Tierra ULA 1994. Magíster Enseñanza de la Geografía. UPEL 2000. Doctorando UNEFA – Táchira

1. INTRODUCCIÓN

La Educación en Frontera es un referente de reciente data dentro del establecimiento jurídico venezolano, que permite avanzar en el proceso de integración de los pueblos de frontera, al incorporar con carácter ineludible el fortalecimiento de los valores de identidad, paz, amistad, sana convivencia y respeto a la diversidad, así como en el currículo para todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Bolivariano. De allí, que es preciso examinar la praxis pedagógica de los docentes, considerando los modelos educativos-didácticos, sus representaciones sociales, creencias o estrategias, así como aquellas prácticas que socavan los esfuerzos de los pueblos de frontera por una integración efectiva desde las ciencias sociales.

El argumento central de la primera parte de la ponencia se fundamenta, en la presencia de una construcción retórica del discurso intercultural, que tiene sus raíces en el pluralismo nacional y cultural del Estado venezolano y colombiano, y en el terreno educativo, en la tardía construcción de los procesos de democratización y de las políticas de igualdad de oportunidades. La distancia entre los discursos políticos y educativos y las prácticas sociales, así como las agudas contradicciones que subyacen a la intervención de los estados centrales y fronterizos en este aspecto, permiten identificar los factores que influyen en el tratamiento oficial y educativo de conceptos como interculturalidad, diferencia cultural o atención a la diversidad educativa, y su posible carácter “periférico”.

Según, Díaz (2000) es preciso reconocer que no es posible hablar de educación sin una pedagogía, que le subyace como ese saber, que da identidad y dota de concepción a las prácticas, que acontecen en distintos niveles de la acción educativa.

La relevancia del tema propuesto exige concretar esos lugares, donde la educación toma forma propia ,y lleva a plantearse la manera como lo político toma forma en lo educativo a través de lo pedagógico, pero además las opciones sociales toman forma en la vida de la escuela a través de lo curricular. Esto permite hacer una reflexión sobre la especificidad de la educación en frontera, que se construye en forma tensionada la relación entre políticas disímiles y pedagogía o viceversa.

La desconexión del hecho educativo con el hecho social, hace de la educación una oferta de carácter elitista, en razón al privilegio del que gozan. Este conjunto de peculiaridades comprende además de características perceptibles, otras propiedades que se ubican en el plano de la subjetividad colectiva, e integran los principios, juicios y valores, por los que se rige y norma la vida de la colectividad, de ahí su importancia.

La identidad cultural se manifiesta en el grado y formas de identificación a los elementos distintivos de la mismas, cuyos valores y significados colectivamente construidos, no constituyen un conjunto homogéneo, fragmentado de la realidad, sino la “síntesis de la realidad, de la

diversidad, subsumiendo en un solo término la heterogeneidad de factores que inciden en ella” (Bourdieu, 1997, p. 33).

El acto educativo con fines sociales, amerita de una praxis pedagógica que integre los saberes y las formas axiológicas. Una nueva práctica educativa orientada sobre la base del aprender investigando y conocer transformando. Esto la convierte en una acción política, que procura formar ciudadanos con sentido de civismo, respeto a la diversidad, al medio ambiente, y con capacidad para integrarse en propuestas de beneficio común, de ahí su relevancia social.

En consecuencia, en la medida en que se efectúe una práctica pedagógica enmarcada en los valores hacia la paz, el respeto al otro y de hecho a la interculturalidad, y en concordancia con el escenario fronterizo, se podrán estrechar aún más los vínculos de hermandad, buena vecindad y solidaridad entre dos países unidos en un territorio y una historia común.

2. CONTENIDO

Algunos datos recogidos en el avance del tema de investigación, que se presenta, ilustran cómo el concepto de diversidad, incluido en los discursos educativo y oficial de la reforma educativa aprobada en 1998, es recontextualizado a través de procesos, que eliminan su dimensión social y cultural y enfatizan el proceso de individualización de la diversidad, así como los discursos que emergen en la actualidad en el marco de la reforma del currículo Bolivariano.

La praxis pedagógica tradicional impone la adecuación acertada de la enseñanza de las diversas ciencias, y específicamente la enseñanza de las ciencias sociales, a las transformaciones que se producen constantemente en la frontera, la región y el país, o a nivel mundial; de forma que el aprendizaje esté en concordancia con los eventos del lugar y el mundo.

En tal sentido, al revisar el plan de estudios de Secundaria en el área de Ciencias Sociales, se evidencia que la recontextualización del conocimiento se lleva a cabo desde dos campos; uno el oficial y otro el pedagógico.

Entonces, la legitimación de los conocimientos reproducidos los determina el campo de recontextualización oficial, mediante las agencias oficiales como: Ministerio del Poder Popular para la Educación, Consejo Nacional de Universidades (Venezuela), quienes establecen a través de reglamentos y decretos, las normativas que definen contenidos de la educación oficial en sus diferentes niveles (Currículo Bolivariano).

El campo de recontextualización oficial se funda en la presencia de una construcción retórica del discurso oficial, y tiene sus raíces en el específico pluralismo nacional y cultural del Estado, lo

que es para Prieto citado por Ministerio del Poder Popular Para la Educación (2008), la intervención del Estado, por derecho propio en la organización del país, que orienta según su doctrina política, esa educación. Este campo según lo planteado por Bourdieu, (1998) es el resultado de relaciones de fuerza y de lucha, entre agentes y/o instituciones que tienden a conservar o a transformar formas específicas de poder en lo económico, político y cultural. La noción de campo lleva intrínseca la noción de un espacio de posiciones (dominante/dominado), estructurado en términos de una disputa concreta y generativa de competencias e intereses específicos.

En el ámbito educativo, la recontextualización presenta la tardía construcción de los procesos de democratización y de las políticas de igualdad de oportunidades. Es preciso analizar la distancia entre los discursos políticos y educativos y las prácticas sociales, así como las agudas contradicciones que subyacen a la intervención de los Estados centrales y fronterizos. En este terreno, permite identificar los factores que influyen en el tratamiento oficial y educativo de conceptos como lo intercultural, o atención a la diversidad educativa y su posible carácter integrador de culturas, a partir de un modelo pedagógico de formación y de reproducción.

Asimismo, la recontextualización de lo educativo-pedagógico tiene que ver con el qué y el cómo de la praxis pedagógica. El primero referido a categorías, contenidos, valores de la relación sujeto – agente – medio (discursos y prácticas en diversos ámbitos). Lo segundo a las particularidades y a la regulación de las relaciones sociales sujeto-objeto-agente, en un contexto de formación específico (recontextualización de las teorías psicológicas aplicadas al proceso de aprendizaje).

Es necesario estudiar en la recontextualización pedagógica, de qué manera las agencias o asociaciones integradas por expertos conocedores de las diversas áreas participantes en los procesos de reproducción (ACOFI en Colombia, Núcleo de Decanos de la Universidades, Centro de Investigaciones Geodidácticas en Venezuela), regulan la circulación de teorías, prácticas, discursos desde el campo de la producción, hasta el campo de la reproducción como un sistema complejo, por citar algunos ejemplos.

Sin embargo, la enseñanza de las ciencias sociales, en los diferentes planes de estudios, de educación secundaria es un hecho real, y existe una diferenciación en cuanto a sus contenidos, y la forma como los docentes la recontextualizan. Es decir, en la manera de darse a los estudiantes; situación palpable y evidente, por diferentes motivos, algunos intrínsecos al desarrollo de sus propias disciplinas, otros en función de los objetivos que se pretendan con ella; de forma que en cada país podría encontrarse diversos matices.

Entre esas disciplinas, la geografía y la historia, por mucho tiempo se consideraron conocimientos culturales de poca importancia, y esto se observa en las prácticas de los docentes de dichas disciplinas, con un anacronismo en la forma de enseñarse, bien sea por desconocimiento, o por desestimación de su relevancia.

El conocimiento geohistórico de un territorio y sus condiciones históricas dadas, implica desentrañar las secretas conexiones entre la sociedad que lo ocupa, y la naturaleza física de ese fragmento de la superficie de la tierra, el orden que esa sociedad ha puesto de explotación, sus asentamientos, las posibilidades y potencialidades, entre otras.

Esto implica, que si se conoce el espacio y el acontecer en el mismo a través del tiempo, ayuda a la comprensión de temas y problemas de orden recurrentes y de la actualidad candente, los cambios sociales, los nacionalismos, la identidad territorial, los problemas fronterizos, el ordenamiento territorial, entre otros. Es necesario que la práctica pedagógica busque hacer realidad el principio de que el educador debe ser un investigador de su labor docente.

Es preciso señalar que en los referentes metodológicos que sustentan este estudio, se articulan métodos teóricos utilizados en la construcción y desarrollo de la teoría científica y en el enfoque general para abordar los problemas de la ciencia, al permitir profundizar en el conocimiento de las regularidades y cualidades esenciales sobre la praxis pedagógica de los docentes del área de ciencias sociales en la frontera.

Para investigar esta situación, la autora propone el método mixto bajo un integración paradigmática dialécticamente; por cuanto, expresa Greene, Caracelli y Otros citados por Campos (2009) el uso de las diversas perspectivas, permiten una mejor explicación y comprensión de la complejidad en la sociedad. En tal sentido, el propósito que persigue la investigación de la praxis educativa en la frontera, es la generación de un diseño práxico pedagógico para docentes de Media General y Educación Secundaria en el área de Ciencias Sociales, contextualizada en la frontera Táchira / Norte de Santander, desde un enfoque epistemológico explicativo-comprensivo.

Por ello se pretende examinar a fondo como se realiza la praxis pedagógica en la frontera Táchira - Norte de Santander, como la perciben y experimentan los propios participantes y que entramado de relaciones se produce del planteamiento teoría-praxis-teoría. Así como el reconocimiento de la influencia de las concepciones epistemológicas de los docentes en la enseñanza de las ciencias y de la investigación. Por otra parte, también interesa averiguar qué aprenden los educandos del área de ciencias sociales en el contexto de frontera.

En definitiva, es preciso procurar valorar como se recontextualización el proceso enseñanza-aprendizaje, es decir tal como lo perciben los protagonistas del hecho educativo. Una vez explicada y reflexiona dicha acción, se necesario generar un diseño pedagógico, que contextualice la praxis educativa desde la perspectiva de la interculturalidad que coadyuve a los procesos de integración.

Para examinar en el plano de lo real los argumentos esgrimidos anteriormente se selecciono intencionalmente como sujetos de investigación a seis instituciones de la frontera entre Táchira y

Norte de Santander, a fin de iniciar dicho estudio. Según Campos (2009) para algunos autores, si la investigación se beneficia con una muestra intencional, entonces es más adecuada escogerla de esa forma.

En consecuencia, la muestra tomada en la investigación presenta las siguientes características: a.- Ser docentes y estudiantes regulares de Educación Secundaria en los municipios de contacto fronterizos entre Táchira y Norte de Santander (San Antonio-Villa Rosario y Ureña-Cúcuta). b.- Facilitar el área de Ciencias Sociales para el docente y cursar estudios en dicha área para el estudiante. c.- Residir en los municipios fronterizos.

En este sentido, se tiene que las instituciones seleccionadas por Venezuela y Colombia del total de la población de docentes se tomaron 72 docentes del área de Ciencias Sociales. De igual manera, del total de estudiantes de ambos espacios, se tomo una muestra de 180 sujetos, quienes cursan estudios en grado séptimo y noveno grado seis secciones de Educación Media Genera y Secundaria, que se caracterizan por ser adolescentes con edades entre catorce y dieciséis años, tal como se expresa en cuadro No. 1 a continuación.

Cuadro N° 1 Docentes y Estudiantes de la Instituciones de la Frontera

Instituciones Venezuela	Docentes Participantes	N° Estudiantes
U.E. San Antonio	12	30
U.E. Manuel Díaz Rodríguez	12	30
U. E. Víctor Manuel Olivares	12	30
Instituciones Colombia		
Instituto Manuel Antoni Jara	12	30
Sede Boconó	12	30
Instituto Carlos Pérez Escalante	12	30
TOTAL	72	180

Fuente: Cuadro de elaboración por la autora con datos suministrados por las Instituciones a estudiar. Zona de Frontera Norte de Santander – Táchira, 2009.

A fin de reconocer la situación planteada, la autora realizó una entrevista a un grupo de docentes en dos instituciones educativas de Educación Secundaria de la frontera entre Ureña (Venezuela) y Cúcuta (Colombia), y se encontró que existe un número de docentes (65 por ciento) que su praxis

pedagógica tiene un arraigo por las prácticas conductistas; por cuanto consideran el aprendizaje como la adquisición de conocimientos de manera progresiva, desfasados de la realidad que los circunda.

Esto se debe probablemente a que algunos de los docentes entrevistados (40 por ciento) no se desempeñan en su especialidad (castellano, inglés, matemática, geografía), lo que implica que no tienen una formación para el desempeño de la labor docente en la Educación Secundaria.

Por otra parte, se percibió que la actitud de algunos docentes (50 por ciento) hacia el cambio del nuevo currículo, es de manifiesta indiferencia y desacuerdo, por implicar mayor trabajo, flexibilidad, creatividad y reflexión de la praxis pedagógica, que los lleva a conformarse con reiterar una programación rígida, repetitiva e inmutable. Claro está, que existen docentes que manifiestan un interés por innovar su práctica pedagógica (50 por ciento), por medio de la implementación del nuevo currículo en el lado Venezolano.

PRIMEROS AVANCES DE LA INVESTIGACIÓN

Entre los primeros avances para la identificación del modelo pedagógico manejado en los imaginarios de los docentes de la frontera Táchira - Norte de Santander, se percibe que un porcentaje poco significativo 4,41% de los docentes de la frontera están inmersos dentro del modelo pedagógico romántico, por cuanto las metas de formación, con el que promueven a los/las estudiantes están inmersas dentro de un paradigma religioso humanista y el contenido dado se caracteriza por el uso de autores clásicos en para la enseñanza de las ciencias sociales. De este porcentaje 6,25 % de los docentes de la frontera Venezolana se apropiaron del mismo en comparación con los de la frontera Colombiana que ninguno se identificó con este modelo. En cuanto al concepto de desarrollo de las dimensiones constitutivas del estudiante, está enmarcado bajo un desarrollo natural, espontáneo y libre, se advierte que este modelo es poco aplicado por los docentes.

Es preciso indicar los elementos que sustentan el modelo pedagógico romántico, para entender el desarrollo de la praxis pedagógica, dicho modelo sostiene que el contenido más importante del desarrollo del niño es lo que procede de su interior y por consiguiente, el eje de la educación es ese interior del niño. El ambiente pedagógico debe ser lo más flexible posible para que el niño despliegue su interioridad, sus cualidades y habilidades naturales en maduración, y se resguarde de lo inhibitorio y nada auténtico que proviene del exterior, cuando se le inculcan o transmiten conocimientos, ideas y valores estructurados por los demás, a través de presiones programadas

que violarían su espontaneidad. El desarrollo natural del niño se convierte en la meta y a la vez en el método de la educación.

Para el docente es preciso liberarse, él mismo, de ese ídolo de culto que son el alfabeto, las tablas de multiplicar y de la disciplina y ser sólo un auxiliar o un amigo de la expresión libre, original y espontánea de los niños. El Ideólogo de este modelo es Rousseau, y en el siglo XX se destacan Illich y A. S Neil, el pedagogo de Summerhill.

Al tener una idea sobre la concepción de la practica pedagógica manejada por los docente en la frontera, bajo el modelo pedagógico conductista se percibe que en el 27,94% de ellos, la meta de formación del estudiante la signan bajo una ingeniería social y técnico productiva; De este grupo el 37,5 % lo ostenta los docentes Venezolanos y un 7,69 % los docentes Colombianos.

Es importante señalar para la comprensión que el modelo se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo, bajo la mira del moldeamiento meticuloso de la conducta “productiva” de los individuos El método es básicamente el de la fijación y control de los objetivos instruccionales” formulados con precisión y reforzados en forma minuciosa. Adquirir conocimientos, códigos impersonales, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables, es equivalente al desarrollo intelectual de los niños. Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza la “tecnología educativa. El más destacado promotor y exponente de este modelo es Burrhus Frederic Skinner.

La concepción de la práctica pedagógica de los docentes de la frontera Táchira – Norte de Santander, a partir del modelo pedagógico progresista (base del constructivista), se presentan en un 25,00% de ellos; los cuales refieren que la meta de formación propuesta para el estudiante, es el acceso a niveles intelectuales superiores; De igual forma los docentes esgrimen que el concepto de desarrollo con el que promueven a sus estudiantes, se fundamenta de manera progresiva y secuencial, es decir en estructuras jerárquicamente diferenciadas, (Venezuela 40,47%, Colombia 30,76 %), por cuanto la meta educativa es que cada individuo avanza de manera continua, a la etapa superior de su desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno.

Para ello el maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior.

En consecuencia, el contenido de dichas experiencias es secundario; no importa tanto que el niño no aprenda a leer y a escribir, siempre y cuando contribuya al afianzamiento y desarrollo de sus estructuras mentales. Dewey y Piaget son los máximos inspiradores de este modelo.

Uno de los modelos a la vanguardia de los cambios curriculares en la actualidad es el pedagógico social; Se aprecia que los docentes insertos dentro de la meta de formación están en un 12,50 % por Venezuela; un 23,07 % por Colombia, los cuales agrupan el 13,23 % de docentes de la frontera estudiada. Dicho modelo propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. El concepto de desarrollo con que se promueve al estudiante, se caracteriza por ser un proceso progresivo y secuencial, al exponer que el desarrollo jalona el aprendizaje en las ciencias, tal hecho es considerado por un porcentaje bajo de docentes en la frontera (3,63 %), el cual se disemina en 2,38 % para Venezuela y un 7,69 % para los docentes de Colombia. Tal proceso está determinado por la sociedad, por la colectividad, en la cual el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar no sólo el desarrollo del espíritu colectivo, sino el conocimiento científico polifacético y politécnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. El desarrollo intelectual no se identifica con el aprendizaje (como creen los conductistas) ni se da independientemente del aprendizaje de la ciencia, como creen los constructivistas. Sus representantes más destacados son Makarenko, Freinet y en América Latina Paulo Freire.

CONCLUSIONES

En consecuencia, por ser los espacios educativos centro del quehacer pedagógico es necesaria la reflexión permanente sobre la praxis pedagógica de los docentes en la frontera; para lo cual es importante examinar cuestiones como: la presencia de una práctica docente inconsciente, que no permite hablar de modelo pedagógico particular, manejado por los docentes de frontera, sino un modelo ecléctico en el cual convergen los distintos paradigmas de enseñanza.

Es obvio que el concepto de modelo es una representación funcional de la realidad, donde se destaca las características fundamentales del fenómeno para servir de guía de una determinada acción.

Asimismo, si las practicas pedagógicas de los docentes propician condiciones que permitan el desarrollo de una sociedad solidaria, pacífica y ética en la frontera o, la presencia de contradicciones entre el campos de recontextualización oficial y el campo de recontextualización pedagógica, por otra parte si la recontextualización oficial del discurso pedagógico puede ser un instrumento de poder para instaurar una ideología determinada a uno y otro lado de la frontera. También cómo contextualizar una praxis pedagógica para el fortalecimiento de la integración entre los pueblos de la frontera Táchira / Norte de Santander.

Entonces, las instituciones educativas deben ser el escenario para la implementación de una propuesta que responda a la búsqueda de la convivencia social entre las comunidades escolares fronterizas del Táchira y el Norte de Santander, cuyas características más distintivas están en las diferencias culturales, sociales, políticas, éticas y morales, pero en la cohabitación geohistórica, cultural y del mismo espacio territorial.

La metodología de análisis utilizada hasta el momento, permite mostrar las primeras evidencias acerca de la desaparición de las referencias culturales o lingüísticas del concepto de diversidad y su restricción a las dimensiones de las actitudes y aptitudes de los/las estudiantes por el lado venezolano.

Finalmente, se establece la relación entre los avances del trabajo de investigación y la orientación de una política educativa que propenda más a acciones que a buenas intenciones en referencia a una educación para la integración en frontera, al plantear medidas favorecedoras a de la diversidad cultural, promoción de la cooperación, la paz y la solidaridad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arias (1999). Proyecto de Investigación. Guía para su elaboración. Revisión por Carlos Sabino y Jesús Reyes. Caracas: EPISTEME. Ediciones Oriel.
- Bernstein, Basil (2000). Hacia una sociología del discurso pedagógico. Bogotá: Editorial Magisterio. Editores. Mario Díaz y Nelson López.
- Bourdieu, Pierre (1997). Espacio social y espacio simbólico, en Razones Prácticas. Editorial Anagrama. Barcelona. 1997. Pág. 33.
- Bourdieu, Pierre (1998). Capital cultural, escuela y espacio social. 2 ed. Siglo XXI editores, México.
- Campos Arenas, A (2009) Métodos Mixtos de Investigación. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.
- Díaz Villa, M. (1998). La formación académica y la práctica pedagógica. Bogotá: ICFES
- Díaz Villa, M (2001). Sobre el Discurso Pedagógico: Problemas Críticos. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.
- Mendoza, D. (2000). El Aprendizaje Efectivo desde la Perspectiva Geohistórica del Espacio Fronterizo: Caso Municipio Bolívar del Estado Táchira – Venezuela Tesis de Grado UPEL – Rubio

Ministerio del Poder Popular Para la Educación [MPPE] (2008) Currículo Bolivariano Editorial Caracas

BIBLIOGRAFIA

Benejam A., P. (1999). El Conocimiento Científico y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Un Currículum de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona: ICE/Horsori

Capel, H y Urteaga, L. (1982). *Las Nuevas Geografías*. Barcelona (España): Salvat Editores.

Cárdenas, A. (1999). La Redimensión de la Praxis. La Gran Tarea de la Educación ante el Advenimiento del Siglo XXI en la Educación Básica. Editorial Escolar. Venezuela

Ceballos, Beatriz (1999). Una Intervención educativa para la formación profesional del profesorado en la Geografía y la Reforma Curricular. *Geoenseñanza*. vol.4. p.105-119.

Ceballos, Beatriz (1999). *Hacia la consolidación de una comunidad científica en las ciencias sociales*. [Boletín Geohistórico del Centro de Investigaciones Geohistóricas y Aplicación Geodidáctica].p.15. Caracas

Ceballos, Beatriz (2003). *El Diagnóstico Geohistórico y la Intervención en las Comunidades: Caso Lobatera Táchira*. UPRL 1ra Edición Caracas Venezuela

Constitución (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, Diciembre 30 de 1999.

Contreras, J. (1999). *La teoría y la práctica docente*. [Cuadernos de Pedagogía] 253, 92-99

Elliot, (1993) Investigación Acción OIKU-TAO Barcelona España

Figuroa de Q. R. (1995). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Educación Básica*. Primera y Segunda Etapa. San Tomé: CORPOVEN (mimeo)

Gárgano, A (2002). La Geografía como ciencia para la vida en la docencia y la investigación de Flor Ferrer de Singer. *Geodidáctica*. Vol. IV No. 7. p.

Gimeno, J. y Pérez, A. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 1015 (Extraordinario), agosto

Rodríguez de M. E. (2000). *Geografía conceptual*. Bogotá: Tercer mundo

Rojas A. (2002). Jornadas Pedagógicas de las Ciencias Sociales lugar permanente para el pensamiento de Milton Santos. *Geodidáctica* No. 7 p.47-53.

Ruiz, (1998). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de: DEUSTO.

LOS OVA EN EL ESTUDIO DE LOS MODELOS ATÓMICOS DE THOMSON, RUTHERFORD Y BOHR: ANÁLISIS HISTÓRICO FUNDAMENTADO EN LOS CONTEXTOS SOCIO-CULTURALES

Palabras clave:

OVA, Exelearning, Historia, historia interna, historia externa

Justificación:

Se han desarrollado propuestas que intentan comparar la forma como históricamente se han producido los conocimientos científicos y la forma como los niños construyen conocimientos (piaget y garcía, 2004). No obstante, las diversas propuestas didácticas para la enseñanza de las ciencias basadas en la historia de las ciencias, han estado centradas en el análisis de la evolución del conocimiento disciplinar dejando de lado cómo mejorar las actitudes de los estudiantes hacia las ciencias, los científicos, los contenidos de las ciencias y, en particular, el aprendizaje y la enseñanza de las mismas.

Problema(s):

Algunos de los problemas que se han formulado en el contexto de la didáctica de las ciencias experimentales, están relacionados con preguntas tales como ¿Qué ciencia enseñar? y ¿Cómo enseñar las ciencias?

En este contexto, tradicionalmente, la historia de las ciencias no ha sido un objeto de reflexión para la mayor parte de los profesores de ciencias, asumen que es una “pérdida de tiempo”, dedicar aspectos de la clase al referente histórico de las ciencias debido, quizás, al poco conocimiento acerca de cómo la historia de las ciencias podría servir para introducir conceptos en el aula, comprender las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, y los aspectos metodológicos que posibilitaron la construcción de nuevos conocimientos, entre otros aspectos.

De otra parte, los estudiantes conciben la historia de la ciencia como un conjunto de fechas, nombres y acontecimientos aislados y sin ninguna relación de orden conceptual y metodológico. Como consecuencia de lo anterior, los estudiantes tienden a memorizar dicha información que, por lo general, se olvida fácilmente sin ninguna trascendencia para la construcción de aprendizaje realmente significativo.

El problema así formulado consiste, desde la práctica pedagógica, reflexionar y proponer otra forma de enseñar la historia de las ciencias, y por qué no cambiar la actitud de los estudiantes hacia la misma. Se trata así también de examinar la posibilidad de identificar la influencia de dichas herramientas virtuales en el aprendizaje de los estudiantes.

Objetivos:

- Incorporar las tics en los procesos de enseñanza en el estudio de los modelos atómicos de Thomson, Rutherford Y Bohr.
- Aportar a la comunidad de especialistas interesados en los problemas relacionados con la historia y la didáctica de las ciencias.

Metodología:

Para enseñar en ciencias acerca de cómo los contextos sociopolíticos, económicos y culturales pudieron influir en los científicos y los modelos que estos produjeron acerca de la naturaleza y estructura del átomo se diseñó un objeto virtual de aprendizaje Ova como herramienta para la enseñanza, haciendo uso del exelearning.

Para llevar a cabo este estudio se requiere el establecimiento previo de los indicadores y las categorías sobre las que se recoge la información y que se evalúan desde la plataforma moodle.

Resultados (esperados, parciales o finales): En general, la presente investigación marca pautas para examinar la influencia de las tics en los procesos de enseñanza en el estudio de los modelos atómicos de Thomson, Rutherford Y Bohr, y el aporte que se le hace a la comunidad de especialistas interesados en los problemas relacionados con la historia y la didáctica de las ciencias

Bibliografía:

Barona, J. L. (1994). Ciencia e historia. Debates y tendencias en la historiografía de la ciencia. Valencia: Guada.

Gagliardi, R. (2008).Cómo utilizar la historia de las ciencias en la enseñanza de las Ciencias. Revista Enseñanza de las Ciencias, 6 (3), pp.291-296.

Muñoz, R. y Bertomeu, J. (2003). La historia de la ciencia en los libros de texto: la hipótesis de Avogadro. Revista Enseñanza de las Ciencias, 21 (1), pp.147-159.

Piaget, J. y Garcia, R. (2004). Psicogénesis e historia de la ciencia. Siglo XXI editores. 10 ed. Buenos Aires, Argentina.

Restivo, S. (1992). La ciencia moderna como problema social. Fin de Siglo, 3, pp. 20-39.

Vessuri, H.M.C. (1992). Perspectivas recientes en el estudio social de las ciencias. Fin de Siglo, 3, pp.40-52.

SABERES Y QUEHACERES DEL SER MAESTRO (A) REFLEXIÓN DE LA ACCIÓN DEL MAESTRO (A) EN EL ESCENARIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Autora *Dioné López Aguilar. UPTC. 2011*
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Ciudad Tunja
Correo electrónico: dionelopezuptc@hotmail.com
Teléfono de Contacto 3134427136

Resumen

La temática de éste, se comienza a desglosar resaltando el papel de los actores o agentes que intervienen en las prácticas educativas y los saberes y quehaceres que se construyen alrededor de la misma, para finalizar aseverando que significa ser maestro, documento inspirado en el documento “el rol del docente en el tercer milenio” creado por Roberto Magni Silvano.

El propósito de este escrito es reflexionar sobre las acciones del maestro teniendo en cuenta su papel como actor social y educativo.

Preguntas Orientadoras

¿Cuáles son los roles que asumen los actores o agentes que intervienen en las prácticas educativas?

¿Qué saberes y quehaceres consolidan los actores alrededor de las prácticas educativas?

¿Qué concepción se puede configurar en torno al ser maestro, a partir de la práctica educativa?

Palabras Clave

Maestro formador, maestro en formación, práctica educativa, una ciencia y un arte ser, saber y saber hacer del maestro en formación, **Saberes y Quehaceres**, ser maestro.

1. Introducción

Diversos discursos se han construido acerca de la acción del maestro (a) en nuestra sociedad, los cuales implican posturas que plantean múltiples roles y sentidos a la labor del docente: investigador, crítico, mediador, reflexivo, emancipador, transformador, todos ellos orientados al mejoramiento de su propia práctica y de la sociedad en la cual se encuentra inmerso.

En este documento se define como **maestro formador** al maestro que orienta el proceso educativo y el **maestro en formación** el estudiante que se encuentra cursando un programa educativo. **La práctica educativa** aquella que se ejerce en una institución en un intento de hacer planeada, organizada y eficaz la educación para que se convierta en una práctica efectiva coherente con sus propósitos y que sabe de la utilización de métodos y estrategias para que se dé

la aprehensión de los conocimientos de una manera más fácil y sencilla, además de la generación de un beneficio en la persona que recibe la enseñanza.

2. Contenido

Ser maestro orientador de la práctica docente puede considerarse arte y ciencia a la vez, ya que implica enseñar, formar, orientar y asumir esta tarea con plena responsabilidad, dedicación y vocación. Es así que, el maestro formador necesita una sólida formación en conocimientos, habilidades y compromisos dirigidos a que lo que enseña tenga un sentido y dé a los estudiantes las herramientas y utilizarlas para conocer, imaginar, leer y transformar realidades y contextos específicos.

Como lo expone Estefany Gómez: 2000: La tarea de orientar y formar, naturalmente, se produce en la perspectiva del docente. Es algo tan maravilloso, que sólo la pueden recrear los que ejercen la docencia con verdadera vocación de servicio. Analógicamente, como lo que sucede con los organismos fisiológicos, que al ingerir sustancias distintas, pueden producir reacciones y efectos similares; cada estudiante debe ser asumido como una persona única, y trascendente al mismo tiempo, con un bagaje cultural particular que lo hace irreplicable en el tiempo y en el espacio, por lo tanto, distinto a los demás, pero, cuando el docente acompaña a todos y cada uno de sus alumnos en el proceso de apropiación y construcción de saberes posibilita que ellos alcancen un aprendizaje similar con resultados similares.

Esto es extraordinario; enseñar y orientar para que cada alumno día a día construya su propio saber y fortalezca su proceso de identidad con una dinámica constante de descubrimiento, conquista y propiedad de sí mismo. No hay tarea más eminente que la de enseñar/formar y asesorar. El docente le enseña a pescar a sus alumnos, pero no le da el pescado, es decir, señala el camino de la autoeducación que alienta la realización personal.

Enseñar y formar es **un arte** simple y a la vez difícil, pero fundamental de creación y ejecución. Simple para el que posee las habilidades, cualidades y calidades para ejercer la docencia y difícil para el que no las posee, pero que las puede adquirir con constancia y buena voluntad.

Enseñar y formar es **una ciencia** y **un arte** importante de ejecución porque como ciencia se fundamenta en la teoría y como arte en la práctica, entendiendo la teoría como los principios que rigen la educación en el marco de la formación docente integral, perdurable y continua, y la práctica como espacio de creación pues como lo dice Gómez: 2000 “enseñar sin espíritu creador conduce inexorablemente al fracaso”. Por lo anterior, la enseñanza debe ser un espacio de permanente creación porque los hechos educativos desde la práctica no se repiten, al igual que para todos los docentes cada año lectivo es una nueva experiencia, para el practicante o maestro en formación cada jornada es diferente y por tanto implica creación, porque cambian los factores que intervienen en el hecho educativo, por lo tanto, jamás se puede repetir la misma experiencia educativa.

En consecuencia, el docente orientador debe comprometerse con la formación de un futuro profesional que actúe desde la realidad, a partir de las necesidades de las comunidades, mediante el diseño, puesta en práctica, evaluación y reelaboración de estrategias didácticas adecuadas para

el desarrollo integral de las personas con las que realiza su quehacer educativo.

La clave del éxito de ser maestro orientador está en la formación de futuros docentes integrales, con el propósito de dotarlos de múltiples saberes, a partir del fortalecimiento de habilidades, actitudes y destrezas propias de un maestro. Estos saberes deben permitirle a ellos, **en primer lugar**, comprender en los distintos niveles de profundidad posibles, las complejas dimensiones del desarrollo humano y en especial de los alumnos a su cargo; **en segundo lugar**, conocer, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples determinaciones; **y en tercer lugar**, comprometerse en la formación del presente y el futuro de la sociedad.

El docente formador es un guía y asistente y su actividad principal debe estar centrada en preparar al estudiante para que se convierta en un ser humano auténtico, una persona capaz de asumir la responsabilidad por lo que es y por lo que tiende a ser, competente para tomar decisiones y que esté en posibilidad de definir su carácter como desea que sea definido.

En síntesis, la tarea del maestro formador es contribuir a que los maestros en formación aprendan a vivir en su mundo y con los demás. Para eso se necesita que el estudiante-maestro en formación, sea hábil para leer, no solamente los textos, sino los contextos, los intereses y las expresiones de los otros. Asimismo, “se trata de interpretar esa lectura, tomar distancia de ella y pensar en los condicionantes que nos hacen pensar como pensamos” Hernández (2005). Hay tres elementos esenciales que la escuela debe desarrollar y enseñar y que el maestro en formación tiene que aprender: el ver y el oír para conocer y compartir.

- **SER, SABER Y SABER HACER del maestro en formación**

El maestro en formación y futuro profesional debe responder a los retos y cambios que le impone del mundo de hoy, **SER** un ser humano sensible; el maestro de hoy necesita un **SABER** integral con una sólida formación en valores, y conocimientos, que le permita un desempeño óptimo y de respuesta acertada a su formación; al maestro en formación le corresponde construir e interiorizar esos conocimientos para llegar a motivar a sus educandos, pero no basta saberlo todo sino **SABER HACER** con creatividad, con actitudes procedimentales, con modos de actuar, con nuevas formas de afrontar plantear y resolver problemas y disponer situaciones de aprendizaje apoyado en bases pedagógicas, psicológicas, sociológicas, y tecnológicas que le permita a sus alumnos cimentar su propio saber teniendo en cuenta la heterogeneidad de sus estudiantes.

Desde esta perspectiva, el maestro en formación y futuro formador va aumentando la responsabilidad de su noble misión, de ser agente particular del desarrollo de los pueblos y naciones; pues la presencia e influencia del maestro en los espacios geográficos y sociales, es de primer orden. Si la sociedad se manifiesta por medio de la ciencia, el arte y la cultura, es el maestro quien facilita y dirige dicha exteriorización con su **SABER HACER**. Nietzsche, profesor de filosofía, en su obra *Humano, demasiado humano II*, escribió que el profesor es un mal necesario.

Por lo tanto, un maestro formador creativo no debe quedarse en enseñar con rigor pedagógico pero tampoco irse al extremo de la elasticidad, pues esto puede provocar la falta de interés de los estudiantes al seguir corrientes reduccionistas o por falta metas para llegar al horizonte; por

supuesto, si fuese posible enseñar con sentido esquemático o con sentido dinámico, mediante sistemas preestablecidos o con recetas didácticas al alcance de todos, sería una actividad conformista y fácil para algunos, pero la realidad nos indica que la transformación educativa parte de comprender la realidad del aula, la realidad institucional, la realidad socio-cultural y contextual y, por el cual, vale la pena aportar todo el esfuerzo y sacrificio para que la enseñanza sea significativa.

Por lo dicho, se deduce que enseñar puede ser un arte y una ciencia, porque la principal exigencia para producir una eficaz enseñanza es hacer que el educando indague, conozca realidades, produzca y cree para **SER** el artesano de su obra. Hay muchas cosas hechas al alcance de todos y a las cuales se accede y se siguen con fidelidad, pero poco creadas, existen muchos modelos pedagógicos preestablecidos y prescritos pero pocos creados desde las necesidades de los contextos para que al momento de ser aplicados tengan significado. Lo medular de la tarea del docente en formación es crear. Crear constantemente. Estar siempre dispuesto a crear.

Ser maestro hoy, significa enseñar en la incertidumbre, en la inclusión y la exclusión, pero sobretudo, en la necesidad de significar la realidad cotidiana, compararla, recrearla, hallarle un sentido y buscar juntos la salida al futuro y al presente; o visto desde otra óptica, se constituye en un proyecto de vida para los jóvenes a quienes les corresponde hacer de este trabajo un arte, identificando la realidad social y educativa, analizándola con criterio educativo, y comprendiéndola con espíritu objetivo y real.

En la enseñanza, debe tenerse presente dos partes fundamentales que la componen esencialmente y que no deben olvidarse, por un lado, la parte vital del arte de enseñar, que la hace en gran medida el docente formador y, por el otro, la parte de aplicación que la hace el maestro en formación, que comprende la interrelación de toda la teoría con el quehacer es decir, aplicar el arte y su técnica.

Frente a estas situaciones educativas, el maestro formador es un constructor de éxitos, como también lo es el maestro en formación. El éxito se traduce en el logro de los objetivos propuestos en un proyecto educativo real. El éxito se construye, se realiza. Es decir: que el éxito en la enseñanza se concibe, se crea, se prepara, se organiza, se realiza y, finalmente, se logran resultados. Porque el éxito en los docentes está en los mismos docentes, está en su propia práctica.

¿Qué hacer para lograrlo? Para lograrlo, el maestro asesor acompaña a los estudiantes en sus respectivos procesos de construcción de los propios saberes para que, individual y comunitariamente aplique el proyecto de vida específico. Para ello, el practicante-maestro en formación implementa metodologías didácticas originales que se adecuen a las necesidades del contexto. En este sentido, en la enseñanza, los métodos son sólo herramientas, se utilizan las que sirven y, si no sirve ninguna, se construye una nueva. El maestro en formación tiene la plena libertad de utilizar los instrumentos que más convengan al proceso, ello lo determina de acuerdo a la circunstancia educativa que debe enfrentar.

Entonces, la práctica docente es, simple y llanamente, la construcción de éxitos educativos y, el docente formador y el maestro en formación son los responsables de que ello ocurra. Por eso, el formador utiliza técnicas, inspiración y la propia capacidad para enseñar, él no es un experto, sino un artista, artífice y creador, que tiene en sus manos todo lo necesario para hacer una obra de arte: sus estudiantes y unos contextos con problemas y necesidades apremiantes que generan “**Saberes y Quehaceres**”.

Por eso, es necesario que el maestro en formación, reflexione sobre su **quehacer**, de manera individual y colectiva, sobre qué es legítimo enseñar y sobre los condicionamientos de esa legitimidad. Asimismo tiene que saber trabajar en equipo, una forma de tomar conciencia de que también se aprende de los compañeros. Es de reconocer que el **quehacer** del educador es, en sí mismo, otra tarea que debe partir de un diálogo abierto y permanente entre los mismos maestros y entre ellos y su entorno social. La escuela de hoy tiene que abrirse más a sus contextos, que inevitablemente entran a ella, y ello exige replantearse el oficio del maestro tanto en el salón de clases como en la comunidad. Porque el docente es portador de vida, y del mismo modo que, nadie da lo que no tiene, nadie enseña lo que no sabe y nadie transmite lo que no vive.

Por ello, el docente formador y el maestro en formación viven conscientemente su propio proyecto de vida y el de sus estudiantes y construyen éxito, crecen en sabiduría asumiendo la experiencia en el trabajo con los demás. Ellos deben darle vida a su obra de arte, buscando soluciones a los problemas cotidianos, esa es la construcción del éxito, él y sus alumnos mejorarán la calidad de vida de las comunidades, transformándola en vida más plena. Entonces, es trasladar la experiencia ajena a la propia, es decir: hacerla nuestra, como si los actores vinculados en la obra-proyecto pedagógico investigativo hubieran vivido esa situación y así entrar en ella, adquirir el conocimiento de los hechos para ser más sabio frente a las situaciones que se puedan presentar en el ejercicio de la profesión, en la práctica cotidiana del arte de enseñar.

3. Conclusiones

¿Qué es ser maestro?

Estas frases de Miguel Ángel Cornejo nos ayudaran entender la razón de **SER** un Autentico Maestro: "Quien poco trabaja, poco obtendrá": Necesitamos Maestros Auténticos, No Simples Instructores. Instructor es aquél que solamente proporciona información.

Maestro es aquél que forja la inteligencia y la voluntad que hace que surja la obra maestra que existe en cada uno de sus alumnos.

El instructor enseña una técnica y da una instrucción precisa. El Maestro no se limita a enseñar lo que el otro no sabe, sino que hace que surja en el otro lo que debe llegar a ser.

Maestro es el que siembra ambiciones superiores, éticas y progresistas.

Maestro es el que forja voluntades de triunfadores y optimismo de lograr la cumbre a pesar de las adversidades.

Maestro es quien ha encontrado en la enseñanza su auténtica vocación y goza con la realización de cada uno de sus alumnos.

Maestro es quien enseña con su ejemplo, señalando la ruta a seguir para lograr la plena realización.

Maestro es aquél que da sentido positivo y aprendizaje a todas las adversidades.

Maestro es aquél que en cada clase que imparte, se emplea a fondo y es la mejor que ha dado en su vida.

Maestro es aquél que en cada jornada de trabajo, lanza el corazón y enseña con tal pasión como no lo ha hecho nunca.

Maestro es el que conjuga la realidad del presente con el sueño de lograr un mundo superior en el futuro.

Maestro es aquél que hace soñar a sus alumnos en hacer posible lo imposible.

Maestro es el inconforme de su tiempo que siembra ideales para luchar por la Justicia, la

Generosidad y el Amor. Si se le teme es simple instructor, si se le ama es un auténtico Maestro.

Maestro es aquél idealista que se ha ofrecido para ser ayudante de Dios en su creación. **Miguel Ángel Cornejo**

En consecuencia, es necesario afirmar, que para ser un excelente MAESTRO se necesita ser humilde y desprendido, se necesita tener espíritu de sacrificio para soportar las incomodidades, los viajes largos, los conflictos personales, largas jornadas de trabajo, madrugadas y traspasadas, entre otras cosas más. El docente en ésta concepción requiere el sacrificio personal y la inteligencia emocional para lograr el crecimiento de sus alumnos, dignificando el **SER, el SABER y el SABER HACER.**

Todo esto, permite confirmar lo dicho por Alfonso Borrero, S.J. de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, el 15 de mayo de 1995 “porque la educación es obra de la inteligencia y también del corazón, nadie será maestro que no sepa a la vez ser buen amigo. Amigo personal. El buen maestro comprende en abrazo de corazón e inteligencia al grupo humano que se aposenta bajo su alero, pero sabe conocer y distinguir, como persona, a cada uno de sus discípulos como si bien se diera la única y excluyente relación de un maestro para cada alumno; pues ser maestro no es hablar al aire sino a la inteligencia y al corazón individual. Y al lado de ello, agrego lo que decía Gabriela Mistral *“si no puedes amar mucho, no enseñes”*

Es oportuno, para finalizar, tomar para este texto las ideas de Vásquez R, 2000, en sus analogías en busca de la comprensión del SER MAESTRO, quien nos reafirma que la integralidad del maestro, es una labor que implica más dedicación y exigencia para la casi perfecta formación de éstos y más cuando se trata de maestros formadores de la infancia; por lo tanto el maestro en formación debe ser considerado un multifacético de su labor para que pueda atender en el momento oportuno a cada estudiante con sus particularidades y acudir en su apoyo cuando esté al frente de cada uno de sus avatares.

Para sentir satisfacción por los logros alcanzados en la docencia se necesita ser docente, quién debe ser y actuar con todo el sentido y profundidad del término, “MAESTRO”, porque su acción no se limita a enseñar, sino a educar; es decir, a saber salir al encuentro del otro para ayudarlo a realizarse plenamente porque se puede enseñar con las palabras, pero se educa con el testimonio de vida diario.

Sin embargo, la labor de maestro asesor se debe hacer con ética profesional, es una profesión que nos deja grandes satisfacciones y experiencias de vida. No nos importa dar todo ese tiempo que podríamos utilizar para nosotros, si es que servirá para la formación de un niño o un joven, si es que ayudará a brindarles las herramientas necesarias para adaptarse y vivir dentro de la sociedad, si es para contribuir a que tengan un mejor nivel de vida, si es que servirá para lograr poner en cada una de sus caras una sonrisa al decir ya le entendí o al pronunciar, hoy aprendí algún nuevo, porque aunque no lo crean, esa es nuestra mejor recompensa.

“El maestro ideal es aquel que se pone en el papel de puente por el cual invita a sus alumnos a cruzar, y que luego de haberlos ayudado en el cruce, se desploma con alegría alentándolos a crear sus propios puentes.

Nikos Kazantzakis

BIBLIOGRAFIA

BURKE BELTRÁN, M. T. Las relaciones entre la familia y la escuela en nuestra sociedad. En De quién es la responsabilidad: la escuela o la familia. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1988.

FLOREZ OCHOA, Rafael. Investigación Educativa y Pedagógica. McGraw Hill. Colombia. 2003.

FREIRE Paulo: Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI editores, S: A. España. 2009.

_____ : Pedagogía de la esperanza. Editores Siglo XXI. España. 2002

GARMENDIA, E., Juric, J., MALVASSI, S.A. “La educación a distancia... ¿Una modalidad educativa innovadora?”. Documento Base. Universidad Abierta. UNMdP.1999

HERNANDEZ Carlos Augusto. MEN. Periódico Al Tablero No 34 Abril-Mayo. 2005

PADULA PERKINS, Jorge Eduardo: una Introducción a la educación a distancia. FCE> Espana.2009

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA. Resolución 07 de 2005: Lineamientos para la Práctica Pedagógica Investigativa en la Facultad de Educación. Consejo Académico, 2005.

VASCO MONTOYA, Eloísa. Maestros, Alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula. Magisterio. Bogotá. 1994.

VAZQUEZ, Fernando. Oficio de maestro. Bogotá. D.C. Universidad Javeriana.2000

USO EDUCATIVO DE LA TELENVELA COLOMBIANA PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Autor:

Félix Joaquín Lozano Cárdenas¹⁸

*“Pocos fenómenos culturales evidencian hoy
en forma tan expresiva las contradictorias articulaciones
que entrelazan las dinámicas culturales
a las lógicas del mercado como la telenovela (...)”.*

Jesús Martín – Barbero (1992:13)

INTRODUCCIÓN

¿Hablar de telenovelas es un asunto serio en los ámbitos académicos y más aún en un Seminario internacional en Práctica Pedagógica? ¡Suena Betty, La Fea!

Antes de empezar, es necesario aclarar un asunto histórico: la telenovela es heredera directa del **melodrama**, nombre con que se conocía en el siglo XVIII a las obras teatrales de tipo dramático –con argumentos mediados por el amor y finales en donde triunfaba el bien sobre el mal- que casi siempre se acompañaban de un fondo musical durante sus presentaciones frente al pueblo, con el propósito de generar entretenimiento, circular información y promover la puesta en común de los problemas sociales.

“Desde sus orígenes, el teatro ha tenido un aspecto propagandístico de las ideas y un efecto concientizador; debido a esto, autoridades de la época prohibieron el uso de la palabra en las obras escenificadas provocando que los actores aumentaran su mímica y exageraran la expresión de los sentimientos magnificando su gestualidad; así fue como se originó la característica exageración de las expresiones no verbales y la ampulosidad que caracterizan al melodrama”. (Martínez, 2010).

Con la llegada de los medios masivos de comunicación, en épocas ya más cercanas, el **melodrama** se adaptó a los nuevos lenguajes de la prensa, la radio y la televisión, siendo esta última su mayor espacio de desarrollo, en donde surge la **telenovela**, con dos antecedentes claves: el drama y la literatura, elementos que, según Martínez (2010), “se han entrelazado y evolucionado formando un género cuyas características le otorgan una personalidad propia (que a

¹⁸ Comunicador social – Periodista. Docente Departamento de Pedagogía, Andragogía, Comunicación y Multimedia de la UFPS, en Cúcuta, Colombia. Especialista en Pedagogía. Magíster en Ciencias de la Comunicación. Doctorando en Educación. Coordinador Línea de investigación en Comunicación y Educación de la Maestría en Práctica Pedagógica. Correo electrónico: felixlozano@ufps.edu.co

su vez puede desembocar en otros subgéneros como la telenovela infantil, la educativa o de reforzamiento de valores, la histórica y la telenovela de época, entre otros)”.

Así, entonces, la *telenovela* –término con fuertes raíces y arraigo latinoamericano- se define como un texto dramático audiovisual que pone en escena una historia de carácter ficcional que gira en torno a una serie de sucesos con dilemas morales –bien y mal, justicia, final feliz, estereotipos, amor y problemáticas referidas a la pareja y la relación con la madre, el padre y los hijos, además de situaciones cotidianas pero modificadas por el destino, Dios o el fatalismo, temas que excluyen aspectos sociales y reflexiones filosóficas- siendo el núcleo familiar de vital importancia en su estructura.

Ese cuestionamiento moral que se hace al espectador, desde el desarrollo de la trama, se constituye en un valor agregado al relato y en una característica propia de la telenovela. Por esta razón, existen diversas miradas y posiciones intelectuales que asumen este melodrama televisivo desde la relación entre medios y cultura, vínculo que permite afirmar que en la telenovela se articulan las lógicas comerciales de su producción con las lógicas culturales de su consumo en el escenario de la cotidianidad. Por lo tanto:

“Su intencionalidad consiste en plasmar acciones y pasiones en lugar de palabras para llegar a un público no lector, y esta característica es la que la ubica en el ámbito de la cultura popular y al mismo tiempo, permite desarrollar un proceso que conduce de lo popular a lo masivo” (Martín-Barbero, 1993:12).

En ese mismo sentido, y resaltando su calidad de género seriado de ficción, Nora Mazziotti (1996) afirma que la telenovela reproduce esquemas culturales y responde a las lógicas de consumo desde diversas perspectivas:

“Forma parte de la dinámica cultural de una sociedad y tiene una finalidad mediática porque funciona dentro de un sistema productivo concreto, atiende a las lógicas del consumo y reproduce al mismo tiempo esquemas culturales” (Mazziotti, 1996:45).

En este sentido, los procesos de nacimiento, consolidación y transformación de la *telenovela colombiana* han propiciado un reencuentro permanente con el género, relacionado con los modos de contar, el uso de nuevos lenguajes audiovisuales más complejos, hasta conseguir una infraestructura tecnológica e industrial moderna que permite a productoras y canales de televisión competir en igualdad de condiciones con otros países como Brasil, Argentina, México o Venezuela, de larga trayectoria en la producción de este género.

¿Con esos antecedentes llenos de fuertes contradicciones, mezcla de lo comercial, lo técnico y lo cultural... se puede pensar en un uso educativo de la telenovela, en construir una estrategia pedagógica a partir del capítulo de anoche?

La relación *medios – educación* casi nunca ha sido fluida y ha pasado por múltiples momentos de encuentro y desencuentro que han impedido un trabajo conjunto y potencialmente benéfico, tal como lo evidencian las reflexiones teóricas de Jesús Martín-Barbero, Mario Kaplún, Daniel Prieto Castillo, Joan Ferrés iPrats y José Manuel Pérez Tornero, quienes plantean la necesidad urgente de revisar esa complicada, distante y, en ocasiones, excluyente relación que existe entre *docentes y televisión* –para no hablar por ahora de la web o las TIC- en donde se “sataniza” a los nuevos medios y se privilegia al libro impreso como única y reconocida fuente de información y de conocimiento.

Es necesario y pertinente reconocer que el uso de los medios de comunicación en la educación y, sobre todo, en las prácticas pedagógicas, constituye un recurso indispensable para acercar el proceso de enseñanza – aprendizaje y el desarrollo de las competencias de los estudiantes a las dinámicas del mundo contemporáneo. Hoy no se puede concebir a un docente o a un estudiante que desarrolle su labor de espaldas a la tecnología, pues desconocería por completo el contexto en que se encuentra.

“Estos instrumentos son la base de la esfera pública de las sociedades democráticas y, por los logros tecnológicos alcanzados, unen a todo el mundo sin importar la distancia. Por estas razones, los medios de comunicación cumplen funciones como informar, formar y expresar opiniones. Hacerlos ingresar al aula es, entonces, una forma de afirmar el lazo de unión entre la escuela y una época, así como también implica introducir un vehículo capaz de mejorar el rendimiento educativo”.

Extractado del portal www.colombiaaprende.edu.co

Pero la relación entre la comunicación y la educación no apunta solamente al uso y dominio de esas nuevas tecnologías, pues la comunicación posee otros campos de exploración entre los cuales se cuenta la apropiación de los medios como nuevos espacios y lenguajes para la educación y no como simples herramientas. Como lo afirma Mario Kaplún, “el diálogo entre la *Educación y la Comunicación* está lejos de haber sido hasta ahora fluido y fructífero. Lo más frecuente ha sido que la primera entendiera a la segunda en términos subsidiarios y meramente instrumentales, concibiéndola tan solo como vehículo multiplicador y distribuidor de los contenidos que ella predetermina. Así, cuando en una planificación educativa se considera necesario valerse de medios de comunicación o producir materiales educativos, se recurre al técnico en comunicación... Se fue petrificando de ese modo el doble y pertinaz malentendido: la comunicación equiparada al empleo de medios tecnológicos de transmisión y difusión y, a la vez, visualizada como mero instrumento subsidiario, percepción que la mutila y la despoja de lo mucho que ella tiene para aportar a los procesos de enseñanza - aprendizaje”.

Este panorama nos plantea asumir el proceso de enseñanza - aprendizaje como un espacio abierto al trabajo con los medios no solamente como elementos didácticos, sino como recursos que contribuyen a activar los presaberes de los estudiantes en virtud de que están presentes en la cotidianidad de ellos, a promover las habilidades de pensamiento en tanto que, utilizados de manera adecuada y aprovechando su rica narrativa sonora, visual, audiovisual y multimedial, invitan al análisis, a la inducción, a la deducción, a la comparación y el contraste y a la toma de decisiones, entre otras muchas habilidades.

Pero, OJO: Esto nos obliga a entender las lógicas narrativas de cada medio, la riqueza de sus posibilidades expresivas, su técnica, sus amplias opciones comunicativas y educativas, para no caer en la falsa premisa de creer que, por ejemplo, un video educativo es capaz de generar procesos de aprendizaje por sí solo. La televisión nació, creció y se desarrolló en el ámbito de la industria del entretenimiento y así hay que asumirla para poder aprovecharla...

TELENOVELA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

En esta parte de la ponencia ingresamos al eje central de discusión: escudriñar los retos y potencialidades educativas que posee la telenovela colombiana –y también la latinoamericana- al ser introducida en los ambientes de aprendizaje de las instituciones educativas... Un asunto bastante complejo...

Para poner en remojo el asunto del aprendizaje significativo –entre otras cosas, nunca he podido imaginarme a Ausubel como guionista de telenovela- vamos a citar dos ejemplos: *Yo soy Betty La Fea* (2003) y *Hasta que la plata nos separe* (2007), ambos de factura colombiana, cuyas tramas se fundamentaron –desde la ficción- en una propuesta de vida cotidiana ligada a la casa, el barrio y la oficina, mediante guiones en los que aparece y se representa la historia de personajes cercanos al ciudadano común, sus lugares de residencia y trabajo, sus temores, sus quehaceres, sus amigos, sus afectos y sus desaciertos, entre otros fenómenos “extraídos del mundo real”. ***Aquí podríamos hablar de contexto...***

Estas dos producciones ponen en evidencia el retorno a la simplicidad de las historias de un reconocido libretista o guionista colombiano: Fernando Gaitán, que se acerca –en el primer caso-, a la realidad de las conversaciones de un cuartel de secretarias feas que trabajan en una empresa llamada *Ecomoda* en donde el guión asume el riesgo de poner a triunfar a una fea en el mundo de las bellas; o se aproxima a los devenires de un grupo de compañeros de trabajo de Rafael Méndez –en el segundo caso- en el ámbito de una empresa de compra venta de autos en donde todos compiten por un mejor desempeño que les permita aumentar sus ingresos mensuales, lugar al que Méndez ha llegado para pagar una deuda contraída a raíz de un accidente automovilístico que involucró a su nueva jefe en esta empresa. ***Aquí podríamos hablar de presaberes...***

Tanto *Rafael Méndez* como *Beatriz Pinzón Solano*, los protagonistas de cada una de estas ficciones melodramáticas, son muy cercanos a la gente común y corriente: son pobres, su salario

poco les alcanza para cubrir sus necesidades, sus amigos también son pobres pero leales, sus padres les han inculcado el respeto, la honradez y el amor, valores que no pueden cambiar pese a las adversidades que les depara el destino. “Pobre, pero honrado”. La felicidad se alcanza con el amor, el trabajo bien hecho y la lealtad. No hay que dejarse llevar por las apariencias, porque no todo lo que brilla es oro, parecen ser las premisas narrativas con las cuales se seduce al televidente. ***Aquí podríamos hablar de relación o confrontación de nuevo conocimiento con la estructura cognitiva...***

A la luz de Ausubel, *Rafa* y *Betty* nos ponen a pensar en tres elementos claves:

PRIMERO: La telenovela –sin proponérselo- es un espacio/escenario/ambiente de encuentro que puede promover el aprendizaje significativo: tanto adultos como niños y adolescentes la ven, les resulta divertida y sus lugares y situaciones les resultan cercanos, próximos, identificables. Es posible reconocerse en ese mundo privado y familiar, en donde las relaciones afectivas gozan de privilegio.

“La narrativa de las telenovelas expresa una realidad ficcional, que se inserta en una realidad social concreta. Las representaciones construidas por las telenovelas están asociadas a la vida cotidiana y al contexto social donde están inmersas. Las imágenes vehiculadas están estrechamente relacionadas con el escenario de una sociedad, rectificando y actualizando creencias y valores construidos en ella”.

SEGUNDO: Las generaciones que nacieron después de 1970 convivieron mucho tiempo con la televisión –Omar Rincón las llama *hijos de la tele-* y ella ha ocupado buena parte de sus horas de ocio y entretenimiento, de vida familiar, de descanso. Si vamos más allá del problema sociológico que esta situación plantea –el tema de hoy no es la sociología sino la educación-, podemos visualizar que las telenovelas pueden constituir puntos comunes de conversación (presaberes) entre los actuales padres de familia, los maestros y los estudiantes. Pero quizás los docentes no aprovechamos esta circunstancia favorable porque nos asustamos y seguimos pensando que debemos ser modelos y ejemplos a seguir: ¿qué pensarán mis estudiantes si descubren que a mí también me gusta *A Mano Limpia* o *Germán es el Man*? ¿Será que pierdo autoridad en la clase?...

TERCERO: Durante los últimos años en Colombia –también en México, Brasil y Argentina- se ha venido promoviendo un nuevo tipo de telenovela en donde se abordan asuntos y situaciones de actualidad y, aunque los personajes, tiempos, espacios y acciones giran sobre aspectos de su vida emocional, tanto el planteamiento como el contexto en el que se desenvuelven se va pareciendo cada vez más a las problemáticas sociopolíticas latinoamericanas que, poco a poco, han construido un público más exigente con el relato, más exigente con los personajes y sus realidades, en donde no siempre el éxito llegue a la puerta como fruto del azar, en donde “haya personas de carne y hueso”, en donde los relatos omitidos o censurados en los

noticieros se puedan contar –caso de *El Cartel*, *Las Muñecas de la Mafia*, *Cuando Quiero Llorar no lloro*, *Amar y Vivir*, *La Otra Mitad del Sol*, *A Mano Limpia*, *Tiempos Difíciles*, entre otras-

Con estos elementos claves, Martínez (2010) propone tres aspectos educativos que se pueden encontrar bien diferenciados en la telenovela:

- **Educación directa:** presente en aquellas telenovelas con un origen netamente educativo, en donde se resaltan valores y costumbres, temas como la planificación familiar, hábitos de higiene, eventos históricos, etcétera. “Este tipo de telenovela basa su éxito en que el hecho de ver lo que le sucede a otros (en este caso los personajes de la telenovela) le permite a la persona pensar en sus propios problemas”. TELENOVELA CON CONTENIDO SOCIAL, caso *Tiempos Difíciles* o la serie *Francisco el Matemático*.

- **Educación indirecta:** “la telenovela educa, aún sin proponérselo, porque fomenta pautas conductuales encaminadas a formar, en el público que las contempla, certidumbre acerca de qué es obrar correctamente, porque el bien prevalece sobre el mal y la justicia funciona lógicamente premiando a los buenos y castigando a los malos. Aquí juegan un papel muy importante los estereotipos, con quienes los espectadores “se identifican, sueñan, proyectan sus deseos y temores e incorporan valores”. TELENOVELA COMERCIAL, caso *Chepe Fortuna*, *La Hija del Mariachi*, *Los Reyes*...

- **Educación para los medios:** ‘educación para los medios’, que retoma el interés de las nuevas generaciones por los productos mediáticos y a través de la alfabetización audiovisual los prepara como receptores críticos. La educación para los medios ofrece los productos televisivos a niños y jóvenes como objeto de estudio, tanto de los aspectos técnicos y de producción como de las temáticas, contenidos, personajes, estereotipos y el manejo de los conflictos, promoviendo la reflexión que los ayuda a distanciarse del mensaje y a decidir libremente sobre la aceptación o rechazo de éste”. TELENOVELA DESGLOSADA, convertida a video, *CONSTRUIR – DECONSTRUIR* personajes, situaciones, tiempos, lugares, dilemas...

De esta manera, una telenovela podría servir como elemento inicial de provocación, como complemento de un taller, como tema de discusión sobre un caso particular, como punto de cierre o como excusa perfecta para desarrollar una clase de geografía (*Café, con aroma de mujer*), matemáticas (*Chepe Fortuna*), biología (*La casa de las dos palmas*), derecho civil (*La saga*, *negocio de familia*), estadística (*Alicia en el país de las mercancías*), comunicación oral (*Pedro, el escamoso*), administración (*El último matrimonio feliz*), medicina (*En cuerpo ajeno*)...

Como este capítulo apenas dura quince minutos, concluimos por ahora con una meta sencilla: que ojalá nuestros estudiantes hablen de nuestras clases con el mismo entusiasmo que dan cuenta del capítulo de anoche de *Germán es el Man*. Nos vemos en el próximo capítulo.

***EFEECTO DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA BASADA EN EL USO DE DILEMAS
MORALES EN EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA MORAL EN UN GRUPO DE
ESTUDIANTES DE SECUNDARIA***

Autor (es): FREDDY PATIÑO MONTERO¹⁹
Universidad: Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá
Ciudad: Bogotá, D.C.
Correo electrónico: freddypam@hotmail.com
Teléfono de Contacto: 3107782394

Tipo de trabajo: Resultado de la investigación

1. **Resumen:** Este artículo presenta los resultados de la investigación “Efecto de una estrategia pedagógica basada en el uso de dilemas morales en el desarrollo de la conciencia moral de estudiantes de secundaria”, adelantada en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, y hace parte del macroproyecto de investigación “Efecto de una estrategia pedagógica en el desarrollo de la conciencia moral en un grupo de estudiantes universitarios”. El proyecto, que asume como presupuestos teóricos los planteamientos de Laurence Kohlberg y su definición de seis estadios del desarrollo moral agrupados de a dos en tres grandes niveles (preconvencional, convencional y posconvencional), se ubica el paradigma positivista y asume el método cuantitativo y un diseño cuasiexperimental (con un grupo experimental y un grupo de control no equivalente). La herramienta de medición, utilizada al iniciar y al concluir el proceso de intervención, es el Defining Issues Test, DIT, diseñado por James Rest. El proyecto permitió constatar que, transcurrido el periodo de la investigación, el grupo de control concentra su ubicación en el nivel convencional del desarrollo moral, mientras que el grupo experimental, sujeto de la aplicación de la propuesta pedagógica, evidencia una tendencia de crecimiento de los estadios inferiores a los superiores, específicamente un incremento en el porcentaje de estudiantes que se ubican en el estadio posconvencional. Su principal aporte al macroproyecto del que forma parte es la contribución a la validación de la efectividad de la herramienta pedagógica utilizada.

2. Palabras Clave: Desarrollo moral, estrategia pedagógica, conciencia moral, dilema moral, estadio moral.

1. Introducción:

En la actualidad ha venido cobrando mayor relevancia la formación de seres humanos capaces de establecer relaciones armónicas con sus pares y con el medio en el que se desenvuelven, más aún en nuestra realidad colombiana, donde a diario los medios de comunicación nos muestran cómo situaciones de corrupción parecieran ser una “*conducta normal*” en nuestros compatriotas. Por esta razón, toman fuerza los temas relacionados, por ejemplo, con la construcción de una mejor

¹⁹ Ómar León, Mauricio Buitrago, Blanca Meza y Johanna Arias. Resultado de investigación para optar al título de Magíster en Educación en la Universidad Santo Tomás.

comprensión de lo que significa ser ciudadanos y, en esta medida, de las implicaciones que tienen las acciones del ser humano, puesto que cada una de éstas trae consigo consecuencias para sí mismo y para los demás. Ello reclama afrontar de nuevo el debate acerca de la moralidad de los actos y de la conciencia moral como aspecto fundamental al momento de tomar decisiones, de dar razón de las motivaciones que las sustentan o de asumir responsablemente las consecuencias de las mismas.

Es en este horizonte en el que se ubica el presente trabajo, que asume como punto de partida las investigaciones *Formación de la conciencia moral en la Educación Superior* adelantada por Suárez y Meza (2005), a partir de cuyos resultados se llevó a cabo en 2008 el proyecto *Efecto de una estrategia pedagógica en el desarrollo de la conciencia moral en un grupo de estudiantes universitarios*, por parte de los mismos investigadores, el cual se cuestionaba sobre la posibilidad de formar la conciencia moral y ubicaba dicho cuestionamiento en el ámbito específico de los estudios universitarios formales; la respuesta a la que llegaron con tal trabajo fue positiva y señalaron en el curso de la misma dos posibilidades para el desarrollo de la conciencia moral, por un lado, una vía basada en la no intervención, según la cual la sola inmersión e interacción del individuo en un ambiente cultural determinado basta para que éste se desarrolle moralmente, pues la cultura le aporta suficientes elementos para ir escalando en cada una de las etapas del desarrollo moral. No obstante, hacían evidente, en el marco de nuestra cultura, la necesidad de acudir a una vía alterna, la vía de la intervención directa e intencionada, acudiendo a espacios educativos concretos de nuestro contexto colombiano para promover el desarrollo moral de la persona.

Tal investigación constituye el punto de partida del macroproyecto investigativo del mismo nombre, enmarcado en la línea de *Formación, convivencia y ciudadanía*, de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, del cual forma parte este trabajo. Como parte del mismo, este proyecto asume como objetivo fundamental la determinación del efecto de una estrategia pedagógica basada en el uso de dilemas morales en estudiantes de secundaria. Los resultados del presente proyecto, unidos a los demás proyectos que de manera paralela se adelantaron en esta fase, aportan al macroproyecto los datos y las experiencias de orden pedagógico necesarias para el análisis de la validez y pertinencia de la propuesta de formación de la conciencia moral de estudiantes de diferentes ambientes educativos en el contexto colombiano.

2. Contenido:

Para satisfacer su objetivo, la investigación se propuso un análisis del fenómeno del desarrollo moral desde el paradigma positivista, por lo que asumió el método cuantitativo y un diseño cuasiexperimental, de allí que se utilice el Defining Issues Test, DIT, de James Rest, que tiene por objeto la recolección de datos que permitan caracterizar un grupo poblacional (en nuestro caso un grupo de control y un grupo experimental) frente a lo que la teoría del desarrollo moral de Kohlberg propone en relación a los estadios del desarrollo moral de la persona. Con el uso de dicho instrumento, se estableció en primer lugar el nivel de desarrollo de la conciencia moral en los estudiantes que formaron parte de la muestra, se puso luego en práctica la estrategia pedagógica basada en dilemas morales en el grupo experimental y se procedió a comparar el nivel de desarrollo de la conciencia moral del grupo de estudiantes que recibieron la estrategia pedagógica frente al grupo que no la recibió, en orden a establecer si se cumplía la hipótesis

planteada, a saber, que “los estudiantes partícipes del uso de la estrategia pedagógica basada en la aplicación de dilemas morales *muestran* un mayor desarrollo de la conciencia moral comparado con aquéllos que no participan de ésta”.

Descrito así el universo de interés de este proyecto, es necesario ahora abordar los presupuestos teóricos que dan soporte a la pregunta misma y aportan los fundamentos desde los cuales se adelantan los respectivos análisis. Ya desde sus orígenes el pensamiento humano ha abordado ampliamente el problema moral, y dentro de él la discusión respecto a la ley moral y la libertad de la voluntad. Del intelectualismo ético del mundo clásico a la ética de situación de nuestros días, podríamos decir que el hombre no ha hecho otra cosa que tratar de dar rostro y significado a sus acciones, unos negando la norma y otros la libertad, elementos ambos esenciales, sin los cuales perdería sentido el problema moral mismo.

En esta perspectiva, se consideró pertinente, en primer lugar, delinear algunos conceptos básicos en torno a la moralidad, a las características de esta dimensión del ser humano, en orden a precisar, por ejemplo, qué queremos significar al hablar de conciencia moral o al decir que el ser humano es sujeto moral, y de dónde emerge esa característica particular, así como el lugar que ocupa en la vida personal y social. A continuación se ahonda en las posibilidades de formación de la conciencia moral, refiriendo diversas teorías que se consideran pertinentes, con particular énfasis en la teoría de Lawrence Kohlberg, para pasar a establecer algunos rasgos que pueden considerarse determinantes en el desarrollo moral del adolescente, ámbito en el que se ubica la población en la que se concentra nuestro trabajo.

La idea básica de la teoría de Kohlberg es que el desarrollo moral implica la evolución de las estructuras o esquemas mentales que se produce generalmente según una sucesión invariable de seis estadios, agrupados de a dos en tres grandes niveles de desarrollo. Los estadios siguen un orden jerárquico, lo que equivale a decir que el razonamiento en estadios superiores tiende a suplantar el esquema de justificación moral de los estadios inferiores. Sin embargo puede suceder que una persona aplique razonamientos de estadios superiores o inferiores a su estadio predominante. Kohlberg llega a la conclusión de que la mayoría de los adultos operan generalmente en el estadio 4 y que sólo un 15% alcanza el estadio 5, y 6% el estadio 6.

El análisis conceptual de esta sucesión de estadios evidencia claramente la coherencia del sistema propuesto. Es fácil en efecto establecer que cada estadio del desarrollo se basa necesariamente en el anterior. Así, por ejemplo, no se puede llegar a considerar la ley como relativa (estadio 5) si previamente no se construye una representación de su función social (estadio 4); de la misma manera, para apreciar el funcionamiento social en su conjunto (estadio 4) se ve necesario haber experimentado el funcionamiento de los grupos sociales a escala más reducida en los grupos cercanos (estadio 3).

Lo que la teoría sobre el tema del desarrollo moral y los instrumentos actuales de estudio sobre el mismo permiten, incluido el DIT de James Rest y la entrevista semiestructurada de Kohlberg, es tener un modelo de subjetividad cognitiva desde el cual comprender el complejo sistema moral del ser humano. Por tanto, como investigadores, usamos este sistema de referencia conceptual y metodológico para acercarnos a los grupos tanto experimental como de control y para el desarrollo de las intervenciones.

La población escogida para el desarrollo de esta investigación son estudiantes del Gimnasio Campestre San Francisco de Sales, institución confesional católica con una filosofía humanista orientada por la propuesta educativa salesiana, ubicado en el municipio de Cota, Cundinamarca, cuya mayoría de estudiantes proviene del noroccidente de la ciudad de Bogotá, de la que los separan unos 30 minutos por vía terrestre. Los estudiantes, que contaban al iniciar con una edad promedio de 14 años, cursaban grado noveno en el año 2008, en cuyo segundo semestre se dio inicio a las intervenciones realizadas en el marco del presente proyecto, y cursaban grado décimo durante el primer semestre de 2009, en el cual termina la fase de aplicación. La mayoría de estos estudiantes pertenecen a familias configuradas de manera tradicional, con imágenes paternas y maternas fortalecidas. El estrato socioeconómico promedio es 4, aunque algunos de ellos pertenecen a los estratos 5 y 6.

El grado noveno estuvo conformado por dos cursos, cada uno con un promedio de 30 estudiantes. Dichos cursos, y por tanto los grupos de trabajo, fueron de carácter mixto y homogéneos entre sí, y para determinar el grupo experimental y el de control se hizo la elección de manera aleatoria para no viciar el proyecto. De este total salió la muestra, constituida según los resultados arrojados por los análisis del pretest, de acuerdo con los criterios de validación propios del instrumento aplicado, el DIT de James Rest.

El grupo de control sólo fue objeto de la aplicación del pretest y del postest, mientras en el grupo experimental se llevó a cabo, entre estos dos momentos, la aplicación de la estrategia pedagógica, constituida por siete intervenciones, que se asumen aquí como variable independiente (VI), y que se realizaron en el transcurso de cerca de diez meses entre los años 2008 y 2009. En cada una de las intervenciones se propuso una situación dilemática, la cual se usó como base para el inicio de una discusión de carácter formativo frente al dilema moral que encierra cada propuesta de intervención. En ellas, se indagó y promovió la argumentación moral frente a situaciones de difícil resolución por parte de los miembros del grupo experimental.

Atendiendo al diseño metodológico definido, se estableció nuevamente el nivel de desarrollo moral a partir de la aplicación del instrumento, el cual arrojó los datos necesarios para contrastar con los datos ofrecidos por el pretest, contrastación de la cual emergen los resultados que a continuación se sintetizan en cinco núcleos de análisis planteados a partir de las relaciones que pueden establecerse entre los grupos y fases del proyecto.

1. Análisis y comparación del nivel inicial de desarrollo moral de los grupos experimental y de control

Se puede afirmar la similitud entre los dos grupos respecto a la forma de asumir y actuar frente a diferentes situaciones sociales con implicaciones morales, dada la cercanía en los valores obtenidos en cada uno de los tres niveles de desarrollo. Así, la diferencia en el porcentaje de estudiantes que se ubican en el nivel preconventional, es de apenas 1.25%, siendo levemente mayor en el grupo de control. Es en cambio levemente superior el porcentaje de alumnos del grupo experimental que se ubica en el nivel convencional, con una diferencia de 1.26%. Por último, la diferencia resulta ínfima para el nivel posconventional, con sólo el 0.01%.

Puede afirmarse, en primer lugar, que ambos grupos muestran un nivel de desarrollo moral acorde con su edad, en la perspectiva señalada por la teoría de Kohlberg, según la cual existe un vínculo entre la maduración biológica y el desarrollo moral que permite afirmar que es propio de los adolescentes el ubicarse en el nivel convencional. A su vez, tal similitud es oportuna en la perspectiva metodológica, que exige buscar la mayor homogeneidad posible entre los grupos experimental y de control, en orden a que los cambios producidos en el curso de la estrategia pedagógica le sean atribuibles a la misma y no a aquellas variables que escapan al control por parte del grupo de investigadores.

2. Comparación del nivel posterior de desarrollo moral de los grupos experimental y de control

Transcurrido el periodo de tiempo en el cual se aplicó la estrategia pedagógica en el grupo experimental, la primera constatación que puede hacerse es la cercanía de los porcentajes de estudiantes que se ubican en el nivel preconventional en ambos grupos, con una sutil diferencia de 0,26% del grupo experimental sobre el grupo de control, en oposición al momento inicial, en el que el grupo de control mostró un mayor porcentaje de alumnos en este nivel. No es en cambio sutil la diferencia que se da en los niveles restantes, en efecto, los puntajes del nivel convencional muestran una diferencia de 6,72% a favor del grupo de control sobre el grupo experimental, que ratifica la tendencia de aquel a la permanencia general en el nivel convencional. En el nivel posconvencional la diferencia es también sustantiva y aún más marcada, alcanzando un 6,86%, pero ahora del grupo experimental sobre el grupo de control, lo que evidencia la tendencia de crecimiento en los índices de desarrollo de la conciencia moral hacia el nivel posconvencional que se da en el grupo experimental.

La relevancia de estos datos se hace más clara al comparar los resultados al interior de cada uno de los grupos en los dos momentos de aplicación del instrumento.

3. Análisis y comparación de los resultados de pretest y postest en el grupo de control

Al comparar los resultados obtenidos por el grupo de control tanto en el pretest como en el postest, se puede constatar que el grupo concentra su ubicación en el nivel convencional, que aumenta en un 4,28%, al tiempo que decrece en un 1,76% en el nivel preconventional y un 2,44% en el posconvencional. Simultáneamente, el análisis de los resultados arrojados por el instrumento respecto a las categorías M y A, que tipifican el rango de distracción o rechazo ante el instrumento, permiten apreciar una disminución del puntaje M, que pasó de 134 puntos a 63, lo que equivale a un 52,98%, y una reducción en el puntaje A, que pasó de 107 a 46, lo que indica una diferencia porcentual de 57%.

De lo anterior puede afirmarse que el grupo, en relación con los resultados revelados por el pretest, se afianzó en el nivel convencional. Dada la expectativa de maduración cognitivo evolutiva de los estudiantes en virtud de los procesos atinentes a su edad y educación, podría esperarse que sus niveles convencional y posconvencional aumentaran, sin embargo se presenta más bien una reducción de las respuestas que señalan el nivel posconvencional. Tal decrecimiento podría explicarse en virtud de la disminución de los puntajes M y A, que señalan mayor nivel de comprensión del instrumento o un ejercicio de respuesta más atento y dispuesto,

ello significaría que la respuesta dada en el pretest fue menos razonada y afectó el resultado final mostrando un valor superior, mientras que la mayor atención prestada al momento de responder al postest reveló de manera más fehaciente la ubicación real de los estudiantes en los niveles respectivos, lo que permite identificar el nivel convencional como aquel en que se ubican la mayoría de los estudiantes.

Utilizamos el verbo en potencial (*significaría*) en virtud de que es una de las conclusiones posibles, dada sí a partir del análisis de los elementos constitutivos del DIT, pero que escapa a todas las variables que han podido influir en el resultado, pues no habiéndose dado ningún tipo de intervención directa sobre el grupo de control, cualquier afirmación que vaya más allá de lo que el mismo test revela se ubica en el ámbito de la especulación.

4. Comparación del pretest y postest del grupo experimental

Los resultados que se presentan en este apartado tienen particular significación en el marco de la presente investigación, puesto que permiten ver el comportamiento que tuvo el grupo experimental.

A partir de la comparación de los resultados de pretest y postest, de la información recabada en el proceso de implementación y desarrollo de la estrategia pedagógica, así como de la información sistematizada en una base de datos relacional que se construyó con el ánimo de tener una herramienta de contrastación de los datos que permitiera verificar el desarrollo y maduración del nivel de conciencia moral mostrado en el proceso de intervención pedagógica que se llevó a cabo, puede afirmarse que efectivamente se comprueban tanto la hipótesis alterna como la variable independiente planteadas en la presente investigación. Lo anterior se puede evidenciar en lo siguiente:

- a) Mientras en el pretest el porcentaje alcanzado en el nivel preconventional fue de 10,97%, en el postest este porcentaje decreció a un 10,2%, lo cual indica que hubo una disminución de 0,77%, y en tal medida, que el porcentaje restante se movió a los niveles superiores, sea convencional o posconvencional.
- b) Así mismo, el porcentaje alcanzado en el pretest en el nivel convencional fue de 64,53%, mientras en el postest fue de 60,83%, lo que muestra una disminución de 3,7% en este nivel. Estadísticamente, los valores en los que disminuyen estos dos primeros niveles deberían trasladarse al tercer nivel (nivel posconvencional).
- c) En línea con el enunciado previo, el nivel posconvencional alcanzó en el pretest un porcentaje de 24,49%, porcentaje que en el postest se elevó a 28,92%, para un incremento de 4,43% en este nivel.
- d) Es importante, así mismo, anotar que en la aplicación del postest el puntaje M y el puntaje A disminuyeron significativamente. Por un lado, el puntaje M pasó de un total de 130 puntos a un total de 66, lo que equivale a una diferencia del 49,23%, y por el otro, el puntaje A pasó de 94 a un total de 75 puntos, lo que equivale a una diferencia de 20,2%.

5. Análisis general de resultados

Se han descrito y comparado con anterioridad los resultados que se encontraron en el grupo objeto de la investigación. A continuación se procede a explicar, a la luz de la estrategia pedagógica desarrollada, así como de la propuesta metodológica planteada y la teoría que fundamenta el discurso sobre el desarrollo moral, qué significan los distintos cambios en los niveles de conciencia moral mostrados por el grupo experimental en la investigación:

Por un lado, los datos reflejan unos valores en las categorías M y A menores para el momento del postest, así como un movimiento en la tendencia del grupo experimental hacia niveles superiores. Si se tiene en cuenta que los valores de las categorías M y A decrecieron, parece coherente afirmar, al menos metodológicamente hablando, que las respuestas dadas en el postest reflejan con mayor certeza la ubicación del grupo en los respectivos estadios de desarrollo moral que enuncia la teoría de Kohlberg. En efecto, para el análisis del postest, no hubo necesidad de eliminar ningún estudiante en virtud de su puntaje M, pues ninguno sobrepasó la barrera de los 14 puntos porcentuales.

Diferente aconteció en el grupo de control, donde, a pesar de decrementos superiores al 50% en las categorías M y A para el postest, y ningún estudiante eliminado por criterio metodológico en relación al valor M 14 tanto en el pretest como en el postest, no muestran sin embargo un movimiento hacia niveles superiores de desarrollo moral tal como se supondría, lo cual estaría explicado, como se expuso antes, por una respuesta dada en el pretest menos razonada que afectó el resultado final.

Al contrastar los anteriores resultados se puede afirmar que, tras las intervenciones realizadas con el grupo experimental, se dio un salto significativo en los índices de desarrollo de la conciencia moral de los estudiantes que conformaron dicho grupo. Todo esto nos lleva a plantearnos la pertinencia de la propuesta de trabajo con dilemas morales, puesto que el acercamiento a dicha estrategia pedagógica hizo evidente que favorece en los estudiantes el desarrollo de la conciencia moral.

3. Conclusiones:

Finalmente, de acuerdo a la formulación del problema, a la hipótesis planteada y a los resultados de la investigación *se puede concluir*:

De acuerdo a la formulación del problema, a la hipótesis planteada y a los resultados de la investigación puede afirmarse, en relación a los objetivos específicos planteados, los cuales describen tres momentos del proceso investigativo, que se logró cada uno de ellos. En efecto, se estableció, en primer momento, el nivel de desarrollo de la conciencia moral en cada uno de los grupos que configuraron esta investigación a través de la aplicación del DIT de James Rest, según se describe en el apartado dedicado a la presentación de los resultados. Así mismo, atendiendo al segundo objetivo, se puso en práctica la estrategia pedagógica basada en dilemas morales mediante las siete intervenciones ya enunciadas. Por último, en la fase posterior a la intervención se determinó nuevamente el nivel de desarrollo moral de los grupos experimental y de control y, en virtud de ello, se comparó dicho desarrollo en los dos momentos, estableciendo

que la estrategia pedagógica propuesta incidió en el desarrollo moral de los integrantes del grupo experimental (GE).

Efectivamente, se demuestra a través de los resultados que hubo crecimiento en los niveles de desarrollo de la conciencia moral de los estudiantes que conformaban el GE debido a la estrategia pedagógica (variable independiente) basada en el uso de los dilemas morales. Es particularmente interesante ver que, en el caso del GE, dicha tendencia de crecimiento se dio en los tres niveles de los que habla Kohlberg (preconvencional, convencional y posconvencional) y que se miden con el DIT. Para efectos de comprensión de lo que aquí se afirma, vale aclarar que tal tendencia de crecimiento se ve reflejada en dos situaciones: la primera, dado que se presenta una disminución en los niveles preconvencional y convencional, y la segunda, dado que la disminución en dichos niveles se refleja estadísticamente en el aumento en el nivel posconvencional.

Lo anterior adquiere mayor significado al constatar, por ejemplo, que muchos estudiantes fueron demostrando un mayor nivel de argumentación frente a la mayoría de los dilemas morales planteados para cada una de las sesiones desarrolladas, tal como se puede evidenciar en la base de datos desarrollada por los investigadores para tal fin. Se afirma que esta mejoría se dio en la mayoría de los dilemas aplicados, puesto que dos de éstos, al parecer, no resultaron ser lo suficientemente motivadores para los estudiantes. Esta situación, a la luz de la teoría encuentra una razón de ser, ya que está comprobado que a los estudiantes les resultan mucho más significativos los dilemas morales reales, siendo los hipotéticos de menor relevancia. Sin embargo, esta situación no implica un error de procedimiento, ya que desde diferentes autores es recomendable el uso de los dos tipos de dilemas en el marco de una intervención intencionada, puesto que ayudan a mejorar en los estudiantes sus niveles de argumentación o bien pueden motivar al ejercicio de pensamiento reflexivo. De esa manera, y en virtud del objetivo general planteado para esta investigación, efectivamente se corrobora el efecto positivo que tuvo el uso de una estrategia pedagógica basada en dilemas morales en el grupo de estudiantes que conformaron el GE que fue objeto de la intervención.

Aunque las investigaciones relacionadas con el desarrollo moral a partir de propuestas concretas de formación sugieren que éstas tienen mayor incidencia si se aplican durante periodos largos de tiempo, sería importante decir que en el caso particular de nuestra investigación, en donde el proceso de intervención tomó cerca de un año, este hecho condujo a una relativa distensión de los estudiantes del GE producida por el corte de año escolar, justo en la mitad del proceso de intervención, lo cual en últimas jugó en contra del proceso, como se puede verificar por ejemplo en el nivel de argumentación moral de los estudiantes durante las sesiones 4 y 5, que se llevaron a cabo, respectivamente, antes y después de dicho corte. De esta forma, es importante señalar que conviene al desarrollo y análisis del impacto de la intervención, minimizar, a través de la planeación de la aplicación de la estrategia, aspectos como, por ejemplo, el posible impacto de tiempos muertos o de corte en la investigación, alteraciones no previstas de las condiciones planeadas en la estrategia de discusión moral, y en general, todo cambio de condiciones en las sesiones de intervención.

RECOMENDACIONES

Las conclusiones a las que llevó el proceso de investigación permiten, a manera de corolario, ofrecer algunas recomendaciones que pueden tener relevancia en las fases posteriores del macroproyecto y en otras investigaciones que se adelanten en este ámbito:

- En cuanto a la puesta en marcha de la estrategia pedagógica vale la pena destacar que resulta de vital importancia el temprano acercamiento a los diferentes postulados que tratan acerca del desarrollo de los niveles de la conciencia moral, así como la fundamentación y sugerencias metodológicas propias para el trabajo con dilemas morales, en perspectiva de alcanzar un conocimiento pertinente para entrar en la fase práctica del desarrollo de la estrategia. Lo anterior, dado que entre más fundamentación teórica se tenga, podrán conseguir mayores oportunidades de aprovechamiento de las intervenciones que se vayan a realizar, puesto que la estrategia pedagógica no busca un adiestramiento en el manejo de dilemas morales, sino ayudar a los estudiantes a mejorar significativamente en sus niveles de argumentación frente a situaciones que impliquen conflicto moral. Así mismo, es importante proponer un orden lógico en la aplicación de los distintos dilemas, de tal manera que se posibilite un acercamiento progresivo a situaciones morales conflictivas de mayor grado de complejidad.
- Siguiendo esta misma línea, es relevante determinar el periodo de tiempo en el cual se va a desarrollar la estrategia pedagógica, puesto que en los diferentes ámbitos educativos se presentan largos periodos de receso escolar que pueden incidir en el proceso que se haya adelantado previo a dichos periodos. Así mismo, determinar la periodicidad de las intervenciones, de tal manera que éstas se realicen en intervalos de tiempo similares, evitando que mientras unas se realicen con demasiada proximidad, otras se hagan en periodos de tiempo muy distantes.
- Por otra parte, se considera hipotéticamente que la puesta en práctica de la estrategia pedagógica basada en dilemas morales podría ser un instrumento de gran utilidad para el desarrollo de los niveles de conciencia moral en contextos educativos de los sectores menos favorecidos, en tanto que al estar sus estudiantes en contacto con una realidad socioeconómica difícil, que trae consigo la asunción de roles que en gran medida desbordan las expectativas de los jóvenes, resultaría interesante ofrecer este tipo de herramientas que les brinden los suficientes elementos para poder asimilar de manera pertinente los diferentes conflictos que se les presentan en su cotidianidad.

Bibliografía:

Barba, B. (2001, septiembre - diciembre). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y bachillerato. En: Revista Mexicana de investigación educativa.

Barba, B. (2002, julio 4). Influencia de la edad y la escolaridad en el desarrollo del juicio moral. En: Revista electrónica de investigación educativa. Universidad Autónoma de Aguas calientes.

Bermúdez, Á. y Jaramillo, R. (2000). El análisis de dilemas morales. Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral. Bogotá: Corpoeducacion

- Buendía, L., et al. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.
- De Bennato, Andreau (2009). “La intervención ético-pedagógica en la formación docente. Una propuesta para su tematización y aplicación”. Instituto de Filosofía, Universidad Nacional del Nordeste – Argentina. En línea: www.unne.edu.ar/cyt/2001/9-Educacion/D-018.pdf.
- Hernández Pina, F. (1998). Diseños de investigación experimental. En: Métodos de investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGraw Hill.
- Oser, F. (1998). El hombre: estadios del desarrollo religioso. Una aproximación desde el estructuralismo genético. Barcelona: Ariel.
- Oser, F. (2005). Futuras perspectivas de la educación moral. Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en Internet: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie08a01.htm>.
- Suarez, G. y Meza, J. (2008). Efecto de una estrategia pedagógica en el desarrollo de la conciencia moral en un grupo de estudiantes de educación superior. Maestría en Docencia. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Suárez, G. y Meza, J. L. (2005). Conciencia moral. Estudio del desarrollo de la conciencia moral y propuesta para su formación en la educación superior. Informe final de investigación. Grupo Ambiente ético. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Thoma, S., y Rest, J. (1999). The relationship between moral decision making and patterns of consolidation and transition in moral judgment development. En: *Developmental Psychology*. Vol. 35, N° 2, pp. 323-334.
- Vargas, G. (2004). La representación computacional de dilemas morales. Investigación fenomenológica de epistemología experimental. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Villegas de Posada, C. (1998). Influencia de Piaget en el estudio del desarrollo moral. *Revista latinoamericana de psicología*. Vol. 30 N° 2, 223-232.

DISERTARTACIÒN ENTORNO A LA INTERSUBJETIVIDAD EN LA RELACIÒN MAESTRO- ESTUDIANTE DESDE LEVINAS

Autor (es): GLORIA JOVITA DÌAZ CÀRDENAS

Universidad: MINUTO DE DIOS (UNIMINUTO)

Ciudad: BOGOTÀ

Correo electrònico: gloaret2@gmail.com

Teléfono de Contacto: 3157868824- 4167164

Tipo de trabajo: Reflexiones teóricas inéditas

Por: Gloria Jovita. Díaz Cárdenas²⁰

Resumen

La presente disertación desarrolla una reflexión en torno al ejercicio de la práctica pedagógica visualizada en la relación entre maestro- estudiante a partir de la noción ética intersubjetiva de Emanuel Levinas. En primer lugar, se analiza de manera general estudios representativos educativos a partir de la *intersubjetividad*. Posteriormente, se concentra el trabajo en el desarrollo de la propuesta desde la implicación de la *totalización* en la relación pedagógica, en el cual se da un desconocimiento de la responsabilidad ética de maestro- estudiante- propiciando un desconocimiento de los objetivos educativos y así mismo, un distanciamiento significativo del conocimiento. A continuación, se desarrolla la propuesta en la relación maestro-estudiante en un *cara-cara* a partir de un *Ofrecimiento* hacia una relación *ética intersubjetiva* que dará el *Sentido de lo otro*, para que finalmente se propicie el *conocimiento*. Finalmente, se presentan de manera puntual unas conclusiones en torno a la disertación.

Palabras Claves: intersubjetividad, otredad, ética, compromiso, ofrecimiento, cara-cara, totalización, conocimiento.

“Toda enseñanza supone un encuentro Cara-Cara cuya responsabilidad se enmarca en el plano de la ética tomada ésa como filosofía primera”
LEVINAS

El presente texto desarrolla unas breves disertaciones en torno a la relación entre maestro-estudiante a partir del uso de las categorías planteadas por el filósofo lituano-francés Emanuel Levinas alrededor de la temática de la intersubjetividad²¹ donde establece el lugar de la ética

²⁰Docente titular Departamento de Filosofía de Uniminuto; Docente catedrático Licenciatura en Filosofía Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Filosofía, Magistra en Historia. Ha participado como ponente en diversos eventos académicos. Entre sus escritos sobresale el libro llamado: *Testamento, muerte y salvación*.

²¹ Termino que se le atribuye al filósofo Fichte, quien se puede considerar como el primero en hablar de la intersubjetividad. Posteriormente, Husserl, Heidegger, Ponty abordan la temática. En Levinas se desarrolla el tema desde el acabamiento de verdades absolutas y desde el retomar el respeto por lo humano desde el rostro del otro,

como filosofía primera. A pesar de que el interés del autor no está enfocado directamente hacia el problema educativo, se presenta a continuación una apuesta de usar sus categorías en la experiencia pedagógica del maestro-estudiante.

Presento entonces, a continuación y de manera general, una aproximación acerca de estudios que analizan los procesos educativos desde la intersubjetividad. Posteriormente, centraré el análisis en torno a la relación maestro- estudiante desde la intersubjetividad levisnasiana en tanto experiencia ética.

El concepto de la intersubjetividad trabajado por Levinas, ha tenido una amplia disertación académica en relación con la disciplina filosófica en el campo político (Dussel) y ético (Alonso, 2008), sin embargo, dicho concepto no se ha articulado analíticamente a problemáticas educativas. Y por su parte, aquellos estudios pedagógicos que han tratado el tema de la intersubjetividad en procesos de enseñanza-aprendizaje lo han hecho desde otros referentes teóricos. Estudios como el de Gutierrez y Alvarado, (2009), abordan el tema de la intersubjetividad en la práctica de formación docente. Su trabajo presenta un análisis de investigaciones que tratan la temática y metodología de los procesos pedagógicos, argumentando que a partir de la diferenciación entre subjetividad e interacción, se establecen diálogos y divergencias entre docentes de diversos niveles formativos. La indagación de estos autores, resalta la importancia de comprender la práctica pedagógica de los docentes desde una visión intersubjetiva, ya que en las nuevas prácticas educativas se hace necesario estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de una comprensión de alteridad y dialogicidad.

Por otra parte, el tema de la relación entre maestro-estudiante ha sido estudiado desde trabajos que centran su mirada en lo didáctico y que en su mayoría parten de la investigación-acción, utilizando apuestas metodológicas propias de este método tales como diarios de campo, historias de vida y narraciones para la comprensión (Edward, 1987; Porlan, 1995). Otros estudios en cambio, centran su investigación sobre el problema de la evaluación y el análisis del currículo (Derek, 1988).

En este panorama, la disertación teórica que presento en este texto, parte de una propuesta de talante ético frente al rol del docente y del estudiante, pues se considera que solamente cuando estudiantes y docentes asuman su responsabilidad ante la educación y los procesos de enseñanza, se puede generar un conocimiento significativo que posibilite el desarrollo de la autonomía y las competencias. En últimas, se pretende exponer una forma de comprender y asumir esta relación *intersubjetiva*, que supere la subjetividad pasiva, desde una propuesta ética que lleva a la concientización de la alteridad.

La educación tradicional y su acción pedagógica ha tenido una tendencia a desarrollarse de manera mecánica y heteroestructurada, pues se asigna sólo al docente la responsabilidad del “proceso formativo”. Esto, visto bajo la propuesta de Levinas, evidencia un *desentendimiento de la realidad humana* entre maestro-estudiante, y por conduce a la *totalización* de los sujetos. La totalización como fenómeno constitutivo de este sistema educativo, termina “matando al otro” en

este tema está impulsado en el pensador desde su experiencia en campos de concentración y la terrible experiencia de la muerte de sus familiares en manos del Nazismo.

aras al sostenimiento del sistema, lo que conlleva una alienación del sujeto y su *sumisión inocente* o falta de conciencia de la realidad.

Maestro-estudiante, como sujetos, llevan dentro de sí la alteridad, y esa es su realidad: el momento en que se olvida tal verdad se vive en un universo de masa, totalizante, que ha entendido el concepto o verdad teórica como el principio motor del deseo y la acción del hombre. Esto hace que se mantenga un sistema de individuos totalizados bajo una mirada “heteroestructuralista”, donde el maestro concibe al estudiante como el aparato que se moverá en una forma predeterminada hacia una finalidad establecida, y a su vez, el maestro se convierte en “títere” del sistema que tiene como objetivo formativo el cumplimiento de un macro-programa que apunta al contenido y no al sujeto.

Bajo esta mirada, los estudiantes asumen tranquilamente una actitud pasiva que no implica compromiso. Viven un cuento que conduce a un final feliz: conseguir el “estatus” que da el título del bachillerato y les permitirá pertenecer formalmente al sistema social-laboral o a la vida universitaria. En tal sentido, el estudiante se esfuerza por pasar sus años manteniendo una lucha constante en pro de lograr buenas notas. En otros casos, el estudiante simplemente tiene la obligación de estar allí por mandato de otros; entonces, actúa agrediendo las normas establecidas. En estas actitudes se evidencia un inconformismo, pues la educación parece carecer de sentido, tanto para el maestro como para el estudiante no presenta novedad. Desde allí, cada uno de los participantes en el proceso educativo se encuentra alejado del sentido infinito de la otredad, en tal sentido, los rostros sólo significan una denominación, parecieran no tener historia, expectativas y compromiso ético con la alteridad.

De acuerdo con Levinas, la *totalización* es el olvido del significado de un cara-cara, en donde el maestro y estudiante son una presencia real al poseer un rostro, y en tal sentido, son inabarcables, infinitos y responsables el uno del otro. La *totalización* aparece aquí como un *cronos* que devora a sus hijos con el temor de perder su trono, y ante esta búsqueda de poder los seres humanos olvidan sus posibilidades, “en ella los sujetos son meros portadores de fuerzas que los dirigen a sus espaldas” (Levinas, 1977, p.48). La totalidad se constituye a partir de los hechos (entendidos como la objetivización de una intención subjetiva) que se separan de la individualidad. La totalización se constituye en un engaño de sometimiento, pues, “un ser particular sólo puede tomarse como una totalidad si carece de pensamiento, no se trata de que piense mal, sino que no piensa” (Levinas, 1993).

En tal sentido, la educación es una cuestión intersubjetiva inmersa en la historia cultural de la humanidad, el acto educativo lleva consigo una reflexión pedagógica que dinamiza y responsabiliza a los sujetos, maestro-estudiante, con la alteridad y en tal sentido, resulta ser una cuestión de todos.

La *totalización* o no posesión de la conciencia hace que el cometido ético de la formación no se logre, ni la responsabilidad o el conocimiento mismo de la realidad del ser, y resulta que “comprender el ser es tener que ser” (Levinas, 1994). Esa comprensión ontológica irrumpe el universo de “aquí” y del “ahora” del existente existiendo. La libertad del hombre es una

paradoja; “un ser libre que ya no es libre porque es responsable de sí mismo”. En tal sentido el conocimiento se da en cuanto el sujeto lo percibe en su propia responsabilidad, y la del otro, en un encuentro intersubjetivo, dado a partir de sí mismo.

El encuentro con el otro se da en el lenguaje, y en tanto que el otro aparece inevitablemente, y a él se llega por un deseo de lo otro; y como responsabilidad propia, ya que “el otro no es próximo a mí simplemente en el espacio o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento-en tanto soy responsable de él” (Levinas, 1991.p.90)ese deseo de lo otro no es aprehensible o conceptualizable, es deseo infinito, el maestro y el estudiante han de reconocer que en el proceso educativo sólo, a partir del encuentro, se podrá conceptualizar una teoría, así como nadie puede existir por nadie, así mismo, nadie puede pensar por otro.

De este modo el maestro es un facilitador- guía, incitador del encuentro con el conocimiento, ese gran otro, el estudiante a su vez es lámpara encendida, posibilidad infinita como su maestro. La razón es un acontecimiento ontológico y la experiencia del sujeto constituye una aproximación al concepto emitido en una exterioridad donde se expresa la filosofía primera “la ética” en el encuentro con el otro y en su compromiso intrínseco aún antes del conocimiento “el pensar es el acontecimiento dramático de estar en el mundo, comprender el ser es existir, la inteligencia es el acontecimiento mismo articulado por la existencia” (Levinas, 1993).

En la búsqueda de encuentro con el otro como realidad infinita sin posibilidad de *totalización* inmersamente se da un despertar hacia el otro, despertar significa, plena conciencia de que sujeto -maestro o estudiante- lleva cada uno dentro de sí la alteridad y esa es su realidad. Tal despertar hacia el otro se desenvuelve en su totalidad en un ofrecimiento de carácter ético.

Ofrecimiento

En el encuentro comunicativo con el otro se abre un camino ético en tanto que se trata de finalidades que tanto maestro como estudiante concilian: la diversidad, el sentido de la acción y del compromiso, la alteridad. En cualquiera de los casos cada quien debe responder por sus acciones ya que -siendo propias y elegidas- en estos casos se presenta un ofrecimiento común, el maestro se compromete a ser guía de sus estudiantes, a afrontar junto con ellos los acontecimientos venideros en el proceso educativo; la donación de ambos está fundamentada en el compromiso, en la exposición y acción de esas diferencias y esas lógicas con las que cada uno interpreta su realidad. La significación es la acción intersubjetiva, el ofrecimiento de los fines, pero en aras al fin común. La donación se hace posible frente a la necesidad de cada uno en respuesta a ese deseo infinito que lo impulsó a encontrarse, significar, comprometerse y darse a la alteridad, al conocimiento, de tal modo que en una aptitud consciente e intersubjetiva la acción es pactada, es decir que la actividad educativa y cognitiva es asumida por todos en un ofrecimiento mutuo.

Relación ética intersubjetiva

En el compromiso ético de la comunidad educativa se han expuesto claramente los fines de cada quien y se ha llegado a plantear un fin común que sea interés de todos, están abiertamente comprometidos a dar y a aportar al proceso que corresponde al cumplimiento del fin común que han establecido. Es en este ámbito donde se mueve lo que es la relación intersubjetiva, de tal modo que el presupuesto ético es verdaderamente afirmado allí, en el encuentro, en el discurso, la significación y el ofrecimiento. Aquí puede darse toda posibilidad, lo más importante es que se puede acceder al conocimiento, los estudiantes contemplan dentro de sus intereses el compromiso ético que han adquirido, incluso solamente aquí podemos concebir que el conocimiento y el aprendizaje formal puedan convertirse en un goce para los estudiantes, y la labor del maestro (aunque cuente con 200 alumnos) será una satisfacción infinita reconociendo a los estudiantes como sujetos infinitos, solamente dándole tiempo a la palabra y por consiguiente al convenio, a la seducción de los estudiantes.

Sentido de lo otro

La humanidad trascendente se constituye en tanto existan sujetos interaccionando en una misma intención, sujetos diferentes, comprometidos desde lo más íntimo con la alteridad. Este principio causa una satisfacción infinita e inexplicable que mueve a la acción, es el sujeto un ser dinámico e interesado en la explicación de las realidades, de la filosofía, del universo, de sí mismo, de la historia, etc.

El sentido de la alteridad que le diferencia de cualquier labor o trabajo mecánico está en su imposibilidad de abarcamiento, su trascendencia, y aquí no tomamos esa trascendencia como la realidad de un mundo "supraceleste" o a un universo por venir, en realidad la trascendencia es de carácter inmanente, esto es: que el sujeto en su alteridad está dado a una realidad existencial, a una presencia, a un universo en el cual comparte un lugar con diversos mundos y posibilidades. En cuanto a lo trascendente encontramos que los seres humanos son los únicos capaces de la palabra, la significación, y además son los únicos que Necesitan de la alteridad.

Sin embargo a pesar de esto son los únicos que no siempre responden de una sola manera en la acción, son impredecibles y no pueden totalizarse, esto es, justificar siempre sus acciones que van más allá de los presupuestos que se tengan establecidos en este universo. Son infinitos, a pesar de su debilidad y dependencia no se pueden conceptualizar o delimitar, llevan dentro de sí a ese "homo ludens", "homo demens" "homo faber_"... que los lleva a vivir diferentes realidades. El maestro puede estar angustiado, y ha olvidado la realidad de los sujetos que están compartiendo un proceso educativo, el estudiante sí tiene interés en conocer algo más de su maestro, pero le ha sido negada esta posibilidad, tanto por el compromiso ético con el maestro, como con la ausencia de compromiso de el estudiante mismo; en esta relación se ha perdido el sentido de lo otro, la posibilidad de conocer esa manera de actuar de cada quien, cuando han estado interesados verdaderamente en comunicarse.

Hacia el conocimiento

La conciencia del maestro y del alumno inspirada en el deseo infinito que los lanzó a encontrarse necesariamente con la *otredad*, en aras de un fin común: la acción educativa institucional, es el

conocimiento, el cual se constituye en la finalidad de los sujetos. Vemos en el entendimiento una actitud racional donde el lenguaje posibilita la enseñanza, pero el principio que mueve a la acción racional infinita es la intersubjetividad puesto que los sujetos, reconocidos en un otro, han salido de su interioridad y así pueden acceder a otras posibilidades, a interpretar los acontecimientos históricos, a criticar la realidad en que se vive, a exponer ante los otros sus puntos de vista y a buscarle un sentido a su propia existencia.

El maestro tiene como papel fundamental en su guía a los alumnos el de incitarlos a que desarrollen actividades propias de su naturaleza, llevarlos a que se comprometan con su verdadera condición humana (alteridad e infinitud). El estudiante, por su parte, necesita en primer lugar reconocer su responsabilidad consigo mismo y con el maestro, a fin encontrarle sentido al saber y con ello, justificar su educación formal, que entienda que el hombre camina, corre y vuela, que todo el conocimiento de las ciencias y de las humanidades, del sentido, del papel de la razón, del fin moral del ser.

Sin embargo nos preguntamos ¿cómo consigue esto el maestro y el estudiante?

El maestro que ha optado por ese camino debe aceptar la responsabilidad, que esos rostros de estudiantes irrumpen su realidad, debe darle toda la importancia al proceso discursivo de la palabra y llevar a cabo un convenio en el cual se exponen los diversos puntos frente al proceso educativo a iniciar, así como establecer un compromiso moral con la finalidad que se acordó, de tal manera que el proceso educativo no sólo es responsabilidad del maestro, sino de los estudiantes. El acuerdo permite que los estudiantes se encaminen hacia el conocimiento como un acontecer no sólo de su maestro sino de ellos también. El estudiante en calidad de sujeto ético infinito e inabarcable tiene una responsabilidad consigo mismo y con el maestro, con la comunidad con el conocimiento con la infinitud y con la humanidad misma.

Este reconocimiento expone la necesidad de concientizarse de lo que es en realidad la naturaleza humana, la única interesada en la educación y movida a la acción por lo que Levinas denomina el encuentro Cara-Cara, en el cual se exige la responsabilidad ética de responderle a la alteridad que le es necesaria al sujeto en su rol de sujeto y en su realidad infinita e inabarcable.

Dado todo lo anterior la relación intersubjetiva desde el encuentro Cara- Cara resulta la posibilidad para el encuentro ético propicio para el reconocimiento infinito del otro y con ello, se da a su vez el encuentro con el conocimiento, el cual aparece en tanto sentido, sentido con la realidad de cada uno de los sujetos, el conocimiento irrumpe, afecta y modifica la existencia misma en la realidad propia, y en la relación comunicativa del rostro que aparece ante el uno y ante el otro; maestro-estudiante.

Conclusiones

- En un país como Colombia en donde los problemas educativos han estado determinados por estructuras rígidas, tradicionales. En otros casos por innovaciones simplemente flexibles, las cuales no han dado soluciones prácticas y de sentido a los problemas culturales y sociales de poca autonomía, de violencia, intolerancia, y de desentendimiento académico, problemáticas que marcan nuestra realidad, estas requieren

más allá de una revisión meramente de leyes y criterios, requieren del ahondamiento en la responsabilidad ética, más que un mero discurso, es necesaria la toma de conciencia de la alteridad y con ello en la responsabilidad con el otro que es el prójimo que está en cualquier esquina, y que por el hecho de tener un rostro exige de protección.

En el mismo sentido, el aprendizaje debe superar la mera expectativa de obligatoriedad y debe cobrar un sentido ético para los participantes de los procesos educativos, de modo tal que cada quien logre asumir sus conocimientos como un asunto ético y con ello responsable de si y del otro.

- Adicionalmente, en nuestro país se puede fomentar la tolerancia y el respeto a la diferencia un pensamiento de responsabilidad ética del otro en un contexto en el cual las diferencias sociales, raciales, de género y religiosas entre otras se hace palpable, se evidencia la necesidad de reconocimiento del otro más allá de cualquier diferencia, pues el encuentro cara-cara propicia el respeto por el otro por encima de otros interés.
- Ante un buen número de estudios de investigación- acción sobre las prácticas pedagógicas se hace fundamental implementar estas investigaciones a la relación entre maestro- estudiante, desde el compromiso ético de Levinas, quizá esto sea un aporte y fortalecimiento a los procesos educativos, los cuales buscan el mejoramiento de la calidad de la educación y la promoción de una cultura de respeto hacia por el otro.
- Hacer una comprensión de la *subjetividad* como único punto de partida en aras al desarrollo de la autonomía, mantiene un aprendizaje desde la mera *pasividad*, pues de acuerdo con nuestro autor la subjetividad desconoce la alteridad que le es propia a cada sujeto, y con ello desconoce la necesidad de establecer procesos de enseñanza-aprendizaje desde el dialogo y el compromiso ético que este implica, y con el cual se logran aprendizajes significativos.
- Valdría la pena estudiar más al pensador Emanuel Levinas, especialmente para nuestro contexto colombiano, pues si bien se han adelantado estudios, aún no se profundiza significativamente. Estudiarle para el contexto educativo, dado que la problemática educativa requiere de mayor reflexión y comprensión en los campos ético y político, temas ampliamente desarrollados por el autor.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, Martos, Andrés d. *Emmanuel Lévinas: la filosofía como ética*. Edición Universidad de València, Valencia, España. 2008.
- BAZDRESCH, Parada Miguel *Vivir la educación. Transformar la práctica*, Guadalajara, 2000.
- GUTIÉRREZ, Soria Luis Antonio, ALVARADO, Gutiérrez Luz Raquel, *El Análisis De La Intersubjetividad En La Práctica Docente De Formación De Profesores*. X Congreso Nacional de Pedagogía, Veracruz, septiembre 21 al 25 de 2009.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN NACIONAL, Ediciones el Pensador, Bogotá D.C., 1995.
- LEVINAS Emmanuel, *Totalidad e Infinito*, Ed. Sígueme Salamanca, España 1977.
- _____ De otro modo que ser o más allá de la esencia, Ed. Sígueme Salamanca, España, 1987.
- _____. *Ética e Infinito*, Ed. Visor, Madrid. 1991.
- _____. *Entre Nosotros*, Ed. pretextos, España, 1993.
- _____. *el otro*, Ed. Paidos, Buenos aires, 1993
- _____. *El Tiempo*. Ed cátedra, Madrid 1994.
- HEIDEGGER Martin, *Ser y Tiempo*, Fondo de Cultura Económica, Santafé de Bogotá D.C., 1993.
- NIETZSCHE W Friedrich... *Humano demasiado Humano*. Ed. Bedout, Medellín, 1982
- EDWARDS, Derek. *El conocimiento compartido el desarrollo de la comprensión en el aula*-Barcelona Paidos. 1988.
- PORLÁN, Rafael *El diario del profesor*. España: Diada. 1995.
- NOT, LOUIS. *Las pedagogías del conocimiento*, fondo de cultura económica, Colombia 1994.
- RICOEUR Paul, *Hermeneutica y estructuralismo*, Ed. In Aurora, Argentina, 1975.

LA TERTULIA COMO EXPERIENCIA PARA MOTIVAR LA LECTO-ESCRITURA: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EXITOSA

Autor: Gloria Inés Ceballos Hurtado²²
Universidad: Santo Tomás
Ciudad: Bogotá
Correo electrónico: giceballos@hotmail.com
Teléfono de Contacto: 3002140265

Tipo de trabajo: Experiencia docente a partir de una práctica pedagógica

RESUMEN:

Este artículo presenta la experiencia pedagógica realizada en la Universidad Santo Tomás, para estudiantes de segundo semestre de Taller de Lengua II de la Carrera de Comunicación Social para la Paz. Describe detalladamente la experiencia de tertulia literaria, la ubica en el contexto pedagógico y presenta un análisis de los resultados obtenidos a través de su práctica durante varios semestres. Además, muestra la importancia de motivar a los estudiantes para desarrollar competencias de lectura y escritura de la lengua materna, de una manera agradable y crítica.

PALABRAS CLAVE:

Práctica pedagógica, leer, escribir, tertulia, socialización

1. INTRODUCCIÓN

Una de las grandes dificultades de los estudiantes colombianos, según lo anota el Ministerio de Educación Nacional, se refiere a las competencias básicas del manejo del lenguaje²³. Por un lado está la poca capacidad para leer, entender lo que se lee, transformar lo leído y por otro, la dificultad para escribir coherentemente, utilizar el lenguaje de forma clara, con las reglas gramaticales y ortográficas, de tal forma que las ideas expresadas sean comprensibles.

²² Docente investigadora de la Facultad de Comunicación Social para la Paz de la Universidad Santo Tomás; Doctora en Ciencias de la Información, sección Periodismo; candidata al Pos doctorado en Narrativa y Ciencia de la Universidad Santo Tomás; Comunicadora Social y docente en varias universidades. Correo electrónico: giceballos@hotmail.com

²³ Luis Bernardo Peña anota que los estudiantes universitarios colombianos tiene serias dificultades para comprender y producir textos académicos; exponen sus ideas de forma aislada y esquemática; no desarrollan un plan previo ni un proceso sistemático de producción textual; desconocen los géneros y las convenciones de la escritura académica; tienen problemas de coherencia y cohesión en el desarrollo de las ideas o transcriben literalmente de los textos que leen, sin una apropiación y valoración crítica, y sin llegar a hacerlas parte integral de su propio texto. (Peña, 2009, pág. 7)

En la universidad nos enfrentamos como docentes, a estudiantes que vienen de la etapa de formación básica con pocos elementos que les permitan conocer sus dificultades para expresarse correctamente en la lengua materna; por tal motivo me pregunté de qué forma puedo desarrollar el programa de Taller de Lengua para los estudiantes de segundo semestre que cursan la carrera de Comunicación Social en la Universidad Santo Tomás, ¿cómo motivo a los estudiantes para que puedan mejorar sus competencias de lecto-escritura?, ¿qué hago para que aprendan de una forma agradable y quieran leer y escribir por gusto y no solamente para dar cuenta de las solicitudes obligatorias que los diferentes maestros les piden durante la carrera?, ¿cómo convierto la lectura y la escritura en un goce para cada uno?, ¿qué clase de proceso desarrollo para que cada persona pueda ver sus dificultades y fortalezas y para que a su vez, cada uno pueda superar sus dificultades?

Para ello empecé por buscar bibliografía sobre las dificultades en la lectura y encontré varios textos que me sugirieron elementos para la reflexión teórica con los estudiantes. Los ejercicios los propongo para que los estudiantes observen que el problema no es individual y que hay diversas formas de abordarlo. La discusión del tema, en clase, proporciona un espacio de diálogo donde se visibilizan elementos que pueden ser mejorados y que buscan en último término, el acercamiento a la lectura atenta y crítica, para desarrollar las competencias lectoras esperadas en la formación profesional. Posteriormente, los textos de lectura se complementan con los de escritura que tienen problemas similares y son abordados también a partir de ejercicios de socialización. La comprensión de estos textos se hace a partir de las lecturas y de la elaboración de mapas mentales²⁴, para los que se desarrollan otras estrategias pedagógicas que promueven el conocimiento de las ideas a partir de la graficación de éstas con dibujos y la posterior socialización y discusión en clase.

Simultáneamente, se desarrollan ejercicios de escritura en clase, sobre diversos temas y de diferentes géneros, para ampliar el espectro de formas, pero sobre todo, para revisar la estructura escritural de cada estudiante. El ejercicio de evaluación se realiza inmediatamente y con la orientación inicial de la docente y el aporte de los compañeros, quienes empiezan a ver, a percibir, a encontrar y apreciar las formas correctas e incorrectas de los textos, a buscar la mejor manera de expresar las ideas y a perfeccionar la escritura. Estos ejercicios les permiten verse y ver a los otros, aprender de las dificultades individuales y confrontar las propias con las de los compañeros; esta parte se convierte, entonces, en una reflexión importante para mejorar la escritura.

La parte final y hacia lo que apunta el ejercicio, es el día de la tertulia. El encuentro se realiza en un lugar agradable, acordado previamente, fuera del aula, pero con la claridad de que es el momento culminante de la clase. Se da inicio con una conversación sobre actividades personales, cotidianas, para seguir con la formalidad del desarrollo de la guía y la importancia de conocer los autores que leemos, el contexto donde escribieron, las herramientas que utilizan para escribir y el resultado que obtuvieron y que en último término fue lo que leyeron.

²⁴ La metodología presentada por Tony Buzan en su libro Mapas Mentales, ha sido inspiración para desarrollar la estrategia de utilizar dibujos como mapas mentales que den cuenta de la comprensión de los textos y que varían de una persona a otra. (Buzan, 1996)

Posteriormente se da paso a la lectura de los textos paralelos que los estudiantes han escrito a partir de las pautas que se dan para ello. Cada estudiante debe producir en los compañeros que escuchan su texto, las mismas sensaciones, ideas, imágenes que le produjo el libro y que quiere transmitir con su texto. La reflexión que los estudiantes hacen de cada uno es lo que alimenta la mirada de las diversas formas de leer, de entender, de apreciar, de enriquecer un mismo texto. Los escritos muestran las diferencias y las formas de expresar lo que cada uno encontró en el mismo libro y que en ningún momento es igual al del compañero, pero que puede ser tan válido como el del otro. La riqueza del ejercicio se produce en el momento en que la reflexión permite observar las dificultades y los aciertos. Cabe anotar que para la docente es muy importante provocar que la evaluación, coevaluación y autoevaluación, se realice de una manera propositiva, porque el objetivo es motivar el gusto por la lectura y la escritura, desmontar el miedo a leer en voz alta frente a otros y escribir textos coherentes. Por lo tanto, la metodología de criticar o descalificar, no hace parte de este proceso.

2. CONTENIDO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Este trabajo se fundamenta en *la práctica*, entendiendo ésta como lo sugiere MacIntyre (1981 pág. 180) citado por Carr Wilfred acerca de qué es y qué no es una práctica educativa: “Una práctica nunca es un mero conjunto de destrezas técnicas. En parte, lo característico de una práctica es el modo en que las concepciones de los bienes y fines relevantes a cuyo servicio están las destrezas técnicas – y toda práctica requiere el ejercicio de destrezas técnicas - se transforman y enriquecen mediante esas extensiones de las fuerzas humanas y por esa atención a sus propios bienes que definen parcialmente cada práctica concreta” (Carr W. , 2002). La práctica pedagógica para un profesional que se dedica a la docencia debe estar inmersa en la reflexión que permita que los involucrados en el proceso puedan desarrollar sus mejores capacidades para enriquecer la mirada que cada ser puede tener frente a la construcción del mundo y su saber.

Se ha discutido en espacios científicos y académicos acerca de la formación universitaria y los diferentes enfoques que se realizan para que los estudiantes terminen esta etapa formativa con los suficientes elementos para desempeñarse como profesionales. Ello lleva a los maestros a preguntarse sobre cómo enseñar sus asignaturas con los requisitos indispensables y por eso, W. Carr expone que “una práctica educativa supone siempre mucho más que “saber cómo” hacer algo, en este caso ryleano, porque una característica definitoria de una práctica *educativa* es que constituye una actividad ética que se emprende para conseguir unos fines educativamente adecuados” (Carr W. , 2002, pág. 90). Si la ética es la que prima frente a la técnica, se tiene, entonces, un docente preocupado por la socialización en que los involucrados en el proceso educativo participen de tal forma que se privilegie el “bien estar”, los valores y los conocimientos.

Desde la reflexión filosófica acerca de la tareas de formación de individuos con capacidad crítica y con responsabilidad social, hay que revisar que

En primer lugar, la práctica no consiste en producir un objeto o artefacto, sino en realizar algún “bien” moralmente valioso (...) En segundo lugar, la práctica es una forma de “acción inmaterial” precisamente porque su fin sólo puede realizarse a

través de la acción y sólo puede existir en la acción misma (...) En tercer lugar, la práctica es lo que nosotros llamaríamos una acción moralmente informada o moralmente comprometida (...) Otro aspecto es que sus fines nunca son inmutables ni fijos (Carr W. , 2002, pág. 96).

Lo que significa que los profesores trabajamos con seres humanos que responden de formas diferentes a las situaciones que provoquemos y por ello la responsabilidad no solamente de preparar las clases con todo lo que ello implica, sino de seguir atentos con los resultados que se van desarrollando en y posterior a cada clase. Por otro lado, estar realizando permanentemente una reflexión, permite que cada vez que se ponga en escena la práctica, se adecúe a las situaciones reales del grupo, del momento, del espacio, de las necesidades y de las destrezas con que se cuenta en ese momento histórico y que varía de semestre a semestre.

Hablar de la responsabilidad de los docentes en la formación y de los estudiantes en el proceso, tiene que ver lo que David Carr presenta en *El sentido de la educación* “La mejor aproximación sería decir que la educación es llegar a apreciar o valorar en sí mismas las características teleológicas o no-instrumentales (intrínsecamente valiosas) de aquellas formas de conocimiento, comprensión y destreza que consideramos razonablemente como educativas” (Carr D. , 2005, pág. 27). Las herramientas que permiten poner en acción el acto educativo, son las que facilitan el desarrollo cognitivo y el proceso de enseñanza, pero dependen de múltiples factores y es el docente quien desde su reflexión y conocimiento debe elegir para ser un “provocador” para sus estudiantes. Por otro lado, el conocimiento puede ser aprehendido de múltiples formas y encontrar las más adecuadas para que éste se incluya como parte del ser, es responsabilidad del docente. La mirada y la acción para desarrollar un tema específico que pueda ser comprendido y aprendido, dependen de la metodología del profesor, pero es en la reflexión sobre su quehacer, en donde se dan las respuestas para encontrar las mejores maneras de enseñar.

Ken Bain en su investigación, presenta muy acertadamente cómo surgen una serie de inquietudes al momento de preparar una asignatura, las preguntas que los docentes se hacen para compartir el conocimiento que tienen y entiéndase aquí no solamente el de la teoría, sino el de la vida, que está inmerso en la persona y que no puede desligarse, porque un profesor cuando se para frente al grupo habla desde su personalidad, desde su esencia. Así pues, cabe reflexionar sobre la actividad:

Los mejores educadores pensaban en la docencia como cualquier cosa capaz de ayudar y animar a los estudiantes a aprender. Enseñar es atraer a los estudiantes, diseñando cuidadosamente un entorno en el que ellos aprendan. Igualmente importante, pensaban en la creación de ese entorno de aprendizaje exitoso como en el acto intelectual (o artístico) serio y de importancia quizás incluso como una especie de asunto erudito que exigía la atención de las mejores mentes de la academia. Para nuestros sujetos, esa erudición estaba centrada en cuatro preguntas principales: 1) ¿Qué deberían ser capaces de hacer intelectual, física o emocionalmente mis alumnos como resultado de su aprendizaje?, 2) ¿Cómo puedo ayudarlos y animarlos de la mejor manera para que desarrollen esas habilidades y los hábitos mentales y emocionales para utilizarlos?, 3) ¿Cómo podemos mis estudiantes y yo entender

mejor la naturaleza, la calidad y el progreso de su aprendizaje?, y 4) ;Cómo puedo evaluar mis intentos de fomentar ese aprendizaje? (Bain, 2004, pág. 62).

Una buena práctica docente requiere, entonces, de una serie de factores entre los que se incluyen los actores, los temas y las circunstancias. Sebastián Rodríguez en el prólogo de *Buenas prácticas docentes en la universidad*, dice que “el diseño de las innovaciones debe atenerse a una cierta espiral de racionalidad: diagnóstico previo de la situación, argumentación de la pertinencia de la innovación, plan de actuación y evaluación de los resultados. Precisamente la constatación de “buenos resultados” ha de ser el punto de anclaje para el cambio” (Rodríguez, 2010). Muchas veces el docente desarrolla las clases sin pensar detenidamente en las estrategias pedagógicas, otras, ensaya varias para un mismo tema, pero es en el momento en que evalúa, cuando puede realmente determinar si las estrategias pedagógicas seleccionadas, sirvieron para cumplir con el objetivo. Se presenta en muchas ocasiones que una vez terminado el semestre y finalizada la cátedra, en contadas ocasiones se motiva la evaluación de dichas prácticas, porque la evaluación se centra en el conocimiento específico y no tanto en la forma como pudo ser aprendido el tema.

En ese mismo sentido, reflexionar sobre lo que se hace en la práctica docente, aunque debería ser un ejercicio permanente de todos los docentes, no es real. Cuando existe un verdadero compromiso para realizar el trabajo como un excelente profesional, se debe ir más allá, dar lo mejor de sí. Como asegura Diego Barragán “Por supuesto que el profesor debe saber académicamente su disciplina, también sobre técnicas, métodos, estrategias de enseñanza y tener claro su papel social – entre otras tantas cosas –, pero eso no lo hace maestro. El maestro auténtico se ha de preocupar rigurosamente por todo lo anterior – eso no está en discusión – pero fundamentalmente debe reflexionar y actuar sobre aquello que sabe hacer mejor: su práctica pedagógica” (Barragán, 2011). Si el papel de muchos profesionales que se dedican a la docencia no era en un principio dedicarse a enseñar, quienes están frente a esta labor son en realidad docentes. Por ello, además del saber teórico dicho profesional debe empaparse de la labor del profesional en la docencia. En la mayoría de los casos, estos profesionales aprenden sobre la práctica y es su olfato frente al desempeño con los estudiantes, lo que les permite ir determinando si están trabajando por el camino correcto o si deben dar giros que les permita comunicarse de manera adecuada con su público, para cumplir con el objetivo de transmitir conocimientos.

Por otro lado, para el trabajo en la asignatura de Taller de Lengua II en la Carrera de Comunicación Social para la Paz de la Universidad Santo Tomás, hay dos grandes temas que deben desarrollarse y que se relacionan con la lectura y la escritura. Se puede decir que “El texto escrito suele estar unido a una perfección normativa, puesto que es producto de un proceso de elaboración. No todos los hablantes de una lengua utilizan la escritura con normatividad, puesto que exige un cierto grado de cultura y un ejercicio activo y constante. El dominio de la modalidad escrita de la lengua pasa necesariamente por un aprendizaje, siempre reflexivo (...)” (Sánchez, 2007, pág. 68) Por eso, la introducción al trabajo comprende aspectos teóricos y prácticos que se deben desarrollar como inicio del ejercicio pedagógico. La reflexión sobre la diferencia del manejo del lenguaje oral y el escrito es importante aclararlo desde el inicio. La evaluación previa de las competencias de lecto-escritura permiten que el docente pueda marcar el punto de partida

para cada estudiante y se pueda realizar una evaluación final en donde el estudiante vea su camino y las variantes que se presentaron en el desarrollo de la ruta trazada.

El tema de la lectura se va desarrollando a partir de los elementos que implican el aprendizaje formal del tema y la práctica paralela. Una de las grandes dificultades que se presentan para darle fluidez a la lectura tienen que ver con Formas ineficaces de leer un texto, que como lo anota Doria Constanza Lizcano “Si bien hay factores externos que hacen que se realice una lectura ineficaz, como por ejemplo deficiente iluminación, ruido, falta de concentración, inadecuada postura corporal, cansancio, uso de materiales incompletos, deteriorados y borrosos, existen otros que se relacionan con la disposición interior de cada lector, sus inquietudes, necesidades y maneras de leer” (Lizcano, 2010, pág. 23). Por eso la exaltación y la reflexión sobre las estrategias pedagógicas para motivar la lectura, son escogidas con cuidado, puestas en escena y revisadas permanentemente para ir ajustando la actividad de tal forma que se pueda desarrollar acertadamente el espacio, el tiempo y las acciones para cumplir con el objetivo.

Mónica Lucía Suárez afirma en su texto sobre *Estrategias de lectura* que

La lectura es eficaz si, además de los conocimientos puramente lingüísticos o textuales, activamos los culturales y los del entorno que nos rodea. Los conocimientos previos nos permiten precisamente esa activación y cuando ellos están almacenados en la memoria son organizados en estructuras estables de conocimiento y constituyen el contexto cognitivo de la comprensión (qué dice el texto, quiénes actúan en él, cuál es su autor, cuáles son su planteamiento global y sus ideas clave). Estas estructuras son flexibles y se ajustan a la situación. Cada vez que actualizamos dichas estructuras y a medida que buscamos el significado del texto y nos relacionamos con él, hacemos una mejor comprensión de nuestro entorno y realizamos inferencias, indispensables para el proceso de análisis de un texto y la interpretación de su realidad. (Suárez, 2010, pág. 16)

Los problemas que se van acomodando en las etapas formativas del colegio y que se evidencian en la universidad, deben ser superados. La forma como los docentes universitarios se acercan al tema pedagógico serán los que lleven a reflexionar sobre las dificultades individuales para superarlas. Es en la universidad, donde la comprensión lectora debe complejizarse, para que la formación profesional realmente se produzca. La lectura crítica no es la más motivada de las competencias, pero es la que provocará un profesional diferente, que se cuestione y cuestione al mundo que lo rodea para que pueda proponer soluciones adecuadas a su contexto, desde la profesión.

Como el proceso de lectura va acompañado del de la escritura, la estrategia abarca esos dos aspectos. Por ello, es importante resaltar lo que significa la escritura en el desarrollo del Taller. Rita Flórez y Clemencia Cuervo en su libro *El regalo de la escritura* afirman que:

Escribir es un acto complejo porque impone demandas simultáneas al escritor. Cuando una persona escribe tiene que ocuparse de buscar contenidos y generar ideas nuevas, decidir cómo organizar el texto, pensar a qué audiencia va dirigido, tener muy claro qué efecto quiere lograr, manejar el lenguaje para conseguir ese

efecto, utilizar la sintaxis correctamente, seleccionar vocabulario, tomar decisiones sobre mecanismos de estilo, asegurar la coherencia y la lógica del texto, no cometer errores de ortografía, producir un texto claro y transparente, lograr un texto que tenga energía, utilizar adecuadamente la puntuación para comunicar los significados deseados, y controlar la longitud del texto (Florez & Cuervo, 2005, pág. 44).

La escritura es un acto individual, en el que se refleja el escritor. Por medio de ella se puede expresar desde lo más íntimo del ser, hasta los conocimientos que se quieren divulgar. Pero como lo expresan las autoras, no es sencillo dar cuenta de todos los elementos que involucra. Los estudiantes llegan a la universidad con múltiples carencias, como se anotó anteriormente, pero uno de los objetivos es precisamente el de ayudarles a mejorar su expresión, la elaboración de textos coherentes, con sentido, con las normas gramaticales, de puntuación y de ortografía que permitan que tanto ellos, como los lectores, tengan claro lo que se quiere expresar. Se promueven ejercicios que van desde la elaboración de párrafos sencillos, hasta la escritura de textos largos y complejos, para que el estudiante pueda involucrar en su aprendizaje todos los elementos que comprenden el acto de escribir. Aquí se debe dar cuenta no solamente del aprendizaje formal de los elementos, sino de lo que cada persona tiene como individuo y que se muestra en lo que escribe; lo que saca a la luz para que pueda ser leído por los otros.

Pero todo esto se pone en escena en un contexto específico que es la Universidad Santo Tomás. Por ello, la orientación filosófica está tomada del documento del Padre Pedro José Díaz Camacho:

En la perspectiva de Tomás de Aquino y la tradición pedagógica dominicana, el rol y la función del maestro no puede ser unilateral y autoritaria, ni la actividad del alumno puede concebirse como un activismo protagónico en solitario, sino que juntos entran en un proceso constructivo y amigable de diálogo e interacción colaborativa y respetuosa con respecto al aprendizaje y la adquisición del saber. En esta perspectiva “el maestro no produce en el discípulo la luz intelectual ni produce tampoco directamente las ideas sino que mediante la enseñanza mueve al discípulo para que él mismo por la virtud de su propio entendimiento, forme las concepciones inteligibles, cuyos signos le expone exteriormente.” (Tomás de Aquino)” esta visión es participativa, activa y dialógica, para “propiciar la actividad consciente, responsable y colaborativa del estudiante. (Díaz & Rodríguez, 2009).

La orientación no solamente de la Universidad, sino de la Facultad, es la de formar profesionales comprometidos con el desarrollo de la sociedad, desde la postura del diálogo. Por ello, no solamente la adquisición del conocimiento se centra en el aprendizaje formal de las normas, sino en el que cada ser humano, cada estudiante, muestra al exterior. Las ideas que comunica y cómo las propone, es lo que finalmente se busca como resultado de esta práctica pedagógica.

DESCRIPCIÓN TERTULIA LITERARIA

La tertulia literaria es el momento de reunión de los estudiantes y la docente en un lugar fuera del salón de clase, con el fin de socializar la lectura de un libro asignado desde el primer día de clase y la lectura de un texto paralelo escrito por los participantes, en donde se da cuenta del proceso de lecto-escritura. Cabe anotar que esta actividad se desarrolla dos veces en el semestre. Para desarrollar la actividad se siguen los siguientes pasos:

LECTURA

- a. Leer el libro: Para ello deben conseguir el texto, buscar el momento para empezar la acción, realizar la lectura atenta del texto. Implica encontrar un lugar donde se pueda concentrar y además de realizar la competencia lectora, el estudiante debe desarrollar la comprensión y percepción del texto. Posterior a la lectura, el estudiante debe desarrollar una guía que se entrega para hacer el análisis completo.
- b. Análisis sobre el texto: debe dar cuenta del argumento, personajes, momentos climáticos, tiempo, espacio, narrador y biografía contextualizada del autor. Para ello se entrega una guía de tertulia.

ESCRITURA

- a. Una primera parte del ejercicio de escritura consiste en el desarrollo de la guía de tertulia con las preguntas que deben responder sobre el análisis formal y se ha dejado en la fotocopidora para que puedan acceder con tiempo a ella y además se ha enviado por correo electrónico, de tal forma que todos los estudiantes tengan acceso física y electrónicamente del instrumento. Paralelamente, se deja también en fotocopidora, un texto que se llama, Cómo escribir una novela, para que tengan los elementos que se preguntan en la guía, pero además para que conozcan un recorrido de escritura que facilita el proceso cognitivo en general para escribir textos narrativos.
- b. Elaboración de un texto paralelo: consiste en escribir un texto literario, narrativo, que permita al lector percibir lo que el estudiante percibió o le impactó de la lectura del libro. Por ejemplo: si el libro le produjo miedo, el estudiante debe transmitir ese sentimiento, no como una descripción del miedo, sino como una narración que genere miedo en el que lee o escucha ese escrito.

SOCIALIZACIÓN

- a. Cuando se acerca la fecha de la tertulia (aproximadamente un mes después de iniciado el curso) se define el lugar de encuentro (el café) en donde se realizará la clase.
- b. Asistir al café previamente acordado, para realizar la presentación de los textos a los compañeros y a la profesora, fuera del salón de clase. La intención es generar un ambiente de tertulia, acercamiento, confianza, participación de compañeros al mismo nivel, acompañados de un café, para presentar los escritos. Por lo tanto,
- c. Leer en voz alta para los compañeros, vocalizando y dando el énfasis requerido, de tal forma que se produzca el efecto intencionado.

- d. Se inicia con el desarrollo de la guía, más como contada que como una evaluación formal, para relajar la tensión que se genera porque los estudiantes llegan con miedo a compartir sus producciones íntimas, a ser mal evaluados, a ser criticados,
- e. a la calificación. Esa primera charla generalmente desata la locuacidad y participación de la mayoría de los participantes.
- f. Posteriormente se da comienzo a la lectura de los textos individuales y en es allí donde la atención para poder aportar se incluye en el proceso evaluativo, porque la calificación y los aportes son grupales.
- g. Evaluar propositivamente los textos, desde los aspectos que se han desarrollado en clase y que pretenden mostrar al escritor sus puntos fuertes y débiles, para perfeccionar la escritura individual, que es el objetivo de la asignatura.
- h. El texto se expone a la crítica general, desde una mirada propositiva, proceso que se ha venido adelantando desde el inicio de la clase, a partir de las intervenciones de la docente frente a los ejercicios que se realizan en clase y que son individuales también. Aquí es importante que la autoestima y el deseo por aprender a escribir mejor cada día, sean el motor y la base del proceso de aprendizaje. El objetivo es que cada uno aprenda a “verse” en sus dificultades y fortalezas y ese proceso se da desde la mirada a sus propios escritos, pero también desde la crítica constructiva que se hace a todos los textos de los compañeros. Ya que escribir es un proceso individual y los errores de uno no son los mismos del otro, es importante aprender a identificar las reglas del idioma y las formas de expresar las ideas a través del lenguaje escrito. Esta actividad generalmente es provocadora de otras actividades y la oportunidad para que los estudiantes no solamente escriban sobre sus vivencias o problemas personales, sino que se convierte en catarsis de situaciones difíciles que pueden ser compartidas o superadas a raíz de la introspección y facilitadas por la escritura. Por otro lado, también se generan temas de desarrollo de la asignatura, porque propone preguntas sobre el uso de determinadas reglas de escritura, los diferentes géneros y las formas de expresar las ideas dependiendo del objetivo y del medio en el cual se presente el texto.

3. CONCLUSIONES

Se cumple con el objetivo propuesto en el ejercicio pedagógico a través de la tertulia literaria, porque los estudiantes empiezan con la actitud de rechazo en el momento de inicio del semestre, cuando se explica el ejercicio y se asigna la lectura del primer libro, pero se evidencia el entusiasmo cuando leen el libro, comentan los aspectos del autor, texto, personajes y escriben el texto paralelo, lo comparten con los compañeros y evalúan su trabajo.

Se promueven las habilidades cognitivas de pensamiento complejo, reflexivo y crítico, al servicio del aprendizaje significativo y con sentido por parte del estudiante a través de la elaboración de textos individuales sobre diferentes aspectos, la reflexión crítica de lo que leen y escriben cada uno y los compañeros. Se avanza a lo largo del semestre en la complejidad de la escritura, el desarrollo de procesos coherentes, de textos con sentido y que dan cuenta de los

temas que se ven en el curso. Como se anotó anteriormente, el proceso muestra avances en lo que se privilegia: o la gramática y ortografía, o la coherencia y fluidez del texto²⁵.

El aprendizaje sobre las dificultades y aciertos de los demás sirve para que cada uno pueda autoevaluarse y corregir lo que debe hacer. Una premisa importante en la clase es poder aprender a ver sus propios errores para entender dónde corregir, porque no siempre tendrá a alguien al lado que lo haga. Un gran reto es poder visualizar cómo durante el transcurso del semestre ha podido evolucionar en el ejercicio de escritura y de qué forma ir depurando los errores para mejorar sus capacidades de expresión escrita.

La escritura como herramienta de comunicación es el complemento para otra función importante, la del pensamiento. A través de la escritura se pueden construir significados, tomar conciencia de los procesos que realizamos, crear y proponer nuevas ideas, hacer conexiones con lo que sabíamos antes de iniciar un escrito y a partir de allí crear otros textos. Con el escrito se puede volver a revisar, cambiar, rediseñar lo dicho, mejorar, proponer; en fin, un sin número de actividades que se dan a partir de la creación del sujeto sobre el texto. Para ello el conocimiento del lenguaje y sus reglas, son la posibilidad para escribir de una manera más rigurosa, de acuerdo con el tipo de género que se busque proponer o aprender.

La lectura y la escritura son importantes en tanto cada persona se apropia de ellas. Los textos sirven para pensar, aprender, enriquecer el conocimiento y esto se hace de manera diferente para cada uno, entonces lo que se hace con dichos textos varía. La función comunicativa se relaciona con la función social que tiene el lenguaje. Por lo tanto el trabajo que se realiza en el aula de clase para la formación de estas competencias en el estudiante, permiten que su desarrollo académico y profesional sea más fácil o al contrario, se dificulte, sobre todo para el trabajo investigativo que requiere dominio de la palabra tanto hablada, como escrita.

También es importante, además de escuchar y recrear la imaginación y creatividad, promover la autoestima buscando dónde están las mejores cualidades de cada texto, para rescatar desde lo positivo la forma como cada estudiante puede dar lo mejor de sí y evolucionar hacia una mayor fluidez de lo que quiere expresar por escrito. La asertividad es entonces una herramienta fundamental para generar un clima de entusiasmo y participación.

Por otro lado, con la creatividad se busca, en general, que los textos escritos para clase correspondan con actividades que toquen la vida cotidiana y muestren escenas creíbles de las relaciones con los entornos de los participantes.

La socialización que cada estudiante realiza de su texto en clase es la razón principal para que la presencialidad tenga sentido en el salón. La información sobre las reglas ortográficas, gramaticales o cómo aprender a escribir, se encuentra en numerosos libros, revistas o documentos. Pero es la socialización el ingrediente que provoca los comentarios, las opiniones, el aporte y enriquecimiento de lo que cada uno ha escrito en su soledad.

²⁵ Algunas de las ideas aquí presentadas corresponden a un trabajo anterior en el que se presentó una reflexión sobre las prácticas pedagógicas de la asignatura de Taller de Lengua, que comprendían no solamente la Tertulia Literaria, sino otras desarrolladas en el curso. (Ceballos, 2009)

Bibliografía

- Bain, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Barragán, D. (2011). *Lo que se hace indiscutiblemente bien*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Buzan, T. (1996). *El libro de los Mapas mentales*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Grao.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Ceballos, G. I. (2009). Sucedió...en un lugar cercano, a una persona real. Práxis y poesis: reflexión y narración de un ejercicio como maestra. *Miradas* , 291-301.
- Díaz, P. J., & Rodríguez, E. (2009). *Díaz, Pedro José y Rodríguez, Eudoro Pautas principales del modelo educativo pedagógico Institucional*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Florez, R., & Cuervo, C. (2005). *El regalo de la escritura*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Lizcano, C. (2010). Formas ineficaces de leer un texto. En R. Noguera, M. Uribe, & B. J. González, *Estrategias de lectura. Cómo enfrentar con éxito la vida académica* (pág. 253). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Peña, L. B. (2009). *La competencia oral y escrita en la educación superior. Comité consultivo para la definición de estándares y evaluación de competencias básicas en la educación superior*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Rodríguez, S. (2010). *Buenas prácticas docentes en la universidad. Modelos y experiencias en la Universiada de Barcelona*. Barcelona: OCTAEDRO-ice.
- Sánchez, J. (. (2007). *Saber escribir*. Colombia: Instituto Cervantes: Aguilar.
- Suárez, M. L. (2010). Los presaberes. En R. Noguera, M. Uribe, & B. J. González, *Estrategias de lectura. Cómo enfrentar con éxito la vida académica* (pág. 253). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

CREENCIAS DE PROFESORES UNIVERSITARIOS SOBRE INTELIGENCIA

Gustavo Villamizar Acevedo
Universidad Pontificia Bolivariana
Bucaramanga
gustavo.villamizar@upb.edu.co
Celular 3163003151
Tipo de trabajo: Investigación

Resumen

Esta investigación identifico las creencias que un grupo de profesores universitarios han construido sobre bajo el supuesto que ellas parte más de sus Teorías Implícitas, entendiendo como tal el conjunto de teorías personales sobre un determinado dominio que orientan la acción y conforman una síntesis de conocimiento que se activa a partir de exigencias del medio. El abordaje conceptual se realizará de acuerdo a los planteamientos de las teorías implícitas. Para el cumplimiento del objetivo se propone una investigación de tipo cuantitativo. El trabajo de campo se realizó con 59 docentes, a los que se les aplicó un cuestionario con respuestas tipo Likert sobre creencias en inteligencia que consta de 23 preguntas, los resultados muestran que para los profesores relacionan inteligencia con solucionar problemas y adaptarse al medio.

PALABRAS CLAVES: inteligencia, creencias, teorías implícitas, solución de problemas, adaptación al medio.

Introducción

El uso del término inteligencia se encuentra tan generalizado que es común escuchar hablar en múltiples escenarios de ella, quien no ha emitido o recibido comentarios acerca de inteligencia artificial, edificios inteligentes, mercados inteligentes, armas inteligentes, en fin, pero a que se refieren las personas cuando hablan acerca de la inteligencia?.

Para responder la primera pregunta se han surgido un gran número de teorías, las cuales se pueden agrupar en dos grandes categorías: las implícitas y las explícitas. Las primeras son consideradas como creencias personales fundamentadas en la experiencia cotidiana, planteadas por legos. Las segundas corresponden a productos de investigaciones estructuradas realizadas por especialistas en el área.

Estas teorías no deben ser vistas como opuestas, teniendo en cuenta que parten del deseo inherente del ser humano por tratar de comprender el mundo y los diferentes fenómenos que en él ocurren.

En el mundo escolar, las teorías sobre inteligencia construidas tanto por profesores como por estudiantes tienen gran injerencia en procesos como la evaluación, pues existe la tendencia a asociarla con rendimiento académico y a partir de los resultados alcanzados por los estudiantes predecir eventuales triunfos o fracasos en sus vidas. Diversas investigaciones realizadas por

Kaplan (1992, 1997), muestran como el éxito escolar tiende asociarse con la capacidad que cada estudiante tiene, la cual, entre otras cosas, frecuentemente es considerada innata y fija.

También es común encontrar en el mundo académico creencias respecto a la dificultad o facilidad para abordar ciertos contenidos, por ejemplo se considera las matemáticas más difíciles que las ciencias sociales, por consiguiente quienes alcanzan altos notas en ella, no solo son visto como más inteligentes, sino se presume van a ser exitosos laboralmente, tal y como lo muestra la siguiente nota del periódico virtual Extra (2009):

de acuerdo a estudios nacionales del Departamento de Educación, del Estado de Dallas, los estudiantes secundarios con buenas bases en matemáticas tienen mayores posibilidades de ir a la universidad, graduarse más rápido y ganar más dinero. Con el mercado laboral competitivo actual, tener sólidas aptitudes en matemáticas es cada vez más importante para el éxito. (p. 1)

Al ingresar, específicamente al mundo universitario se encuentra el conocimiento dividido en dos grandes ciencias: las naturales y las sociales, separación expresada en las denominaciones de las Facultades o Escuelas. Esta división ha llevado a creer que el dominio personal en una de las dos áreas se encuentra asociado con diversas cualidades y capacidades diferenciadas, entre las cuales se encuentra la inteligencia.

El recorrido sobre las apreciaciones detectadas en el mundo académico respecto a la inteligencia sirve como punto de partida para esta investigación, la cual pretende encontrar respuesta, no sólo sobre las diversas variables que influyen en la construcción por parte de docentes de este concepto, sino como las creencias al respecto incide en las acciones que se realizan en dicho ámbito.

En lo relacionado con el interés por estudiar las creencias sobre la inteligencia humana, tal vez fue Flugel el primero que indago respecto a las creencias de un grupo de personas sobre inteligencia, situación acontecida en 1947, según lo plasmado por Butcher (1974), posteriormente Pasquasy (1974), en 1961, realizó una investigación con estudiantes, buscando identificar sus concepciones sobre inteligencia. A partir de estos trabajos pioneros, diversos investigadores se han adentrado en este campo como: Stenrberg, 1985; Dweck, 2007, Faria, 2002, Zubieta y Valencia, 2001.

Investigaciones realizadas en el ámbito escolar, muestran la alta valoración dada por los profesores a este proceso mental y la tendencia a asociarla con rendimiento académico. Pero ¿qué es la inteligencia para los maestros?, si bien es cierto que diversos estudios muestran la inexistencia de una definición compartida (Kaplan, 1992 y Faria, 2002), se puede notar como las concepciones docentes giran alrededor de la dicotomía nature-nartura, mientras algunos la consideran algo innato otros la creen producto del ambiente, un tercer grupo la ve como resultante de la interacción entre lo innato y el ambiente.

Quienes consideran la inteligencia como innata, asumen una posición determinista biológica, frente a la cual no se puede hacer nada, los que tienen en cuenta las influencias ambientales, pueden elaborar dos creencias, o ser deterministas sociales y pensar que mientras no cambien ciertas circunstancias ambientales poco se puede hacer o concebirla como una cualidad modificable en virtud del esfuerzo y trabajo.

Indagando la concepción del docente, mientras Kaplan (1992) y Faria (2002), encontraron la consideración de la inteligencia como algo modificable, para lo cual ellos con su trabajo pueden propiciar su desarrollo y cambio; Zubieta y Valencia (2001) detectaron primacía de las concepciones deterministas biológicas y sociológicas, según estas creencias la inteligencia viene determinada, por consiguiente los más inteligentes son los más dotados.

Un hecho a tener en cuenta, es el papel que juega la creencia en la clasificación de los estudiantes entre inteligentes y no inteligentes, según Kaplan (1992) dicha clasificación está mediada por la interacción establecida entre docente-estudiante por ello no es neutral, bajo este supuesto es posible pensar que los docentes tiendan a crear buenas relaciones con los estudiantes que respondan a sus expectativas, y se comporten “bien”.

Sobre lo anterior Faria (2002) notó en profesores portugueses, la percepción de la inteligencia como adaptación y conformismo a las reglas sociales en general, y a las escolares en particular, resultado considerado por la investigadora como un medio para defender ciertos privilegios escolares, sobre todo ver la escuela como una institución capacitada para determinar criterios evaluativos sobre la inteligencia, por consiguiente, el profesor no puede despreocuparse por la transmisión de reglas institucionales, situación que lo lleva a valorar en alta medida comportamientos considerados relevantes en el contexto escolar.

En la misma línea Zubieta y Valencia (2001) encontraron las formas como los docentes organizan sus concepciones, detectando como ellas giran alrededor de términos como adaptación y dotación, asociando estos dos puntos con el ambiente escolar, el primero respondiendo a las reglas que allí se generan y lo segundo con el logro académico.

Investigando específicamente sobre teorías implícitas sobre la inteligencia de docentes, Carpintero y Cabezas (2007) notaron que la asocian al éxito social, sobre todo con capacidad organizativa, liderazgo y rendimiento académico. Garcia-Cepero y McCoach (2009), encontraron en un grupo de docentes colombianos concepciones sobre la inteligencia ligada a aspectos como: capacidad analítica, creatividad y capacidad práctica.

En lo relacionado con las concepciones de los maestros, a pesar que los investigadores encontraron diferencias, los estudios referenciados muestran el predominio de ciertos valores escolares, por ejemplo ellas se encuentran centradas en los resultados alcanzados por los estudiantes en las evaluaciones, por consiguiente quienes logran altas notas, no sobra decirlo, son vistos como los más dotados, concepción fatalista, que los estudiantes parecen ir incorporando en su trascurso formativo.

Problema.

Los elementos planteados llevan a plantear la siguiente pregunta ¿qué creen respecto a inteligencia un grupo de profesores universitarios?

Objetivos.

Objetivo General.

Identificar las creencias de un grupo de profesores universitarios a partir del análisis de las respuestas dadas en un cuestionario estructurado.

Objetivos Específicos.

Diseñar un cuestionario estructurado sobre creencias respecto a la inteligencia.

Realizar un proceso estadístico que permita detectar el nivel confiabilidad y validez del cuestionario.

Contenido.

Se realizó una investigación cuantitativa de tipo descriptivo, para ello se tomó como población 360 docentes universitarios de planta de las diversas Escuelas de la Universidad Pontificia Bolivariana, 59 de ellos participaron en la investigación. Este grupo presentó las siguientes características:

Profesión	Cantidad	Porcentaje
Psicólogo	11	18.6
Ingeniero Electrónico	6	10.2
Ingeniero Civil	5	8.5
Ingeniero Industrial	4	6.8
Matemático	4	6.8
Abogado	3	5,1
Antropólogo	3	5.1
Ingeniero Electricista	3	5,1
Ingeniero Sistemas	3	5,1
Administrador de Empresas	2	3,4
Ingeniero Ambiental	2	3,4
Comunicador Social	2	3,4
Economista	1	1,7
Filósofo	1	1,7
Ingeniero Financiero	1	1,7
Artista	1	1,7
Ingeniero Mecánico	1	1,7
Licenciada Idiomas	1	1,7
Licenciado en Historia	1	1,7

Licenciado Ciencias Sociales	1	1,7
Licenciado en Educación	1	1,7
Músico	1	1,7
Total	59	100,0

Como se nota la mayor proporción de profesores tienen como profesión las áreas de Ingeniería (44,2%), otras profesiones presentes son Psicólogo (18,6%), Matemático (6,8%), Abogado (5,1%).

Para obtener la información sobre creencias se elaboró un cuestionario modelo Likert siguiendo los parámetros estadísticos estructurados para tal fin. Para ello se realizó un listado de preguntas las cuales se sometieron a análisis de contenido por parte de dos expertos en la elaboración de pruebas, ellos hicieron sugerencias para modificar algunos ítems y solicitaron la anulación de otros. Una vez realizadas las modificaciones se aplicó a un grupo piloto que tenían características similares a quienes estaba dirigido. El análisis de esta aplicación permitió identificar otras falencias, las cuales una vez corregidas llevaron a la elaboración del cuestionario a aplicar.

El cuestionario final tuvo un total de 23 ítems, con cinco opciones de respuestas, que iban entre totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo. Para efectos de calificación, la opción totalmente de acuerdo pasa a dársele el valor de cinco y al totalmente de desacuerdo uno.

Las preguntas del cuestionario son las siguientes:

ITEM
1-Considero que los resultados de las pruebas de inteligencia, permiten conocer la capacidad intelectual de quien la responde.
2-Pienso que las personas inteligentes se adaptan fácilmente a diversos ambientes
3-Pienso que las acciones que realizan las personas inteligentes buscan el bien de la sociedad en general.
4-Pienso que las personas inteligentes cuando hablan se muestran muy convincentes.
5-Pienso que las personas inteligentes se caracterizan por tener la frente amplia.
6-Creo que los más inteligentes sacan mejores notas en la escuela.
7-Pienso que las personas inteligentes se adaptan mejor a situaciones difíciles que las menos inteligentes.
8-Pienso que las personas inteligentes resuelven problemas rápidamente.
9-Pienso que las personas inteligentes se esfuerzan poco para comprender un problema
10-Considero que las personas inteligentes son socialmente más exitosas que las menos inteligentes.
11-Creo que los blancos son más inteligentes que los negros.
12-Considero que los puntajes más altos en las Pruebas de Estado (ICFES; ECAES) son alcanzados por los estudiantes más inteligentes.
13-Pienso que las personas inteligentes hablan con facilidad sobre diversos temas.

14-Pienso que las personas inteligentes pueden responder todo tipo de preguntas.
15-Creo que las personas inteligentes diseñan nuevas soluciones para resolver problemas.
16-Creo que el tamaño del cráneo es un indicador de la capacidad intelectual.
17-Pienso que las personas inteligentes se adaptan rápidamente a situaciones nuevas.
18-Considero que las personas inteligentes son capaces de comprender y resolver adecuadamente problemas matemáticos.
19-Pienso que los hombres son más inteligentes que las mujeres.
20-Creo que las personas inteligentes consiguen los objetivos que se proponen.
21-Pienso que los adultos son más inteligentes que los niños.
22-Pienso que las personas inteligentes se caracterizan por poder comunicarse fácilmente.
23-Pienso que las personas inteligentes sobresalen por igual en cualquier campo del saber.

Para obtener la confiabilidad del cuestionario se realizó el coeficiente alfa de Cronbach cuyo resultado fue de ,777. La correlación entre los distintos ítems del cuestionario y la puntuación total es estadísticamente significativa ($> ,05$) para 20 de los 23 ítems, se exceptuaron los ítems 11 (sig ,103), 18 (sig ,236) y 19 (sig ,146).

Para identificar el peso de cada ítem se procedió a encontrar la media de cada uno, los resultados fueron los siguientes:

Estadísticos descriptivos ítems escala TII

Ítems	N	Míni mo	Máxi mo	Medi a	Desv. Típica.
15	59	1	5	4,1	,9
2	59	1	5	4,1	1,0
7	59	1	5	3,8	1,2
8	59	1	5	3,7	1,0
17	59	1	5	3,7	1,2
20	59	1	5	3,6	1,1
21	59	1	5	3,4	1,3
1	59	1	5	3,3	1,2
13	59	1	5	3,2	1,2
18	59	1	5	3,2	1,0
4	59	1	5	3,2	1,1
9	59	1	5	3,1	1,2
22	59	1	5	3,0	1,1
23	59	1	5	3,0	1,3
6	59	1	5	2,7	1,1
12	59	1	5	2,6	1,2
10	59	1	5	2,5	1,1

14	59	1	5	2,5	1,0
3	59	1	5	2,4	1,1
16	59	1	5	1,8	1,1
19	59	1	5	1,6	1,1
5	59	1	4	1,6	,9
11	59	1	4	1,4	,8

Los resultados muestran como la relación que establecen los profesores entre inteligencia y solución de problemas e inteligencia y capacidad adaptativa, tal como se nota en el promedio de los ítems 15 y 8 que hacen referencia a situaciones que piden la valoración ante creencias relacionadas con la solución de problemas y la 2, 7 y 17 que tienen que ver con el proceso de adaptación. En cuanto a los que tienen menor peso, este correspondió a variables de tipo biológico, que son las que miden los ítems 16, 19, 5 y 11.

Conclusiones

Los profesores tienden a creer que la inteligencia humana está relacionada con procesos cognitivos como solucionar problemas, percepción en la cual coincide con las creencias del común de las personas como detectó Stenrberg en 1985. Este tipo de creencia puede estar asociada a elementos típicos de una sociedad tecnificada obligada a enfrentar y solucionar múltiples problemas que se presentan en la vida diaria y que no son necesariamente de carácter académico.

En cuanto al valor dado a la capacidad adaptativa, creencia encontrada por Zubieta y Valencia (2001) en un grupo de profesores argentinos, responde a una tendencia proveniente de los principios darwinianos que resaltan la importancia de la capacidad adaptativa en el éxito de las especies.

A partir de los dos elementos anteriores se nota como las creencias de los profesores están asociadas a variables de tipo cognitivo y biológico, comunes en otras poblaciones tal y como lo muestra las investigaciones de Stenrberg (1985) y de por Zubieta y Valencia (2001).

El poco peso dado a aspectos de carácter físico como raza, género, tamaño y forma del cráneo muestran como este tipo de creencias, las cuales gozaron de gran aprecio en otros momentos de la historia y lugares, como lo señaló Gould (1984), hoy día han sido dejado de lado por gran parte de la población, y son visto más como prejuicios, asociados a eventos discriminativos.

Bibliografía

- Butcher, H. (1974). *La inteligencia humana. Su naturaleza y evaluación*. Madrid: Morava.
- Cabezas, D. y Carpintero, E. (2006). Teorías implícitas sobre inteligencia en docentes. *Edupsyque*, 5 (1), 129-142.
- Dweck, C. (2007). *La actitud del éxito*. Barcelona: Vergara.

- El Extra. (2009). La matemática, los padres y el éxito escolar. Recuperado 26, noviembre, 2010, de <http://www.elextranewspaper.com/news.php?nid=10464&pag=0>
- Faria, L. (2002). Teorias implícitas da portuguêsia: estudos no contexto escolar português. *Paidéia*. 12 (23), 93-103.
- Garcia-Cepero, M. y McCoach, B. (2009). Educators' Implicit Theories of Intelligence and Beliefs about the Identification of Gifted Students. *Universitas Psychologica*. 8 (2), 295-310.
- Gould, S. (1984). *La falsa medida del hombre*. Madrid: Orbis.
- Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires. AIQUE.
- Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires. Niño y Dávila Editores.
- Pasquasy, R. (1974). *Las aptitudes y su medida*. Madrid: Marova.
- Sternberg, R. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (3), 607-627.
- Zubieta, E y Valencia, J. (2001). Representaciones sociales de la inteligencia. *Psicodebate*, 2, 169-196

CENTRO INTERACTIVO, UNA PROPUESTA EDUCATIVA

Henry Gallardo Pérez, Mawency Vergel Ortega

Universidad Francisco de Paula Santander

Cúcuta - Colombia

henrygallardo@ufps.edu.co, mawencyvergel@ufps.edu.co

(7) 5747810 - 5752651

Tipo de trabajo: Experiencia

Resumen

El Centro Interactivo de Ciencia y Tecnología de la Frontera de la Universidad Francisco de Paula Santander es un museo de ciencias de tercera generación que propende promover un espacio que impulse el conocimiento de la ciencia y la tecnología; propicie la divulgación del conocimiento científico y tecnológico; muestre la relación entre el arte, la ciencia y la técnica, y estimule el acercamiento al medio ambiente natural, científico y social, así como el desarrollo de actividades que propendan al disfrute intelectual y la sensibilidad social en la población del área metropolitana de Cúcuta, el Departamento Norte de Santander y la Región Fronteriza.

Como todos los museos de ciencias, el Centro Interactivo se convierte en una alternativa de educación informal que apoya la educación formal y no formal; pero su función social va más allá de brindar un acercamiento al conocimiento; también pretende desde el ámbito de la visita al museo, recrear al visitante a fin de que reflexione sobre su formación y vinculación al trabajo y a la sociedad.

En ese sentido, el presente trabajo presenta algunas reflexiones de los autores con referencia al papel que juegan los museos de ciencias, y en particular el Centro Interactivo de la UFPS, como alternativas educativas en escenarios de aprendizaje diferentes a las aulas de clase.

Palabras Clave: museo, ciencias, interactivo, educación

1. Introducción

Un museo es un lugar por sí sólo extraordinario, que permite al visitante alejarse de la vida cotidiana. En él, se encuentran objetos expuestos en un marco conceptual determinado por su curador y enmarcado en la filosofía propia del museo. El visitante, encamina su ruta, vive una experiencia nueva y enfrenta diferentes situaciones que le llevan a decodificar los saberes que allí encuentra para construir su propio mensaje desde su óptica en torno a las vivencias experimentadas durante la visita. (Alderoqui, 1996). En este sentido, los museos se constituyen en escenarios básicos de aprendizaje informal que puede ser significativo dependiendo directamente de la experiencia vivida por el visitante.

Los museos de ciencias pueden ser una alternativa para cerrar el abismo tecnológico generacional al permitir a maestros y estudiantes interactuar en igualdad de condiciones con los montajes de la exposición y desarrollar proyectos de conocimiento del entorno social en que se encuentran.

La función del Centro Interactivo, museo de ciencias interactivo de la UFPS, va desde brindar un ambiente de aprendizaje libre pero con rigor científico, hasta el acercamiento al conocimiento del entorno y la popularización de la ciencia. Uno de sus principios fundamentales es: “el visitante debe recrearse con la visita al museo para que le facilite el acercamiento a la ciencia y la tecnología a fin de alcanzar un conocimiento significativo”.

El Centro Interactivo es un resultado del trabajo del Grupo de Investigación Arquímedes que reúne docentes y estudiantes de la Universidad para adelantar investigación en torno a la enseñanza de las ciencias y sus didácticas específicas y la museología como estrategia didáctica para el aprendizaje de las ciencias. Fortalece y desarrolla la apropiación social de la ciencia y la tecnología con el ánimo de propiciar una aproximación agradable al reconocimiento de que la ciencia, la innovación y el desarrollo tecnológico están presentes en nuestro entorno y en nuestra cotidianidad a fin de facilitar su incorporación inmediata y eficaz a los diferentes procesos de tal forma que se generen pautas especiales para impulsar el crecimiento y desarrollo económico, social y cultural de la comunidad en general.

2. Contenido

Los Museos de Ciencias

La Red Nacional de Museos Colombianos presenta la siguiente definición: «Un museo es una institución permanente, sin fines lucrativos, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, y que efectúa investigaciones sobre los testimonios materiales del ser humano y de su medio ambiente, los cuales adquiere, conserva, comunica y exhibe, con propósitos de estudio, educación y deleite». (Red Nacional de Museos, 2009).

Puede hablarse de hasta cinco generaciones en los museos, clasificados así tanto por su evolución histórica como por su filosofía en cuanto a la participación del visitante. La primera se refiere a los museos de colecciones, que exponen materiales de gran valor histórico o artístico, como los museos de historia y de arte, entre otros. La segunda generación la constituyen los museos tecnológicos, que siendo también expositivos, se especializan en colecciones que evidencian la revolución tecnológica. Los museos de tercera generación son museos interactivos, en los cuales el visitante interactúa con los objetos expuestos en el museo y se constituye en parte activa de la misma. Los museos de cuarta generación involucran parques temáticos y, por lo general, parques de atracciones. Finalmente hablamos de los museos de quinta generación al referirnos a los museos que involucran exposiciones virtuales. (Ten, 2009).

Así, un museo de ciencias constituye un espacio donde se crean y recrean representaciones imaginarias de la ciencia en cada visitante, que a su vez se transforman en elementos

fundamentales para el desarrollo de su pensamiento y alcance de altos niveles de aprendizaje en su trabajo escolar. (Baczko, 1991).

Los museos se constituyen en socios del docente pues siempre estará presente la idea de educar en la visita a un museo. Todo museo, maneja un lenguaje de comunicación, que permite al visitante acceder en mayor o menor grado a un nivel de educación, educación informal, ya que ésta se encuentra fuera del entorno escolar. En consecuencia, para que un museo cumpla su misión debe definir claramente su público objetivo para así diseñar claramente los contenidos y estrategias didácticas presentes en cada montaje de su colección.

La visita al museo con sus estudiantes, no sólo coloca al maestro en igualdad de condiciones y expectativas que sus discípulos, sino que le permite interactuar con aparatos novedosos que re-despiertan su creatividad e impulsan a crear situaciones y objetos para que sus estudiantes alcancen mejores niveles de aprendizaje. (Botinelli y Giamello, 2000). Este nuevo rol que juega el docente con sus estudiantes, permite, entre otros, establecer nuevos lenguajes de comunicación, vivir la experiencia inigualable de ser aprendices, reafirmar los conocimientos tradicionales como base fundamental para alcanzar nuevos saberes, interactuar con herramientas informáticas disponibles y llevar la educación más allá de los muros de la escuela.

Se parte de la premisa de que los visitantes deben llegar al museo sin ideas preconcebidas, sin embargo esto es inevitable, ya que el sólo desarrollo del interés por la visita al museo implica tener una noción de éste. La versión de otras personas sobre su experiencia en el museo predispone al visitante positiva o negativamente. Así, los museos, al igual que los centros comerciales, los fabricantes y comercializadores de productos, deben realizar toda una campaña de marketing, no escapando al estudio de factores productivos, como diseño, ubicación, marca, publicidad, promoción que implican una relación directa no sólo con la educación sino con los factores y procesos productivos de la sociedad.

Uno de los placeres que se experimenta en los museos es el asociado a entender. Entender es placentero. Por tanto, es necesario que el diseño de la exposición y su puesta en escena brinden un clima apropiado que propicien espacios de emoción y de interacción social y cognitiva de los visitantes. El arte de diseñar los módulos y montajes consiste en presentarlos de manera que toda clase de público, desde los niños hasta la tercera edad capte algo. El diseño debe incitar a niños y adultos a interpretaciones más sofisticadas, de acuerdo con sus experiencias previas y a sus posibilidades intelectuales. (Riveros y Betancourt, 2006).

Los museos de ciencias, a diferencia de los museos de historia, de arte y, en general de los de primera y segunda generación, deben cambiar junto con el cambio tecnológico y, a su vez, ser partícipes de la generación de ese cambio tecnológico, en el sentido de que generen cambios de pensamiento, percepción y aplicación de las ciencias en sus visitantes. De esta manera, se constituyen en escenarios de aprendizaje no tradicional, donde el visitante recibe una educación informal, pero que puede generar un aprendizaje significativo en correspondencia directa con la calidad de la experiencia vivida al interior de la visita. Por tanto, no sólo se deben centrar en la exposición y la interacción del visitante, sino que deben generar una proyección hacia la

sociedad, propiciando entre las personas el conocimiento del entorno y generando programas de cambio y mejoramiento continuo del mismo.

Es así, como museos de Colombia pertenecientes a la Red Liliput, Red de Pequeños Museos de Ciencias del Área Andina, han realizado proyectos para conocer fauna y flora de su área de influencia y propiciado cambios en sus habitantes para mejorar su entorno ecológico. También se preocupan por la seguridad y salud de sus habitantes al emprender campañas de prevención y educación en salud, comportamiento y seguridad social, entre otras; aspectos fundamentales a tener en cuenta cuando se piensa en la creación de un museo a fin de que las ciencias se conviertan en actividades creativas del ser humano. (Betancourt, 2000).

La sociedad actual demanda rigor e información, pero también que esta información se ofrezca de modo cada vez más lúdico y atractivo, para la mayor parte de los públicos objetivo de cualquier museo. Así lo entiende la mayoría de los museos de la Red y en particular, el Centro Interactivo de la Frontera de la UFPS, quienes basan su filosofía en el juego, permitiendo que el público se recree durante la visita, interactúe con los montajes que conforman la exposición y, a su vez, alcancen un conocimiento significativo.

El Centro Interactivo no sólo cumple una función de divulgación de la ciencia, también propende por la apropiación social de la ciencia y la tecnología, lo cual implica la ejecución de un conjunto de acciones encaminadas a difundir la ciencia entre el público, permitiéndole familiarizarse con ella, aprender a utilizarla adecuadamente y comprender su importancia, dentro del contexto ambiental, social y cultural de éste.

El Centro Interactivo de Ciencia y Tecnología de la Frontera

El Centro Interactivo surge como una alternativa de la Universidad Francisco de Paula Santander para romper la brecha tecnológica y acercar al visitante, escolar en su mayoría, al conocimiento de la ciencia y la tecnología, buscando romper el paradigma sobre su concepción y poniéndolas al alcance de su mano.

El Centro Interactivo es un museo de tercera generación, construido mediante el apoyo conjunto de la UFPS y COLCIENCIAS y la colaboración científica del Museo de la Ciencia y el Juego. Es miembro activo de la Red Liliput. Está ubicado en el primer piso del nuevo edificio de postgrados y cuenta con más de treinta montajes interactivos en su sala de exposición. Proyectos realizados con la participación de estudiantes de la Universidad, han permitido no sólo la elaboración de nuevos montajes, sino su proyección social a lo largo de toda la el área de frontera. (Gallardo y Vergel, 2005).

El Centro Interactivo maneja dos contextos: el de la exposición y el del visitante, así la exposición cuenta con montajes o módulos interactivos diseñados para permitir la manipulación, exploración e indagación de conceptos técnicos y científicos de tal forma que sean fácilmente asequibles por el visitante, quien, no sólo interactúa, juega y se divierte durante su visita a la exposición, sino que logra un aprendizaje significativo en aspectos específicos de ciencia,

tecnología y sociedad, enmarcado en su contexto sociocultural. Una vez desarrollada la segunda fase, podrá también acceder al conocimiento del cuerpo humano, su funcionamiento, cuidado y salud y, además, le permitirá un acercamiento y exploración de la naturaleza y el medio que le rodea.

A partir de la base de que todos deben poder acceder al conocimiento científico, el Centro Interactivo fortalece los tres tipos de educación: la formal, que es la que se recibe a través del sistema escolar; la educación no formal, es decir aquella que a pesar de enmarcarse dentro de programas estructurados está fuera del sistema escolar tradicional; y la informal, la cual se recibe a través de los medios de comunicación y otros componentes de la vida cotidiana.

La función del Centro Interactivo va desde brindar un ambiente de aprendizaje libre pero con rigor científico, hasta el acercamiento al conocimiento del entorno y la popularización de la ciencia. Su función educativa implica la descripción los saberes generados en los visitantes, capacitación de profesores, establecimiento de relaciones entre aprendizajes teóricos de ciencias experimentales y área tecnológica, conceptualización de tecnología, formación y preparación de los jóvenes para que rompan el fetichismo tecnológico y establecimiento de una relación continua y dinámica entre educación, investigación, producción.

Las exposiciones estables e itinerantes del Centro están enmarcadas dentro del ámbito social y cultural de su público objetivo. Así se convierte en un ambiente que propicia la enseñabilidad de las ciencias, la educabilidad del ser humano y la aprendibilidad de saberes puesto que los hace atractivos y alcanzables por el visitante, entendiéndose que todo aprendizaje exige un cierto grado de interés o, al menos, de motivación.

Durante el desarrollo de su primera fase, el Centro Interactivo atendió a más de cinco mil visitantes, en su mayoría estudiantes de colegios y universidades de la región; capacitó a estudiantes de la UFPS, mediante Cursos Opcionales de Museo, en el diseño y elaboración de montajes y como guías y orientadores de la visita; revivió la Feria de la Ciencia a nivel regional, realizando cuatro versiones con periodicidad anual; facilitó los medios para el desarrollo del proyecto liderado por la profesora Mawency Vergel, denominado Modelación en un Museo Interactivo, que permite a los estudiantes de Ecuaciones Diferenciales de la UFPS, aplicar conceptos teóricos a la vez que elaboran montajes interactivos para el museo, este trabajo fue valorado por el Ministerio de Educación Nacional como Experiencia Significativa en la Enseñanza de las Matemáticas en Educación Superior. (Vergel y Gallardo, 2007).

Las Ferias de Ciencia y Creatividad fueron tomando gran acogida entre la población estudiantil de la región; la primera se concibió sobre temas de ciencia, pero la dinámica de los participantes fue tal que, en las siguientes se abordaron también temas de creatividad y manifestaciones artísticas y culturales de los estudiantes de las diferentes instituciones educativas.

El Centro Interactivo cumplió también con funciones a nivel internacional, pues fue sede de la Primera Escuela Latinoamericana de Museología, evento que se realiza anualmente con sede itinerante y cuenta con participación de directores y profesionales vinculados a museos de los

diferentes países de Latinoamérica; este año se realizó su séptima versión en Perú; la próxima tendrá de nuevo como sede a Colombia.

Próximamente iniciaremos el desarrollo de la segunda fase del Centro Interactivo, con cambio de sede, diseño de nuevos montajes interactivos, implementación de cursos, talleres y nuevas alternativas de educación, sin olvidar sus principios fundamentales: *“el visitante debe recrearse con la visita al museo para que le facilite el acercamiento a la ciencia y la tecnología a fin de alcanzar un conocimiento significativo”*.

3. Conclusiones

Para que cumpla su función educativa y social, un museo de ciencias debe diseñarse en función del contexto y del público objetivo a atender, de forma tal que la exposición sea atractiva al visitante y le motive, no solo a aprender, sino a entender y comprender la realidad llevándole a realizar propuestas de cambio para mejorar su entorno.

La visita al museo debe ser algo impactante, aprovechando la predisposición con la que llega el visitante. En tal sentido la exposición y las actividades que realice el museo deben estar enfocadas a que el visitante se convierta en un actor permanente del museo y se involucre con sus proyectos en pro de la divulgación de la ciencia y la tecnología

En Centro Interactivo de la Frontera cumple un papel fundamental en el contexto de la educación en Norte de Santander, pues no sólo brinda una exposición, basada en la interacción del visitante con los montajes de la sala de exposiciones y en el juego que esta involucra, sino que establece mecanismos para vincular a estudiantes de la Universidad como guías y diseñadores y a los estudiantes de los diferentes planteles educativos en el desarrollo de ferias de ciencia y creatividad, que brindan a los jóvenes un espacio para la difusión de la ciencia y el arte.

La segunda fase del Centro continuará con los programas ya implementados, pero además estará dedicada al conocimiento de la región, al impulso de las manifestaciones artísticas y culturales y al conocimiento del cuerpo y su cuidado, así como a la prevención en salud y actuación en situaciones de desastre.

Bibliografía

- Alderoqui, S. (Comp.). (1996). *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Baczko, B. (1991). *Los imaginarios sociales: memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Betancourt, J. (2000). *Sobre recreación y museos*. Ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de Recreación. Bogotá. Disponible: <http://www.redrecreacion.org/documentos/congreso6/JBetancourt.htm>. (Consulta: 2009, Noviembre 3).

- Botinelli, N. y Giamello, R. (Comps.). *Ciencia, tecnología y vida cotidiana. Reflexiones y propuestas del nodo sur de la Red Pop*. Uruguay. Imprimex S.A.
- Fernández, M. (1990) *Juntos pero no Revueltos. Ensayos entorno a la reforma de la educación*. Madrid: Visor Libros S. L.
- Gallardo, H. y Vergel, M. (2005). *De una experiencia en formación de orientadores y diseñadores a la proyección social de un museo interactivo*. Ponencia presentada en IX reunión de la Red Pop. Río de Janeiro, Brasil. Disponible: www.redpop.org/8reunion/9rrp_ponencias/henrygallardo.doc.
- Red Nacional de Museos. Disponible: www.museoscolombianos.gov.co. (Consulta: 2009, Noviembre 23).
- Riveros, H. y Betancourt, J. (2006). *El público y los museos de ciencias. Algunas consideraciones*. Boletín Red Pop Octubre 2006. Disponible: <http://www.cientec.or.cr/mhonarc/redpop/doc/msg00026.shtml#intro>. (Consulta: 2009, Noviembre 3).
- Ten, A. *Los Museos de Nuestro Tiempo*. Disponible: <http://www.uv.es/ten/cac.html>. (Consulta: 2009, Noviembre 23).
- Vergel M. y Gallardo H. (2007). *Modelación en un Museo Interactivo*. Ponencia presentada en X reunión de la Red Pop, San José, Costa Rica. Disponible: <http://www.cientec.or.cr/pop/2007/CO-MawencyVergel.pdf>.

LA AUTOGESTIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD CON AYUDA DE LAS TIC.

Jorge Jiménez Rodríguez y María Gervilla Zapata
Universidad de Granada (España)
Correo electrónico de contacto: jjrodriguez@ugr.es
Teléfono de contacto: 0034670415316

Resumen

En este trabajo presentamos una experiencia pedagógica en la que los estudiantes universitarios gestionan su propia información y establecen redes de comunicación con sus compañeros y el profesorado de cara a la mejora del proceso de aprendizaje. Se comprueba que facilitan la gestión de la información, son capaces de aprender con agilidad las herramientas de construcción, se muestran motivados y con facilidad para la comunicación entre los compañeros de clase. Se analiza el seguimiento después de 12 meses de la experiencia y se comprueba el nivel de aceptación e integración de las TIC en cursos posteriores.

Palabras Clave: autogestión, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

1. Introducción

La utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) está cada vez más extendido en todos los ámbitos, incluido en el universitario. Contamos con muchas experiencias del uso de portafolios electrónicos que demuestran una mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado universitario.

Se presenta un trabajo en el que el propio alumnado universitario de primer curso aprende a utilizar la herramienta de creación de páginas web en la propia red y la utiliza para importar y gestionar recursos de todo tipo que sean beneficiosos de cara a su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero en el que tienen que seguir los criterios y aprender de un modelo propuesto por el profesor y de los recursos aportados por el resto de profesorado, de las aplicaciones que puedan ver en sus propios compañeros y de todas aquellas aplicaciones y recursos que van a recoger de Internet.

Posteriormente, se evaluaron las elaboraciones del alumnado siguiendo seis criterios según las herramientas y recursos que incluyen. Consideramos que la forma de presentación de sus trabajos es importante pero nos centramos en el contenido y en el trabajo continuado del estudiante a lo largo de todo el curso 2010-11.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación se proponen para facilitar la evaluación formativa, continuada, la creatividad y originalidad del alumnado y la gestión de la evaluación por parte del profesorado. Por último, la evidencia del trabajo de los estudiantes se recoge de forma unificada en un blog creado al efecto en la dirección <http://autogestionufps.wordpress.com> (Contraseña: ufps)

Se justifica este estudio en base a cuatro aspectos:

- 1.- La consideración de que, en su proceso de enseñanza y aprendizaje, el estudiante es activo y creativo si conseguimos aportarle las suficientes oportunidades y recursos.
- 2.- Se ve necesario desde la mayoría de las instancias y niveles educativos que se produzca la transición de una enseñanza excesivamente basada en la transmisión de conocimientos a la consideración de que el alumnado es capaz de construir su propio aprendizaje y conocimiento. Y de gestionar aquellos recursos que le son de interés académico y para su futuro profesional con la guía del profesorado asignado.
- 3.- Los requerimientos del nuevo modelo universitario en toda Europa: mayor autonomía del alumnado, el desarrollo de las competencias digital y profesional y un mayor peso de la enseñanza no presencial.
- 4.- La indiscutible utilidad de Internet como apoyo y herramienta de información, comunicación y aprendizaje a lo largo de toda nuestra vida personal, académica y laboral.

2. Contenido

Los objetivos propuestos inicialmente eran los siguientes:

- a) Que los estudiantes y el profesorado conozcan las posibilidades de Internet como recurso educativo, para la orientación académica y de cara al futuro profesional de estos universitarios.
- b) Profundizar en el uso de herramientas como las web de gestión de asignatura, los blog, las aplicaciones web y los foros online.
- c) Aprender a construir y desarrollar un blog como herramienta educativa para que el propio alumno, con ayuda de sus docentes, gestione la información y construya su propio conocimiento, seleccione las herramientas de utilidad académica y profesional.
- d) Conocer, analizar y valorar las herramientas online más eficientes que le van a ser útiles de cara a su futuro profesional.
- e) Mejorar la actitud del alumnado y del profesorado ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación como complemento y ayuda en la labor docente y discente.

La experiencia se desarrolla con 72 alumnos y alumnas universitarios de primer curso del Grado en Logopedia de la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada. Su media de edad es de 20 años. En esta Titulación, la proporción de alumnas llega a ser del 85%. Normalmente, muestran habilidad en el uso y nuevos aprendizajes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En solo tres sesiones en el aula de informática han aprendido el uso básico del software necesario para construir su propio espacio web con “wordpress”.

En cuanto a los recursos utilizados, el software propuesto es gratuito, porque “wordpress” es un programa de código abierto que puede utilizarse en red y descargarlo gratis en el ordenador personal. El recurso del aula de informática es gratuito para el personal de la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada.

Se parte de una concepción en la que consideramos al estudiante activo y capaz de gestionar su propio conocimiento académico con las pautas oportunas aportadas por el profesorado. En todo

momento ha servido de refuerzo de las clases teóricas y de desarrollo, ampliación y profundización de cara a la consecución de las competencias académicas y profesionales.

La participación se asegura a través de la evaluación continuada del profesorado a través de unos criterios de construcción web que los estudiantes conocen desde el principio. Herramientas como el correo electrónico, los foros online insertos en la web de la asignatura y los repositorios de recursos web aportados aseguran un mínimo de trabajo y esfuerzo personal de cada estudiante universitario. Pero no existe un máximo ya que esta metodología conlleva un sinfín de posibilidades. Cada vez que un estudiante aporta un nuevo recurso es conocido por el resto de alumnos que se benefician de ese descubrimiento. Con lo que el grupo de alumnos se aprovecha de los recursos innovadores propuestos por los estudiantes y por el profesorado.

En las sesiones iniciales el alumnado se familiarizará con los instrumentos de creación de páginas web con wordpress a través de una plataforma creada para tal fin. (Wordpress es ya un constructor de código abierto. Ya podemos importar el programa a nuestro ordenador y ser nosotros nuestros propios administradores de la web alojándola en el lugar que queramos)

Los estudiantes han creado y desarrollado individualmente un espacio en el que han recogido la información, documentación, los enlaces, utilidades y recursos multimedia siguiendo unos criterios previamente establecidos por el profesor. Se incluyeron algunos casos prácticos y las realizaciones de cursos anteriores. Además se muestran, bien mediante vídeo o applets, los resultados que se esperan de estudiar un cierto fenómeno con las herramientas que se proporcionan.

Se incluyó un foro online en la plataforma de aprendizaje para facilitar los comentarios y la comunicación con el resto de los estudiantes y del profesorado.

En cualquier momento del proceso de enseñanza se pueden observar los avances del alumnado e informarle de forma individual.

Se incluye una sesión en la que unos estudiantes evalúan las construcciones de sus compañeros de clase.

La evaluación formal se realiza en dos momentos. A mediados del semestre en noviembre y al final del mes de enero, que es cuando finaliza el semestre.

Se hace público un ranking con las mejores web para que todos los estudiantes puedan beneficiarse del trabajo de todo el alumnado.

La evaluación continuada y final se facilita porque sus trabajos están siempre accesibles desde cualquier parte. Los demás alumnos pueden valorar las elaboraciones de sus compañeros a través de los foros online que incluyen en sus páginas.

Además, se realizaron dos evaluaciones del profesor siguiendo los criterios expuestos al principio de curso y que son accesibles en todo momento desde la web creada al efecto.

<http://autogestionufps.wordpress.com>

Para este curso los criterios de construcción y evaluación de las construcciones de los estudiantes han sido los siguientes (se incluyen ejemplos de recursos de interés para la especialidad de Logopedia):

- 1) Definiciones y funciones de Logopedia o temas relacionados de interés académico, personal o profesional. (Ej. Glosario de términos de voz, habla y lenguaje, el enlace al Colegio de Logopedas)
- 2) Buscadores y Bases de datos. (Ej. Documentos en bases de datos, Repositorios, la Biblioteca de la Universidad de Granada con su herramienta “El buscador Veleta”)
- 3) Fotos, gráficos e ilustraciones que ayuden en el aprendizaje y profesión. (Ej. Gráfico de fisiología de la audición., el gráfico de fonemas)
- 4) Vídeos y animaciones. (Ej. El vídeo de la niña que interacciona con su padre, el corto de Pixar de “La cigüeña”, Vídeos sobre desarrollo del lenguaje)
- 5) Recursos automáticos que aporten información que nos ayude. (Ej. Transcriptor fonético automático del español, Análisis fonológico con el programa “PC-VOX, La Prueba de evaluación morfosintáctica, Informática para la educación especial, el programa “Leo lo que leo”. Recursos para los programas de trabajo y Juegos para aprender).
- 6) Aplicaciones que generan programas de tratamiento o sesiones de trabajo en Lenguaje y Comunicación. (Ej. Programas para generar actividades de logopedia como el programa FACIL, el Instructor con gráficos, el Blog de programas interactivos.

La evaluación se facilita a través de:

- 1.- Evaluación de las elaboraciones del alumnado a través de los criterios expuestos.
- 2.- Medición del número de visitas a la página web general, a las creaciones de los estudiantes por parte de los demás.
- 3.- La participación y las reflexiones que se realizarán en los distintos foros de evaluación continua y final creados al efecto.
- 4.- Encuestas a los estudiantes sobre el desarrollo de las asignaturas, en las que se evalúa la experiencia de creación de espacios online por parte de los estudiantes universitarios.

Criterios de evaluación

Al inicio del semestre se establecen los siguientes criterios para la elaboración de las páginas personales:

- 1) Definiciones y contenidos de interés académico, personal o profesional para la Titulación.
- 2) Buscadores, repositorios y Bases de datos de interés en nuestra disciplina.
- 3) Fotos, gráficos e ilustraciones que ayuden al aprendizaje de las clases de teoría.
- 4) Vídeos y animaciones de interés lingüístico y que ayuden a comprender mejor los contenidos.
- 5) Recursos automáticos, “demos” e instructores en red.
- 6) Aplicaciones que generan sesiones de trabajo en Logopedia o programas de tratamiento del Lenguaje y la Comunicación.

A lo largo del semestre, se realiza un seguimiento para comprobar la consecución de los criterios de construcción de los espacios virtuales establecidos por el profesor al inicio del curso.

Además de la evaluación criterial anteriormente expuesta se propondrá una evaluación del profesorado sobre las elaboraciones del alumnado a través de sus intervenciones en los foros online.

Se mide el número de visitas a la página web general, a las creaciones de los estudiantes por parte de los demás y la participación y reflexiones que se realizarán en los distintos foros de evaluación continua y final creados al efecto.

Se ha realizado a los 6 meses un seguimiento para comprobar el número de estudiantes que continúan utilizando la web para otras materias aunque ya no sea obligatorio su utilización.

Entre los resultados más relevantes se ha encontrado que:

- La mayoría de los estudiantes ha creado, desarrollado y construido su lugar online que podrá ser útil para futuras promociones de estudiantes. El 73.6% de los estudiantes han construido su web, con una nota media de 4.2 (en el curso anterior fue el 86% aunque la media el cumplimiento de los criterios fue algo inferior a 4. Hace dos años, en el curso 2008-09, este porcentaje fue solo del 50%)

El número de construcciones web de los estudiantes que cumplen todos los criterios ha descendido debido a que se han puesto criterios más exigentes. De todas formas el nivel de calidad de las construcciones ha aumentado considerablemente ya que el número de herramientas que incluyen es mucho mayor.

- A lo largo de los cursos se va completando y optimizando un repositorio o almacén de recursos para futuros cursos con material didáctico audiovisual que recoge las aportaciones del alumnado y del profesorado a lo largo del tiempo.

- También se mejora cada curso los Criterios de una web discente de calidad.

- Cada estudiante mantiene una web dinámica de cada estudiante que podrá ser útil para su vida discente y profesional.

La encuesta final nos aporta los siguientes resultados:

- El grado de satisfacción general de la experiencia es 4 “bastante” (de 0 a 5).

- El 75% lo recomendaría para los estudiantes.

- El 90% han sabido dar un enlace de interés.

- El 70% cree que le beneficia “mucho” o “totalmente” la creación de una web para su aprendizaje.

3. Conclusiones

Se ha comprobado una mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque resulta un apoyo a las competencias que queremos desarrollar en las clases presenciales y en el resto del trabajo autónomo.

Los estudiantes muestran su satisfacción por tener acceso en cualquier momento a todo el material académico y a diversas herramientas que serán de utilidad en el futuro.

Se consigue la mejora de la gestión de los conocimientos y de la construcción del conocimiento de cara a su actividad como estudiante y a su capacitación profesional posterior.

La valoración global de la experiencia es buena porque supone un beneficio para la Titulación, además de que puede ser utilizado por cualquier docente porque:

- Se aportan gran cantidad de recursos online óptimos tanto para los estudiantes como para el profesorado de para toda la titulación para los próximos cursos.
- Se ve garantizada la experiencia a través de las prácticas que se realicen en otras materias que se vayan implicando en nuevos proyectos.
- En cursos posteriores se puede seguir aplicando y desarrollando el proyecto.

Toda la experiencia y los recursos generados son accesibles desde la red en la dirección <http://autogestionufps.wordpress.com> (Contraseña: ufps)

Bibliografía

- Abrams, A. (1999). **The Portafolio Buider for PowerPoint**. Eugene, Oregon: Visions Technology in Education.
- Danielson, C., y Abrutyn, L. (1997). **An Introduction to Using Portfolios in the Classroom**. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jiménez, J. (2009). La web del estudiante universitario como estrategia de construcción del conocimiento. I Jornadas andaluzas de innovación docente universitaria. 3 al 12 de diciembre, Córdoba (España)
- Marzano, R.J., Pickering, D., y McTighe, J. (1999). **Assessing Student Outcomes. Performance Assessment using the Dimentions of Learning Model**. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Niguidula, D. (1997). Picturing performance with digital portfolios. *Educational Leadership*, 55 (3), 26-29.

PRAXIS POLÍTICA Y FE

Autores:

Juan Carlos Rivera Venegas
Javier Polanía González

Institución:

Universidad de La Salle

Ciudad:

Bogotá, D.C.

Correo electrónico:

jrivera@unisalle.edu.co
jpolania@unisalle.edu.co

Teléfono de contacto:

Juan Carlos Rivera Venegas
(57+1) 348 80 00 Ext. 1565 - 1514
313 285 04 58

Javier Polanía González

(57+1) 348 80 00 Ext. 1550 - 1514
300 322 28 49

Tipo de trabajo: Experiencias significativas sobre práctica pedagógica

Resumen:

El espacio académico “Praxis Política y Fe” de la Universidad de la Salle pretende contribuir, mediante procesos de sensibilización y formación socio-política de los estudiantes, desde diversas didácticas, a capitalizar el conocimiento, el dinamismo, la creatividad y la sensibilidad de los jóvenes en favor del desarrollo humano y social.

Se trata de una propuesta en la que los estudiantes se aproximan a la realidad, no solo desde la academia, sino específicamente desde la angustia, el dolor, el hambre, la enfermedad, el maltrato y la exclusión que perciben al entrar en contacto con población socialmente excluida y en situaciones de vulnerabilidad. La intención es que los estudiantes, después de sus experiencias vivenciales, tocados no sólo intelectualmente sino rayados espiritualmente, hallen nuevos horizontes para sus prácticas disciplinares y ejerzan con intencionada proyección social sus profesiones.

Palabras clave: formación socio-política, sensibilización social, desarrollo humano, experiencia social, compromiso socio-político.

INTRODUCCIÓN

Se presenta en esta ponencia una experiencia docente significativa en lo pedagógico y didáctico, que con ha trascendido lo académico e intelectual, ya que apuesta por la dimensión auténtica de lo Humano desde los más auténtico y profundo de su sentido. Su valor, justificación, propósitos y resultados son pertinentes y necesarios para un país, una sociedad y una generación de jóvenes en nuevas búsquedas, que se abren paso a un futuro a veces incierto, jóvenes con temores y vacilaciones propias de un mundo en constante cambio, por un lado, pero por otro, con la esperanza, la fortaleza y la certeza de que debemos tomar las riendas y comprometernos con el destino de nuestra sociedad en un marco de responsabilidad, inclusión y solidaridad.

Esta experiencia del espacio académico “Praxis Política y Fe” del nivel de pregrado, es abordada en cuatro apartes, con las que se pretende responder los siguientes interrogantes: ¿Desde qué contextos y referentes? ¿Dónde se ubica este espacio, cómo se describe, cuál es su propósito o intencionalidad? ¿En qué consiste la experiencia en sí y cómo se desarrolla? ¿Qué didácticas privilegia? Y a manera de conclusión ¿Cuáles son sus logros, dificultades y retos?

2. CONTENIDO

2.1 CONTEXTO UNIVERSITARIO: Referentes desde la Universidad

La Salle, desde sus orígenes, ha sido una congregación educativa con una opción preferencial por los pobres y con una profunda preocupación por la promoción de la justicia, la defensa de la dignidad humana, y la transformación de la sociedad²⁶.

A partir de lo anterior, la Universidad en su proyecto educativo ha declarado dentro de sus horizontes de sentido que acoge el pensamiento social de la Iglesia (PSI) y reconoce en él la fuente de sentido, principios, juicios y criterios de acción para el logro del bien común. El PSI se origina en el encuentro del mensaje del Evangelio con los problemas que surgen en la vida de la sociedad. Desde su reflexión educativa, la Universidad reconoce el carácter único de cada persona y sus potencialidades, cree en la autonomía del ser humano al que considera capaz de ser protagonista responsable de su propia formación, sensible a los contextos de exclusión, a las realidades de los jóvenes y a las urgencias educativas del momento; encuentra que el desarrollo humano integral y sustentable implica que el respeto y defensa de la dignidad de la persona es el centro de los procesos de desarrollo social, como se encuentra estipulado en el PEUL (2007).

Consecuente con lo anterior se privilegian en su misión unos objetivos pertinentes con su propuesta de compromiso social, entre los que figuran: “**la solidaridad y fraternidad**, privilegiando lo comunitario antes que lo individualista, el interés público antes que el interés privado, la solidaridad antes que la competencia, la preocupación por el otro y la convicción de

²⁶ Se puede ver síntesis del pensamiento del fundador de las Escuelas Cristianas sobre este tema en: *San Juan Bautista de La Salle, Escritos*, por Gallego, Saturnino. Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, España: Editorial Católica, S.A. 1986. p.43

que una sociedad no puede construirse sin un tejido social donde el desarrollo de todos es la condición para la justicia y la paz; **honestidad y responsabilidad social**, fortaleciendo la certeza de la necesidad de conducir la vida con criterios de honradez y confiabilidad, pero también participando en el control de la acción estatal y privada de los recursos públicos; **respeto y tolerancia**, entendiendo que la convivencia significa mucho más que coexistencia. Es la búsqueda de la posibilidad del crecimiento mutuo, del aporte de todos desde diferentes ópticas al proyecto común; **Esperanza y fe** asumiendo la convicción de que donde hay esperanza hay razones para vivir y luchar, y para creer que otro mundo es posible, necesario y urgente, confiando en las potencialidades del ser humano y uniéndonos a todos los que trabajan por una sociedad más justa” (PEUL, 2007, pág. 12).

Por último, la Universidad “expresa su vocación de actor social eficaz, haciendo suyos los problemas e intereses de la sociedad” (PEUL, 2007, pág. 14), reconoce que la formación integral que propone implica en su concepción el mejoramiento de las condiciones de vida de todos y reconoce que “la visión cristiana de persona que inspira la opción ética de la Universidad es la centralidad de su dignidad como referente. Ello implica la continua reflexión sobre lo humano, la historia y la sociedad, y la recuperación del rico acervo del saber que ha hecho posible el avance y la consolidación de nuestra civilización. La Universidad contribuye al desarrollo de la capacidad de discernimiento de sus integrantes” (PEUL, 2007, pág. 16).

A partir de lo anterior, la Universidad cuenta con el Departamento de Formación Lasallista (DFL), unidad académica que contribuye a la realización del PEUL desarrollando procesos de docencia transversales valorados por su aporte a la formación de la conciencia crítica, el despertar de la sensibilidad y el compromiso social, dinamizando la reflexión y autocrítica en torno a la responsabilidad ética y política de la Universidad²⁷. El DFL, en se ha organizado en áreas: Cátedra Lasallista, Humanidades, Cultura Religiosa y Ética para los programas de pregrado; Ciencia y Pensamiento Cristiano para posgrados.

2.2 DESCRIPCIÓN Y PROPÓSITOS DEL ESPACIO “PRAXIS POLÍTICA Y FE”

Para el desarrollo de sus espacios académicos, como se lee en (Polanía, 2009) el Departamento se ha formulado el siguiente interrogante en torno a grandes cuestiones que el sujeto de hoy se plantea con respecto a sí mismo, al otro, al mundo y a lo trascendente: desde el enfoque lasallista, ¿cómo dinamizar la formación humanística-cristiana de la comunidad universitaria para propiciar la constitución de sujetos que reflexionan sobre sí mismos y sobre el entorno y agencian su transformación social, política, económica, cultural y ecológica?

²⁷ El Acuerdo 004 de 2006 reglamenta el DFL; dentro de los objetivos que fundamentan su acción investigativa, destacamos estos dos por su pertinencia con la experiencia: 1. Contribuir con el logro de la misión, funciones y objetivos de la Universidad, desde los campos académicos: lasallista, socio-humanístico, teológico y ético, por medio de los procesos y programas de docencia, investigación, proyección social y coordinación intra e interinstitucional. 2. Contribuir de manera permanente con la fundamentación y actualización teórica y pedagógica de los programas de formación profesional de pregrado y postgrado desde los saberes lasallistas, socio-humanísticos teológicos y éticos.

A su vez, el área de Cultura Religiosa, que cuenta con tres asignaturas, 1) Sociedad, cultura y religión, 2) Historia, memoria y palabra, y 3) Praxis política y fe, busca darle sentido a dichos espacios académicos desde una pregunta más particular: En la pluralidad de construcciones sociales, políticas, religiosas y espirituales, ¿cómo potenciar las búsquedas de sentido que posibilitan un reconocimiento de sí mismo y de los otros, para la transformación de las condiciones actuales? La respuesta está contenida en la descripción y el propósito del espacio que nos ocupa: “En Praxis política y fe (Cultura 3) se presenta el pensamiento social de la Iglesia como un criterio para *ver*, *juzgar* y *actuar* de cara a la realidad socio-política buscando generar una sensibilización social que se concrete en compromisos acordes con las posibilidades de cada uno de los estudiantes lasallistas. Se propone a los estudiantes que de manera paralela a un plan académico de formación socio-política desarrollen un proyecto de servicio social que por un lado los confronte con los escenarios de la realidad social, y por otro, les estimule a la sensibilización entendida como la acción de despertar sentimientos morales, estéticos, para que se tome conciencia de una situación concreta, enfocada a lo social, lo que puede a su vez llevarlos a comprometerse con la transformación de contextos que hoy resultan insostenibles por su carácter injusto, inequitativo e inhumano.

2.3 CÓMO SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA: PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

En “Praxis política y fe” se ha diseñado una propuesta para que los estudiantes gestionen un proyecto de servicio social a través del cual se pretende, por un lado, confrontar con escenarios tangibles la realidad que el orden social va dejando cotidianamente y que muchas veces se oculta a los ojos del diario vivir de los estudiantes, especialmente en el campo espiritual más que académico y estadístico, y por otro lado, tocar el corazón para que este ilumine la razón y ésta se cargue de sentido humano.

El espacio responde por un contenido relativo a la dimensión socio-política, en donde no se manejan simplemente contenidos de la teoría política, o se cuestiona qué se necesita saber y conocer para mantener el orden social establecido; se pregunta qué estructuras son insostenibles, para transformarlas con el potencial que hay que descubrir en el ser humano, y cómo puede desarrollarse en él la sensibilización y la conciencia política, para que esta fuerza contribuya en la dignificación de ese orden.

Las bases pedagógicas de la experiencia se cimentan en una relación que parte de la idea de Freire (2003): que la educación permite superar el inacabamiento del ser humano, puede fortalecer el capital social, y además establecer los lazos que permiten entender la sociedad como un sistema del cual cada uno es partícipe, gracias a la comunicación dialógica, la interacción y la vinculación de todos los agentes que participan en este proceso.

Se tienen en consideración diversas dinámicas del saber, no sólo desde la dimensión epistemológica, sino también desde la experiencia personal y existencial, dado que la Universidad impacta directamente en la formación de los estudiantes y su manera de entender e interpretar el mundo, permitiéndoles asumir comportamientos éticos y políticos frente a él, valorar experiencias de su vida, definir una ética profesional y su rol en la sociedad.

La experiencia impacta a nivel cognoscitivo, al buscar articular la relación entre tecnociencia y sociedad, humanismo y ciencia, con el ánimo de cuestionar críticamente la expertocracia y promover la democratización del conocimiento; impacta en lo social, al buscar la formación de profesionales con una alta sensibilidad por lo humano, conscientes de la realidad donde han de desarrollarse como sujetos autores y protagonistas de la historia.

Se asume el desafío de crear y valorar comunidades de aprendizaje que implican descentrar el proceso de enseñanza-aprendizaje, abriéndolo a nuevos espacios y la participación de otros actores, fuera del aula y de la misma institución. Éstos, junto con situaciones no académicas, constituyen complejas y significativas dinámicas de aprendizaje.

Se entiende entonces que las didácticas empleadas son particulares:

1) el aprendizaje por proyectos, que en este caso giran alrededor de la experiencia de servicio social y lleva al docente a asumir el rol de facilitador;

2) el aprendizaje basado en problemas, como lo señala Barrel (1999), enseña a los estudiantes a solucionar problemas reales, desarrollando en ellos la habilidad para recolectar y analizar fuentes de información, analizar situaciones desde una perspectiva teórica y proponer varias soluciones y distintas posturas. Así, el estudiante aprende a plantear estrategias para responder a necesidades que nos urgen y a socializarlas. En este caso el rol del docente es de tutor afiliativo que asesora a los estudiantes mediante un liderazgo instrumental, determinando criterios de significado, etapas y metas de la experiencia, y guiando el diseño de las soluciones al problema.

3) paralelamente hay una didáctica basada en la enseñanza para la comprensión, que como propone Perkins (1992), busca que el estudiante demuestre que entendió un contenido al poder explicar, dar ejemplos, establecer analogías y presentar los temas vistos de manera ampliada. En este caso, el rol docente es directivo, pues selecciona los estándares con los cuales organiza la clase, determina qué enseñar y cómo hacerlo. Ello exige entre otros factores, un vínculo afectivo con los estudiantes, para lograr conocer sus intereses, necesidades y habilidades, buscando encontrar convergencia entre los objetivos trazados y la satisfacción de las necesidades intelectuales, espirituales, socioafectivas y comunicativas en el interior de los ejes temáticos que se abordan.

4) Por último, cabe hablar de una didáctica que considera el aprendizaje significativo, pues se espera que éste genere una motivación tal y despierte un interés, que conduzca al compromiso de llevar esos aprendizajes a la comunidad y de favorecer la transferencia de los mismos para resolver los problemas del entorno, de acuerdo a lo afirmado por autores como Ausubal, Novak, & Hanesian (1997).

Se promueve así el aprendizaje autodidacta y el colaborativo, pues se estimula el trabajo independiente, crítico y autocrítico, como la comunicación grupal a partir del debate y la socialización argumentativa. Se fomenta la investigación a partir de la pedagogía que genera preguntas y desafía a observar, consultar, interpretar y buscar soluciones que se proponen para la discusión y profundización, estrategias didácticas que se plantean en compendios del tema como el coordinado por Sánchez Huete (2008) o el de Frabboni (2002).

De tal forma, se crea el espacio para reflexionar y aprehender las complejidades humanas, y de paso, para entender mejor la conducta y el conocimiento de uno mismo, lo que seguramente puede contribuir al establecimiento de acuerdos de convivencia, a la construcción de una

democracia sólida y al compromiso de promover los Derechos Humanos, la equidad y la justicia social.

Lo anterior se desarrolla a través de una experiencia de sensibilización, toma de conciencia y compromiso con la realidad, que en términos generales se desarrolla en varias fases o etapas, que se presentan de manera resumida así:

- a) los estudiantes conforman grupos de trabajo y se plantean una meta que se proponen alcanzar con el trabajo de proyección social;
- b) buscan y eligen una fundación o institución en donde puedan llevar a cabo su acercamiento a la problemática social,
- c) identifican la problemática social que atiende la organización,
- d) elaboran un plan de trabajo en coordinación con la institución, el cual es presentado al docente y avalado por éste,
- e) lo desarrollan y evalúan, y
- g) socializan la experiencia ante sus compañeros de curso.

4. CONCLUSIONES: LOGROS, DIFICULTADES Y RETOS

Desde el año 1990 y hasta hoy, se calcula que la asignatura Cultura III ha sido cursada por unos 30.000 estudiantes. La inscriben semestralmente un promedio de 1.250 alumnos pertenecientes a las ocho facultades de la Universidad, distribuidos en unos 38 grupos y orientados por 16 profesores. Cursan por lo general entre el quinto y el séptimo semestre de su programa académico.

Se benefician aproximadamente 5.000 personas al año, lo que nos da un total de 50.000 desde que se realiza esta acción. Por semestre se cuenta con más o menos 45 instituciones o fundaciones; se cuenta con una base de datos de jardines infantiles, escuelas, Fundaciones, ONGs, albergues, hogares de paso o de rehabilitación, comedores comunitarios, hospitales, ancianatos, equipos deportivos, y hasta entidades encargadas de cuidar el medio ambiente y animales.

Se trabaja con preescolares, niños y adolescentes, jóvenes, adultos y miembros de la tercera edad (que viven en la calle, o abandonados y que son acogidos por entidades que buscan su adopción, con personas que viven en condiciones de pobreza, con discapacitados, explotados sexual o laboralmente, víctimas de violencia o desplazamiento y vulneración de sus derechos humanos).

A partir de los resultados de la investigación: “Impacto de la proyección social en la formación socio-política de los estudiantes” (Rivera, 2009), se pudo establecer lo siguiente:

- La propuesta del espacio académico de Praxis política y fe, impactó significativamente la sensibilización de los estudiantes y amplió su visión de la realidad.
- Los espacios escogidos para realizar el proyecto social, y las personas (sean de la comunidad atendida, o de las que trabajan en las instituciones, o compañeros de universidad, o profesores comprometidos, o familiares involucrados en lo social), impactaron significativamente la sensibilización de los estudiantes.
- Después de la experiencia en Praxis política y fe, los estudiantes manifiestan tener mayor claridad en lo relacionado con la proyección social de su profesión.
- Los estudiantes descubrieron que personas en condiciones extremas de pobreza enseñaron y aportaron a su propia formación. Impactó su solidaridad, generosidad, riqueza existencial, lo que se transformó en una escuela de humanización. Los niños ocuparon un lugar privilegiado en este tema.
- Hay proyectos donde se logró integrar la familia, no solo de la comunidad atendida, sino la del propio estudiante, creándose una red de solidaridad de alcances aprovechables.
- Algunos estudiantes aceptan que pasaron de la indiferencia y la inmovilización a la solidaridad, con nuevas actitudes y formas de pensar y de percibir la realidad.
- Otros descubrieron que desde el ser juvenil universitario hay mucho para dar y compartir, y no solo desde lo económico. Ello favoreció el compromiso y la puesta en marcha de un nuevo proyecto de vida, abierto a la generación de una nueva sociedad.
- Hay quienes lograron articular y retroalimentar lo que ven en otras materias, definiendo entre otros, realidades que van a encontrar en su vida profesional.

Las dificultades encontradas al gestionar esta práctica se convierten en retos que permiten el mejoramiento y la cualificación de la misma, que han sido objeto de análisis al interior del Departamento de Formación Lasallista. Los referimos someramente a continuación:

- Se valora el aporte que puede dar la proyección social en el proceso de concientización con miras a un compromiso, pero **se sugiere una postura diferente por parte de ciertos docentes**, pues en unos casos, simplemente describieron superficialmente la propuesta, invitaron a que buscaran dónde trabajar, instigaron a que fueran, controlaron la asistencia y no se involucraron significativamente en los proyectos.
- La experiencia, en casos muy particulares, puede verse simplemente como **asistencialismo**, cuando no responde ni a las expectativas reales de las personas atendidas ni a las de los estudiantes, quienes reconocen en estas condiciones ganar en compasión pero no en compromiso social.
- Se logra la sensibilización mas **no se ha alcanzado un nivel de formación socio-política** que lleve a una postura participativa en la cotidianidad, por lo que tampoco hay un compromiso significativo con la comunidad que rodea al estudiante, la cual él reduce a su vecindario. Se aprecia una alta sensibilización pero se carece en muchos casos de una formación política auténtica.

- Se percibe que **falta en ocasiones capacitación** para entrar con bases de liderazgo y capacidad de gestión a ciertas comunidades.
- La experiencia deja a algunos estudiantes más preguntas que respuestas, especialmente en el sentido de determinar **cómo se puede aportar y ayudar concretamente en la transformación de estructuras insostenibles**.
- Se vislumbra que ha llegado el momento de que la Universidad haga una **propuesta institucional estructurada**, de tal manera que haya un **proceso que sea transversal, viable y continuo**, en perspectiva de lograr la transformación de alguna realidad social, en la que toda la comunidad educativa participe y se involucre, en la que se garantice un sano acompañamiento y una adecuada orientación, y en la que los estudiantes puedan encontrar un espacio para desarrollar aquellos proyectos producto de su alta sensibilidad social y su saber profesional.
- Los estudiantes pueden desarrollar la sensibilidad desde lo social, desde la teoría para comprender las realidades políticas, económicas y educativas que afectan las condiciones de vida y el bienestar común, pero también necesitan **formación en proyectos de participación y gestión** para enfrentarlas, y requieren espacios donde perciban que su trabajo es acompañado, apoyado, útil y necesario.

BIBLIOGRAFÍA

-
- Ausubal, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1997). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Barrel, J. (1999). *El aprendizaje basado en problemas*. s.d.
- Frabboni, F. (2002). *El libro de la pedagogía y la didáctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Perkins, D. (1992). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- PEUL. (2007). *Proyecto Educativo Universitario Lasallista*. Bogotá: UNISALLE.
- Polanía, N. et al.. (2009). Pasado, presente y futuro del Departamento de Formación Lasallista. *Revista de la Universidad de La Salle* No. 49, 207-231.
- Rivera, J. C. (2009). Impacto de proyectos de compromiso socio-político. *Tesis de maestría no publicada*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Sánchez Huete, J. C. (2008). *Compendio de didáctica general*. Madrid: CCS.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO PRE-TEXTO VINCULANTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO ÉTICO POLÍTICO DE IDENTIDAD CIUDADANA

Leina Lucelva García Reina

Fundación Universitaria San Alfonso

Bogotá D.C.

lelugare@yahoo.com

740 39 60 / 310 871 26 46

Tipo de trabajo: Reflexión

Resumen: La preocupación por consolidar sociedades en donde la construcción de la democracia se constituya en un proyecto de vida ético compartido, permite reconocerla no como un simple modo de asumir ciertas prácticas ciudadanas, sino como legado que permite la coexistencia dentro de espacios plurales. Las relaciones efectivas que hombres y mujeres pueden establecer mutuamente, generan lugares posibles de reconocimiento y respeto pleno de la dignidad humana en donde imperan fuertes signos de convivencia y procesos de comprensión y entendimiento. Así, le corresponde en gran medida a la escuela, a través de un arduo trabajo, la consolidación de ciudadanos críticos, para lo cual institucionaliza escenarios de experiencias políticas, que van configurando el asunto de las identidades ciudadanas a través tanto de procesos de participación en los espacios públicos de la misma, como en el replanteamiento de los valores de la justicia, la libertad y la solidaridad, en donde la ética juega un papel preponderante como es el de dotar de dignidad al ejercicio político. El presente texto propone una manera dinámica de acercamiento al concepto de cultura política, que nace como tal en la década de los sesenta, y que ha servido de base para ir afinando el mismo, a través de la integración de perspectivas teóricas que buscan explicitar el cambio de valores y actitudes políticas en el mundo actual. El recorrido teórico que parte de considerar las categorías de análisis para la comprensión de la cultura política, va permitiendo develar la relación entre las prácticas pedagógicas como procesos que articulan la vida escolar, con la preparación para la participación significativa en la construcción de una sociedad más justa, solidaria y comprometida con la paz y los derechos de los pueblos, a través de la formación de sujetos políticos y la influencia de dichas prácticas en la construcción de ciudadanía como identidad reguladora de la vida pública, a través del diseño un tanto incipiente de estrategias educativas orientadas a la formación del “nuevo ciudadano”.

Palabras clave: Práctica pedagógica, proyecto ético, cultura política, identidad ciudadana

Introducción La perspectiva para poder comprender la escuela como un escenario por excelencia de actuación pública, en donde se interrelaciona lo político con lo cívico y lo ético y se potencia la construcción simbólica del nuevo orden social a través de la constitución de subjetividades

capaces de transformar o reconstruir sistemáticamente el entorno, es la de ser reconocida como un campo cultural, pedagógico y político. En este sentido cumple con el ejercicio de dinamizar ciertas pautas de significación como la de mostrarse de acuerdo, en palabras de Fernández Enguita (1992: 58) con la *experiencia cotidiana vivida de los sujetos sociales o de la escolaridad*. Se recurre a esta expresión para referirse a algo distinto del *mensaje* escolar, pretendiendo con esto develar la relación entre democracia política y vida social y a la vez, reconocer que tipo de *aprendizaje democrático* organiza la escuela para sus estudiantes, desde sus propias prácticas culturales de participación. Por tanto, la pretensión del proyecto educativo sería la búsqueda de mecanismos que instalen a la institución escolar dentro de las de las nuevas exigencias socioculturales, como lo señala el orden constitucional y el profundo énfasis en la formación para la democracia como proyecto, expuesto en la Ley 115 de 1994.

En este orden, el espacio escolar se configuraría como un contexto de interrelación en donde lo educativo se mediatizaría por procesos dialógicos que favorecerían la consolidación de nuevas narrativas, la aparición de identidades ligadas al ejercicio de las propias prácticas de sentido, el acercamiento a las dimensiones históricas de subjetivación y la apropiación de valores que van constituyendo ciudadanos racionales, autónomos y solidarios (Schütz 1993; Lotman 1996, Luhman 1998)²⁸ Es decir, la función de la escuela debería ser la de formar en y para la democracia como proyecto de identidad ética, que provoque una actitud libre para la participación de los estudiantes en la vida social.

La aparición entonces de dicho sentido posibilitaría la circulación de los diferentes saberes con los cuales los sujetos que allí interactúan, apostarían por el desarrollo, la potenciación y la promoción de prácticas sociales y culturales, desde un horizonte de coexistencia digna y plena, que a la vez podrían ofrecer elementos reflexivos que le permiten al individuo reconocerse a sí mismo como sujeto social, ético- político, plural y democrático.

Pero el sentido totalmente opuesto, es el que hoy permea la realidad de la institución escolar como lo afirman muchos estudios sobre democracia escolar adelantados a nivel local; de un espacio propicio para la formación de ciudadanos libres y participativos, como anteriormente se menciona, se configura como un dispositivo de disciplina y control, inscribiéndose en la perspectiva de la reproducción de las relaciones sociales como lo designan los análisis marxistas en torno a la escuela como sede de la reproducción. Se identifica entonces la “vida” de la escuela como un espacio de proyección de la regulación y la sujeción como producto de un contexto altamente institucionalizado, configurando una cultura pobre en crítica, presentándose entonces como una organización que no articula el saber con los requerimientos sociales, siendo esta una de sus principales funciones.

Así para Bowles y Gintis (1976), comentado por Fernández Enguita (1994: 34), *“lo central en la reproducción de las relaciones sociales es la reproducción de la conciencia. Esta conciencia no surge como simple subproducto de la experiencia cotidiana, sino que las*

²⁸ Los elementos analíticos- conceptuales que acá aparecen tienen como base reflexiones provocadas por autores como Luhman (1998), desde la *dimensión social del sentido*; el *desciframiento interpretativo de construcciones simbólicas* de Schütz (1993) y el espacio simbólico *semiosfera* de Lotman (1996).

relaciones sociales deben ser conscientemente organizadas para tal propósito". Y de manera un tanto nostálgica, la escuela es un instrumento que colabora con su ordenación y con las relaciones sociales que inscribe en su interior, al copiar la estructura de la producción capitalista. Por ejemplo, la escuela está situada dentro de un Estado social de derecho, promueve discurso desde principios liberales –democráticos- pero su organización es semejante a las instituciones sociales dominantes.

Se convierte así entonces, en un gran reto la combinación al interior del contexto escolar de la jerarquía y de la autoridad –como realidad- con la democracia y la participación –como ideal- para la inserción del sujeto político en una sociedad libre, plural y participativa. Así, la constitución de un “nuevo ciudadano” que vincula su proyecto personal de vida en relación con el proyecto de aprender a vivir juntos en común, dentro de un mundo compartido por otros, requiere de los sujetos políticos retomar de manera cuestionada los valores impresos en su historia de vida personal y, *“a la manera del sujeto hegelianamente vinculado a otros sujetos - en donde la identidad grupal abarca las biografías individuales para conocerse y reconocerse recíprocamente dentro de procesos intersubjetivos- valide el lenguaje que va constituyendo ciertas redes de relación que definen los espacios de actuación, y desde allí orientar la contextualización de sus elecciones”* (Habermas, 1983: 87)

Reconociendo entonces la necesidad de que la escuela recontextualice su proyecto de socialización y educación de la ciudadanía, al dejar de lado prácticas educativas, existe la posibilidad de que como ámbito institucionalizado reconozca la micropolítica de la vida escolar (que se relaciona con el poder, la diversidad de metas, disputa ideológica, conflicto, intereses, actividad política y control), y junto con la experiencia de vida comunitaria y con las motivaciones subjetivas que se producen a partir de las relaciones del sujeto con el entorno, *“vaya estructurando su propia acción social y política en la búsqueda de nuevos sentidos, desde una relación pedagógica activa –crítica- y dialógica”* (Giroux, 1993: 136)

Para ello es necesario precisar cómo se articulan al interior del espacio escolar: el proyecto pedagógico con el proyecto político; los procesos identitarios con los procesos de socialización y las tensiones que se generan como producto de las objetivaciones que van configurando los sujetos institucionalizados a partir de fenómenos como la diversidad y el conflicto, elementos inherentes en todo proceso relacional.

Entonces, para poder dar cuenta del proyecto político de la institución educativa, es necesario reconocer cuáles categorías son las que permiten definir la cultura política emergente en su interior y, a partir de qué marco de referencia cultural y paradigmática han establecido los sujetos el discurso de lo político, es decir, qué significados, valores, actitudes y códigos de la acción social se han instaurado en el escenario institucional escolar, los cuales constituyen un conjunto de prácticas comunicativas que van configurando el subsistema político de manera responsable y ética.

Orientaría entonces el ser y el hacer pedagógico desde un pensamiento centrado en la persona. Si se considera la conciencia como centro y esencia de la misma, el respeto y

reconocimiento de la dignidad hay que colocarlo en la autonomía y libertad de conciencia. En palabras de San Alfonso “*si la persona vale más que las cosas, la conciencia vale más que la ley y las costumbres*” (Proyecto Educativo Institucional, 2008: 29)

Contenido

Configuración de la cultura política en el escenario escolar El reconocer el origen de la cultura política en este espacio microsociedad, parte de indagar sobre la estructura histórica específica de los lugares de construcción de sentido y sobre las gramáticas de las relaciones dominantes en articulación con la participación de los sujetos en los espacios de actuación pública escolar. Se reconoce así la cultura política como parte de los significados culturales propios de una colectividad.

Como el componente histórico del sujeto en contextos específicos cobra gran interés en la definición de proyectos culturales políticos que dan cuenta de orientaciones específicamente políticas de los actores en el espacio escolar, será comprendida entonces la cultura política desde la teoría interpretativa, en donde el rasgo que define la interpretación es un concepto de las acciones políticas, las cuales no se sitúan en un nivel superficial o externo sino que tienen determinado un sentido anterior, un sentido que se va adquiriendo a partir de los usos y costumbres de la comunidad. Se comprende entonces la cultura política como “*el acervo de códigos que los sujetos han constituido históricamente acerca de un orden o modelo político vigente, que va configurando el mundo político de la institución*” (Heras, 2004: 284).

Otro criterio que explicaría la cultura política que subyace en el contexto escolar estaría dado por las cotidianas actitudes, valores, conductas, creencias, en donde los elementos de análisis están definidos por los roles del individuo que dan cuenta de por qué los sujetos responden como lo hacen en el mundo de lo político. Aquí el concepto de cultura política que manejan los actores sociales, “*como medio para identificar las reglas de funcionamiento de la organización escolar a través del conocimiento de la forma de gobierno (democrático o autocrático), se desarrolla a partir de la participación individual que promueve entre los miembros de la organización, los compromisos con los valores políticos que asume*” (Almond y Verba, 1963 citado por Dowse y Hughes, 1999: 75- 82)

Pero a pesar de que no se observe la política como un fin en sí misma sino como elemento que mediatiza el actuar y el pensar humano, es indispensable tener en cuenta también lo que pueda referenciarse como lo político dentro de un ámbito específico público del actuar de los sujetos y que se concreta como acción discursiva, mediante la cual nos reconocemos como diferentes y vemos en el otro a alguien igualmente diferente.

Podría entonces distinguirse, desde la obra de Mouffe (1999: 13- 14), como autora fuente en el presente ejercicio reflexivo, quien retoma planteamientos de Canetti para diferenciar conceptual y vivencialmente dos categorías complementarias como son la política y lo político... “*lo político, ligado a la dimensión de antagonismo, cualidad de las relaciones de la existencia*

humana y de hostilidad que existe en las relaciones humanas, antagonismo que se manifiesta como diversidad de las relaciones sociales, y la política, - ligada a los mecanismos que apunta a establecer un orden, a organizar la coexistencia humana en condiciones que son siempre conflictivas, pues están atravesadas por lo político”.

Así, el origen de las prácticas políticas de los individuos ha de situarse en el plano intersubjetivo, referido a la forma en que los miembros de una colectividad piensan y lo que piensan en relación con lo político. Enfatiza además en lo colectivo por la función relacionante de la política. Pero, se necesita “*ser consciente que la exigencia de un desarrollo cognitivo y ético - en relación con las costumbres, usos y hábitos- dentro de la realización de determinadas acciones y comportamientos políticos deben estar enmarcadas dentro de un contexto histórico social*” (Lara, 1992: 119 - 216)

Por tanto, la manera más adecuada de entender el desarrollo actitudinal y cognitivo es reconocer como ambos procesos no son producto de un desarrollo intelectual en el vacío, sino como resultado de un ambiente sociocultural que contextualiza el medio donde se desarrolla el sujeto y que se manifiesta en las textualidades que va elaborando desde la diferencia, la igualdad, las relaciones simétricas y la prácticas discursivas, es decir desde su intervención en la dimensión de lo político (Percheron, 1978)

La acción pedagógica en la formación ético-política. No existe entonces un solo agente socializador político a quién se le puede asignar la responsabilidad de la aparición de las cualidades políticas propias del sujeto quien ha sido socializado en este campo. En su comprensión y transformación se requiere de racionalidades no lineales, no tradicionales que alcancen a develar que de dicha socialización hace parte del entramado cultural, que permite que el hombre transite por el mundo de la vida escolar hacia dimensiones de humanidad en una perspectiva específica, la política.

Esta última a la vez “*funda procesos de autonomía, estructura valores, desarrolla principios de moral, ética, ciudadanía, civilidad, promueve los derechos humanos, los espacios de participación, entre otros aspectos, que componen en parte el proyecto vital humano de aprender a vivir en común, desde proyectos con espíritu colectivo. Una vez reconocida su tarea, se instituyen, de igual manera nuevas significaciones, prácticas discursivas, sentidos e institucionalidad, ligada a lo político*” (Gómez, 2005: 77- 83)

Reconocida entonces la escuela como campo cultural, pedagógico y político, en donde los agentes sociales se mueven tanto en espacios relativamente autónomos como en espacios institucionalizados, estos van estructurando según Serna (2004: 263- 275) “*la identidad ciudadana del agente que en su acción política y social, refleja el uso de idearios producto de las posiciones, disposiciones y tomas de posición dentro del espacio social, como potenciales de significación y de sentido y, que están históricamente determinados conformando un sistema*”.

Se hace necesario entonces comprender, que la ciudadanía como identidad, enfatiza en un proceso dialéctico entre la participación, producción y resignificación de un orden social, y el

reconocimiento a su vez de las contradicciones y los conflictos que proceden de las tensiones generadas por la diversidad cultural presentes en el ámbito escolar.

Como lo menciona Adrián Serna (2004: 23- 275), *“la identidad ciudadana no debe suplantarse ninguna de estas identidades parciales o imponerse sobre ellas: debe por el contrario constituirse en una identidad común que, reconociendo a las otras identidades, pueda por eso mismo favorecer la dialogicidad”* Supone por tanto que más allá de: las distinciones que pueda hacer un sujeto reflexivo autónomo, de los efectos en las relaciones producto del consenso y, de cualquier valor instituido, como elementos propios de la ciudadanía, debe reconocerse las luchas permanentes de los diferentes grupos humanos como conquistas sociales, que es necesario ser tenidas en cuenta a la hora de fijarse dicha identidad ya que como agentes deliberantes hacen posible, el reconocimiento de la legitimidad presente en un espacio de acción socio política.

Contemplando entonces la escuela como espacio de socialización política, y dentro de la encrucijada posmoderna, en palabras de Rafael Flórez Ochoa (1996: 7) *“la educación parece tener que apelar a la formación como doble recurso: de permitir la construcción simbólica del orden social y de constitución de las subjetividades capaces de transformar el entorno simbólico”*. Es necesario recontextualizar sistemáticamente el entorno simbólico global tendiente a la formación para el cual actúe el “nuevo ciudadano”.

La reflexión pedagógica tiende entonces hacia el proceso de humanización que va potenciando la autonomía y la solidaridad en la actividad individual y colectiva. Así la formación del nuevo ciudadano ha de orientarse hacia la creación de ambientes en el que se abra el espacio al reconocimiento de los “otros”: sujetos, contextos, culturas, y que asumen críticamente su propia historia.

Una educación cívica y política, según Giroux (1998), debe tener en cuenta tres dimensiones desde procesos de educación y formación: a) aspectos de conformación de los sujetos y la manera como se destacan en ellos ciertas actitudes, normas de conducta, estructuras mentales y afectivas que inciden en sus identidades, en sus formas de participación social y política tanto en el plano macrosocial como microsociales; b) relativa a los procesos mismos del conocimiento; c) delimitar las interacciones de orden social y pedagógico que se establecen en dichos procesos y las relaciones de poder que allí se establecen.

Así, revitalizar la educación para la ciudadanía, formar ciudadanos críticos reflexivos, no solo es enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática, sino estructurar el escenario escolar y la vida en el aula con procesos en que la participación activa, en la resolución de los problemas de la vida en común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas, *“a través de la reflexión y difusión de temas y problemas éticos y morales, relacionados con la familia, la sociedad, la sexualidad, la bioética, siempre dentro del diálogo de la fe y las ciencias”* (Proyecto Educativo Institucional, 2008: 28-29)

Lo anterior implica que la construcción de reglas, o mejor de mecanismos de autoreferenciación, producto de la reflexividad de los actores sociales, no debe sustentarse en la

sola participación y sumatoria de intereses, sino en redes de confianza, concientización y legislación social.

El campo educativo, como campo autónomo, juega entonces un papel importante pues a través del capital cultural se pueden generar valores mínimos como el respeto a la dignidad humana, la justicia social y la moral pública; instaura entonces bases sólidas para construir una cultura política, alejada de las formas tradicionales de resolución de conflictos como la violencia, el autoritarismo y la intolerancia.

Conclusiones Los esfuerzos de la sociedad colombiana por participar en la dinámica de la modernización, se evidencia en hechos como la Constitución Política Nacional, la descentralización, la participación ciudadana y, el mejoramiento cualitativo de la educación. Entonces, la política, los medios masivos de comunicación, la ciencia y su producción paradigmática, la educación, lo urbanístico, entre otros, experimentan nuevas formas de apropiarse de las realidades actuales y se preocupan por la construcción de una cultura de la participación, la convivencia, el consenso desde lo diverso, plural y agonístico.

Corresponde a la escuela entonces, desarrollar ciertos procesos identitarios para lograr la vinculación del sujeto en los espacios de actuación social como mecanismo que va fortaleciendo su posicionamiento como agente capaz de ejercer el oficio de ciudadano dentro una comunidad que se preocupa por desarrollar un proyecto político, el cual se reconoce como el conjunto de derechos democráticos de participación y de desarrollo de intersubjetividades y que se mantiene unida por un vínculo común, la preocupación por el ejercicio de lo público.

Dicho reconocimiento se hace posible a partir de los materiales culturales comprendidos como los saberes y las prácticas sociales, que se hacen visibles dentro de los escenarios de actuación pública en el espacio escolar. Así mismo, dichas actuaciones van generando sentido y significación al afectar los intereses, necesidades y expectativas en los miembros de la comunidad educativa, cuyos beneficios son de carácter colectivo.

De esta manera el campo educativo, como espacio de socialización, contribuye a la estructuración mental y afectiva de los sujetos, así como a la conformación de estilos de vida ofreciendo pautas para la acción política y social. El hecho de que el espacio social produzca en los sujetos esquemas perceptuales de pensamiento y acción hace que cuando este actúe sobre él, aparezca como un individuo visibilizado y significativo. Por tanto la pedagogía debe estar atenta a hacer una reflexión constante sobre las rutas de formación en donde se desenvuelven los saberes, ya que las concepciones y actuaciones circulan, se generan y recrean en la experiencia social de los sujetos.

El desarrollo del mundo político institucional va consolidando a su vez cierta subjetividad política, a través de producciones de sentido frente a la política y lo político que se pueden definir desde una función cognitiva mediante el reconocimiento de procesos y espacios donde se puede ejercer la acción pública desde un trabajo colectivo, a partir de la identificación de necesidades y expectativas del grupo social al cual se desee afectar; donde sea posible la

deliberación a través del debate argumentado, el consenso y por tanto, la producción de nuevas narrativas que siempre busquen el beneficio común.

Desde una función práctica, en donde a pesar de presentarse tensiones entre el proyecto pedagógico y los espacios de acción social y, entre los procesos de individuación y de socialización, sea posible reconocer el papel de los jóvenes como protagonistas y dinamizadores de procesos democráticos en donde sus experiencias deben ser reconocidas como valores, que originan nuevos discursos que promocionan la formación de ciudadanos conscientes de su posición como parte de la sociedad civil. Proveerles de ciertos niveles de confianza en su papel como representantes, evita continuar en la configuración de una cultura política caracterizada por la dependencia y la poca libertad para decidir políticamente, aumentando el escepticismo en los jóvenes frente a cualquier asomo de práctica política.

Desde una función identitaria, al percibirse la política como una herramienta de mediación que provee de elementos analíticos que influyen en la calidad de vida de los individuos, la vida política por tanto se relaciona con la acción colectiva pública que apunta a la construcción de un nosotros para identificarlo de un ellos en un contexto de diversidad y conflicto. Se generan de esta manera unas nuevas formas y modelos de relación entre sujetos, objetos y acciones, cualificando a su vez los sujetos pasivos en proactivos, dentro del proceso de construcción de identidad ciudadana, al tomar posición de manera autónoma y reflexiva frente a un asunto de carácter público.

La virtud se encuentra en hacer de los diferentes miembros de la comunidad educativa, actores críticos comprometidos en la construcción de un nuevo orden social, cuyo correlato será la cimentación de una filosofía pública que ofrezca credibilidad a un forma emancipatoria de ciudadanía, en cuyo vértice se coloquen la igualdad y la dignidad humana. Además, reconocer que la formación dentro de una conciencia ética y moral permite formar sujetos con sentido de responsabilidad social y cívica, capaces de crear y acompañar procesos de desarrollo social.

Bibliografía

ALMOND, G. & VERBA, S. 1963. "The civic culture: Political Attitudes al Democracy in five Nations", en Dowse, Robert E. & Hughes, John A. *Sociología Política*, Ciencias Sociales, Alianza Editores, Madrid, 1999.

BOWLES, S. Y GINTIS H. (1976) *Schooling in capitalist American*, Nueva York, Basic Books. Trad. Cast.: *La instrucción escolar en la América Capitalista*, Madrid, Siglo XXI, en, Mariano Fernández Enguita. *Poder y Participación en el sistema educativo*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1992.

FERNÁNDEZ, E. Mariano. *Poder y Participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático*. Ediciones Paidós, Barcelona, 1992.

FLOREZ, R. *Educación Ciudadana y Gobierno Escolar*. Corporación S.O.S. – Colombia- Viva la Ciudadanía, Santa Fe de Bogotá, 1996.

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA SAN ALFONSO, *Proyecto Educativo Institucional*, Bogotá, 2008.

GIROUX, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XXI Editores, Segunda Edición, México, 1998.

GOMEZ, J. *Aprendizaje ciudadano y formación ético política*, Ediciones Universidad Distrital de Colombia, Bogotá, 2005

HABERMAS, J. *La reconstrucción del materialismo histórico*, Taurus, 1983

HERAS, G. Leticia. Cultura Política: el estado del arte contemporáneo, en *Reflexión Política*, México, No 8, 2004.

HERRERA, Martha C & Otros. *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 2005

LARA, Z. María P. *La democracia como proyecto de identidad ética*, Editores Antrophos, Barcelona, 1992.

MOUFFE, Chantal. *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, Ediciones Paidós Ibérica S.A. Barcelona, 1999.

PERCHERON, A. (1978) *l'ecole en porte á faux. Réalités et limites des pouvoirs de l'ecole dans la socialitation politique*, en Herrera, Martha; Jilmar, Carlos. *Educación y Cultura Política una mirada interdisciplinaria*, Universidad Pedagógica Nacional, PLAZA & JANES. Bogotá, 2001.

SERNA, D. Adrián. *La identidad ciudadana y vida pública. La cuestión de la alteridad*, en *Revista Científica Número 6*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Investigaciones y desarrollo científico, Bogotá, 2004.

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA: UN ANÁLISIS A LA LUZ DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES DE LA UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA, SECCIONAL MEDELLÍN.

Autor (es): Liliana María Cardona Mejía
Universidad de San Buenaventura-Seccional Medellín
Ciudad: Medellín

Correo electrónico: lilianacardonam@hotmail.com / lcardona25@une.net.co
Teléfono de Contacto: (4)230 69 06 / 310 447 18 31

Tipo de trabajo: Investigación – Avances

Resumen

Las prácticas pedagógicas han sido objeto de indagación de muchos autores; sin embargo son pocos los estudios referidos al ejercicio que desarrollan los estudiantes de los últimos niveles de formación universitaria, pues la mayoría se refieren al quehacer docente. Desde un contexto general se puede mencionar un estudio que realizó la Universidad Pedagógica Nacional, logrando una caracterización de las prácticas en todos los programas de pregrado, de donde se desprenden términos como práctica pedagógica, práctica educativa, prácticas de enseñanza, entre otras denominaciones.

De igual manera, pese a todas las denominaciones que diferentes autores han hecho sobre el currículo, siguiendo a Álvarez y González (2002), se concibe como un conjunto de experiencias, hechos, acontecimientos, saberes y destrezas que trascienden el solo plan de estudios, es decir, se gestan en la cotidianidad de las experiencias de la escuela, por lo que la práctica, como una de las experiencias allí vividas, encuentra su lugar.

Como punto de partida para el proceso investigativo, se desarrolla una fundamentación en torno a las características de la práctica en universidades que ofertan la licenciatura en Educación Física en Medellín, como son la Universidad de Antioquia y el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.

En el caso de la Universidad de San Buenaventura, la denominación que le dan al proceso es la de proyecto pedagógico y se desarrolla desde un direccionamiento de facultad, al ser una licenciatura adscrita a la facultad de educación.

Palabras Clave

Práctica pedagógica, educación física, currículo.

1. Introducción

Este proyecto hace parte del macroproyecto de investigación del grupo Esined (Estudios interdisciplinarios sobre educación) de la facultad de educación de la Universidad de San Buenaventura-Seccional Medellín, “La gestión educativa y el currículo en las prácticas contemporáneas” cuyo líder es la doctora Dora Arroyave.

Pretende caracterizar el proceso de práctica que desarrollan los estudiantes de la licenciatura en educación física de la Universidad de San Buenaventura en sus diferentes áreas de desempeño, como son la docencia, el entrenamiento deportivo, la administración y gestión deportiva, la promoción de la salud y la lúdica y recreación, buscando descubrir y llenar los vacíos que hoy se presentan en el proceso, tales como la falta de caracterización de los centros de práctica, la escasa presencia de los asesores en los centros, la significación de los estudiantes de lo que es proyecto pedagógico, entre otros posibles que podrán surgir en el proceso investigativo.

Se reconocen las diferentes denominaciones que se le da a la práctica y se asumen posturas en este sentido, prefiriendo el término de práctica pedagógica entendida como las acciones que se generan en un espacio educativo que no debe remitir solo a la escuela, sino a cualquier tipo de institución, organización o empresa en donde se generen actos intencionales que pretendan formar a los sujetos.

2. Contenido

Problema

¿Cómo se desarrolla el proceso de práctica pedagógica de los estudiantes de la licenciatura en Educación Física y Deportes de la Universidad de San Buenaventura?

Objetivo general

Caracterizar el proceso de práctica pedagógica de los estudiantes de la licenciatura en Educación Física y Deportes de la Universidad de San Buenaventura.

Objetivos específicos

- Analizar la estructura académico - administrativa de la práctica pedagógica en la Licenciatura en Educación Física y Deportes de la Universidad de San Buenaventura-Seccional Medellín.
- Identificar los escenarios de práctica pedagógica en la Licenciatura en Educación Física y Deportes de la Universidad de San Buenaventura- Seccional Medellín.
- Describir las percepciones que tienen directivos, profesores y estudiantes sobre la práctica pedagógica en la Licenciatura en Educación Física y Deportes de la Universidad de San Buenaventura- Seccional Medellín

- Generar una propuesta académica y administrativa para la práctica pedagógica en la Licenciatura en Educación Física y Deportes de la Universidad de San Buenaventura- Seccional Medellín

Referente teórico- conceptual

La fundamentación teórica de la presente investigación se centra en los siguientes núcleos temáticos:

Núcleo: La práctica pedagógica

Subtemas: Práctica pedagógica y currículo

La práctica pedagógica en la formación inicial de docentes

La práctica pedagógica en la formación del profesional licenciado en Educación Física

Núcleo: La práctica pedagógica en la Universidad de San Buenaventura- Seccional Medellín.

Subtemas: Orientaciones institucionales para la práctica pedagógica

Estructura académico – administrativa de la práctica pedagógica en la Universidad de San Buenaventura- Seccional Medellín

La práctica pedagógica en la facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura- Seccional Medellín

Núcleo: La práctica pedagógica en Educación Física

Subtemas: La práctica pedagógica en la licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia

La práctica pedagógica en la licenciatura en Educación Física del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid

La práctica pedagógica en la licenciatura en Educación Física y Deportes de la Universidad de San Buenaventura

Dada la extensión del presente trabajo, se abordará brevemente algunos núcleos.

La Práctica Pedagógica

Gaitán y otros (2005), hacen un trabajo de categorización de la práctica en donde se evidencian las múltiples denominaciones de que ha sido objeto la práctica:

Práctica educativa: tiene que ver con cultura, puesto que hay una tradición, una manera de hacer las cosas que ha sido heredada; va convirtiéndose en un modelo, una manera de hacer las cosas a partir de las acciones de los sujetos tanto individuales como colectivas.

Prácticas docentes: teniendo en cuenta que las nuevas tendencias en la formación destacan la labor del maestro desde la orientación y acompañamiento a sus estudiantes, se consideran las prácticas docentes como las prácticas que éstos ejercen en sus contextos institucional y de aula, en donde intervienen actores, escenarios, trama y currículo, entendiéndolo no solo como plan de estudios, sino como proceso que se construye a la par que se recorre, es decir, desde una perspectiva práctica donde se desarrollan acciones, eventos, sucesos en el contexto donde se instaura el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Por su lado, Suriani, citado por Gaitán y otros (2005), aborda el término prácticas de enseñanza y las reconoce como prácticas sociales que involucran, por lo tanto, sujetos y a su vez, formas de pensamiento, tradiciones, modos de ser; en esencia, la enseñanza involucra el hecho de exponer o presentar algo para que sea visto o apreciado; desde esta perspectiva, las prácticas de enseñanza se centran en el enseñar y el aprender, por lo tanto se ponen de manifiesto en la relación docente – alumno y se enmarcan en un proceso de escolarización.

Jaramillo y Molina (2003), retoman el concepto de práctica formativa y lo definen como un proceso que integra las dimensiones del ser, del saber y del saber hacer en la que debe integrarse el reconocimiento del contexto social para los procesos de diseño e implementación de currículos.

Frente a todas estas denominaciones o formas de referirse a la práctica, se destaca que en el presente proceso de investigación, el término que se utilizará será el de práctica pedagógica, entendida como las acciones que se generan en un espacio educativo que no debe remitir solo a la escuela, sino a cualquier tipo de institución, organización o empresa en donde se generen actos intencionales que pretendan formar a los sujetos que en ella intervienen y transformar la sociedad en la que se convive, hacia unos básicos más equitativos.

Práctica pedagógica y currículo

Son muchas las concepciones que diferentes actores le han dado al término currículo; Álvarez y González (2002), reconocen que en un primer momento, el currículo era concebido solo como el plan de estudios cuyo fin era la formación de ciudadanos atendiendo las necesidades del Estado y de la iglesia; posteriormente por influencias de corrientes como la pedagogía y la psicología, el currículo fue concibiéndose como un conjunto de experiencias, hechos, acontecimientos, saberes y destrezas que trascienden el solo plan de estudios, siendo esta la denominación que se utilizará en este trabajo, de donde se destaca la relación que tiene con la práctica pedagógica, pues es algo que se genera también en las vivencias cotidianas de la escuela.

Tendencias de la Educación Física

Nos centraremos en las tendencias contemporáneas de la Educación Física que abandonan el tradicional paradigma mecanicista basado en el rendimiento, en donde el alumno era un ejecutor de ejercicios o actividades físicas o deportivas y la mayor valoración se tenía si lograba llegar de primero, hacer la mayor cantidad de abdominales, el salto más alto, entre otros desempeños, e invitan a una práctica más reflexiva, más consciente, mas “con sentido”; en palabras de Mariel (2010) y parafraseando de igual manera a Benjumea (2010) se trata de un paradigma desde el pensamiento complejo y con influencia de disciplinas como la psicología y la sociología, que invita a pensar la Educación Física desde la corporeidad y la motricidad, adaptando la enseñanza a los niveles de desarrollo y primando la conciencia sobre el propio cuerpo y su articulación con otros saberes y con la realidad misma, de manera que cada conocimiento pueda ser aplicado en un contexto cotidiano desde la integralidad del sujeto a través de su motricidad.

Esta es la concepción que en el presente trabajo se le da a la educación física, dejando a un lado lo mecanicista y tecnicista, para abordar, reiterando, lo humano, lo sensible, lo complejo que conlleva entender la educación física desde la motricidad.

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica, entendida como la actuación del docente en los campos escolares que, en palabras de Cullen, citado por Mariel (2010), son el lugar donde se producen y circulan los conocimientos, invita a repensar la tarea pedagógica de manera que se tengan en cuenta las diferencias de enseñanza que demandan los estudiantes, partiendo siempre de sus saberes previos, es decir de su saber cultural y de sus escenarios sociales; deben ser un recorrido de conocimiento donde se permita que los alumnos construyan sus propias prácticas y las doten de sentido seleccionando el saber y la cultura en medio de la diversidad que se les presenta, que más se acomode a su situación y es sobre esta base, que se construye su corporeidad.

La práctica pedagógica en la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia

Retomando brevemente el caso de la Universidad de Antioquia en su licenciatura en Educación Física, se destacan los siguientes elementos:

Desde el proceso de reforma curricular que adelantó el IUEF durante el año 1999, la práctica fue concebida como un eje transversal al igual que la investigación, lo que según Molina (2002), la coloca como un evento académico trascendental en la vida académica de los estudiantes, en donde el alumno se relaciona con el medio a la vez que es capaz de preguntarse y problematizar sobre lo que le acontece y lo que acontece en el medio, en palabras del citado autor, la práctica se convierte en el “escenario privilegiado para la interacción Universidad - mundo de la vida” (p 5).

La Práctica pretende fortalecer el proceso de formación académica de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, mediante la integración teoría-práctica, articulada a la realidad de los contextos; desarrollando competencias para la apropiación y transformación de los mismos.

Se presentan tres etapas:

- Etapa básica: va desde el semestre uno al cuatro y se realiza un trabajo de campo a través de enfoques y procedimientos de investigación, en donde se indagan categorías relacionadas con los ejes de formación en los diferentes escenarios de las expresiones motrices. Cabe anotar que en la Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia, los ejes de formación son lo que comúnmente se conoce como asignaturas.
- Etapa específica: comprende los semestres cinco al ocho; en esta etapa se da una participación de la comunidad educativa en procesos pedagógicos relacionados con la educación física de base y las expresiones motrices artísticas, deportivas y comunitarias; es decir, ya hay una intervención en los centros de práctica en diversos escenarios como por ejemplo instituciones educativas para procesos de docencia, ligas o clubes para procesos de entrenamiento deportivo, gimnasios, grupos de adultos mayores, entre otros, para actividad física comunitaria.
- Etapa de Énfasis: comprende los niveles nueve y diez. Se desarrollan proyectos pedagógicos, sociales y de intervención pedagógica en alguno de los énfasis que ofrece el plan de

formación como son motricidad comunitaria, entrenamiento deportivo, administración y gestión de las expresiones motrices en la Educación Física escolar; de esta manera, el estudiante elige un énfasis y desarrolla una intervención de mayor intensidad horaria acompañada del diseño y ejecución de monografías de carácter descriptivo y/o investigativo.

La práctica pedagógica en la licenciatura en Educación Física del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid

El proceso de práctica en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, es un ejercicio que integra docencia, investigación y extensión; el reglamento de prácticas de la facultad de Educación Física, Recreación y deporte, expone una razón de ser de las prácticas docentes que es ofrecer al estudiante una dimensión real de su quehacer pedagógico y laboral; en este sentido, se plantean 3 objetivos para el desarrollo de la práctica:

- Contribuir a la formación laboral del practicante con una adecuada fundamentación investigativa, disciplinar y pedagógica, que le permita dentro de la sociedad actual la realización de procesos educativos, deportivos y de proyección para el mejoramiento de la calidad de vida.
- Posicionar la práctica laboral y profesional en el contexto sociopolítico y educativo, para la generación de soluciones reales a los problemas y necesidades que tiene el país, referidos al área de Educación Física.
- Aplicar los elementos teóricos prácticos de su formación básica en las comunidades, grupos e instituciones, para la cualificación del desempeño en la prestación del servicio.

Se desarrollan los siguientes niveles de práctica.

Práctica docente investigativa I: se realiza a partir del octavo semestre acercando al estudiante al ejercicio de docencia con grupos de básica primaria o secundaria en el ámbito público o privado.

Práctica docente investigativa II: se realiza en el semestre siguiente y en la misma institución donde desarrolló la práctica I; se le da continuidad al proceso iniciado en el primer semestre, haciendo los ajustes necesarios al proyecto que el estudiante planteó a partir de las necesidades encontradas y ejecutándolo.

Práctica III: también conocida como comunitaria o de proyección; pretende que el estudiante pueda ampliar su experiencia en ambientes diferentes a un aula de clase. Los centros para el desarrollo de este nivel de práctica pueden ser del campo comunitario, de la salud, empresarial o educativo, aclarando que en este último se desarrolla en jornada complementaria a la escolar.

La práctica pedagógica en la licenciatura en Educación Física y Deportes de la Universidad de San Buenaventura

La licenciatura en Educación Física y Deportes es una de las cinco licenciaturas que se oferta en la facultad de educación y el proceso de práctica está sujeto a los lineamientos de la facultad. La denominación que se le da es la de Proyecto Pedagógico, aunque se reconoce, según Ríos (2011), que el término proyecto ha recibido en el campo educativo diversidad de variantes que se

traducen como proyecto pedagógico, proyecto curricular, proyecto institucional, proyecto educativo institucional, proyecto didáctico, proyecto de aula o proyecto de vida.

El Proyecto Pedagógico es concebido como una estrategia que favorece el aprendizaje desde la indagación sistemática por la educación y la formación, donde la investigación aporta las maneras de hacer dicha indagación y la pedagogía, áreas y disciplinas propician la fundamentación conceptual; por lo tanto, es un saber que está presente en todos los niveles y programas de los planes de estudios de la facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura y cuya intencionalidad es articular teoría (saber), práctica (realidad) e investigación (reflexión) con la realidad y con ello, acceder a una experiencia de aprendizaje.

Hay tres propósitos fundamentales dentro de la estructura de proyecto pedagógico:

- Reconocer a la pedagogía como saber fundante y por tanto, abordar sus fundamentos y complementarlos con los demás saberes.
- Establecer relación con la realidad a través de las intervenciones que acorde con el nivel e intensidad, se desarrollan en los escenarios educativos, haciendo lectura de esa realidad y desarrollando una propuesta pedagógica a partir de ésta.
- Posibilitar el análisis, la reflexión, la indagación, la confrontación, entre otros elementos propios de la investigación pedagógica, a través del quehacer docente.

Se definen tres momentos:

- Momento de fundamentación: Es un momento que pretende que el estudiante se acerque a una realidad educativa, la reconozca y se sensibilice frente a ella; de esta manera reconoce diferentes escenarios que trascienden el aula e identifica diversas problemáticas en ellos.
- Momento de profundización: es un momento de reconocimiento del área específica de formación, por lo tanto, hay un acercamiento específico a los diversos escenarios en donde se desarrollan prácticas en el área, en este caso, instituciones educativas, clubes deportivos, institutos de deportes, grupos de adultos mayores, entre otros.
- Momento de profesionalización: la idea fundamental que se desarrolla en este momento es el mejoramiento de los procesos formativos a través de la intervención que los estudiantes hacen en los distintos escenarios; aquí ellos van descubriendo su propia propuesta pedagógica. La intervención la hacen en la modalidad que ellos seleccionen.

Es de aclarar que estos momentos si bien están distribuidos por niveles, están presentes durante todo el proceso; por lo tanto, cada proyecto pedagógico deberá evidenciar los tres momentos.

Si bien hay un documento interno que establece los lineamientos institucionales para la práctica y aborda las modalidades de práctica posibles para toda la universidad, en el caso de la facultad, se desarrollan las siguientes:

Modalidad docente: Los estudiantes podrán realizar la práctica como docentes en una organización de carácter oficial o privada o en cualquier escenario que requiera la reflexión e intervención del proceso enseñanza – aprendizaje.

Modalidad de gestión pedagógica: se desarrolla en una organización de carácter oficial o no oficial participando en procesos directivos que involucren el desarrollo de planes, programas y

proyectos definidos a la luz de la Gestión Directiva, Comunitaria, Administrativa-financiera o Académica.

Modalidad social comunitaria: se desarrolla mediante la vinculación a proyectos adelantados por organizaciones que busquen el desarrollo social y comunitario de los sectores menos favorecidos de la población; o que realicen trabajos de pedagogía social que tengan por objeto la estabilidad social en las diferentes esferas de una comunidad específica.

Modalidad investigativa: se desarrolla a través de la vinculación a proyectos de investigación adelantados por la universidad o por instituciones con las que se tenga convenio.

Diseño metodológico

La investigación que se desarrolla es de tipo cualitativo, en tanto más que comprobar una teoría, trata de comprender cómo se desarrolla un fenómeno, en este caso, el de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación Física y deportes de la Universidad de San Buenaventura-Seccional Medellín; el tipo de estudio es estudio de caso investigando un fenómeno específico como es la práctica pedagógica, tal y como se presenta en su contexto real desde las vivencias de profesores, directivos y estudiantes de la Licenciatura en Educación Física y Deportes de la Universidad de San Buenaventura.

Las técnicas empleadas para la recolección de la información son entrevista a directivos, entrevista a grupo focal de docentes y desde la complementariedad del enfoque cuantitativo, se aplicará encuesta a los estudiantes.

3. Conclusiones

Si bien la investigación aún está en curso, se presentan los siguientes hallazgos preliminares: En las cuatro universidades la práctica transversaliza todo el plan de estudios, por lo tanto está presente desde el inicio hasta el final del proceso.

La denominación es de igual manera, común en las cuatro universidades, entendiendo el proceso como una fusión entre teoría, práctica e investigación.

La perspectiva con que se aborda el proceso es una perspectiva crítica que propicia espacios de reflexión que conlleven a transformar una realidad a partir de la intervención del estudiante.

La estructura de práctica de la licenciatura en Educación Física y Deportes de la Universidad de San Buenaventura-Seccional Medellín, se adhiere a la estructura de la facultad, mientras que en las otras universidades, la estructura es propia del programa.

Los actores que intervienen en el proceso, aunque en algunos casos reciben diferentes denominaciones, son comunes en las cuatro universidades: coordinador, asesores, estudiantes de práctica y cooperadores.

La presencia del asesor en el centro de práctica en el caso de la licenciatura en Educación Física y Deportes de la Universidad de San Buenaventura-Seccional Medellín, es escasa, pues solo se contempla una visita inicial y una de cierre.

Es significativo el número de estudiantes por asesor en el caso de la Universidad de San Buenaventura-Seccional Medellín, pues es mayor que en las demás universidades al asignar para los niveles previos a la etapa de profesionalización, es decir, niveles 9 y 10, un solo asesor para todo el grupo.

5. Bibliografía

- Benjumea Pérez Margarita María (2010). La motricidad como dimensión humana. España- Colombia: Colección Léeme
- Chaverra Fernández Beatriz Elena, Echeverri Echeverri Juan David & Molina Bedoya Víctor Alonso (2002). Reflexiones acerca de la práctica pedagógica en el Instituto Universitario de Educación Física. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Imbernon Francisco (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado N° 6. España.
- López Rendón Olga Lucía, Cardona Estrada John Jairo, Muñoz Gaviria Diego (2006). Una propuesta integradora denominada “Proyecto Pedagógico” en Revista Itinerario Educativo N° 47 de enero - junio de 2006. Bogotá: Universidad San Buenaventura.
- Mariel Ruiz Alejandra (2010). Volver a pensar la pedagogía de la Educación Física Escolar: experiencia, saber y práctica pedagógica en Pesar a Práctica, Goiânia, v. 13, n. 1, p 1-13. Barcelona, España: Universidad de Barcelona
- Murillo Torrecilla F. Javier et al (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Santiago de Chile: OREALC (Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe). ISBN: 956-8302-57-3
- Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (2006). Reglamento de práctica profesional docente para la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte.
- Ríos Estrada Beatriz Elena (2011). Desde las prácticas pedagógicas: proyecto pedagógico una estrategia de aprendizaje que articula teoría-práctica-investigación en: La gestión educativa y el currículo en las prácticas contemporáneas. Medellín: Universidad de San Buenaventura
- Universidad de San Buenaventura, Rectoría General (2007). Proyecto Educativo Bonaventuriano. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Universidad de San Buenaventura. Facultad de Educación. Proyecto Educativo de Programa: Licenciatura en Educación Física y Deportes. 2010.

INVESTIGACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD COMO EJES TRANSVERSALES DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN PEDAGOGÍA INFANTIL.

Autor (es) Lucy Mar Bolaños Muñoz

Universidad: Santiago de Cali

Ciudad: Cali

Correo electrónico: lucymar19@hotmail.com

Teléfono de Contacto: 3752437- 312 256 56 59

Tipo de trabajo: **Experiencia**

Resumen: En este trabajo compartimos una experiencia para la formación del profesorado en Pedagogía infantil que coloca la investigación y la atención a la diversidad como ejes transversales del currículo. Se presenta el diseño, la aplicación y la evaluación que configuran la propuesta, así como los fundamentos teóricos que la sustentan: del enfoque sociocultural se propone el desarrollo de herramientas del pensamiento como el dominio, la apropiación, la privilegiación y la reintegración; de la investigación acción se promueve la generación de prácticas reflexivas a través de proyectos de investigación; y del enfoque ecológico se inspira el diseño didáctico del programa incorporando los escenarios culturales, institucionales y personales en la formación.

Palabras Clave: **Investigación, Atención a la Diversidad, Formación del Profesorado.**

1. Introducción

La Licenciatura en Preescolar y la Especialización en Pedagogía Infantil realizan un proceso de consolidación de la cultura investigativa desde la Línea de Investigación en Pedagogía Infantil que afecta el trabajo pedagógico. Durante los últimos años se han realizado proyectos de investigación que favorecen el desarrollo de competencias investigativas y permiten avanzar en el tema de atención a la diversidad.

En el proceso de implementar la innovación curricular se reconoce el pensamiento del profesorado porque “la formación integra expresamente orientación y madurez, y la madurez transcurre del ego a la conciencia y de lo parcial a lo universal, aunque todavía no se haya empezado a reconocer una educación para la universalidad” (Herrán 2003:550). La formación está unida a la transformación de los sujetos.

En la medida en que el profesorado participa de la innovación y organiza de manera consciente la acción mediada, se transforman no sólo sus prácticas, sino sus concepciones, es decir, una acción externa y consciente será a futuro interna y automatizada, por ello, la acción mediada es transformación del estudiantado y del profesorado.

El diseño curricular como proyecto de investigación permite convertir los espacios de interacción del profesorado como: las reuniones por semestre, la articulación de los proyectos a la

línea de investigación, las clases integradas, los talleres, seminarios, congresos, la feria pedagógica, los espacios de socialización de investigaciones, y demás escenarios académicos en un proceso de formación del profesorado. La pregunta que guía el proceso formativo es ¿cómo formar un profesorado investigador a partir del desarrollo de una innovación curricular?

Para la búsqueda de respuestas a la propuesta fundamentamos el diseño curricular en aportaciones científicas procedentes del enfoque sociocultural, la investigación acción, el pensamiento crítico y el enfoque ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1987). En este último se inspira todo el diseño didáctico del programa incorporando al mismo los escenarios culturales, institucionales y personales con respecto a la relación investigación-docencia, a través de la apropiación de cosmovisiones culturales sobre la formación, procesos discursivos y proyecciones educativas del profesorado.

Desde un punto de vista pedagógico, el propósito central es pasar de una relación natural e instintiva con la investigación-docencia a formas conscientes que promuevan cambios en el profesorado. Este proceso promueve la transformación desde la participación. “La apropiación participativa implica un desarrollo continuo, en tanto que las personas participan en los siguientes acontecimientos basándose en su implicación en acontecimientos previos” (Rogoff 1997:123). La apropiación participativa a través de los proyectos de investigación permite al profesorado concretar los ejes transversales de pedagogía, investigación, estética y atención a la diversidad.

2. Contenido

Estructura del Programa de Formación.

La intervención pedagógica está organizada por niveles que representan ambientes ecológicos y en cada nivel se realizan acciones pedagógicas de acuerdo con las fases consecutivas de la práctica docente (Colás, P. 2004a:287) a partir de las siguientes definiciones:

a) *La fase sensibilización y visualización de las prácticas pedagógicas en las instituciones escolares por parte del profesorado*, como una forma de adquisición de los conocimientos científicos que permite al profesorado en formación comprender la relación investigación-docencia; y en consecuencia, asumir de manera crítica las formas de aprendizaje que moviliza la institución educativa.

b) *La fase formación del profesorado para la renovación de prácticas*, posibilita establecer una relación entre la problemática de investigación-docencia con las estructuras educativas y a su vez, redefinir la función del profesorado con respecto a ella. Esta dialogicidad promueve en el mesosistema diseñar y experimentar herramientas didácticas para la evaluación y aprendizaje de las concepciones de investigación-docencia y a su vez reflexionar sobre éstas tanto en el profesorado en formación como en los niños y niñas.

c) *La fase expansión y diseminación de buenas prácticas educativas basadas en la atención a la diversidad*, demanda la utilización de procesos de investigación acción que potencien el estudio de las relaciones investigación-docencia en la experiencia cotidiana y su articulación con las manifestaciones de las mismas en niveles más amplios de la esfera cultural, escolar y personal.

Esta fase, se materializa en una intervención educativa que confronta las prácticas tradicionales de educación.

Otra de las claves del programa es el valor de la interacción sujeto-contexto. La acción o intervención formativa parte del presupuesto que “el funcionamiento mental y el marco sociocultural sean entendidos como momentos dialécticos que interactúan, o aspectos de una unidad de análisis más completa: la acción humana” (Wertsch, 1997:52). Por tanto, en el programa de formación un ambiente ecológico se concibe, según Bronfenbrenner (1987), como una disposición seriada de estructuras concéntricas en las que cada una está contenida en la siguiente. Estas estructuras se denominan macro, meso y microsistema.

En el programa hay momentos individuales y sociales en todas las acciones propuestas, se busca que a través de los grupos de discusión se pongan de manifiesto las ideas que sobre el tema se manejan a nivel individual para generar, en relación con los otros, una dinámica de interacción entre el marco sociocultural de la relación investigación - docencia y las concepciones de cada individuo.

Se proponen acciones que permitan visualizar las concepciones de investigación-docencia en la actitud hacia el otro y en relación con su propia expresión, puesto que se considera que “nuestro discurso, o sea todos nuestros enunciados,...están llenos de palabras ajenas de diferente grado de “alteridad” o de asimilación, de diferente grado de concienciación y de manifestación” (Bajtin, 1982:279).

Los contextos de interacción aportan las claves fundamentales para comprender las cosmovisiones, los procesos discursivos y las proyecciones educativas del profesorado sobre la relación investigación–docencia con el propósito de modificar las concepciones que tiene el profesorado en formación y transformar las prácticas pedagógicas.

De cara a esta finalidad y considerando que “las voces a las que se ve expuesto un hablante en la vida social determinan algunos de los aspectos fundamentales de la manera en que la realidad se ve representada en el habla interna” (Wertsch, 2001:237), formar al profesorado visibilizando la problemática existente en la relación investigación–docencia, atención a la diversidad, estética y pedagogía es una forma de construir nuevas representaciones de la formación.

Las fases de la práctica pedagógica nos permiten visualizar tres momentos: en el primer momento (macrosistema) comprendemos cómo se ha ido construyendo la relación investigación–docencia, en interacción con los contextos formativos y prácticos que el sujeto privilegia a lo largo de su recorrido, y que constituyen los marcos explicativos para interpretar sus concepciones. Dichas herramientas culturales “no son instrumentos cognitivos neutrales que existen fuera de las relaciones de poder y autoridad” (Wertsch, 1999:227).

El segundo momento, (mesosistema) está relacionado con la posibilidad de reconocer en los contextos escolares las diversas manifestaciones de la relación investigación–docencia, así

como sus implicaciones en la forma como se asumen situaciones e interpretaciones de los contextos donde acontecen tales interacciones.

El tercer momento, (microsistema) hace referencia a las propias vivencias que han estructurado las concepciones que sobre investigación–docencia tiene el profesorado en formación y que son parte de la estructura y configuración de la conciencia. El escenario general de los tres planos implica que el estudio de la mente, de la cultura y del lenguaje (en toda su diversidad) están internamente relacionados, pero, “es imposible comprender cualquiera de estos dominios sin una referencia esencial de los otros (Rogoff, 1997:112).

La revisión que se hace de los tres planos en palabras de Cole (1997:159-160) muestra que el “impacto de la cultura sobre el desarrollo del pensamiento es la relación entre el nivel de conocimiento característico de una cultura y los logros cognitivos de sus miembros”.

La estructura curricular del programa recoge los niveles, los procedimientos pedagógicos seguidos y las producciones generadas. Así el *dominio* y la *apropiación* se valoran a partir de las cosmovisiones culturales de investigación–docencia y de las demás transversalidades, la *privilegiación* se evalúa a partir de los procesos discursivos y la *reintegración* se expresa en las proyecciones educativas del profesorado.

Se promueven formas de actividad mediada para el desarrollo del *dominio* y la *apropiación* a través de la interacción entre los sujetos de tal manera que se haga construcción social del conocimiento y se realiza actividad mediada para el desarrollo de la *privilegiación* y la *reintegración* desde el plano personal a través de acciones en relación con la aplicación del conocimiento por parte de los sujetos.

Se considera que el desarrollo de las herramientas del pensamiento ocurre bajo condiciones generadas por la actividad mediada que proponen formas de organización y división del trabajo que afectan la construcción de sentido. La actividad mediada al interactuar en el plano del sujeto, de los objetos y de la comunidad propicia la consecución de la meta propuesta y en la reestructuración de la conciencia en relación con la investigación–docencia tanto en el desarrollo profesional como inicial del profesorado.

En el curso del programa se trabajan procesos evaluativos de diagnóstico, de proceso y finales, a fin de obtener información que permita introducir cambios en futuras aplicaciones. Los procesos evaluativos están relacionados con la utilización de diversos instrumentos en cada contexto de formación. Así, para el *macrosistema* se utilizan mapas conceptuales pretest y postest, escalas sobre preferencias investigativas; en el *mesosistema* se recurre al análisis de caso pretest y postest, en el *microsistema* se escriben las historias de vida, se trabajan técnicas proyectivas, que se realizan durante todo el proceso y para la evaluación final se diseñan, implementan y evalúan proyectos de investigación en pedagogía infantil.

En esta línea de desarrollo, hemos determinado para la formación 4 ejes transversales que se escenifican en cada uno de los proyectos de investigación. Aunque haremos énfasis en la

investigación y la atención a la diversidad, la estética y la pedagogía no son menos importantes y tienen el mismo valor en cada una de las aplicaciones que realizamos.

Así mismo, se han definido tres temáticas de la línea de investigación en Pedagogía infantil que nos permiten indagar sobre el currículo, la diversidad y el desarrollo infantil.

La Investigación –Acción en el programa de Formación.

Los proyectos de investigación articulados al diseño curricular permiten el desarrollo de la capacidad del profesorado para formular cuestiones válidas sobre su propia práctica y marcarse objetivos que traten de responder a tales cuestiones y realizar una indagación. Louks- Horsley y otros (1987, citados por Imbernón 1989) señalan tres características de estas prácticas:

- El profesorado es inteligente y puede plantearse una investigación de forma competente y basada en su experiencia.
- El profesorado tiende a buscar datos para responder a cuestiones relevantes y a reflexionar sobre estos datos para obtener respuestas a los problemas de enseñanza.
- El profesorado desarrolla nuevas formas de comprensión cuando contribuye a resolver sus propios interrogantes sobre la práctica y recoge sus propios datos para darles respuesta.

Tal como plantea Witrock (1989) y Elliot (1997) la mejor manera de aprender a investigar es perteneciendo a grupos, haciendo de la enseñanza un espacio para la investigación y en palabras de Latorre y González (1987), la clase debe ser un espacio para la investigación. En la dinámica de investigar en el aula, el profesorado debe estar preparado para orientar el proceso e involucrar al estudiantado en él, la discrepancia entre el lenguaje de la investigación y el lenguaje del profesorado es, según nuestra experiencia, un obstáculo importante para la innovación y el desarrollo de las escuelas (Ainscow y otros 2001:22).

En el proceso de investigar en el aula, “el verdadero aprendizaje no se produce por accidente, sino que suele ser el resultado de una situación de aprendizaje eficaz creada por un profesor buen conocedor de su oficio” (Ainscow y otros 2001). La investigación como práctica pedagógica del profesorado permite la deliberación en torno a su propia praxis, la planificación reflexiva y sobre todo la transformación de la práctica a través de la implicación en procesos de mejora.

Nos apoyamos en Stenhouse (1993) para definir al profesorado investigador como reivindicador del derecho y la obligación profesional a ser él mismo el constructor de su propio conocimiento y a tener un desarrollo profesional autónomo mediante la reflexión, el estudio de los trabajos de otros profesores y la comprobación de sus ideas utilizando la investigación en el aula. Un programa de formación del profesorado a partir de la investigación, facilita comprender la realidad para transformarla.

Para Imbernón, (2002:61) “la investigación acción tiene la posibilidad de comprometer y transformar el conocimiento de los profesores investigadores sobre sí mismos”. El programa

desarrolla la autoconciencia y facilita la comprensión de la realidad educativa y el marco sociocultural en el que se concibe, a fin de asumir posiciones críticas que potencien la mejora de la sociedad.

Si “la forma de entender la proyección de la ciencia es múltiple” (Colás, 1997:121), la investigación se convierte en una herramienta de autoformación e interformación que transforma las prácticas y la formación del profesorado se convierte en una forma de abordar la práctica desde la reflexión a fin de transformarla, este proceso puede darse bajo tres coordenadas básicas según De Pablos y Villegas, (1993:205) 1- Un modelo para justificar su acción pedagógica: el profesor como investigador. 2- Un modelo para desarrollar su acción pedagógica: La investigación – acción. Y 3- Un modelo para evaluar su acción pedagógica: La autoevaluación.

Es importante recalcar que la formación del profesorado implica articulación con las necesidades sociales, individuales, culturales y económicas porque “en la modernidad, la experiencia de las personas se libera de las coordenadas del espacio y del tiempo en los que queda amarrada la circunstancia local de la vida de cada uno” (Gimeno, 2001b:53-54). La misión del currículum escolar es ampliar el contenido de significados que posibilita el medio que le es dado vivir a los individuos. En el marco de la innovación curricular se considera que “será mejor profesional, aquel que lleve a la práctica, aquel que aplique de forma más correcta y precisa los principios de intervención” (Santos Guerra, 2001:132).

La interacción se ha generado a partir de un currículo flexible en relación a los procesos investigativos ha permitido integrar las tesis de doctorado y de maestría que realiza el profesorado a los proyectos de investigación que se desarrollan en cada semestre o en la especialización.

La innovación Curricular se convierte en un espacio para la formación del profesorado que “debe ser un revulsivo para aprender a cuestionar lo que se ve, lo que se cree y lo que se hace, para ayudar a repensar la práctica docente desde la conciencia de la contextualización y de la complejidad del acto educativo” (Imbernón, 2000: 45).

Atención a la diversidad como Transversalidad.

Una comprensión del contexto de la modernidad ayuda a estructurar un modelo de formación que considere los cambios y transformaciones que impone esta nueva dinámica, pero a su vez que defina un proceso de formación de la conciencia que acepte, rechace y transforme sus diferentes manifestaciones. Para Gimeno (2001a:62) “la modernidad globaliza hacia fuera, y al mismo tiempo puede fragmentar o diferenciar hacia adentro”.

Consideramos importante que un programa de formación centre sus propósitos hacia el reconocimiento de la interculturalidad porque “adquirir conciencia de ese hecho (saberse seres interculturales o mestizos) y admitirlo (identificarse) como algo enriquecedor es un rasgo de madurez cultural” (Gimeno, 2001a:92). La falta de interés por los otros no es un signo de fortaleza, sino de debilidad (Todorov, 1993:115), como lo es la pretensión de aislarse. La

formación del profesorado coloca en primer plano aspectos socioculturales a fin de facilitar el reconocimiento de las problemáticas que afectan a todas las culturas y que puede ser la base para la elaboración de estados sofisticados de la conciencia que permitan el reconocimiento del otro en el proceso de construcción de sociedades más justas porque “el ser humano experimenta sentimientos, está orientado por pulsiones y motivos para actuar, una condición que han de contemplar las instituciones” (Gimeno, 1999: 45).

La formación del profesorado juega un papel importante en la consecución de la promoción de la comprensión multicultural, la promoción de la igualdad de oportunidades y da cuenta de los profesores que trabajan de modo que rompen las ataduras del poder, a fin de reconocer la diversidad y celebrar la diferencia, y de vivir los valores que desafían las normas inamovibles y habituales (Smyth, 2000:132). Si la educación se hace más compleja la profesión docente lo será también (Imbernón, 2001:29)

La actualidad exige “una formación orientada hacia un profesional reflexivo y crítico que tiene capacidades de procesamiento de la información, análisis y reflexión crítica, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos” (Imbernón, 2004:157). La formación inicial del profesorado es un espacio donde se descubre, reflexiona, revisa, ordena y construye teoría a la luz de la práctica pedagógica.

Es conveniente que los programas de formación incluyan en su proyecto una imagen del profesorado y un ideal de sociedad, puesto que la práctica de su ejercicio profesional tiene lugar en organizaciones en las que se desarrolla la vida social de un grupo humano durante un tiempo prolongado y ello tiene implicaciones para los individuos que participan en él.

Para Herrán y González (2002:17) “el desarrollo profesional y el desarrollo personal tienen que ir juntos”. Para ello, se hace necesario que el profesorado se implique en procesos de investigación desde la diversidad que permitan la mejora de las condiciones de los contextos en los cuales se realiza la práctica.

La sociedad actual exige docentes con los conocimientos, la capacidad y la creatividad para responder a los cambios constantes que en función del desarrollo tecnológico, sociocultural y económico sufren las comunidades. Por ello, *la puesta en escena del conocimiento como principal fuente de riqueza de una nación requiere de un profesorado que haga de la educación una forma de constante producción de conocimiento científico que revierta en la formación de las personas y a su vez en la producción dirigida a un desarrollo sostenible.*

La atención a la diversidad como transversalidad ofrece al estudiantado y al profesorado la posibilidad de realizar un trabajo dinamizador y crítico que integra la docencia y la investigación al servicio de la calidad educativa. Dadas las características del contexto, la atención a la diversidad se convierte en un eje transversal que permea las prácticas y posibilita la mejora de la pedagogía porque se estudian los contextos y porque la utilización de un enfoque sistémico favorece la comprensión de la realidad de las instituciones educativas (De Miguel, 1997). Así mismo, las prácticas educativas centradas en investigación y atención a la diversidad,

se constituyen en prácticas que transforman al profesorado porque “el sentido y significado de la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político” Kemmis (1996:23).

En el plano social la concienciación sobre la diversidad facilita la integración de los sujetos en escenarios concretos de interacción con la comunidad. En plano histórico, se aborda la práctica desde la reflexión para comprender los escenarios socioculturales que han determinado formas de interacción y actuación de los sujetos de acuerdo con sus condiciones humanas. Y en el plano político, se avanza en alcanzar profundidad teórica y metodológica mientras se desarrollan competencias investigativas y pedagógicas de manera creciente. En palabras de Herrán y González (2002:49) “el requisito para iniciarse en este íntimo proceso de aprendizaje transformativo es entender que el propio quehacer y que el proceso de profesionalización docente no está acabado, porque no somos plenamente”.

La investigación y la atención a la diversidad se contemplan en tres niveles de formación, el primero o nivel microestructural involucra el desarrollo de competencias personales para la investigación sobre el tema de atención a la diversidad, el segundo o mesoestructural está relacionado con la posibilidad de colocar las investigaciones en el aula, la institución o la familia y el tercero o nivel macroestructural, tiene relación con la trascendencia de los proyectos como agentes de cambio social y su incidencia en la política.

3. Conclusiones

En términos generales, la innovación se ha convertido en un espacio que facilita tanto la formación inicial como profesional del equipo docente a través del desarrollo de proyectos de investigación que consideran la atención a la diversidad como una transversalidad porque “el desarrollo profesional y el desarrollo personal tienen que ir juntos” (Herrán y González 2002:17). En este sentido, innovar tiene su escenario en la mejora de la pedagogía infantil y se constituye ante todo en un acto de implicación con nuestro propio desarrollo.

La innovación curricular ha generado la participación activa del estudiantado en el desarrollo de los proyectos a través de preguntas y propuestas críticas. En cada uno de los trabajos investigativos el estudiantado y el profesorado demuestran la integración curricular, la riqueza conceptual, la creatividad en la práctica, el compromiso, la motivación, la autoformación permanente y el trabajo colaborativo. Docentes, estudiantado y administración se han implicado en la innovación y fundamentalmente en el aprender a investigar investigando, hoy se pueden constatar aspectos como la integración, la apropiación del discurso pedagógico y la generación de mayor cantidad de interrogantes. Tal como plantea Kennedy (Citado por Atkinson y Claxton, 2002:42) “la capacidad que tienen las investigaciones de afectar a la práctica depende de su habilidad para influir en la *mentalidad* de los profesores”.

Una característica fundamental de toda innovación curricular es su potencial para generar aprendizajes y desarrollo profesional de los implicados en ella. Desde esta perspectiva, vamos a describir algunos aportes en conocimiento, habilidades y actitudes que ha obtenido el profesorado en la innovación. Lo más importante es el cambio positivo en la actitud, la mejora

en cuanto a la mediación, la disposición para la lectura como camino para la comprensión y aprehensión de conceptos, se ha ganado en la tolerancia para la resolución de inquietudes, en general, podemos afirmar que la innovación ha sido un espacio de aprendizaje y un soporte afectivo para el trabajo con el estudiantado que se refleja en aspectos como: La formación investigativa, el aumento de la búsqueda bibliográfica, la exigencia en la lectura y en la escritura, la comprensión entre los agentes, el compromiso frente al trabajo en equipo, la investigación como espacio de aprendizaje, la planeación conjunta, el crecimiento conceptual <mailto:compañer@s>, el reconocimiento y valoración de las propias aptitudes, la interdisciplinariedad en el escenario de los proyectos, la nueva concepción del profesorado como agente de cambio y el trabajo integrado que permite profundización en las temáticas, estrategias didácticas y avances en la investigación. Cabe resaltar, que el trabajo en equipo nos permite cultivar el respeto, la tolerancia, la inteligencia, la amistad, la interacción y la retroalimentación de los procesos como posibilidades de interacción de la comunidad.

Bibliografía

- AINSCOW, M. BERESFORD J. HARRIS A. HOPKINS D. WEST, M.** (2001): *Crear Condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la Formación del Profesorado*. Narcea: Madrid.
- ATKINSON, T. Y CLAXTON, G.** (eds). (2002) *El profesor intuitivo*. Octaedro, Barcelona.
- BAJTÍN, M.M.** (1982): *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BRONFENBRENNER, U.** (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Ediciones Paidós. Barcelona.
- COLÁS, B. P.** (2004a) *La construcción de una Pedagogía de género para la igualdad. En Mujer y Desarrollo en el Siglo XXI*, REBOLLO M.A. Y MERCADO I. Mc Graw Hill, Madrid.
- COLAS, P.** (1997) *La investigación en la práctica*. En Revista de investigación educativa. Volumen 15 No. 2. Barcelona.
- COLE, M. EN WERTSCH** (1997). *La psicología socio-cultural-histórica: algunos comentarios generales y una propuesta para una nueva metodología genético-cultural. En La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Editorial Colección Cultura y Conciencia. Madrid.
- DE MIGUEL, M.** (1997). *La evaluación de centros escolares*. Actas de las VII Jornadas sobre LOGSE. Facultad de Ciencias de la Educación. Granada.
- DE PABLOS J. Y VILLEGAS J.** (1993): *La profesionalización Pedagógica del profesorado universitario*. Pág.(203-208) en Lázaro, L. (ed.) *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Edita Servei de Formació Permanent, Universitat de Valencia y C.I.D.E., Ministerio de Educación y Ciencia.
- ELLIOT, J.** (1997). *La investigación acción en educación*. Morata. 3 Ed. Madrid.
- GIMENO, J.** (1999): *Poderes inestables en educación*. Segunda edición. Editorial Morata, Madrid.
- GIMENO, J.** (2001a): *Educación y convivir en la cultura global*, ediciones Morata Madrid.
- GIMENO, J.** (2001b): *Globalización y Educación*. Revista de Educación Número extraordinario. Ministerio de Educación, Cultura y deporte. Madrid.
- HERRAN A. DE LA, Y GONZÁLEZ, I.** (2002): *El ego docente. Punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Universitas, S.A. Madrid.

- HERRAN A. DE LA.** EN GERVILLAS. (2003): *Creatividad total y Formación profunda de los profesores. En Creatividad Aplicada. Una propuesta de Futuro.* Dykinson. Málaga.
- IMBERNÓN, F.** (1989) *La formación del profesorado: El reto de la reforma.* Editorial Laia, serie Cuadernos de Pedagogía. Barcelona.
- IMBERNÓN, F.** (2000): *Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?* Revista Interuniversitaria de formación del profesorado. No.38.
- IMBERNÓN, F.** (2001): *La Profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro,* en Marcelo Carlos (editor) Editorial Síntesis Educación. Madrid.
- IMBERNÓN, F.** (2002): (coord.) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa.* Editorial Graó, Barcelona.
- IMBERNÓN, F.** (2004): *La profesionalización docente, hoy y mañana. En Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de organización de instituciones Educativas.* Editorial Universidad de Sevilla, Sevilla.
- KEMMIS, S.** (1996) *La teoría de la práctica educativa.* En Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.* La Coruña. Ediciones Morata, S.L. Madrid.
- LATORRE A., GONZÁLEZ R.,** 1987. *El maestro investigador.* La investigación en el aula. Barcelona: Grao, s.f.
- ROGOFF, B.** (1997) EN WERTSCH, J. DEL RIO P. ÁLVAREZ, A. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas.* Editorial Colección Cultura y Conciencia. Madrid.
- SANTOS-GUERRA, M.** (2001) *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional.* Ediciones Homosapiens.
- SMYTH, J.** EN BRUCE, J. Y OTROS. (2000). *La enseñanza y los Profesores III. La enseñanza y sus Contextos.* Paidós, Barcelona.
- STENHOUSE, L.** (1993) *La Investigación como base de la enseñanza.* Morata, Madrid.
- TODOROV, T.** (1993) *Morales de la historia.* Editorial Paidós
- WERTSCH, J.** (2001) *Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo Humano.* Editorial Paidós. Barcelona.
- WERTSCH, J.** (1999) *La mente en acción.* Editorial Aique, Argentina.
- WERTSCH, J. DEL RIO P. ÁLVAREZ, A.** (1997) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas.* Editorial Colección Cultura y Conciencia. Madrid.
- WITTRICK, MERLÍN** (1989) “*La investigación de la enseñanza*” i, ii y iii. Ediciones Paidós, Barcelona.

“CREANDO PUENTES ENTRE LA ESCUELA Y LA VIDA COTIDIANA: TELEVISIÓN Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA CASTELLANA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA”

LUZ MAYELLY GONZÁLEZ LONDOÑO,
CINDY CAROLINA BERRÍO ARROYAVE
YOHANA ANDREA BALVIN BARRIENTOS
SINDY YULIANA VILLA CALLE
MILENA MARÍA GÓMEZ RENDÓN
YULI CAROLINA MOLINA GIL
ANDRÉS FELIPE LIÉVANO
LUIS FERNANDO ESTRADA E.
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA - MEDELLÍN
(Correo electrónico: efernando77@gmail.com
Teléfono de contacto: 3007149426)

Tipo de trabajo: Investigativo

Resumen

El presente es un proyecto investigativo que actualmente se encuentra en proceso, realizado por estudiantes de Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana de la Universidad de Antioquia, el cual consiste en aproximarse a las narrativas televisivas y escolares con el fin de identificar los consumos culturales en cuanto a la televisión de los y las estudiantes de cuarto, quinto, sexto, octavo y noveno grado de la institución educativa Marco Fidel Suarez en el municipio de Bello - Antioquia, para así, configurar estrategias didácticas que permitan acercar los lenguajes audiovisuales propuestos por la televisión comercial, a las lógicas proposicionales trabajadas en las instituciones educativas y de este modo, establecer puentes entre las culturas escolares y las experiencias comunitarias de los niños, las niñas y jóvenes.

Palabras Clave

Cultura mediática, cultura escolar, narrativa escolar, narrativas televisivas, consumo televisivo.

1. Introducción

Con respecto a la enseñanza de la lengua castellana, los medios de comunicación, la televisión y la televisión educativa, se han realizado numerosos estudios, de los cuales son muy pocos los que aluden a los espectadores como sujetos activos capaces de generar reflexiones en torno a lo proyectado en los audiovisuales, en este caso la televisión, pues la mayor parte del tiempo se habla del espectador sólo para cumplir con requisitos de rating y consumo televisivo.

Por otra parte diferentes investigaciones se enfocan en el consumo de programas televisivos y en cómo estos influyen de algún modo los comportamientos e ideología de las personas, sin dar cabida a una posición crítica frente a lo que ve la audiencia.

Sin embargo, este proyecto investigativo, más que preocuparse por el rating de cierto tipo de programas televisivos, de cómo didactizar la televisión o de si ésta es o no un mecanismo modificador y modelador de conductas, busca conocer las lógicas proposicionales que giran en torno a los audiovisuales y a la televisión, valiéndose de observaciones en el aula de clase, interacción con los y las estudiantes en relación a sus preferencias audiovisuales para así generar preguntas tales como, ¿Por qué fascinan los medios?, ¿Qué ven los niños, las niñas y jóvenes en ella que les genera tanto placer?, ¿Qué tipo de narrativa poseen?, ¿De qué tipos de estructura audiovisual puede servirse la escuela para que sus lógicas tradicionales generen mayor entusiasmo en los y las estudiantes? entre otras, de tal modo que los y las docentes en ejercicio y en formación, veamos la necesidad no sólo de comprender dichas estructuras, sino de tomar elementos de allí y articularlos a la práctica pedagógica mediante la creación de estrategias didácticas que cautiven la atención de los y las estudiantes y a su vez les genere placer.

El proyecto se viene desarrollando como un proceso de investigación acción pedagógica; en la medida en que permite que los y las docentes en formación docentes deconstruyan y problematicen sus experiencias de aula para configurar propuestas de trabajo con los y las estudiantes. Este enfoque también implica que mientras los y las docentes en formación participan del proceso, van formándose en investigación educativa y en los elementos básicos conceptuales que articulan la propuesta. Sumado a esto, los y las estudiantes también participan en los procesos de investigación, en la medida en que van a ser formados en el análisis de las influencias de sus consumos televisivos y que posteriormente serán ellos y ellas, quienes deberán identificar cuáles son los que necesitan para que se conviertan en formativos y no solamente en informativos.

2. Contenido

En Colombia mediante la Constitución Política de 1991 y la Ley 115 de 1994, se ha determinado que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes²⁹; de tal forma que las políticas educativas deben estar dirigidas al cumplimiento de estas normas, garantizando el respeto al libre pensamiento y expresión de los sujetos formados, en tanto éstos no transgredan la integridad de sí mismos y de la sociedad en general. Basadas en estos fundamentos, las políticas educativas actuales están enfocadas en el mejoramiento de la cobertura y la calidad de la educación, con el fin de ser cada vez más competitivos, no sólo a nivel nacional sino también a nivel internacional.

²⁹Art. 1° Ley 115/94-Ley General de Educación

Dentro de este marco hemos de considerar, que la práctica docente, ha de ser una experiencia enriquecedora, en la que pueda evaluarse a sí mismo/a y a sus estudiantes, de modo que en el desarrollo integral de ambos, sean fundamentales la interacción constante y la participación activa, para que el proceso de formación sea más valioso y los saberes compartidos puedan ser comprendidos y aprehendidos; saberes que han de estar guiados por el deseo de aprendizaje que manifiestan los y las estudiantes y lo significativo que puedan llegar a ser para ellos y ellas. Por ello, para la construcción de puentes entre los saberes sociales y los y las estudiantes, el o la docente está en el deber de conocer los intereses de ellos y ellas y así, diseñar y ejecutar propuestas pedagógicas que los motiven en el proceso de aprendizaje de los saberes específicos, de tal modo que estos no estén aislados de su contexto, ni de sus experiencias.

La escuela es y ha sido siempre, un lugar de confluencia para la entrega de saberes dispuestos en contenidos argumentativos; un sitio en el que los y las estudiantes deben aprender contenidos desde lo que validan autores y editoriales o incluso docentes. Esto la convierte en un sitio poco apetecido por los niños, las niñas y jóvenes que día a día deben (o tienen) que asistir a ella para ser unas “personas de bien”. Así pues, las instituciones educativas nunca han motivado el interés de las y los estudiantes para hacerla un lugar ameno para ellos y ellas, pues la narrativa que ofrece la escuela es sencillamente “parsimoniosa, anticuada y aburridora”, porque se limita a contenidos explicativos y argumentativos desde las perspectivas lineales que sólo puede ofrecer la academia; es decir, en la práctica, es posible hallar que las narrativas escolares están guiadas por los y las docentes de acuerdo a sus intereses particulares, dejando de lado las motivaciones de los y las estudiantes, imponiéndole con ello un conocimiento que no les seduce. Mientras esto ocurre, la escuela se ve desplazada, perdiendo su sentido como espacio de socialización, pues las exigencias del capitalismo y los discursos neoliberales van fortaleciendo y generalizando la idea de la formación para el trabajo o formación técnica, implicando que no sea necesario experimentar una secuencia organizada de doce años de escolarización y alcanzar niveles adecuados de formación, para la participación cultural.

Por su parte, los sistemas de comunicación masiva como la televisión, la radio, la internet, entre otros, realizan procesos de formación informal que les permiten a las personas acceder a conocimientos culturalmente válidos con menor esfuerzo y mayor satisfacción; pues desde la aparición de la televisión en nuestro país, éste fue planteado como una alternativa formativa que podría apoyar a la escuela, especialmente en un país en el cual el número de personas con niveles básicos de formación es muy bajo (Álvarez, 2003: 32); no obstante, a medida que los procesos de producción del sistema capitalista comienzan a tener más fuerza y se hace más importante vender que formar, es evidente el poder comercial que tiene la televisión y su centro de atención cambia de los procesos formativos, a la comercialización. El problema es que con la alta permanencia de los niños y las niñas frente al televisor y su constante búsqueda por construir una identidad, ellos y ellas se ven abordados por diferentes programas mediados por pretextos de socialización que a la final sugieren o imponen modelos de comportamientos sociales, culturales, económicos, políticos, etc., cautivando así sus intereses, tocando su subjetividad e interviniendo en la configuración de sus referentes culturales; y son estas unas de las causas por las cuales se ha dicho que los medios masivos de comunicación, en este caso la televisión, ejerce una fuerte influencia en los niños, las niñas y jóvenes, influencia que le confiere un papel antagonico dentro

de procesos de formación formales. No obstante, es un grave error afirmar que una persona (sea niño, niña o joven) que observa dichos programas televisivos, asumirá todo lo que allí se explicita y que no está en la capacidad de elegir y seleccionar el tipo de formato o programa que desea ver, pues partiendo de sus intereses, crea una fijación en aquellos que considera más significativos, sea como forma de identificación o porque sólo disfrute de su contenido y es esto, lo que los convierte en sujetos activos y participativos en el proceso de selección y no simples espectadores pasivos.

En relación a lo anteriormente planteado, con el auge de las nuevas tecnologías, la informática, los medios de comunicación y las transformaciones culturales, políticas y económicas que ha sufrido la educación en el proceso de desarrollo del país, se hace fundamental la integración de éstas a los discursos escolares, para que la adquisición del conocimiento dentro del mundo de las transformaciones, sea para docentes y estudiantes aún más significativo; pues, este nuevo conocimiento que se genera de manera transversal a través de las herramientas que sugiere la actualidad, permite a su vez cumplir con lo que plantean los lineamientos curriculares de lengua castellana en tanto que la orientación de sujetos competentes capaces de construir sistemas de significación, sistemas simbólicos y medios de interacción con su entorno, facilitará la comunicación, expresión, comprensión y producción, mediante procesos de pensamiento autónomo, interdisciplinario e interactivo, en el que la acción de introducir nuevas herramientas, le permitirá a su vez la interacción con los medios electrónicos, audiovisuales, de comunicación, etc.

Parece ser entonces, que la condición “telecéntrica” de estos tiempos, se debe a que desde muy temprana edad, la primera compañía de niños y niñas fue un aparato rectangular capaz de mostrar a otras personas que no están cerca, es decir, un electrodoméstico con el “poder” de acercarla cultura³⁰, que al parecer se ve muy lejana. La televisión entonces se encargó de educar antes que la escuela, mostró mil formas diferentes de hacer una misma cosa, mostró otras vidas, la posibilidad de conocer otros mundos que la escuela no alcanzaba a enseñar con sus planas en los cuadernos, mostró la realidad del mundo visto desde otros ojos; la televisión se convirtió en la primera escuela. Los niños y las niñas de estos tiempos, son “*un ser humano educado en el tele-ver delante de un televisor- incluso antes de saber leer y escribir-*”(Sartori, 1998). Este mágico aparato era (y es) capaz de atrapar en sus tramas, en sus mundos posibles, de recrear lo que los libros no podían ni aún con el mejor de los ilustradores, lo que los discursos catedráticos no podían (y al parecer no pueden) hacer, aunque fuesen emitidos por el mejor de los oradores; la televisión desbordó los límites de la cotidianidad escolar porque ofreció una alternativa de mostrar con imágenes y sonidos la cotidianidad del mundo y todo aquello que implica la subjetividad.

Puesto que la televisión es un instrumento que puede masificar el pensamiento humano, es necesaria la existencia de los “receptores activos”, es decir, de personas capaces de decodificar los signos lingüísticos que ofrece el lenguaje para una comunicación humana efectiva. Estos signos se consolidan como elementos fundamentales de las narrativas televisivas, porque incluyen dentro de sus intereses inmediatos a los “Otros”, a la tele-audiencia. Ahora bien, en el

³⁰ De allí su etimología: Tele (del griego “*lejos*”) y visor (del latín *videre* “*ver*”)

lenguaje audiovisual existen dos tipos de signos: *Los convencionales* (incluye a aquellos que son arbitrarios y que de una u otra manera, sólo brinda información al receptor que los conoce y maneja) y *los figurativos o icónicos* (son aquellos signos que acoplan la única y natural forma del significado; es más “global” su significado, representándolo con una sola imagen invariable).

Antes de aprender a leer y a escribir, el ser humano ya sabe decodificar y por esto, la televisión, que es la representación del mundo a partir de signos lingüísticos, es capaz de atrapar la atención de niños y niñas, personas capaces de interpretar lo que se les presenta con imágenes y sonidos, cada elemento en el plano de su propia simbología: La imagen que obedece al campo de lo icónico³¹ y el sonido que pertenece al campo de lo convencional³².

Las narrativas mediáticas tienen el “poder” de incidir sobre sus receptores porque les brinda lo que quieren, porque no ofrece contenidos académicos de carácter memorístico, sino que al contrario, estas parecen ser la solución al aburrimiento que produce para muchos la academia. Por ello, como se mencionó anteriormente, la televisión, a diferencia de la escuela, cuenta, narra, recrea y por ello no compite con la escuela por la aceptación del público y a esto se debe su influencia sobre él. *“Este ser más historias que contenidos ha llevado a que los medios de comunicación tenga alguna función significativa en la vida social contemporánea, en las agendas de conversación, en la toma de decisiones, en la imaginación de culturas comunes, en la formación de modos de pensar.”*(Rincón, 2003).

El mundo está lleno de vacíos, de espacios en blanco que deben ser rellenados a toda costa, Rincón (2003), plantea que *“Si algo nos caracteriza como sociedad es la abundancia de signos sin sentido establecido, signos vacíos de relación y experiencia; signos que deben ser llenados de significado a través de intervenciones narrativas y argumentativas. Significar por tanto es un acto político. La mejor táctica, producir sentido desde la narración”*. Por consiguiente, la época moderna se dio cuenta que la mejor forma de tapar estos oscuros huecos era mediante la narración, las personas queremos que el mundo sea contado, que los fenómenos sean contados, que los “Otros” sean narrados. La explicación en estos tiempos parece haber entablado sus bases en la narración, por ello, vemos todo el tiempo (a través de la televisión con canales como DiscoveryChannel, Animal Planet, HistoryChannel, etc.), sustentaciones teóricas e incluso, explicaciones al comportamiento animal y humano desde la cotidianidad de la narración.

Por otra parte durante la indagación realizada en los diferentes grados escolares en la Institución Educativa Marco Fidel Suarez del municipio de Bello - Antioquia, los y las estudiantes en formación hemos encontrado algunas características comunes en los consumos televisivos que realizan los y las estudiantes, y también una tendencia regular en la articulación que hacen los y las docentes de estas institución con estas lógicas multimediales.

³¹ Las imágenes televisivas son secuencias de fotos (fotogramas) dispuestas a tal velocidad, que la mente no puede percibirlo más que como ilusión de movimiento.

³² Ya que es una construcción lingüística que permite referenciar al icono y hace posible la construcción de diferentes sentidos.

Programas favoritos de los y las estudiantes.

Caricaturas infantiles	Seriados infantiles y juveniles	Caricaturas para adultos	Series	Telenovelas	Reallities
Futurama	Drake & Josh	Los Simpson	Jackass- Mtv	Lucía- Las fuerzas del destino	Yo me llamo
Bob esponja	Hannah montana	La casa de los dibujos	El man es German	El Joe	
La era de hielo	Grachi	South park		La Pola	
Ben 10 Supremacia alienígena	I Carly				
Tom y Jerry	Zoey 101				
La pantera rosa	Manual escolar de Ned				
Los padrinos mágicos	Estoy en la banda				
Kid y Kat	Que vivan los niños				
Phineas y Ferb					

En el proceso de caracterización de los consumos televisivos de los y las estudiantes nos hemos encontrado que los niños y las niñas de los primero grados, en este caso cuarto y quinto, pasan más tiempo frente al televisor que los y las estudiantes de grado octavo y noveno. Lo cual explica porque en el cuadro anterior se alcanza a apreciar que la mayoría de programas referidos sean caricaturas infantiles, pero también es particularmente llamativo que estas sean programas extranjeros que además se transmiten por canales internacionales.

Esto es una muestra de la influencia que tiene el sistema comercial televisivo en las elecciones infantiles, especialmente considerando el hecho, de hablar de canales especiales para niños y niñas. De igual manera, las telenovelas siguen teniendo un lugar preponderante en los consumos televisivos de los y las estudiantes, en general y se desataca la aparición de caricaturas para adultos y series de contenidos fuertes en los listados de preferencias.

Estos últimos tipos de consumos llevaron a identificar una de las características comunes de las preferencias de los y las estudiantes, que tiene que ver con el uso del sarcasmo como forma de lenguaje y las estéticas grotescas y llamativas para ilustrar las situaciones. Tanto las caricaturas

infantiles de última generación, como las que son hechas para adultos emplean estos dos recursos para acercarse y mantener enlazada a su audiencia.

Los y las estudiantes además, hacen referencia a personajes particulares de estos programas, incluso en ocasiones ven estos programas especialmente por uno de los personajes con el cual se sienten identificados y dan cuenta de las características de estas personas que los hacen especiales para ellos; algunos de los más prototípicos son Bart Simpson y Erik Carman, cada uno de ellos representa un antihéroe en su ambiente particular.

En este primer análisis de los consumos se realizó una generalización de las preferencias, especialmente por las regularidades encontradas, pero aún hace falta considerar elementos como las diferencias de género y los lugares extremos; como los y las estudiantes que no ven televisión o quienes pasan la mayor parte del tiempo frente a él.

Lugar de las lógicas audiovisuales en la institución educativa.

Para los y las docentes del área de lengua castellana en la institución educativa, es claro que la televisión tiene un fin centrado en la diversión y que por tal razón las posibilidades de articulación a las lógicas escolares es sumamente compleja, pero por otro lado, emplean elementos de los sistemas audiovisuales para generar motivación en el trabajo con sus estudiantes. Estas propuestas audiovisuales aparecen especialmente, a través de películas que acompañan la lectura de libros o en el caso de los grados superiores, octavo y noveno, con propuestas específicas acerca de la realización de cortometrajes o de montajes teatrales.

Estos ejemplos permiten identificar que la escuela no está totalmente alejada de las lógicas audiovisuales, pero más allá de esto, una de las mayores preocupaciones de este proyecto tiene que ver con el acercamiento entre los contenidos televisivos de los consumos de los y las estudiantes y los contenidos curriculares. Los cuales, están fuertemente distanciados y esto tiene que ver con que para los y las docentes resulta poco enriquecedores y alienantes, en algunos casos incluso llegan a aconsejarle a los y las estudiantes no verlos.

Para los y las docentes, también resulta muy preocupante que algunas de las características de los lenguajes audiovisuales se conviertan en características cognitivas de los y las estudiantes, pues elementos como la velocidad, la fragmentación y la simultaneidad hace que para ellos y ellas sea más difícil cada día mantener la atención centrada en las actividades escolares al interior del aula, pero que sumado a esto, cada día sea más difícil desarrollar ciertas actividades cognitivas como la lectura de un texto o el análisis de un discurso.

3. Conclusiones

Comenzando a configurar el puente.

Tomando en cuenta el panorama encontrado en la institución, el grupo de estudiantes en práctica ha comenzado a diseñar micro proyectos de aula en los cuales pueda articular con los contenidos

curriculares que se encuentran determinados en el plan de estudios de la institución, con la propuesta de Joan Ferrés sobre competencias audiovisuales y los intereses de los y las estudiantes.

Por otra parte para lograr la articulación de las características de las lógicas televisivas a las estructuras de las lógicas escolares el grupo ha estado explorando alternativas didácticas relacionadas con el trabajo en equipo, las multitareas y el cambio de dinámicas frecuente. Estas modalidades didácticas no son nuevas al interior de la escuela, pero lo que diferencia el trabajo realizado en el contexto de este proyecto de otras experiencias, es que se realizan buscando modificar los lugares y las dinámicas desarrolladas entre los tres elementos involucrados en el proceso didáctico; rol docente, rol estudiante y rol del conocimiento. Parte de la pregunta y la preocupación del proyecto es involucrar y reubicar el rol de estudiante en la dinámica del aula.

Parte de la atracción de las propuestas audiovisuales tiene que ver con el lugar protagónico que cada una de las personas que lo consume puede sentir que tiene, esta sensación hace que el proceso de identificación sea fundamental para lograr la permanencia del espectador, por otro en las estructuras lógicas de las instituciones educativas, son los conocimientos y los y las docentes quienes tienen el rol protagónico y pasan la mayor parte del tiempo determinando que debe hacer y saber el estudiante.

En la perspectiva del análisis de roles, la propuesta es flexibilizar y mover estos roles, permitiendo la autogestión del conocimiento en los y las estudiantes y también la llegada desde múltiples fuentes del conocimiento, incluyendo los medios audiovisuales.

A una año todavía de la finalización del proyecto las posibilidades de encontrar maneras de fortalecer las relaciones entre vida cotidiana y escuela parecen ser muchas y los resultados apenas comienzan a ser observables en los y las estudiantes.

Bibliografía

Álvarez, A. (2003). Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la Escuela?. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.

Rincón, O. (2003). Narrativas mediáticas. O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento. Barcelona: Gedisa.

Sartori, G. (1998). Homo Videns: La sociedad teledirigida. Buenos Aires: Taurus.

LA PRACTICA PEDAGÓGICA EN BOCA DE LOS ESTUDIANTES

Investigador: **FERNANDO DE LA ESPRIELLA ARENAS**

Palabras clave: representaciones sociales, prácticas, formación, practicante reflexivo, predisposiciones, conocimientos.

Problema(s): **¿Qué representaciones sociales tienen sobre la Práctica pedagógica los estudiantes de Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad de Córdoba?**

Objetivo General

Comprender las representaciones sociales que sobre la práctica pedagógica tienen los estudiantes de Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad de Córdoba.

Objetivos Específicos

Identificar las opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores, que tienen los estudiantes sobre las prácticas de formación profesional.

Conocer las expectativas, motivaciones y temores que tienen los estudiantes en el momento de entrar en contacto con la realidad de la práctica.

Identificar el nivel de conocimiento y preparación que tienen los estudiantes practicantes y la función de las prácticas de formación profesional.

Metodología: Esta investigación se apoyó en el enfoque cualitativo, fundamentada en una perspectiva interpretativa que busca comprender los saberes de sentido común-representaciones

sociales- que tienen, sobre la práctica pedagógica los estudiantes de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad de Córdoba. Participaron como sujetos de investigación 14 estudiantes de sexto semestre que están ad portas de iniciar su proceso de práctica, hombres y mujeres con edades comprendidas entre los 18 y 25 años provenientes de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 y que estuvieron prestos a cooperar para esta investigación. La recolección de la información (relatos de estudiantes) se hizo mediante dos grupos focales. Las preguntas emergieron de las dos categorías de análisis planteadas para el estudio, fundamentadas en el referente teórico de las representaciones sociales, posteriormente se transcribieron textualmente y se procedió a hacer el análisis de contenido, identificando sub categorías y tendencias que permitieron hacer conjeturas e inferencias sobre las representaciones.

Las categorías de análisis de la investigación fueron: *Predisposición: miedos, temores, motivaciones y expectativas de la entrada en contacto con la realidad de la práctica.* Y *Conocimientos: función, formación y preparación del practicante*

Resultados (finales):

De los resultados obtenidos y habiendo identificado dos categorías de análisis, subcategorías y tendencias, se hace la interpretación y comprensión de los discursos de los estudiantes, emergiendo representaciones sociales muy diversas de la práctica pedagógica:

1. Algunas de ellas relacionadas con miedos y temores que condicionan y restringen el accionar del practicante debido a que éste se encuentra entre dos identidades, la de ser estudiante o ser un profesional responsable de sus decisiones lleno de estrés, angustia y diferentes tipos de miedos que irán disipándose a medida que gana experiencia y confianza.
2. El desconocimiento de lo que se va a encontrar y la inexperiencia son aspectos que influyen en la conducta del practicante, limitan su operatividad y le condicionan a padecer estados de confusión y tensión, independientemente de que expresan y reconocen su buena preparación académica.
3. Los estudiantes son conscientes de que el desempeño de la práctica depende única y exclusivamente de ellos. Encontrarse en un contexto desconocido genera reflexiones propias del practicante principiante; se evidencia entonces una combinación entre expectativa y temor al fracaso.
4. Los estudiantes esperan que la práctica sea una experiencia que los coloque a prueba para vencer sus temores, generar confianza y credibilidad en los grupos humanos y poder propiciar cambios.
5. Se representa la práctica como escenario de confrontación y construcción de saberes, en tanto

les permite aplicar los conocimientos adquiridos, aprender de la gente y fortalecer cualidades personales y habilidades profesionales.

6. Enfrentarse a situaciones nuevas para el practicante genera incertidumbres y sentimientos encontrados. Sin embargo, los estudiantes están decididos a enfrentarlos, a superarlos. Tal determinación de abordarlos, les permite evaluar su impacto y efectuar ajustes para ver los resultados en la vida profesional. Es decir, se representa un carácter reflexivo de la práctica, como lugar donde se ilustran, se aplican, se ponen a prueba y se refuerzan las normas y los valores profesionales.
7. Las incertidumbres que tienen los estudiantes en su praxis profesional están relacionadas con el desempeño de su rol como practicantes y el temor a fallarse a sí mismos.
8. Buscan en la práctica algo más que seguir modelos aprendidos y fórmulas pragmáticas dadas en su formación inicial, desean convertirse en auténticos agentes de cambio y aportar mejoras sustantivas en todos los órdenes, proponiendo procesos y metas que nadie anteriormente había soñado, se imaginan ser un punto de referencia, un faro de orientación en su contexto vital.
9. Hacen un reconocimiento a la práctica, considerándola un acto bello, esencial, adecuado, pertinente, relevante para su formación y posterior desempeño profesional.
10. La práctica les produce desequilibrios y sobrecarga cognitiva derivadas de la cantidad excesiva de problemas con los que ha de lidiar diariamente.
11. Muestra la práctica como la oportunidad del practicante para confrontar sus conocimientos, rehacerlos e identificar fortalezas y debilidades.
12. La práctica es un proceso vital en su formación, en ella se enfrentan a la realidad, es un campo de acción donde construyen sus propios modelos, en la interacción con otros pares y ajustado al contexto donde se desenvuelven.
13. Una práctica reflexiva se desarrolla a partir de la conjugación que los practicantes hagan de tres tipos de saberes: los saberes aprendidos en la academia previos a la práctica, los saberes aprendidos durante la práctica y los saberes que se construyen a partir de la forma como resuelven los problemas y los temores surgidos en la práctica.

Bibliografía:

Araya Umaña S. (2002) Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Sede Académica, Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Primera edición.

Banchs, M. (1986). Concepto de Representaciones Sociales: Análisis Comparativo. Revista Costarricense de Psicología (89). Citado en: BANCHS, M. Psicología Social I S. MOSCOVICI. Ed. PAIDÓS. (1986).

Berger, P. y Luckmann, T. Construcción Social de la Realidad. Argentina. Ed. Amorrortu. Decimoséptima reimpresión(2001).

Fullan, M. y Andy H. La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar, México. (1999).

Gimeno Sacristán, J. El currículum: una reflexión sobre la práctica, Madrid: editorial Morata. (1989).

Ibañez, T. Psicología Social Construccionalista. México. Universidad de Guadalajara. (2001).

Jodelet, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Psicología social II de Serge, Moscovici. Ed. Paidós. (1986).

Moscovici, S. La Psicología Social I. Barcelona, España: Paidós. (1991).

Osnaya Alarcón, F. Las Representaciones Sociales de las Unidades de Apoyo a la Educación Regular. España. Universidad Autónoma de Barcelona. (2004).

Perrenoud, Philippe. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. España: Editorial Graó. (Cuarta edición 2007).

Schön, Donald A. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Editorial Paidós.(1998).

Contenido: (extensión máxima de 1000 palabras, letra Arial 12 puntos, espacio sencillo).

APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA BÁSICA DURANTE SU FORMACIÓN PRÁCTICA

María Cristina Solís Zañartu

Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago - Chile

csolisz@uc.cl

teléfono: 56-02-6865382

TIPO DE TRABAJO

Investigación /Productos

Ponencia presentada en el I Seminario Internacional en Práctica Pedagógica “De la Teoría a la Práctica” Cúcuta, Colombia, 15 – 17 de Septiembre 2011

Organizado por la Universidad Francisco de Paula Santander – Cúcuta

Resumen: El presente trabajo pretende dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Qué aprenden los estudiantes de pedagogía básica durante su formación práctica? Para responder esta interrogante, por una parte se analizaron los programas de práctica de diez instituciones formadoras de profesores de educación básica en Chile, de manera de conocer las asignaturas de prácticas de cada institución en términos de los objetivos específicos explicitados, los que se constituyen en los aprendizajes que se ofertan a través de los documentos oficiales. Además, se analizan aquellos aprendizajes que los estudiantes reportan como relevantes al terminar el periodo de práctica, de manera de contrastar lo que se oferta con los aprendizajes que los profesores en formación declaran lograr al finalizar el curso de práctica.

Esta comunicación es parte de la tesis doctoral “Formación práctica en pedagogía básica: visión de los profesores en formación”, de la Universidad de Sevilla cuyo objetivo es describir la formación práctica en carreras de pedagogía básica y se inserta en el contexto de un proyecto de investigación colaborativa financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico del estado chileno (Proyecto Fondecyt N°1070801), cuyo propósito es aportar antecedentes empíricos que permitan a las universidades tomar decisiones respecto de la formación práctica de los currículos de formación de profesores de educación básica y media.

Palabras Clave: Formación de profesores de educación básica -Formación práctica-aprendizajes

Introducción: En Chile, durante los últimos años se ha mantenido la discusión pública acerca de la deficiente calidad de la educación reflejada en los bajos resultados de mediciones nacionales e internacionales acerca del rendimiento de los escolares. Estos resultados denotan que los esfuerzos realizados por los distintos gobiernos a través de la inversión de una cantidad sustantiva de recursos en el mejoramiento de la calidad de la educación no han sido suficientes. Estos recursos han estado mayormente dedicados a mejorar las condiciones de la enseñanza, especialmente en lo referente a la infraestructura y aumento de la jornada escolar, acceso a la

tecnología, renovaciones en el marco curricular y perfeccionamiento de los profesores en ejercicio.

En el análisis que se hace de la educación hoy, al igual que se hizo en la década del noventa, se ha vuelto a colocar el acento en mejorar la formación inicial de profesores, aspecto que ha llevado a las instituciones formadoras a diseñar nuevos currículos que contribuyan a solucionar las falencias en la formación docente. Una de las áreas de la formación necesarias de contemplar en los diseños curriculares es la de la formación práctica cuya relevancia hoy no se pone en dudas.

En el año 1997, el estado chileno invierte una cantidad sustantiva en el mejoramiento de la formación de profesores, especialmente en proyectos de innovación para la formación práctica y la inserción de profesores novatos en diecisiete universidades chilenas. Esta innovación sirvió de base para que otras instituciones formadoras de profesores también fortalecieran la práctica.

Actualmente ya han egresado algunas generaciones de profesores en cuyos planes de formación se incorporaron innovaciones a la formación práctica y al interior de las facultades han surgido interrogantes como qué aprendizajes se logran en la práctica, cómo se articula la práctica con los otros cursos del currículo, cuál es la calidad de las tareas que desarrollan los estudiantes para desarrollar competencias docentes o cuál es el apoyo que los profesores en formación reciben de la escuela y de la universidad como fuentes de conocimiento para la práctica y en la práctica, entre otras. Estas inquietudes, además se ven refrendadas en un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2004), que recoge datos de una evaluación realizada a la formación inicial de docentes.

En esta comunicación, se presentan los resultados relacionados con los aprendizajes ofertados por los currículos de formación práctica en pedagogía básica de diez universidades formadoras de profesores en Chile que participaron en los años noventa en un proyecto de renovación de la formación de profesores y cuyo énfasis estuvo puesto en relevar e innovar en la formación práctica. Estos aprendizajes se contrastan además con los aprendizajes que los estudiantes perciben como logrados y relevantes al terminar el periodo de formación de cada asignatura de práctica.

2. Contenido: Este estudio se realizó en tres fases que permitieron analizar las mallas curriculares de las carreras involucradas, los objetivos específicos declarados en los programas de las asignaturas de práctica y las respuestas de los estudiantes acerca del aprendizaje que ellos perciben como relevante al finalizar cada práctica. Con el fin de describir los aprendizajes ofertados por las carreras y aquellos percibidos como logrados por los estudiantes, los resultados se presentan en término de frecuencias porcentuales.

Primera fase: Se realizó un análisis de contenido de las mallas curriculares de las diez carreras con el propósito de indagar en la formación práctica para poder caracterizarla. Este análisis permitió detectar que:

- la formación de profesores de educación básica asume un modelo concurrente, es decir la formación pedagógica general se da al mismo tiempo que la formación en conocimientos específicos y la práctica.
- Existe variedad en cuanto al número de prácticas en el total de universidades, fluctuando entre cuatro y nueve con una duración de las carreras de entre 8 a 9 semestres.
- En las instituciones con menor número de prácticas, estas se ubican una en cada año de formación, sin embargo en todas las carreras, la primera práctica está ubicada en el primer año de formación.
- Existe variedad en la proporción de cursos de práctica con respecto a los cursos totales del plan de formación de cada carrera, variando entre el 7% y el 17%.
- Existen tres etapas de práctica de acuerdo con el foco de aprendizaje y la ubicación en la malla curricular: *Etapas inicial*: prácticas ubicadas en los dos primeros años de formación y cuyo foco es el conocimiento de la realidad educativa con el propósito de conocer el contexto y afianzar la vocación docente. *Etapas Intermedia*: prácticas de segundo y tercer año vinculadas al conocimiento didáctico. *Etapas Final*: prácticas de los últimos semestres de formación, vinculadas al ejercicio del rol docente y en la que los estudiantes tienen mayor autonomía en la toma de decisiones.

Segunda fase: Se realizó el análisis de contenido de 346 objetivos específicos de un total de 63 cursos de práctica del total de universidades. Estos objetivos corresponden a los aprendizajes ofertados por cada institución.

Para un análisis de los aprendizajes ofertados en el continuo de la formación práctica, los objetivos específicos se categorizaron en las tres etapas de práctica, determinadas previamente para el análisis de la información y para las cuales se tomó en cuenta el año de formación en que ubicaba la práctica y el foco de aprendizaje: inicial, intermedia y final. Considerando estas etapas, fue posible determinar que del total de objetivos específicos de las sesenta y tres asignaturas de práctica, el 23% corresponden a la etapa inicial, el 59% a la intermedia y sesenta y tres 18% a la etapa final. La mayoría de los aprendizajes ofertados corresponden a la etapa intermedia en la que también se ubica el mayor número de prácticas.

Del análisis de los objetivos, emergieron tres categorías que permitieron profundizar en el análisis de los aprendizajes ofertados en cada carrera. De cada una de estas categorías, se especificaron sub categorías que se constituyen en variables de análisis como se detalla a continuación:

Dimensiones para el análisis de los aprendizajes esperados	
Dimensión 1 :Ámbito de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Actores • Procesos de Aula • Sistema escolar • Genérico
Dimensión 2 :Tipo de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos relativos a la enseñanza • Manejo de grupo • Relaciones que facilitan el aprendizaje

	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación y aprendizaje • Confrontación teoría y práctica • Conocimiento de las características de los alumnos • Tareas docentes no vinculadas a la enseñanza • Desarrollo personal y profesional • Contexto escolar • Sistema educativo • Relaciones con pares, padres y profesores • Administración escolar.
Dimensión 3: Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Observación • Análisis • Ejecución • Reflexión • Valoración

En relación con la primera dimensión “Ámbito de conocimiento “, entendida como el espacio de aprendizaje que se infiere de los aprendizajes esperados de los programas de asignaturas de práctica se distinguen tres focos de estudio diferentes

- Procesos de Aula: el objeto de estudio es el aula y los procesos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje que ocurren en ésta, como por ejemplo procedimientos relativos a la enseñanza o conducción de grupos, entre otros
- Actores: El objeto de estudio está constituido por los actores que intervienen en los procesos de aula; alumnos, profesores y profesor en formación., en cuanto a sus características, tareas y desarrollo.
- Contexto escolar y Sistema educativo: El objeto de estudio es el sistema educativo en su generalidad y el contexto escolar en sus dimensiones administrativas, académicas y sociales.

En un análisis general de todos los objetivos y sin considerar la etapa de práctica, se observa que el 58% abordan los procesos de aula, el 20% al contexto escolar y sistema educativo y el 18 %, corresponde al ámbito actores. El restante 4% se categorizó como genérico, porque en el objetivo no se especifica claramente el objeto de estudio o bien corresponde a una actividad Ej. “presentar un informe de la práctica realizada de acuerdo a pautas con estándares de desempeño”. En relación con las etapas de práctica, el número de objetivos cuyo ámbito de conocimiento son los procesos de aula, aumenta a medida que los estudiantes en práctica van asumiendo un rol profesional más completo y autónomo, desde un 35, 4% de los objetivos en la etapa inicial, un 62,3% en la intermedia hasta llegar al 71,4% en la práctica final. Por el contrario, los ámbitos “actores” y “sistema escolar” son abordados por un número mayor de objetivos en las prácticas iniciales que está asociadas al conocimiento del contexto y disminuyen a medida que se avanza en la formación y se llega a la práctica final.

En relación con la segunda dimensión “Tipo de Aprendizaje” al que se hace referencia en los objetivos, fue posible distinguir los siguientes tipos de aprendizaje:

- Procedimientos relativos a la enseñanza: Aprendizajes relacionados con elementos didácticos como planificar, evaluar, preparar material, hacer clases y distintos aspectos con foco en la enseñanza.
- Manejo de Grupo: Aprendizajes relacionados con el manejo y conducción del grupo en cuanto a su comportamiento en el aula.
- Relaciones que facilitan el aprendizaje: Aprendizajes que buscan que el profesor en formación obtenga herramientas para el manejo de relaciones que facilitan el aprendizaje de todos los alumnos en un clima de aula favorable al aprendizaje.
- Motivación y aprendizaje: Aprendizajes relativos a la adquisición de herramientas para hacer el contenido accesible y lograr aprendizajes contextualizados y significativos en los alumno
- Confrontación teoría práctica: Aprendizajes que promuevan el análisis de cómo funciona la teoría en la práctica o la aplicación en la práctica de lo que han aprendido en las asignaturas del plan de estudios.
- Conocimiento de las características de los alumnos: aprendizajes relacionados con el conocimiento de las características de los alumnos y su diversidad.
- Tareas docentes no vinculadas a la enseñanza: Aprendizajes que especifiquen el conocimiento de las tareas del profesor en la institución, del rol docente, sin especificar aspectos relativos a enseñanza.
- Desarrollo personal y profesional: Aprendizajes que promueven la autoevaluación y la reflexión como herramientas para el desarrollo personal y profesional
- Contexto escolar: Aprendizajes relacionados con el conocimiento de distintos contextos escolares y su diversidad y las relaciones que se establecen en función de lograra aprendizajes.
- Sistema educativo: Aprendizajes que apuntan al conocimiento del sistema escolar en su generalidad, de las políticas educacionales, el currículo nacional, herramientas de evaluación.
- Relaciones con pares, padres y profesores: Aprendizajes vinculados al trabajo con padres en distintos ámbitos con otros profesores, con directivos y con sus pares de práctica.
- Administración escolar: Aprendizajes que permiten abordar el conocimiento y las tareas relacionadas con la organización y la administración de la escuela y curso.

El análisis de los objetivos del área de práctica ha permitido detectar que en la dimensión 2, el aprendizaje “Procedimientos o aspectos relativos a la enseñanza” es abordado en un mayor número de objetivos del total (39%), seguido de “Desarrollo personal y profesional del profesor” con un 14 %, seguido del aprendizaje “Sistema educativo” mencionado en el 8% de los objetivos. La frecuencia menor corresponde al aprendizaje “Manejo de grupo” mencionado sólo en 4 objetivos (1,2%).

En relación con las etapas de la formación práctica, se puede señalar que en la práctica inicial el aprendizaje que aparece con mayor frecuencia (22,8%) se refiere a “Desarrollo personal y

profesional del profesor”, seguido de “Aspectos relativos a la enseñanza”, presente en el 13,9% de los objetivos, en tanto que el aprendizaje relativo a “Manejo de grupo” no se aborda en ningún objetivo de la práctica inicial.

En la práctica intermedia la mayor frecuencia la obtiene “Procesos de enseñanza” presente en 39,2% de los objetivos, seguido de 10,3% de objetivos que corresponden a la categoría “Desarrollo personal y profesional”. El aprendizaje que presenta menor frecuencia está relacionado con el manejo de grupo presente sólo en tres objetivos (1,5%), al igual que en la práctica inicial.

En la práctica final se repite la misma tendencia de las prácticas anteriores en cuanto a que la mayor frecuencia se centra en “Aspectos relativos a la enseñanza” (61,9%), seguida de siete objetivos (11,1%) en la categoría “Desarrollo personal y profesional.” En relación con la menor frecuencia, esta se reparte en manejo de grupo, relaciones que facilitan el aprendizaje, conocimiento de las características de los alumnos y relación con pares, profesores y padres.

La tercera dimensión, desde la cual se realiza el análisis de los objetivos, está relacionada con las habilidades que se desarrollan en los profesores en formación, a partir de las asignaturas del eje de práctica; se determinaron cuatro habilidades que emergen del análisis:

- Observación: habilidad del estudiante para recoger información acerca del contexto escolar, los alumnos o el aula, pero sin llegar a analizar: Observar, detectar, identificar diagnosticar.
- Análisis: habilidad del estudiante examinar la realidad escolar con el fin de comprender mejor su complejidad: Examinar, comprender , analizar
- Ejecución: habilidad del estudiante para realizar o aplicar conocimientos y de interactuar con los diferentes miembros de la comunidad: Hacer, actuar, realizar, interactuar.
- Reflexión: habilidad del estudiante para analizar y tomar decisiones respecto de su vocación y el propio actuar para su desarrollo profesional futuro: Autoevaluar, definir intereses vocacionales, reflexionar.

Por una parte, del total de objetivos analizados se detecta que la mayor frecuencia corresponde a la habilidad de ejecución (40%), seguido de la habilidad para analizar con el 38%, luego reflexión con el 16 % y por último observación en el 5% de los objetivos. Por otra parte, no es posible visualizar una progresión clara en el tipo de aprendizajes o desarrollo de habilidades que el estudiante podría ir logrando a través de la línea de formación práctica. En los programas de curso, no se consideran todos los aprendizajes requeridos para desempeñar el rol de profesor o bien, se repiten los mismos objetivos en las distintas asignaturas y etapas de práctica.

Tercera fase: En esta etapa se analizaron las respuestas a una pregunta abierta perteneciente a una encuesta diseñada y validada en el contexto del proyecto Fondecyt N°1070807 que contenía 34 ítems y fue aplicado a 1053 estudiantes de pedagogía básica que cursaban distintas asignaturas de práctica en las 10 universidades incluidas en el estudio. En una de las preguntas abiertas, se solicitó a los estudiantes consignar su percepción con relación al aprendizaje más relevante para ellos como futuros profesores.

Para este análisis, los aprendizajes reportados por los estudiantes se consideraron como aprendizajes logrados y fueron clasificados de acuerdo con las mismas dimensiones con que se analizaron los aprendizajes específicos de las asignaturas de práctica: ámbito de estudio, tipo de aprendizaje y habilidades. En esta última dimensión se agregó la “valoración”, categoría que emerge desde las respuestas escritas por los estudiantes, por ejemplo: “aprendí a valorar el trabajo”, aprendí a desarrollar la tolerancia”, “no tener prejuicios sobre la gente”

En relación con la dimensión 1 “Ámbito de conocimiento” se puede señalar que el 49% de los aprendizajes reportados están relacionados con procesos de aula, por ejemplo planificar, controlar la disciplina, diseñar estrategias para motivar entre otras; el 29% se refieren aprendizajes relativos a los actores del proceso educativo como conocer las características de los alumnos y las tareas que debe realizar un profesor; el 16% corresponde a objetivos relativos al conocimiento del contexto escolar y sistema educativo, por ejemplo, conocer el contexto o conocer las políticas educativas del ámbito nacional.

Con respecto a los aprendizajes cuyo ámbito de conocimiento son los “Procesos de aula” se observa que en la práctica inicial, de ciento veinte aprendizajes reportados por los estudiantes, el 48,3 % se refieren a aspectos relativos a la enseñanza, el 27,5% son referidos a “manejo de grupo”, 12,5 % a motivación y aprendizaje, 10% a relaciones que facilitan el aprendizaje y por último 1,6%. En la etapa intermedia se analizan trescientos nueve aprendizajes y se observa la misma tendencia de la práctica anterior en que la mayoría de los aprendizajes (58,9%) se refieren a aspectos relativos a la enseñanza y manejo de grupo(23%), en tanto que la menor frecuencia (1,3%)corresponde a la confrontación teoría práctica. Por último en la etapa final, se analizan ciento doce aprendizajes y nuevamente las frecuencias mayores corresponden a enseñanza (58,0%) y manejo de grupo (24,1%). Las menores frecuencias (3,6%) se refieren a aprendizajes de relaciones que facilitan el aprendizaje y el manejo de grupo.

Analizando la progresión en los aprendizajes, se observa que en aquellos relacionados con aspectos de enseñanza, las frecuencias aumentan hacia la práctica final y disminuyen los relacionados con motivación y aprendizaje y relaciones que facilitan el aprendizaje. Los restantes aprendizajes tienen bajas frecuencias y estas son fluctuantes a través de las etapas de práctica.

En cuanto a la dimensión 2” Tipo de Aprendizaje”, es posible apreciar que las frecuencias mayores se relacionan con aspectos de la enseñanza (29%), seguido de desarrollo personal y profesional del profesor en formación (14%) ,manejo de grupo (12%) y características de los alumnos (12%). Luego entre el 9% y el 3%de los aprendizajes se refieren a contexto escolar, motivación y aprendizaje, tareas no vinculadas a la enseñanza y administración escolar. Las menores frecuencias corresponden aprendizajes de relaciones con pares, padres y otros profesores; por último sólo el 1% de los aprendizajes corresponde a conocimiento del sistema escolar y confrontación teoría práctica.

En la dimensión 3 “Habilidades” se observa que en la etapa inicial de práctica, el 39,4% de los aprendizajes corresponde a la habilidad para realizar tareas, el 34,5% a análisis, el 8,3 % a

valoración, el 7,7% a reflexión y el 1 % de los objetivos a habilidades de observación. En la etapa intermedia, nuevamente la habilidad de ejecución de tareas tiene la mayor frecuencia con el 64,8% de los aprendizajes, seguida de análisis en el 19,2%, mientras que el resto de las habilidades tiene frecuencias menores. En la etapa final, se mantiene la habilidad de ejecución en 66% de los aprendizajes, seguido de análisis con 12,2%, valoración con 9,1%, y reflexión presente en el 8,1% de los aprendizajes.

Finalmente, en esta tercera fase y con el propósito de establecer la relación entre los aprendizajes esperados que se especifican a través de los objetivos del área de formación práctica con aquellos declarados como logrados por los estudiantes, se realiza un análisis descriptivo a partir de las frecuencias porcentuales.

Comparando los aprendizajes esperados, con aquellos reportados por los estudiantes como logrados en la práctica, se observan ciertas discrepancias; no siempre se aprende lo que el currículo ofrece y en otras ocasiones la práctica misma es una fuente de aprendizajes que no se han explicitado en los programas.

En relación con el **ámbito de estudio**, se observan dos ámbitos en los cuales la frecuencia porcentual de aprendizajes esperados es mayor a la declarada por los estudiantes; procesos de aula y contexto y sistema escolar. Por el contrario, en el ámbito “actores”, los aprendizajes esperados de los programas son menores en frecuencia (18,2%) a los declarados por los estudiantes (29,1%).

En este mismo ámbito, los aprendizajes asociados a “Procesos de aula” se puede observar que en la práctica inicial hay concordancia entre los aprendizajes esperados señalados en los programas (35,4%) y aquellos reportados como logrados (34%), por ejemplo, manejo de grupo, motivación y aprendizaje. En la práctica intermedia, la frecuencia de aprendizajes esperados (62,3%) es mayor que la de aquellos reportados (55%) y por último en la práctica final se sigue la misma tendencia por cuanto los aprendizajes esperados corresponden al 71,4%, en tanto que los declarados alcanzan el 55,6%.

En relación con el **tipo de aprendizaje**, es posible observar que aquellos reportados por los estudiantes como aprendizajes logrados, no siempre se relacionan con aquellos ofrecidos por los programas de práctica. Sólo los aprendizajes correspondientes a desarrollo personal y profesional tienen frecuencias similares tanto para los aprendizajes esperados como para los declarados; es decir el 13,2% de los aprendizajes esperados están relacionados con ese tipo de aprendizaje y la misma frecuencia porcentual corresponde a los aprendizajes declarados por los estudiantes.

En cuanto a la discrepancia entre lo esperado con lo logrado, se observa que el aprendizaje relacionados con el “Manejo de grupo” está presente sólo en el 1,2% de los objetivos y en el 11,5% de los aprendizajes reportados por los estudiantes. En “Conocimiento de las características de los alumnos”, también se aprecia una menor oferta en los objetivos (2,3%) en tanto que los aprendizajes de los alumnos representan el 10,6% del total de objetivos. Otros ejemplos de aprendizaje en que lo ofertado es menor que lo declarado, corresponden a objetivos que revelan aprendizajes acerca del contexto escolar y otras tareas no vinculadas a la acción docente. En

todos estos casos se podría señalar hay aprendizajes que no explicitan en los objetivos de los programas, sin embargo son declarados como aprendizajes logrados de la formación práctica, lo que podría indicar que estos se logran a partir de las experiencias que los estudiantes tienen en los establecimientos educacionales en los que realizan su práctica.

En el caso de aquellos aprendizajes declarados como logrados por los estudiantes que tienen una frecuencia más baja con respecto a los explicitados por los objetivos de los programas se puede observar que corresponden a “Aspectos relativos a la enseñanza” presente en el 37,5% de los objetivos de la práctica y en el 27,5% de los declarados. Otros aprendizajes que siguen esta misma tendencia son aquellos relacionados con administración escolar, relaciones con pares y padres, sistema escolar y confrontación teoría y práctica. En estos casos se puede inferir que las actividades que se diseñan para lograr dichos aprendizajes o bien que las experiencias vividas por los estudiantes, podrían no ser suficientes o adecuadas para el logro de esos aprendizajes.

En cuanto al aprendizaje de **habilidades**, es posible señalar que los estudiantes declaran mayores aprendizajes que los ofertados y esperados por la universidad en las habilidades de análisis, ejecución, valoración y reflexión y menores en observación. Del total de aprendizajes logrados, el 60% son habilidades de ejecución, en tanto que los esperados alcanzaban al 39%.

Con respecto a la habilidad de análisis, corresponde al 24% y, en este caso, los aprendizajes esperados correspondían al 39% del total de aprendizajes; el 6% de lo logrado corresponde a reflexión y lo esperado correspondía al 16% de los objetivos. Es interesante destacar que los estudiantes reportan un 10% de aprendizajes en habilidades de valoración, en circunstancias que no era un aprendizaje declarado en los programas de las asignaturas de práctica.

3. Conclusiones: Los resultados de la investigación permiten describir la formación práctica en términos de la cantidad de asignaturas de práctica, etapas de la misma, focos de conocimiento y aprendizajes ofertados en los programas de cada curso de práctica y aprendizajes que los estudiantes declaran haber logrado.

Por una parte, se detectó variedad en el número de prácticas entre las distintas instituciones, en el foco de conocimiento y en los aprendizajes ofertados, además de reconocer que los aprendizajes que los estudiantes dicen haber logrado no siempre coinciden con aquellos ofertados en los currículos de práctica.

Del análisis de los programas de curso y, considerando los objetivos específicos como aprendizajes ofertados, se evidencia que la formación práctica enfatiza el conocimiento procedimental, vinculado a los procesos de enseñanza que ocurren en el aula y al desempeño del rol profesional en tareas de planificación, realización de clases y preparación de materiales, entre otros. También es posible detectar que no se evidencia una progresión en aprendizajes desde los programas; la formación práctica pareciera estar organizada en compartimentos estancos, en cuanto a los aprendizajes que deben lograr los estudiantes. Un ejemplo de esto, se observa en los aprendizajes que involucran el conocimiento de los actores del proceso educativo: alumnos, profesores y profesor en formación en relación con sus características, tareas y desarrollo; este aprendizaje se focaliza en la etapa inicial en la cual el estudiante realiza tareas de observación

vinculadas a los cursos de psicología y no aparece en el resto de las prácticas de las siguientes etapas que están centradas en la conducción del proceso de enseñanza.

Sumado a lo anterior también se ha hecho explícito que los futuros profesores no aprenden a conducir grupos de alumnos y tampoco a relacionarse con padres y apoderados, lo que sin duda afecta su desempeño durante la inserción profesional. Esto es coincidente con reportes de profesores novatos que señalan no tener competencias para el manejo de grupos ni para el trabajo con padres (Marcelo, 2008)

En general, se puede apreciar que los estudiantes no siempre aprenden aquello que aparece en los programas de las asignaturas de práctica; ellos aprenden a través de la experiencia vivida en el centro de práctica y más allá de lo que las instituciones ofrecen, surgiendo de esta manera un currículo experiencial que debiera ser considerado y relevado al momento de tomar decisiones con respecto a la formación profesional de los futuros educadores.

Bibliografía.

- Ávalos Beatrice (2003). *Formación Docente: Reflexiones, Debates, Desafíos e Innovaciones*. Perspectivas, XXXIII 1-9. Santiago. Chile
- Korthagen, F. A., y Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4- 17
- Marcelo, C. (2008). (Coord.) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro
- Putnam, R. T., y Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. Santiago. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol 42, nº 2, pág 207-222. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Wilson, S. M., Floden, R. E., y Ferrini-Mundy, J. (2002). Teacher Preparation Research: An insider's view from the outside. *Journal of Teacher Education*, 53, 3, 190-204.
- Zabalza, M. A. (2004). Condiciones para el desarrollo de practicum. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol 8. Granada

APORTES DEL APRENDIZAJE A LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

María Gervilla Zapata y Jorge Jiménez Rodríguez
Universidad de Granada (España)
Correo electrónico de contacto: mgervil@ugr.es
Teléfono de contacto: 0034639268193

Tipo de trabajo: Resultados o avances de investigación

Resumen

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), está comprometido con la formación de profesionales éticamente formados y capaces de insertarse rápidamente en el mundo laboral, y con la transferencia del conocimiento a la sociedad que le da sentido y ayuda a cumplir su misión.

Este escenario nos regala un cambio pedagógico en el que el principal actor es el estudiante. Las instituciones universitarias tienen la obligación de propiciarle una formación integral que contribuya al máximo desarrollo personal y al desarrollo social sostenible.

Con este trabajo se presentan los resultados de una investigación mediante encuesta a los estudiantes y análisis de contenido de las fichas entregadas al profesorado, que han participado de una experiencia práctica con la metodología aprendizaje servicio (APS), de segundo curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Granada (España), durante el curso 2009/2010.

Palabras Clave: formación integral, universidad, aprendizaje servicio y docentes.

1. Introducción

Los grandes cambios económicos, políticos, culturales, medioambientales y sociales inducen a la sociedad a reflexionar sobre los procesos educativos de manera crítica y dialógica. Estos procesos de reflexión, también, se están produciendo en la universidad, que apuesta por un cambio pedagógico que propicie la formación integral de los estudiantes, futuros profesionales. Un cambio pedagógico con el que se aprendan valores como la libertad, la responsabilidad, la colaboración y la solidaridad, y se trabaje por una sociedad más justa y segura.

En la formación del estudiante confluyen varias dimensiones el currículo, el estudiante, los profesionales y el contexto. Centrándonos en los profesionales y, de manera concreta, en los docentes hemos de mencionar que son la dimensión clave del proceso formativo pues la responsabilidad del docente es la de propiciar a su grupo de estudiantes entornos de aprendizaje

adecuados para todos los estudiantes y prestándoles una atención personalizada, a fin de provocar el desarrollo máximo de las capacidades personales y colaborar al desarrollo social sostenible. Para el logro de este fin el docente necesitará dominar su disciplina, usar metodologías variadas, usar diversidad de estrategias didácticas, prestar una atención personalizada y colaborar con los estudiantes en una evaluación formativa. También, requiere enamoramiento y compromiso del docente para que todo estudiante, niño o adulto, sea capaz de aprender todo aquello que se le enseña intencionadamente de manera pertinente a sus capacidades.

El nuevo modelo educativo pedagógico del EEES apuesta porque el docente utilice metodologías activas y participativas centradas en el aprendizaje. Entre estas metodologías se encuentra el APS. El APS es una metodología pedagógica que vincula el conocimiento académico con la resolución de problemas de la vida cotidiana especialmente de personas o grupos vulnerables de exclusión y que provoca la adquisición de competencias. Estas competencias son impulsadas por los cuatro principios básicos de la educación para una formación integral, que son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (UNESCO, 1996).

Aprender a conocer, hace referencia a la adquisición de conocimientos básicos de la cultura general.

Aprender a hacer, se centra en los aprendizajes mentales cognitivos y metacognitivos como materiales.

Aprender a vivir juntos, precisa la necesidad de colaboración entre las personas en el momento de construir conocimiento como en el desarrollo de proyectos comunes, controlar las emociones, autoconocimiento para resolver los conflictos de forma pacífica.

Aprender a ser, detalla la dimensión ética y crítica de la persona, y comporta la colaboración de la competencia de emitir juicios (propia de aprender a conocer) y la responsabilidad personal (propia de aprender a hacer).

Llegados a este punto, cabe cuestionarse cómo puede colaborar la metodología del APS a mejorar la formación integral de los estudiantes y que ésta colabore a dar respuesta a necesidades sociales.

2. Contenido

En la actualidad, la universidad española está comprometida con la defensa de los valores humanos universales ofreciendo una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad. Esta visión está respaldada por la legislación española, como a continuación vamos a verificar, que apoya, de manera expresa, la realización de actividades planificadas desde el ámbito académico universitario para lograr desarrollar competencias y habilidades, que los estudiantes requerirán en un futuro para desenvolverse con éxito en el ámbito personal, profesional y social, y que colaboren a la transformación social empezando por lo microsociedad.

En este sentido, la Ley Orgánica de Universidades 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades; incorpora tales valores como objetivos propios de la universidad y de la calidad de su actividad, con la organización de un sistema universitario caracterizado por una estructura más abierta y flexible, que sitúa a las universidades españolas en una mejor posición para la creación, transmisión, desarrollo y crítica del conocimiento científico y tecnológico, y para la cooperación local e internacional.

Con el desarrollo de la mencionada Ley aparece el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, Boletín Oficial del Estado, de 30 de octubre de 2007. Este Real Decreto en su preámbulo establece que la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales tienen “la posibilidad de introducir prácticas externas que vienen a reforzar el compromiso con el emprendimiento de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de Grado, en un entorno que les proporcionará, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro”. Al mismo tiempo, en su artículo 3.5 manifiesta que entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto y promoción a los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, y de accesibilidad universal para todos, y de desarrollo de la cultura de la paz.

En esta línea, la Universidad de Granada tiene como “objetivo fundamental impartir una docencia de calidad dirigida a la formación integral y crítica de sus estudiantes y a la preparación para el ejercicio de actividades profesionales” (Estatutos de la Universidad de Granada, 2010, art. 172.1) desde un aprendizaje basado en competencias.

Entendemos el Aprendizaje Basado en Competencias, de acuerdo con la OCDE como la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Hersh et al., 1999).

En la actualidad, el aprendizaje servicio (APS), es una metodología adecuada para conseguir el aprendizaje basado en competencias, tanto generales como específicas, pero además constituye un primer contacto con actividades prácticas sobre la profesión futura y un aprendizaje más significativo. Los estudiantes son los protagonistas de su aprendizaje al aprender de las personas y contextos con los que interactúan, prestando un servicio a la sociedad de la que son unos privilegiados y al permitir a los estudiantes alcanzar una formación integral e integradora en la sociedad.

El grupo de estudio trabajó de manera voluntaria con personas excluidas o en riesgo de exclusión como adultos sin techo, niños de familias desestructuradas por diferentes motivos, niños de familias inmigrantes, personas del espectro autista, personas con parálisis cerebral, refuerzo escolar a niños de barrios marginales y ancianos. Esta actuación fue facilitada a través de un

convenio de colaboración entre distintas instituciones socio-educativas de la ciudad de Granada y la Universidad de Granada.

La investigación que se presenta aquí es parte de la desarrollada con una población de 68 estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Primaria de segundo que componen el grupo de estudio. En concreto, la muestra la compone 20 sujetos que optaron como opción de evaluación la metodología del APS, y constituyen un 30% de la población.

En este trabajo se presentan los resultados del análisis y discusión de los instrumentos de investigación utilizados, que son unas encuestas sobre la experiencia de APS, que contienen ítems de los distintos objetivos que nos propusimos en la asignatura “Atención a la diversidad”, y el análisis de contenido de las fichas personales que entregan al profesorado.

La encuesta de opinión es de tipo escala de líker, en la que cada ítem tiene la siguiente valoración “1” significa “nada”, “2” significa “poco”, “3” significa “bastante”, “4” significa “mucho” y “5” significa “siempre”.

Tras contestar la encuesta de opinión sobre la experiencia en APS se han analizado estadísticamente los datos obtenidos con los siguientes resultados por variables.

1-EDAD

Los resultados encontrados son que entre los estudiantes de la muestra el 42% tiene entre 18 y 23 años, el 30% tiene entre 24 y 30 años y 28% tiene más de 30 años. En este grupo la media de edad es elevada porque se ha constatado que hay estudiantes que están haciendo una segunda carrera universitaria, que han accedido a la universidad tras cursar algún Ciclo Superior de Formación Profesional o que han continuado estudiando en la universidad después de pasar varios años de terminar la educación secundaria y estar un tiempo sin realizar estudios reglados.

2- SEXO

En esta variable aparece que según el sexo un 63% de los participantes son mujeres y que un 37% son varones. Por lo tanto la mujer granadina es más participativa que los varones.

3- PROFUNDIZAR EN LA TEORÍA

En esta variable se les planteaba a los estudiantes si les había servido la experiencia de aprendizaje servicio para aprender contenidos teóricos sobre atención a la diversidad. En sus respuestas encontramos un valor de la media de 3.6 o “bastante” y la mediana tiene un valor de 4 o “mucho”. Esta experiencia les ha facilitado la profundización en la epistemología de la disciplina tarea a veces difícil de que la hagan.

4- APRENDER CONTENIDOS PRÁCTICOS

En este ítem se les preguntaba a los estudiantes si habían aprendido contenidos prácticos sobre atención a la diversidad en la experiencia de APS. En sus respuestas encontramos que el valor de la media es de 3.5, o “bastante” y la mediana de 3 o “bastante”. De nuevo encontramos resultados positivos de la experiencia, objetivo difícil de alcanzar en el salón universitario.

5- RESOLVER PROBLEMAS

En este ítem los estudiantes tenían que contestar como les había ayudado la experiencia en APS a aprender a resolver problemas educativos. En sus respuestas aparece que el valor de la media es de 3.5, o sea, “bastante” y la mediana de 3 o “bastante”. La resolución inmediata de pequeños problemas es bastante compleja, sobre todo, cuando nos enfrentamos a situaciones reales pues la resolución inmediata requiere tomar decisiones pertinentes a la situación en el momento que se produce. La experiencia de APS, también, constituye una buena herramienta para el logro de esta competencia.

6- TOMAR DECISIONES

En este ítem los estudiantes tenían que responder si la experiencia de APS les había servido para aprender a tomar decisiones. En sus respuestas encontramos que el valor de la media es de 3.1, o sea, “bastante” y la mediana de 4 o “mucho”. Otro de los grandes beneficios del APS es valorar la importancia de la toma de decisiones por las consecuencias que pueden desencadenar.

7- CONFIRMACIÓN VOCACIONAL

Este ítem hace referencia a la apreciación de sus cualidades de maestr@. En las respuestas de los estudiantes aparece que el valor de la media es de 3.5, o “bastante” y la mediana de 4 o “mucho”. El alto valor del resultado permite deducir que la experiencia de APS les ha facilitado hacer una autoevaluación de la competencia general como docentes a los estudiantes.

8- PASIÓN POR LA DOCENCIA

En este ítem los estudiantes tenían que contestar si la experiencia de aprendizaje servicio les había servido para tener más pasión por ser maestr@. En las respuestas de los estudiantes surge como valor de la media 4, o “mucho” y de la mediana de 4 o “mucho”. De nuevo aparece un alto valor del resultado nos permite afirmar que el APS enamora a los estudiantes de la tarea educadora.

9- RESPONSABILIDAD

En este ítem los estudiantes tenían que reflexionar antes de contestar si la experiencia en APS les había servido para ser más responsables. En la respuesta de los estudiantes surge como valor de la media 3.2, o “bastante” y de la mediana de 3 o “bastante”.

10- COMPROMISO

En este ítem los estudiantes tienen que reflexionar antes de contestar si la experiencia de aprendizaje servicio les había servido para aumentar su compromiso con las personas necesitadas o vulnerables. El valor de la media de todas las respuestas es 4 o “mucho” y la mediana 4 o “mucho”. Estos resultados nos hacen inferir que el APS es una metodología muy apropiada para la formación integral de los estudiantes.

11- APRENDIZAJE POR MODELAMIENTO

En este ítem los estudiantes tienen que plantearse si la experiencia les ha permitido conocer otras formas de trabajar como maestr@. A lo que contestan con una media de 3,8 o “bastante” y mediana de 4 o “mucho”. Estos resultados significan que una de las formas de aprendizaje es observando modelos de otros profesionales y que es muy beneficiosa.

12- SALIDAS PROFESIONALES

En este ítem los estudiantes tienen que reflexionar antes de contestar si la experiencia de APS les había servido para aumentar el conocimiento sobre las distintas salidas profesionales. El valor medio de todas las respuestas 2.7 o “casi bastante” y la moda 2 o “poco”. Con estos resultados tenemos que seguir planteándonos como propiciar el conocimiento de las salidas profesionales.

13- INICIACIÓN PROFESIONAL

En este ítem los estudiantes tienen que reflexionar si la experiencia en APS les había servido para aprender destrezas de iniciación profesional. A lo que contestan con una media de 2,9 o “bastante” y mediana de 3 o “bastante”. Distintos estudios ya abalan que el aprendizaje por inmersión profesional, también, tiene resultados positivos.

14- COMUNICACIÓN NO VERBAL

En este ítem los estudiantes tienen que reflexionar si la experiencia de APS les había servido para valorar la comunicación no verbal: gestos, sonrisas...El valor medio de todas las respuestas 3.6 o “bastante” y la mediana 4 o “mucho”. El resultado de este ítem nos satisface gratamente porque consideramos que los estudiantes han aprendido que no todo lo que se enseña o se puede enseñar en un salón se hace por comunicación oral y que la comunicación no verbal es muy importante.

15- COMUNICACIÓN VERBAL

En este ítem los estudiantes tienen que reflexionar si la experiencia de APS les había servido para aumentar la fluidez en la comunicación verbal. A lo que contestan con una media de 3.1 o “bastante” y mediana de 4 o “mucho”. La competencia fluidez verbal preocupa mucho al docente novato por la falta de autocontrol y la inexperiencia de puesta en escena, y esta experiencia les permite desarrollarla.

16- SATISFACCIÓN ANTE LO BIEN HECHO

En este ítem los estudiantes tienen que pensar si la experiencia con la metodología de APS les había servido para sentirme satisfech@ ante algo bien hecho. A lo que contestan con una media de 3.7 o “bastante” y mediana de 3 o “bastante”. Ante los resultados de este ítem comprobamos un beneficio más de la experiencia de APS como es el esforzarse por trabajar lo mejor posible y hacer las cosas bien. Esta competencia consideramos que tiene mucha importancia porque cada vez hay menos cultura del esfuerzo.

17- AMISTADES

En este ítem los estudiantes responden a como la experiencia de APS les ha permitido ampliar su círculo de amistades al relacionarse con personas que gracias a esta experiencia han conocido o dentro de la universidad. El valor medio de todas las respuestas 2.9 o “bastante” y la mediana 3 o

“bastante”. Estos datos nos ratifican lo que los responsables de alguna institución afirman “el grupo de estudiantes que ha venido han son una piña”

18- INTEGRACIÓN

En este ítem los estudiantes responden a como la experiencia de APS les ha colaborado a integrarse en la sociedad granadina. El valor de la media de todas las respuestas 2.9 o “bastante” y de la mediana 3 o “bastante”. Estos resultados nos satisfacen ya que la Universidad de Granada recibe muchos estudiantes de diferentes ciudades y se preocupa porque sus estudiantes estén plenamente integrados en la ciudad.

19- MADURACIÓN

En este ítem los estudiantes responden a como la experiencia de APS les ha servido para madurar como personas. A lo que contestan con un valor de la media de 3,6 o “bastante” y mediana de 4 o “mucho”. Este ítem supone una valoración global de la experiencia por lo que encontrar estos resultados los consideramos como una validación de la experiencia y que merece la pena continuarla.

20- SINERGIAS

En este ítem los estudiantes responden a como la experiencia de APS les ha servido para crear sinergias entre diferentes modelos educativos. El valor medio de todas las respuestas 3.2 o “bastante” y la mediana 3 o “bastante”. Este ítem nos hace inferir que la experiencia les ha desencadenado una retroalimentación y una reflexión metacognitiva al comparar y diferenciar los distintos modelos educativos. Esto se confirma al manifestar algunos de ellos “pensé que iba a enseñar y son ellos los que me han enseñado al permitirme actuar y no solo criticar”.

Conclusiones

La diversidad de metodologías en la universidad aumenta considerablemente el aprendizaje de la comunidad universitaria, tanto a estudiantes como a docentes.

La metodología aprendizaje servicio facilita la formación integral de los estudiantes universitarios, que exige salir de las aulas, torres de marfil aisladas y tomar contacto con la realidad que les rodea. Pues si el saber es poder, las personas con formación superior universitaria tienen el deber de empoderarse de los escenarios que les rodean y colaborar en la transformación social.

Se viven momentos difíciles y se debe tomar distancia en la mirada. En esta línea, una persona no puede elegir sus circunstancias, pero si sus reflexiones, y con éstas dar forma a sus conductas y cambiar sus circunstancias. Quizá es el momento de tomar conciencia y empezar a caminar luchando por un mundo diferente y mejor a través de las innovaciones pedagógicas como el APS.

Bibliografía

- Hersh, L., Simone, D., Moser, U. y Konstant, J. (1999). **Proyectos sobre competencias en la OCDE**. París: OCDE.
- Ministerio de Educación (2007). Ley Orgánica, 4/2007 de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Madrid. *Boletín Oficial del Estado de 13 de abril de 2007*.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje–servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp. 60–63.
- Ministerio de Educación (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Madrid. *Boletín Oficial del Estado, de 30 de octubre de 2007*.
- Consejería de Educación (2011). *Estatutos de la universidad de Granada* (España). Sevilla. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 147, de 28 de julio de 2011
- UNESCO (1996). **La educación encierra un tesoro**. Madrid. UNESCO-Santillana

LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

AUTOR:
MARÍA TERESA DAVIS DÍAZ
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA UNITEC
BOGOTÁ, D.C.
E-mail mdavis@unitec.edu.co
Teléfono de Contacto: 5939393 Ext. 3518

Tipo de trabajo:
Avance de investigación

Resumen

La investigación surge de la necesidad de ofrecer mediaciones pedagógicas que conlleven a los estudiantes a fortalecer sus competencias comunicativas: Interpretativa, argumentativa y propositiva, debido a la existencia, en el aula de clase, de falencias en los estudiantes universitarios de diversos Programas en cuanto a: Comprensión lectora, las dificultades que tienen para escribir, su léxico, los vacíos para argumentar y discutir algún tema, y proponer soluciones a problemas que se les presentan, cuando se les requiere. La investigación muestra que los métodos empleados para la adquisición de las competencias comunicativas, se han limitado a las formas primarias de la decodificación y no han trascendido las complejas operaciones mentales que están implicadas en estos procesos; Se remite no solo a diversos estudios que vienen realizándose sobre dificultades de aprendizaje en todos los niveles educativos, sobre limitantes en competencias comunicativas, sino a diversas conferencias internacionales que vienen enfatizando en la importancia de la comunicación para el desarrollo tanto humano como social y cómo éste incide en la capacidad competitiva de los egresados; Se centra en el efecto que tiene la estrategia didáctica resolución de problemas, utilizando como escenario dos ambientes de aprendizajes con tres instrumentos de medición. Dado que la resolución de problemas como estrategia didáctica gira en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje, involucra al estudiante y al docente, y muestra su relación entre las competencias comunicativas y los procesos pedagógicos. En cuanto al proceso metodológico, se hará triangulación de los datos de los resultados obtenidos, mediante la aplicación de cuestionarios, grupo focal y análisis documental, y éstos apoyarán la renovación curricular respectiva y la socialización de la propuesta resultante, a actores pedagógicos.

Palabras Clave

Resolución de problemas, estrategia didáctica, competencias, competencias comunicativas y acto pedagógico.

Introducción

La resolución de problemas es una estrategia didáctica compleja en la que interactúan múltiples factores: Educación, enseñanza, aprendizaje, investigación, competencias. Tiene una doble finalidad: Permitir a los estudiantes el desarrollo de complejas estructuras de pensamiento cuando se enfrentan a situaciones problemáticas que les exige pensar, resignificar los conocimientos teóricos y buscar alternativas que les permitan solucionar problemas de la realidad, socializándolos en el contexto comunicativo en el cual se encuentren.

Por lo general, los docentes generan su enseñanza en función de sus concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza; y los ejes de la práctica pedagógica se configuran a partir de la interacción entre los significados y usos prácticos del docente, las dimensiones epistemológicas de los modelos pedagógicos y las estrategias didácticas, pero esto no se reflexiona.

La presente investigación, se ha proyectado con miras a aplicar la estrategia didáctica resolución de problemas, a un grupo de estudiantes de nivel tecnológico de primer semestre en la Corporación Universitaria Unitec, Bogotá (Colombia), con la posterior divulgación de sus resultados a través de las revistas institucionales, a nivel nacional e internacional, buscando con ello, recomendar una apertura pedagógica que brinde más escenarios para satisfacer la dinámica práctica de las juventudes actuales.

Descripción del Problema:

Por lo general, una falencia de los estudiantes universitarios de diversos programas, son las competencias comunicativas; competencias que son percibidas por los docentes de las distintas áreas y se proyectan en la poca comprensión lectora, en las dificultades que tienen para escribir, en su léxico, en los vacíos para argumentar y discutir algún tema, en su falta de motivación para leer, en las pruebas que presentan. Todo ello hace evidente no sólo la carencia de habilidades de comunicación, sino grandes vacíos en los procesos de pensamiento, ya que las competencias comunicativas interactúan con procesos de pensamiento y hacen relevante el papel que juega el lenguaje en la vida humana, por llevar implícitos procesos cognitivos, discursivos y socio-culturales.

Es evidente que las competencias comunicativas proyectan procesos complejos que involucran diversas operaciones cognitivas, determinadas especialmente por el pensamiento y el lenguaje. Los vacíos de los estudiantes en sus discursos, en la comprensión de textos, en las dificultades que muestran en una argumentación razonada, no sólo evidencian las deficiencias en los procesos de lectura y escritura, sino en todas las asignaturas, ya que el lenguaje es el principal instrumento en la internalización de otros procesos y en la construcción del saber. Estas graves limitantes en los procesos comunicativos hacen relevante la necesidad de generar acciones conducentes a comprender el papel del lenguaje en procesos de conocimiento, interacción y expresión, a tomar conciencia de su función en la construcción de lo humano, en la interacción social y la re-creación de la realidad.

Según Kempa (1991), existe una dificultad de aprendizaje en cualquier situación donde los estudiantes no tienen logros de aprendizaje de conceptos o ideas científicas, y esto se debe a

diversos factores como son: los conocimientos previos del estudiante y su poca adecuación en relación con los nuevos conceptos a ser aprendidos; Aspectos cognitivos como la demanda de la tarea de aprendizaje y sus relaciones con la capacidad mental del estudiante; Problemas de comunicación originados en el manejo del lenguaje e incoherencias entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza de sus docentes.

En los encuentros internacionales que se han venido realizando sobre competencias comunicativas en educación superior, como el Seminario Internacional para el fomento de la argumentación razonada en la comunicación oral y escrita, llevado a cabo en Febrero del 2005, la Cátedra UNESCO (2005), para lectura y escritura en América Latina, y sus congresos regionales, han mostrado la importancia de lo pedagógico en este proceso.

La relevancia del tema en el ámbito académico lleva a su particularización en la Corporación Universitaria Unitec (Unitec) donde, en los primeros semestres los estudiantes de las Escuelas de la institución, evidencian durante el desarrollo de la asignatura Expresión Oral y Escrita, vacíos y dificultades al realizar tanto trabajos escritos como composiciones verbales, frente a la comprensión de conceptos, relaciones entre pensamiento y lenguaje, lógicas de argumentación, precisión de ideas.

Es así, que se ha encontrado en estos estudiantes, que al aclarar significados sintetizando la comprensión de una categoría general y de un grupo particular de esa categoría, que requiere seleccionar palabras que simbolicen las ideas exactas, muestran vaguedad, imprecisiones e incoherencias; Al describir estados emocionales propios o ajenos, tienen muy poca habilidad por lo cual, se presentan actitudes irrespetuosas y descalificadoras; Interrumpen frecuentemente a sus compañeros cuando éstos intentan participar dando a conocer sus ideas respecto de algún tema general o particular; En situaciones concretas, cuando se presentan diferentes sentimientos, pensamientos o posiciones diversas frente al mismo evento, no hacen aportes cuyo objetivo sea calmar, aprobar, reducir la tensión o simplemente tranquilizar al compañero.

Lo anterior permite identificar debilidades en el desarrollo de sus competencias comunicativas, pues éstas deben vivenciar el proceso de la comunicación cuyas funciones son: Escuchar, hablar, leer y escribir las ideas, pensamientos, sentimientos, mediante el uso adecuado de los símbolos para compartir sus significados en los contextos físico, social, histórico, psicológico y cultural.

La necesidad de desarrollar y fortalecer dichas competencias comunicativas, especialmente las interpretativa, argumentativa y propositiva, en los estudiantes, ha generado la inquietud por este proyecto de investigación que busca desde la relación entre pedagogía y comunicación, desarrollar los procesos de pensamiento desde una estrategia didáctica como es la resolución de problemas para que desde ése, que su formación personal y profesional sea integral y no se reduzca a lo tecnológico disciplinar, consiguiendo así, un egresado capaz de interactuar asertivamente con los diversos actores de su entorno en los escenarios competitivos propios del desenvolvimiento del mundo moderno. De lo contrario, será incompetente al momento de fundamentar y socializar los componentes de su proyecto de vida individual y social.

Desde esta investigación se pretende que los docentes en su quehacer pedagógico, optimicen las estrategias de enseñanza para facilitar el desarrollo, fortalecimiento y continuidad de las competencias comunicativas de sus estudiantes.

En este momento surge el siguiente interrogante: ¿Posibilita la resolución de problemas, como estrategia didáctica, desarrollar competencias: interpretativa, argumentativa y propositiva, en los estudiantes de la Corporación Universitaria Unitec?

Directrices orientadoras.

Para lograr comprender la problemática, de las debilidades en competencias: Interpretativa, argumentativa y propositiva de los estudiantes de Unitec, se parte de una serie de presupuestos orientadores que buscan identificar desde la percepción de los docentes y de los mismos estudiantes, los factores que inciden en los procesos de pensamiento cuando se enfrentan a una resolución de problemas.

Interesa entonces indagar asuntos como:

- ✓ ¿Cuál es la relación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y las competencias comunicativas?
- ✓ ¿Las estrategias de pensamiento que se generan en la resolución de problemas como estrategia didáctica, permiten desarrollar competencias comunicativas?
- ✓ ¿La resolución de problemas como estrategia didáctica permite modificar representaciones, creencias y valores, desde los procesos de pensamiento?
- ✓ ¿Qué lugar ocupa la inclusión en las competencias comunicativas de interpretación, argumentación y proposición?
- ✓ ¿Posibilita una propuesta de resolución de problemas comprender el papel del lenguaje como una práctica significativa de naturaleza social?

Objetivo general de la presente investigación

A partir de lo anterior surge el objetivo general de la presente investigación, consistente en:

Identificar la incidencia de la estrategia didáctica: Resolución de problemas, en las competencias comunicativas interpretativa, argumentativa y propositiva, en un grupo de estudiantes de primer semestre de Programas tecnológicos que toman la asignatura Expresión Oral y Escrita en la Corporación Universitaria UNITEC.

Para dar cuenta de este objetivo se requiere del desarrollo de objetivos específicos, así: - Identificar el estado de las competencias comunicativas interpretativa, argumentativa y propositiva, de los estudiantes que ingresan al primer semestre de los Programas tecnológicos en Unitec; Aportar, en el conocimiento de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes en las competencias comunicativas interpretativa, argumentativa y propositiva; Proponer y validar una estrategia didáctica para fortalecer las competencias comunicativas en estudiantes de primer semestre que cursan la asignatura Expresión Oral y Escrita; Proyectar a través de la estrategia de

resolución de problemas, la importancia de las competencias comunicativas, como proceso en el cual se integran actividades representativas, interactivas y recreativas del ser humano, en sus contextos culturales; Posibilitar a partir de la estrategia didáctica Resolución de problemas, la cualificación de los procesos lectores y escriturales de los estudiantes.

Marco Teórico

Para el desarrollo de esta investigación se requiere de la revisión de las diversas propuestas de autores que han trabajado sobre temas relevantes tales como La resolución de problemas como estrategia didáctica, competencias, competencias comunicativas y acto pedagógico.

La resolución de problemas como estrategia didáctica

Hablar de la resolución de problemas, implica mirar procesos de formación con competencias para la solución de problemas en la vida cotidiana. Como lo señala el Informe de la Educación para el siglo XXI, ya no es suficiente con acumular al comienzo de la vida una reserva de conocimiento sin límite, “se debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y adaptarse a un mundo en permanente cambio”, según UNESCO (1997).

“Un problema es, en algún sentido, una situación nueva o diferente de lo ya aprendido que requiere utilizar de modo estratégico técnicas ya conocidas, está representando lo buscado en una pregunta o grupo de preguntas que generan una tensión en el pensamiento productivo de los individuos y cuya solución requiere de la búsqueda de nuevos conocimientos”, según García (2000:54).

Según Pozo (1994), para Krulik y Rudnik, “un problema es una situación cuantitativa o no, que pide una solución y para la cual los individuos implicados no conocen medios o caminos evidentes para obtenerla”.

La resolución de problemas es una estrategia didáctica compleja en la que interactúan múltiples factores: Educación, enseñanza, aprendizaje, investigación, competencias. Tiene una doble finalidad: Permitir a los estudiantes el desarrollo de complejas estructuras de pensamiento cuando se enfrentan a situaciones problémicas que les exige pensar, resignificar los conocimientos teóricos y buscar alternativas que les permitan solucionar problemas de la realidad. En este sentido y con el apoyo de autores tales como Martínez-Asnar (1990) y Garret (1989) se asume que la resolución de problemas constituye un procedimiento activo de aprendizaje, donde los estudiantes son los principales protagonistas que desde la curiosidad, la indagación, el pensamiento, buscan resolver situaciones problémicas de la realidad, por lo tanto los estudiantes son capaces de enfrentarse a un problema, lo cual implica un proceso de pensamiento creativo, implica reorganizar información almacenada en la estructura cognoscitiva de la persona que lo resuelve, es decir, hay un aprendizaje que exige modificar y cambiar condiciones, tal como lo expresa Novack (1988).

Aunque los procedimientos específicos que se requieren para resolver problemas son diferentes, se pueden encontrar ciertos criterios comunes que sirvan para organizarlos, pues la especificidad de los diversos contenidos puede participar de un esquema o proceso de solución común. Por lo general, es el problema, su complejización, lo que determina un primer acercamiento desde el análisis, la reflexión y las búsquedas.

Polya (1981) y posteriormente Pozo y Postigo (1993), proponen procedimientos que constituyen un instrumento conceptual útil para comprender el proceso de solución de problemas, en nuestro caso a partir de lo expresado por estos autores tomaremos el siguiente procedimiento:

1. Identificar el problema.
2. Comprensión del problema, lo cual incluye: la adquisición de la información, su contextualización, la interpretación, análisis de la misma.
3. Construcción de inferencias y valoración de alternativas que a partir de la información obtenida proyecten la solución del problema.
4. Elección del plan a seguir como óptima solución al problema.
5. Comunicación de la solución.

Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje

En el contexto educativo que nos ocupa, el término *competencia*, se utiliza para enfatizar el desarrollo de las potencialidades humanas mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual el aprendiz demuestra que, aquello que ha aprendido le sirve para aplicarlo en su vida personal u ocupacional, porque ha sido respaldado por un currículo académico que lo habilita para ello. Según Tuning (2004-2008), se entiende por competencia “un complejo que implica y abarca, en cada caso, al menos cuatro componentes: información, conocimiento, habilidad y actitud.

Para Sacristán (2001), las competencias son las formas de actuación de un individuo sobre su realidad, al solucionar problemas, al interactuar con otros, al enfrentar situaciones. Para Baranda (2000), una persona es más competente en la medida en que sus representaciones internas favorecen una mejor actuación sobre su vida, inmersa en un contexto determinado. Así, lo que se busca es el desarrollo de competencias que le den poder a un individuo para mejorar su calidad de vida.

Para la UNESCO (2005), las competencias están relacionadas con los tipos de saber, así:

- El saber conocer: Conocimientos técnicos y de gestión.
- El saber hacer: Habilidades innatas o fruto de la experiencia y del aprendizaje.
- Y el saber ser: Aptitudes personales, actitudes, comportamientos, personalidad y valores.

Esto lleva a determinar que la competencia, además de ser, un saber hacer, es un hacer sabiendo; Soportado en múltiples conocimientos que vamos adquiriendo en el transcurso de la vida; Es la utilización flexible e inteligente de los conocimientos que poseemos lo que nos

hace competentes frente a tareas específicas. En otras palabras, quien es competente lo es para una actividad determinada.

Competencias comunicativas y acto pedagógico

La competencia comunicativa comprende tanto la competencia lingüística, como la no lingüística en donde están presentes además elementos contextuales de la situación: “la experiencia, las intenciones los modos, la ideología”, Gumperz (1972:9), entre otros. Si entendemos estos planteamientos a la luz del quehacer pedagógico, se percibe claramente que el acto pedagógico es un acto de comunicación entre el docente y el estudiante, y que en esta interrelación, el docente debe reconocer en sus estudiantes unas potencialidades humanas aprendidas no solo a través de códigos constitutivos de la academia, sino también a través de los múltiples códigos de la cultura.

Ahora bien, un primer acercamiento a la concepción de competencias comunicativas muestra que la competencia comunicativa, va más allá de la competencia lingüística, tal como lo señala Berruto (1975), se puede afirmar que ésta posee una serie de habilidades extralingüísticas interrelacionadas, sociales y semióticas, y para Alsina (2001), constituye tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla, en lo cual está de acuerdo Girón y Vallejo (1992).

El desarrollo de las competencias, se puede verificar a través de la apropiación de una comunicación enfocada a su profesión, que los estudiantes puedan demostrar en *la interpretación, producción y argumentación* de sus trabajos, en la interpretación que hacen de sus procesos personales, de los temas y problemáticas que se plantean en las diferentes asignaturas, en sus relaciones interpersonales, en la capacidad de escucha, y en la solución a dificultades. Por lo tanto, las competencias comunicativas no se reducen al manejo instrumental, común, del lenguaje o al manejo ágil de nuevas tecnologías de comunicación como la Internet, y otros.

Conclusiones

El gran reto, es fortalecer el proceso del trabajo por competencias en los niveles de educación superior para lograr de esta manera, una continuidad en la formación de los estudiantes y del mismo modo, una reflexión de cada una de las prácticas educativas en este sector. Por lo tanto, se considera que el objetivo final de esta investigación que actualmente se encuentra en la etapa final de construcción del marco teórico, es evaluar si efectivamente la resolución de problemas como estrategia didáctica, propende por el fortalecimiento de las competencias comunicativas en los estudiantes de programas tecnológicos de la Corporación Universitaria Unitec.

En este sentido y dependiendo de los resultados obtenidos en esta investigación, se pueden generalizar éstos a diversas instituciones de educación superior, que ofrecen programas a nivel tecnológico. Situación que no es ajena a las diversas instituciones, ya que en Colombia, la

inclusión de las competencias en el campo educativo brinda la oportunidad de establecer nuevos derroteros en las prácticas de evaluación, no sólo de los estudiantes en los diferentes exámenes de Estado, sino de las instituciones y sus miembros, con la pretensión de entrar así, en un proceso de mejoramiento continuo de sus diferentes prácticas educativas.

Referencias

Alsina Miguel Rodrigo. 2001. Teorías de la comunicación. Ámbitos, métodos y perspectivas. Barcelona. EN:<http://www.allbusiness.com/sector-61-educational-services/330806-1.html>

Berruto Gaetano. (1975) La sociolingüística. México: Nueva imagen.

Girón López María Stella y Marco Antonio Vallejo Ocampo. 1992. Producción e interpretación textual. Colombia: Universidad de Antioquia.

Gumperz, (1972). Citado en versión preliminar, Proyecto de Evaluación de Docentes en Ejercicio al Servicio del Estado. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Abril 17 de 1996. Pag. 9.

Kempa, R. (1991). Student's learning difficulties in Science. Causes and possible remedies. Enseñanza de las Ciencias, 4, pp. 99-110. EN: <http://www.ldes.unige.ch/nosSucces/apprendre/investDid.pdf>

Martínez Aznar, Mercedes. (1990). La resolución de problemas en la enseñanza de las ciencias. Aspectos didácticos y cognitivos. EN: María Paloma Nieto. Madrid: Universidad Complutense.

Novak, J. D. (1988): Constructivismo humano. Un consenso emergente. Cornell University. Ponencia presentada en el Segundo Seminario Internacional sobre Errores Conceptuales y Estrategias Educativas en la Enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas. Ithaca, NY: 27 de Julio de 1987. EN: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/51070/92966>

Organización de la Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO). (1997). Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI: Los cuatro pilares de la educación. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata (Argentina).

Organización de la Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO). (2005) Normas para competencias en TIC para docentes. Paris: Unesco. EN: <http://www.slideshare.net/cegeorge/normas-unesco-sobre-competencias-en-tic-para-docentes>

Polya, George (1981) Como plantear y resolver problemas. México: Trillas.

Pozo, Juan Ignacio y Otros. (1993). La solución de problemas. Madrid: Santillana.

Pozo Juan Ignacio. (1994) Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Madrid: Morata.

Proyecto Tuning (2004-2008) En: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/>

Sacristán Gimeno, José (2001): “La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro”, en: MARCELO, Carlos (ed.): La función docente, pp. 27-41, Madrid: Síntesis.

EN <http://www.rieoei.org/deloslectores/2107OrtizV2.pdf>

PRACTICAS PEDAGOGICAS CONSTRUCTORAS DE PAZ.

Maritza Acuña Gil
Universidad Francisco de Paula Santander
Cúcuta
maritzabios@hotmail.com
3143652799

Tipo de trabajo: Experiencia significativa sobre práctica pedagógica.

Resumen

La Experiencia significativa: Practicas Pedagógicas constructoras de Paz se constituye en una visibilización de las posibilidades de construir trayectos de Paz, cuyo sentido pedagógico este soportado en el reconocimiento del otro y de la otra como sujeto que siente, piensa, ama, y construye caminos desde la Paz como estilo de vida, como alternativa frente a los diferentes conflictos cotidianos, por lo que el trabajo en mención representa una invitación a los diferentes actores educativos a identificar y potencializar en el lenguaje de la paz, la posibilidad de construir ambientes de aprendizaje personal y colectivo que deconstruyan hábitos y acciones violentas para resignificar proyectos de vida y con ello la incidencia en la sociedad.

Palabras Clave: Paz, conflicto, cultura , práctica pedagógica.

1. Introducción

La presente experiencia educativa nace ante la inminente necesidad del contexto colombiano por ofrecer una respuesta educativa pertinente e incluyente frente a las diferentes situaciones de conflicto y violencia que viene afectando a los sectores más vulnerables, por lo que se hace necesario crear un modelo educativo flexible cuyas prácticas pedagógicas están soportadas en la pedagógica para la paz como posibilidad para la vida y la convivencia, que resignifique a partir de las vivencias cotidianas y su relación con el conocimiento los proyectos de vida de los actores participantes de este proyecto educativo.

2. Contenido

Hoy cuando el mundo abre ante nosotros un mar de posibilidades en el campo económico, político, social, religioso entre otros elementos de nuestro contexto, de esta gran todo que puede ser considerada nuestra realidad, tenemos la maravillosa invitación para abrir nuestros sentidos a la aventura pedagógica, estamos llamados a transitar en el mundo de la incertidumbre, esa que no ínsita y nos apasionada en tanto apasionados e incitadores queramos ser, esa tan alocada pero interesante idea de transformarnos y trasformar lo que a nuestro ojos, nuestros oídos, nuestra piel, nuestros ser humano juguetea esperando un espectador mas.

Y como en este bello trayecto, la educación nada esta terminado, acabado, agotado, limitado, sino que por el contrario esta abierta a la creatividad y disposición de quien participa y desea participar de este proceso liberador en palabras de Paulo Freire, se abre la invitación para ver un

texto que necesita ser leído: *las aulas y sus aulas* y desde allí, desde su aparente y superficial conocimiento a atrevernos a preguntar por lo cotidiano de este mundo, que está lejos de ser las estructuras arquitectónicas preconcebidas, de paredes, ventanas, tablero, marcador y sillas para pasar a inquietarnos por las aulas fuera de aula esas que se encuentran en nuestra familia, en el compañero de trabajo, en el estudiante, en el sacerdote, en el esposo, esas aulas que se encuentran en el otro, y ... en ese momento cuando la tranquilidad de lo acostumbrado de lo convencional, de lo ya sabido, de lo que conozco me abandona abre paso a la maravillosa aventura de reconocerse y reconocer el mundo que ante mis ojos ha pasado, que en mi historia ha dejado y sigue dejando huella y por la sobrada de mis verdades y hechos puros se han cómodamente interpretado... en ese momento estaré construyendo posibles rutas para la reconstrucción social.

Esta reconstrucción social invita a asumir posturas frente al conflicto, que lleven de la mano el reconociendo en contexto del actor educativo, allí está el estudiante, el docente, el padre de familia, el administrativo entre otros actores que se articulan en un sustantivo común que es su ser humanidad en donde la comunicación y en palabras de Martínez Guzmán el acto del hablar nos hace comunidad, alejándose del reduccionismo escolar para dar cabida a la educación como proceso incluyente e interactuante en el que no somos un agregado o suma de actores en un aula sino que somos una interacción de sentidos, de pensamientos, de ideas, de conocimientos, de cultura puestos en una escena la de lo cotidiano, la de la realidad.

En este sentido la paz como cultura y posibilidad para la vida ha constituido una maravillosa alternativa pedagógica que irradia las prácticas de actores educativos que desde dimensiones afectivas, sociales y cognitivas han decidido apostarles a un modelo pedagógico flexible, llamado Bachillerato Pacicultor, el cual se ha implementado en la ciudad de Cúcuta, además de otras ciudades como Santa Marta, Ipiales, Tumaco y Pasto desde hace seis años, con el apoyo del Consejo Noruego Para Refugiados en los dos primeros años operado por el Observatorio para la Paz y en el último año por la Universidad Francisco de Paula Santander. El *Bachipaz*, como cariñosamente se le menciona, es un bachillerato cuya estrategia metodológica está dada desde la pedagogía para la paz y ha sido implementado para la población desplazada por la violencia, desescolarizada y en extra-edad, por lo que los aprendizajes compartidos en el proceso están orientados hacia la resignificación de los proyectos de vida de los jóvenes estudiantes, además de representar una posibilidad de transformación para todos los actores que han recorrido este trayecto: equipo pedagógico, familias y comunidades, quienes han sido atravesados por la *pacicultura* y nos han permitido observar y actuar en nuestra realidad inmediata, de una manera diferente, teniendo nuestros pasos de alegría, pasión y compromiso, a la vez que nos llena de emoción y amor por el quehacer pedagógico en cada aventura vivida en este trayecto, desde la paz.

Algunas de las prácticas pedagógicas constructoras de paz que deseo mencionar en este trayecto de aprendizaje Pacicultor son aquellas que nacen, se mantienen y proyectan desde y para la paz en un sentido personal y comunitario que con ilusión y profundidad pedagógica han logrado transformar realidades de conflicto y violencia en posibilidades de paz; a continuación algunas de ellas:

- Teatro Foro o Teatro del Oprimido: como estrategia metodológica para visibilizar conflictos cotidianos y a partir del mismo plantear alternativas de transformación frente al mismo posibilitando el arte de actuar a todos y cada uno de los miembros educativos indistintamente de su experticia como actor.
- Clubes Comunitarios: como espacios de interacción en los que se rompe la brecha convencional entre los aprendizajes cognitivos y la sensibilidad por la realidad y vivencia de cada actor educativo, desde estos espacios se identifica necesidades, intereses, problemáticas para convertirse en un reto y posibilidad de acción desde y para la paz. Entre estos clubes se destaca el de lectura, pintura, música, nutrición, deporte y tiempo libre.
- El trabajo por Proyectos Pedagógicos Pacicultores se constituye en el camino que abre los senderos para articular los saberes propios del áreas desde diferentes perspectivas: espacio-temporal, ético-estética, ecológica-económica, socio-cultural, cuali-cuantitativa, todas ellas facilitadoras de una mirada sistémica de los fenómenos sociales analizados en contexto de cada actor educativo participante.

Lo anterior insita a constituir las prácticas pedagógicas en un aprender y desaprender cotidiano que desde la paz y para la paz soporta su más profundas reflexiones de los diferentes campos del conocimiento en relación a las realidades presentes en el contexto que hace un llamado a la escuela a romper los muros de las aulas, el tablero, el marcador, el libro de texto para caminar hacia la construcción de discursos construidos desde la constitución de sujetos políticos y empoderados frente a sus propios conflictos.

3. Conclusiones

Las prácticas pedagógicas constructoras de Paz representan al campo educativo una necesidad inminente para resignificar los ambientes de aprendizaje personales y colectivos creados al interior de las escuelas y cuya incidencia externa demanda la asunción de los conflictos desde alternativas de Paz.

La construcción de culturas de Paz es un reto que asumido desde la pedagogía invita a crear reflexiones cotidianas, en y con el contexto, acerca de la razón de ser y el sentido que desde las practicas pedagógicas se le atribuyen al actor educativo.

Reconocer en las practicas pedagógicas la posibilidad de construir cultura de Paz, constituye un paso importante para ampliar la mirada educativa a la pluralidad y multidimensionalidad del hecho formativo, por lo que los el conflicto se convierte en un pretexto de aprendizaje y posibilidad de Paz.

Bibliografía

MARTINEZ GUZMAN, Vicent. Filosofía para hacer las paces, Icaria, Barcelona, 2001

OBSERVATORIO PARA LA PAZ. Aportes a una pedagogía para la Paz. Bogotá, 2000

MUÑOZ FRANCISCO(Ed) La Paz imperfecta. Instituto de Paz y los conflictos, universidad de Granada, Granada,2000.

LEDERACH JHON PAUL. La imaginación moral. Norma, Bogotá, 2008.

APROPIACIÓN Y PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO TECNOCIENTÍFICO: MEDIACIONES PSICOSOCIALES EN EL CASO DE LAS MUJERES ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

Mg. Marta C. Palacio Sierra³³
Instituto Tecnológico Metropolitano - ITM
Medellín
marthapalacios@itm.edu.co
Tel. 57 - 4 - 4405209

Mg. Carlos Mario González Alzate³⁴
carlosgonzalez@itm.edu.co
Tel. 57 - 4 - 4405230

Mg. María de los Ángeles Curieses Paulete³⁵
mariacurieses@itm.edu.co
Tel. 57 - 4 - 4405100

Tipo de trabajo: Resultados de Investigación.

Resumen: Se presentan en este artículo resultados de una investigación realizada entre enero de 2010 y junio de 2011, en la cual se planteó como objetivo general: “Caracterizar las mujeres estudiantes de los programas de educación superior del Instituto Tecnológico Metropolitano³⁶”, en aspectos socio-demográficos, de identidad sexual, violencia de género, participación social, estética y salud mental; componentes considerados como mediadores en los procesos académicos de apropiación y producción del conocimiento tecnocientífico. Metodológicamente se optó por la realización de una reflexión crítica desde la perspectiva de género, acerca de información tanto cualitativa como cuantitativa recolectada con el propósito de identificar problemas relevantes y desarrollar estrategias de prevención e intervención desde el área de Bienestar Estudiantil para contribuir a la disminución de las desigualdades asociadas al género, bajo el supuesto hipotético de que estas desigualdades inciden en las prácticas pedagógicas de las instituciones de educación superior y se constituyen en obstáculos a la incursión de las mujeres en los espacios sociales de apropiación y producción de la ciencia, la tecnología y la innovación.

PALABRAS CLAVE: Prácticas Pedagógicas, Educación Superior, Inclusión de la Mujer, Apropiación y Producción del conocimiento, Enfoque de Género, Tecnociencia, Mujeres, Equidad.

³³ Académica Investigadora del Grupo de Investigación CTS+i del ITM. Magíster en Sociología de la Educación de la U. de A.

³⁴ Psicólogo adscrito al área de Bienestar Universitario del ITM. Magister en Educación y Desarrollo Humano del CINDE.

³⁵ Docente adscrita al área de Ciencias Básicas y al Grupo de Investigación Davinci. Magister en Marketing y dirección comercial (España).

³⁶ Institución Universitaria adscrita al municipio de Medellín. El ITM cuenta en la actualidad con 13 Tecnologías, nueve programas de Ingeniería, un programa de Física, un programa de Artes Visuales, ocho Especializaciones, dos Maestría y 12 Grupos de Investigación (ver en: <http://www.itm.edu.co/>).

1. INTRODUCCIÓN

El Instituto Tecnológico Metropolitano –ITM– en el interés de profundizar acerca de los factores de riesgo o dinamizadores del desarrollo académico de sus estudiantes, y consciente de la necesidad de poner la investigación al servicio de la producción de conocimientos que orienten las prácticas pedagógicas en el campo de las Tecnologías, e Ingenierías, ha fomentado el vínculo permanente del área de Bienestar Estudiantil con las actividades de investigación y por ello se adelantan estudios sobre temas relativos a la deserción (Gallego, 1999; Palacio, 2000; Rivera, 2007), estudios de caracterización de la población estudiantil (Acevedo, 1999; Palacio, 2005, 2008), estudios acerca de la educación, equidad y la inclusión (Sandoval, 2008), vigilancia epidemiológica en consumo de sustancias psicoactivas (González, 2007) entre otros.

La población. La presente investigación, se realiza bajo la modalidad de “estudio de caso” en el ámbito de una Institución Universitaria, el Instituto Tecnológico Metropolitano – ITM, con una población estudiantil en el 2° semestre del 2010 de 23.200 estudiantes 9.494 mujeres 453 de las cuales respondieron la encuesta, el número de hombres en ese momento era de 13.706. La población estudiantil del ITM en tamaño le sigue en su orden a la Universidad de Antioquia y a la Universidad Nacional Sede Medellín. Como afirma Curieses (2005), la población es superior en hombres que en mujeres aunque se brinda igual oportunidad de acceso a la Institución y se desarrollan estrategias para el mejoramiento de las condiciones en la vida académica de las estudiantes mujeres, contribuyendo a aumentar sus índices de inclusión, retención y graduación, especialmente en los programas de formación en ingenierías y tecnologías donde es más débil la participación de las mujeres. En su trayectoria como institución de educación superior el ITM ha contado en promedio con una población estudiantil mayoritariamente proveniente de un estrato socioeconómico dos (2) en un 60%, un 15% perteneciente al estrato tres (3) y de un 25% del estrato uno (1). Las diferencias respecto a la matrícula de hombres y mujeres son notorias en cuanto a la preferencia por parte de las mujeres de aquellas carreras que tradicionalmente se consideran socialmente más adecuadas para las mujeres, ejemplo de ello son los siguientes datos de matrículas en promedio para los últimos tres años:

Electromecánica:	Mujeres 2 % hombres 98 %,
Electrónica:	Mujeres 2 % hombres 98 %
Gestión Administrativa:	Mujeres 80 % hombres 20%

Lo metodológico. A nivel metodológico se recurre en un primer momento a la recolección de información proveniente de fuentes documentales y estadísticas institucionales. Se utilizan fuentes bibliográficas e información extractada de bases de datos electrónicas, útiles para la construcción de un estado del arte. Estado del arte que brindó fundamentos teóricos y conceptuales necesarios para determinar cómo avanzan las investigaciones en los campos del conocimiento en relación a los estudios realizados con perspectiva de género en el ámbito local, nacional e internacional. Se orientó la selección del material a partir de una delimitación y contextualización según las categorías de análisis más relevantes en los objetos de estudio propuestos, para evitar la dispersión que pudiera ocasionar la gran amplitud de la información

proveniente del trabajo multidisciplinario realizado por instituciones gubernamentales, no gubernamentales y académicas acerca de los temas tratados en el estudio.

En un segundo momento, se recurre a la recolección de información de campo, haciendo uso de una encuesta distribuida a través de la página Web del ITM. El uso de medios electrónicos se privilegia en tanto que: brinda la posibilidad de allegar rápidamente la información requerida por la muestra seleccionada mediante procedimientos estadísticos, y garantiza una mayor cobertura de la población, así mismo, facilitó el procesamiento estadístico de los datos, garantizando a su vez, que la encuesta fuera respondida de manera totalmente voluntaria y que las estudiantes pudieran tener una mayor privacidad y disponer del tiempo que les fuere propicio para ingresar la información solicitada en la encuesta.

Las estrategias metodológicas cualitativas –entrevistas en lo fundamental– y cuantitativas, se combinan en este estudio para complementar los procesos de análisis de la información en el sentido de mejorar la comprensión de las múltiples incidencias de los aspectos psicosociales frente a las prácticas de apropiación y producción del conocimiento

Las categorías de análisis y las variables en estudio. Son trabajadas mediante un proceso analítico para extraer de ellas una serie de indicadores o de subcategorías que se llevan a la configuración un instrumento base para la recolección de información, la cual es aportada por las estudiantes mujeres del ITM encuestadas, y que da cuenta de componentes de carácter socio-demográficos, de identidad sexual, violencia de género, estética y salud mental, rasgos cognitivos y prácticas académicas, participación social, percepción frente a la participación de las mujeres en la ciencia y la tecnología, entre otros, para un total de 60 preguntas cuyas respuestas se distribuyen en más de 500 opciones de respuesta.

Procesamiento y análisis de la información. Los datos obtenidos en la encuesta se tabulan y se analizan cuantitativamente, para obtener una información descriptiva siempre con el interés de identificar problemas relevantes, que como se ha dicho, permitan desarrollar estrategias de prevención e intervención psicosocial y académicas, realizar transformaciones administrativa y logísticas que partiendo del análisis de situaciones descritas por las propias mujeres, directivos, docentes y miembros de Bienestar Universitario, contribuyan a mejorar la comprensión sobre sus condiciones, características, problemas y necesidades en el contexto específico de la educación superior.

Los resultados esperados. Se proyectaron en relación con los aportes de las estrategias metodológicas cuantitativas y cualitativas definidas para indagar las características relevantes que en la población femenina, y derivadas de las posiciones y condiciones de las mujeres, en el quehacer académico como estudiantes no solamente del **ITM**, sino como sujetos sociales que asumen roles en el contexto de la educación superior y en los procesos de apropiación y producción del conocimiento tecnocientífico con mayores o menores posibilidades de éxito, según la capacidad institucional de generar ambientes propicios para contrarrestar situaciones objetivas y subjetivas que configuran el fenómeno denominado inequidad de género.

2. CONTENIDO

La propuesta de hacer una crítica frente a la situación de la apropiación y producción del conocimiento tecnocientífico desde las mediaciones psicosociales, para el caso de las mujeres estudiantes del Instituto Tecnológico Metropolitano en su calidad de Institución Universitaria, se justifica aquí bajo dos supuestos básicos: el primero, referido a la necesidad de la reflexividad frente a las condiciones de las mujeres en el contexto de la producción de la ciencia, la tecnología, la innovación y sus interacciones psicosociales y educativas, y el segundo supuesto, en el interés de extender dicha reflexión hasta lograr establecer de dónde provienen las limitaciones para lograr la apropiación social de dichos conocimientos y la identificación de condiciones necesarias para lograr la inclusión de las mujeres en los procesos de producción de la tecnociencia y participar de los beneficios de la innovación. Son estas las tareas asumidas en este estudio como requisito para comprender los obstáculos generados en condiciones objetivas y subjetivas de exclusión de las mujeres en estos campos del conocimiento.

UNA CONCEPTUALIZACIÓN NECESARIA

La reflexividad. La reflexividad será entendida como: un llamado a la toma de conciencia frente al contexto como dador de sentido; y como una búsqueda para la toma de conciencia acerca de los fundamentos de nuestras propias ideas y de las acciones a que ellas nos conducen. Su importancia consiste en la posibilidad de develar aspectos susceptibles de ser transformados en nuestras interacciones como agentes sociales comprometidos en la formulación, ejecución y evaluación de procesos relativos al accionar de los Sistemas Nacionales de Educación y de Ciencia, Tecnología e Innovación. Lo que en síntesis se puede interpretar como un propósito básico en la realización de un análisis crítico (Delgado, 2010).

La reflexividad se puede interpretar además como un componente básico en un análisis crítico. Por ello, resulta útil aquí para elucidar cuestionamientos acerca de las características que deben poseer las instituciones que tienen el encargo social de asumir los procesos de formación en ciencia y tecnología como premisa básica de la apropiación de estos tipos de conocimiento, que son el fundamento para la construcción de la sociedad del conocimiento. Sociedad de la cual se espera que sea más incluyente, esto es, para que desde las prácticas pedagógicas se intenten respuestas a la pregunta por el ¿cómo democratizar la ciencia, la tecnología y la innovación en el contexto colombiano y en el marco de la educación superior?

Sin embargo, tal reflexión al orientarse hacia la búsqueda de estrategias de prevención y atención de la población objeto del estudio, hace uso de la investigación con una clara orientación socio-humanística con perspectiva de género como herramienta básica de conocimiento de los intereses, necesidades, contextos, expectativas y en general, de las situaciones específicas que rodean el complejo mundo de la vida académica como proceso social en permanente cambio y sujeto a problemáticas tales como: la deserción estudiantil, la prevalencia de consumo de sustancias psico-activas, la equidad en la educación y en las oportunidades de participar en proceso de apropiación y producción de la tecnociencia. Se requiere por ello, el ofrecimiento de alternativas plurales y diversas, que atienden al propósito general de construir un espacio propicio para el desarrollo de aprendizajes significativos y que contribuyan a elevar cada vez más la

calidad educativa, promover la formación integral y para nuestro caso, avanzar en el desarrollo de estrategias que propicien la apropiación del conocimiento y la inserción de las mujeres en los campos de la producción del conocimiento tecnocientífico y la innovación.

La apropiación social del conocimiento. En el desarrollo de este segundo supuesto, se subraya que se trata de un fenómeno complejo, esto es, un proceso heterogéneo donde están implicados diversos agentes sociales, cada uno de los cuales es portador de sus intereses, valores y motivaciones en relación directa con las aspiraciones de democratización de la ciencia, la tecnología y los beneficios de la innovación. Así mismo, también se señala –con Ana Delgado (2010)– que no existe en concreto una democratización de la ciencia, la tecnología y la innovación, sino que se hace referencia a un discurso referido a «ideales de participación, pluralidad y diálogo, y al mismo tiempo se trata de poner en contexto a los diferentes actores implicados, con sus diferentes interpretaciones y acciones, y en donde estos actores compiten por definir cómo debería ocurrir tal proceso de democratización y quiénes deberían ser los protagonistas» (12).³⁷

Entre los protagonistas señalados por la *Estrategia Nacional de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación* se señala que: «deberá haber un diálogo efectivo entre los diversos actores y grupos sociales que interactúan en las redes de producción y uso del conocimiento: científicos, tomadores de decisiones, empresarios y usuarios, entre otros» (Colciencias, 2010: 34), sin dejar de lado las comunidades educativas que se constituyen en la base fundamental para el logro de la apropiación del conocimiento pues sienta las bases de un lenguaje común y unas prácticas pedagógicas que inscriben a la ciudadanía en los procesos de comprensión, valoración y apropiación del conocimiento tecnocientífico. Entendido éste según el concepto de Javier Echeverría (2003), quien ha desarrollado con detalle el concepto de “tecnociencia”, oponiéndose a la idea Latour (1987), de que toda ciencia es tecnociencia; Echeverría reserva la denominación de tecnociencia para dar cuenta de la evolución que tiene lugar a partir de los años ochenta del siglo XX con la macrociencia (*Big Science*), que se había instaurado al finalizar la Segunda Guerra Mundial. La macrociencia surgida en la guerra fría, se caracteriza por una profunda simbiosis entre ciencia y tecnología, apoyada por las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones y patrocinada por las empresas privadas interesadas en la promoción de la I+D+i (Echeverría, J, y González García, M. I, 2009: 738).

La apropiación social del conocimiento es entendida, según Colciencias, como: “Un proceso de comprensión e intervención de las relaciones entre tecnociencia y sociedad, construido a partir de la participación activa de los diversos grupos sociales que generan conocimiento. Es un proceso que tiene las siguientes características: 1. Es organizado e intencionado. 2. Está constituido por una red socio-técnica en la que participan grupos sociales expertos en ciencia y tecnología, y los distintos sectores que intervienen en la

³⁷ En la Ley 29 de 1990 y el Decreto 585 de febrero de 1991 «se definió como población objetivo de la política a los niños y jóvenes principalmente. Los programas de apropiación y educación en ciencia, tecnología e innovación (CTI) de mayor recordación son *Cuclí-cuclí* y *Ondas*, ambos dirigidos al público escolar compuesto por docentes de todo el país, jóvenes, niños y niñas [Colciencias (2010). *Op. cit.*, pág. 10]. *Ondas* todavía sigue vigente; asimismo, la población descrita sigue siendo prioritaria, en el caso de los museos, parques y centros interactivos de ciencia y tecnología.

constitución de estos procesos generan mediaciones. 3. Posibilita el empoderamiento de la sociedad civil a partir del conocimiento. 4. Implica –inclusive en las relaciones más asimétricas–, traducción y ensamblaje dentro de los marcos de referencia de los grupos participantes” (Colciencias, 2010: 22).³⁸

EL CONTEXTO

La discusión relativa a la apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación se justifica aquí en el contexto de su creciente importancia –como lo afirma la Unesco–, dado que cada vez más dichas prácticas sociales se han convertido en instrumentos básicos para contribuir a erradicar la pobreza, el hambre y mejorar la salud de las poblaciones más vulnerables de América Latina y el Caribe, así como para avanzar hacia la construcción de una sociedad del conocimiento: “que propicie la equidad, la inclusión, la diversidad, la cohesión y la justicia social, así como el pleno respeto por la igualdad de género, y que contribuya a superar los efectos de la crisis financiera y económica mundial en nuestros países, con el fin último de mejorar la calidad de vida de nuestro pueblo” (Unesco, Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el Caribe, 2010: 11).

El Problema. La investigación se sitúa en el marco de los estudios con perspectiva de género y se plantea como supuesto básico y núcleo problemático la existencia de obstáculos en las interacciones socio-educativas y en el acceso a la participación de las mujeres en la producción de la ciencia, la tecnología y la innovación; obstáculos generados en contextos socioculturales tradicionalmente dominados por los hombres y donde las mujeres deben enfrentar condiciones no equitativas para acceder, permanecer y apropiarse de espacios académicos que son el fundamento y paso previo para la inserción de las mujeres en la producción del conocimiento tecnocientífico y de la innovación.

Dichas interacciones socio-educativas, como afirman Mariano Martín Gordillo y Carlos Osorio (2003: 166-167) no están motivadas en la idea de una ciencia básica motivada por valores exclusivamente epistémicos, de una tecnología y de una sociedad que recibe y valora como buenos los saberes científicos y los artefactos tecnológicos, todas estas ideas forman parte del conjunto de imágenes tradicionales que ya no se ajustan a las realidades de la sociedad contemporánea. Por ello puede afirmarse con los autores citados que “esa supuesta relación lineal entre la ciencia (como conjunto de saberes conceptuales), la tecnología (como conjunto de prácticas ante todo materiales) y la sociedad (como único escenario de las disputas valorativas) que conformaría los tres eslabones de una cadena bien ordenada, solo resulta clara desde interpretaciones ingenuas y poco atentas a los datos de la realidad (Martín Gordillo y Osorio, 2003: 166-167).

La perspectiva de género. El estudio acerca de la apropiación y producción del conocimiento tecnocientífico: mediaciones psicosociales en el caso de las mujeres estudiantes del ITM asume

³⁸ V. t. Colciencias (2010), *op. cit.*

una “perspectiva de género” dado que se plantea desde la intencionalidad compensar la escasa atención que se presta a la presencia de mujeres en el campo de la ciencia y especialmente de la tecnología en el contexto de la educación superior en Colombia en general y en el ITM en particular. Se asume dicha perspectiva bajo la consideración de que el género es un componente básico para el análisis de la organización de las interacciones sociales, en sociedades y sistemas sociales cuyas organizaciones están basadas en férreas estructuras jerárquica, como es el caso del Sistema Educativo y el Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación, los cuales son portadores de las concepciones y percepciones sociales donde se considera que la mujeres y hombres deberán estar sujetos a los roles sociales que les han sido asignados; conforme a lo cual las influencias de creencias y expectativas sobre comportamientos apropiados de mujeres y hombres son reafirmados por las instituciones económicas, productivas, políticas y sociales. Por lo cual, la perspectiva de género es útil al reconocer la influencia de las desigualdades existentes entre los géneros e ilustra la forma en que esas desigualdades pueden tanto facultar a las mujeres para el cambio como perjudicarlas en los procesos de apropiación y participación en la producción del conocimiento tecnocientífico.

Resultados: Se ha logrado con la caracterización de las mujeres estudiantes en los programas de formación de las Facultades de Ingeniería y Tecnologías del Instituto Tecnológico Metropolitano mejorar la comprensión de las múltiples incidencias de los aspectos psicosociales, derivados de la posición y condición de las mujeres en el quehacer académico y en la producción del conocimiento tecnocientífico y la innovación.

Se ha propiciado la discusión frente a la necesidad de apertura de espacios para la inclusión de las mujeres del ITM en: Los procesos de producción, apropiación y distribución del conocimiento científico, tecnológico y la innovación, con miras a cualificar sus condiciones de vida y la de sus familias a través de la participación en el trabajo, altamente cualificado.

La generación de planes y programas de prevención y atención prioritaria desde el área de Bienestar Estudiantil; el seguimiento a las prácticas académicas para contribuir a su permanencia, evitando la deserción originada por condiciones ancestrales de discriminación frente a las capacidades de la mujer.

Se ha contribuido a la generación de estrategias que permitan asumir el reto que las mujeres en el Instituto Tecnológico Metropolitano –ITM– puedan convertirse en profesionales competentes en el área de las Tecnologías e Ingenierías y logren insertarse de manera equitativa en los actuales procesos de producción del conocimiento tecnocientífico y la innovación que demandan los actuales procesos de construcción de la sociedad del conocimiento.

Conclusiones. Los enfoques alternativos a las concepciones tradicionales donde prima la visión del científico y el tecnólogo como agente masculino, parten de reconocer que cada uno de los roles sociales es portador de intereses, necesidades y enfoques resultantes de prácticas sociales que contribuyen a visibilizar el mundo de manera diversa. Por ello, la inclusión y la equidad frente a las mujeres en el campo de acción de la educación superior demandan un gran esfuerzo por parte de todos los agentes sociales comprometidos con los procesos de formación, para dar un

salto hacia un pluralismo que se aparte de ideas tales como la existencia de fines, métodos y valores únicos (Olivé, 2003) en la producción del conocimiento tecnocientífico, que han sido concebidos tradicionalmente como compatibles en mayor medida con las actuaciones de los hombres, generando condiciones de exclusión frente a las mujeres.

Bibliografía

- Agudo, Y. (2006). "El lado oscuro de la mujer en la investigación científica: ¿es la ciencia "empresa" masculina? Recuperado el 29 junio de 2011 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2483396&info=resumen&modo=popup>.
- Bozeman, B.; Dietz, J. S. y Gaughan, M. (2001). "Scientific and technical human capital: An alternative model for research evaluation", *International Journal. Technology Management*, vol. 22, nº 7-8, pp. 716-740.
- Curieses Paulete, M. (2005). Estadísticas 2000-2004: Instituto Tecnológico Metropolitano. Recuperado el 10 de febrero de 2010 de: www.itm.edu.co/InfoCorp/planeación/boletin/anuario_2005_2final.pdf
- Delgado, A. (2010) ¿Democratizar la Ciencia? Diálogo, reflexividad y apertura. *Revista Iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad* No. 15, Volumen 5 Septiembre de 2010.
- Echeverría, J., y González, M. I. (2009). La teoría del actor-red y la tesis de la tecnociencia. *Arbor*, 185 (738): pp. 705-720.
- Flecha, C. (1999). "Género y Ciencia: A propósito de los "Estudios de la mujer" en las universidades, En Andalucía", revista de la facultad de ciencias de la educación, Vol. 7, (2006). Recuperado el 9 junio de 2011 de: <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/02-08.pdf>.
- Fonseca, C. (2007). ¿Es la mujer inferior al hombre en la ciencia?: el caso de Antioquia. Recuperado el 9 junio de 2011 de: http://www.parquepta.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=15&Itemid=70
- González Ramos, A. M. (2009). La carrera profesional de las investigadoras jóvenes: un camino lleno de posibilidades. *Revista Iberoamericana Ciencia, Tecnología y Sociedad* nº 12. Recuperado el 29 junio de 2011 de: <http://oeibolivia.org/files/Volumen%204.pdf>
- Hernández Vega, G. (2006). La condena a la equidad: el ingreso de las mujeres a la Universidad de Nariño. *Revista de la Educación Latinoamericana*, año/vol. 8, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Colombia. Págs. 221-238.
- Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, Massachusetts, Tenth printing, 2002: 29.
- Mendes Braga, Mauro y Lacerda Peixoto, María do Carmo. (2010). Acesso à educação superior e inclusão social: análise do modelo da Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil. *RAES Revista Argentina de Educación Superior*. RAES
- Naciones Unidas. (2009). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe 2009*. Nueva York. Recuperado el 29 junio de 2011 de: http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2009_SP_r3.pdf

- Olivé, L. (2007). Ética para el desarrollo tecnológico en la sociedad del conocimiento. En: Palacio, M., Domínguez, R. y Cardona, H. Ética, Innovación y Estética. Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano. Serie Textos Académicos, pp. 67-97.
- _____ (2003). «La democratización de la ciencia desde la perspectiva de la ética». En: J. A. López Cerezo, ed. La democratización de la ciencia. San Sebastián. Universidad del País Vasco (upv/ehu). Colección Poliedro, págs. 159-187.
- Pérez, E. (2004). “Las mujeres en la historia de la ciencia” Globalización y desigualdad de género / coord. Por Paloma de Villota Gil-Escóin, 2004, ISBN 84-9756-262-3, págs. 79-99. Recuperado el 3 de septiembre del 2009 de: <http://www.prbb.org/quark/27/027060.htm>
- Ramírez, L. (2010). Estudio sobre la tolerancia social de la violencia basada en género en Colombia. Recuperado el 14 de marzo de 2011 de: <http://www.unifemandina.org>
- Pérez, E. (2001) “La perspectiva del género en Ciencia y Tecnología: innovación y nueva caracterización de las disciplinas”, en López Cerezo, José Antonio y Manuel Sánchez Ron (eds.), Ciencia, Tecnología, Sociedad y Cultura en el cambio de siglo, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Tovar Rojas, P. (2005). La importancia de tener una perspectiva de género. En: Colciencias. La percepción que tienen los colombianos sobre la ciencia y la Tecnología. Bogotá. Págs. 83-93.
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. 9 de octubre de 1998. Recuperado el 9 de junio de 2011 de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Vásquez, F. (2010). Prevalencia y factores de riesgo de la violencia contra la mujer en estudiantes universitarias españolas. (Universidad de Oviedo, Ed.) *Psicothema*, 22 (2), 196,201.
- UNESCO. (1999). Declaración de Santo Domingo. La ciencia para el siglo xxi: una nueva visión y un marco de acción. Santo Domingo. Marzo 10-12. Sitio web: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (oei). Disponible en: <http://www.oei.es/salactsi/santodomingo.htm>. Fecha de consulta: 10 junio 2011.

SUPERVISORES DE PRÁCTICAS: EXPERIENCIAS DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN DE TRABAJADORES SOCIALES Y PROMOTORES SOCIALES EN CARTAGENA DE INDIAS

Por: Martisela Bermúdez Asprilla- Corporación Universitaria Rafael Núñez
Lucy Uparela Díaz- Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar

Resumen

La presente ponencia corresponde a la socialización de experiencias de asesoría docente en el desarrollo de las prácticas sociales de Trabajadores Sociales y Promotores Sociales, reconociendo que es el punto de partida para la construcción de mejores relaciones pedagógicas y la transformación de los aprendizajes en la educación superior. Lo cual implica la confluencia de los conocimientos (científicos, técnicos y cotidianos) que sustentan la formación de trabajadores sociales y promotores sociales en el distrito de Cartagena de Indias, superando la oposición tradicional entre teoría y práctica, avanzando hacia las sinergias entre las teorías y las prácticas sociales, y con ello reconociendo el papel del docente como mediador para la consolidación de experiencias de prácticas sociales como requisito en la formación profesional del o la trabajadora social y de tecnólogos en promoción social. Así mismo, compartimos el postulado de la pedagogía del oprimido, entre otras, sostienen que “ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (Freire, 1970). Desde la perspectiva de la formación, en palabras de Vasco implica “formarse como persona, en el sentido de desarrollar su propia forma interna con todas las potencialidades de su singularidad y originalidad” (2011:17). Finalmente, lo que se pretende es lograr una educación transformadora y humanizante, es decir una educación “liberadora en la medida que desencadene, acompañe y desafíe siempre al aprendizaje de la condición humana (...) La condición humana refiere insalvablemente al amor, que es por él y en él que nos constituimos en humanos” Cussianovich (2007).

Palabras Claves: Prácticas sociales, supervisores de prácticas, trabajadores-as sociales, promotores sociales, acompañamiento pedagógico.

Introducción

Tal como lo define el marco jurídico educativo en Colombia, la educación es un “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en la concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115, 1994). En este sentido, partimos del reconocimiento de la formación integral del ser humano como el centro de todo acto educativo, especialmente en el nivel de educación superior cuando se espera que los estudiantes hayan vivenciado diversos aprendizajes que les permitan avanzar hacia el mundo del trabajo o hacia la producción de conocimientos para el desarrollo de las sociedades. Ahora bien,

¿Qué saberes y experiencias pretendemos generar en los profesionales y tecnólogos en formación? Y desde ahí ¿qué tipo de acompañamiento pedagógico requieren las y los estudiantes de las carreras profesionales y tecnológicas para desarrollar prácticas sociales que les permitan formarse como seres humanos? Son algunos de los interrogantes que provocan la presente ponencia.

“Todo esto queda más que compensado por el hecho de que yo mismo, que vivo y me conozco desde dentro de mí, soy un elemento de ese cuerpo social, ya que los demás elementos son análogos a mí y por consiguiente, igualmente comprensibles por mí en su interioridad. Yo comprendo la vida de la sociedad”.

Ditley, 1980

Repensar las prácticas pedagógicas de acompañamiento docente y las estrategias que se gestan para hacer de los escenarios de prácticas sociales, espacios de formación profesional y tecnológica, permitan configurar las experiencias de formación de trabajadores-as sociales y promotores sociales, en su compromiso por comprender y aportar a la transformación de las situaciones de vulnerabilidad y riesgo que impiden que las personas gocen efectivamente de sus derechos, es en últimas el compromiso social también de la educación superior.

Es conveniente enfatizar que en el significado y naturaleza de las prácticas pedagógicas y sociales para la formación integral de Profesionales y Tecnólogos, subyace la relación teórica-política de la educación. En este sentido, resulta interesante recuperar la posibilidad y la necesidad del educando de producir conocimientos, en una línea de articulación dinámica entre teoría y práctica, lo cual resulta conveniente para orientar su intervención en la realidad, utilizando como camino la comprensión de los conocimientos socialmente acumulados.

Y para los docentes, su acompañamiento pedagógico en el desarrollo de las prácticas sociales como parte integral de los procesos de formación, se constituye en un dispositivo fundamental para la constitución de una identidad disciplinaria y profesional. Desde este espectro temático, el material empírico determina las prácticas sociales para una comprensión compleja de lo social, saber que ya no puede ser entendido bajo la noción restrictiva de la práctica profesional. Siendo estos “criterios de discernimiento”, que se vuelven instrumentales y operantes, los que fortalecen la dimensión práctica en la formación de Trabajadores y promotores sociales (Matus, 2004).

De acuerdo con Castorina (2000) y Camacho (2006) el sentido amplio de las prácticas sociales abarcan: el trabajo, la construcción científica, la práctica teórica, las profesiones, es decir, las interrelaciones multidimensionales que condicionan los cuerpos humanos en el espacio social, son experiencias individuales de conocimiento, y de significaciones entre sujetos y objetos de conocimientos. La articulación de la docencia, investigación y la proyección social en este proceso de formación, consiste en la propuesta integral de prácticas pedagógicas mediadoras de los saberes disciplinares y los contextos de actuación, articulados a los distintos componentes del currículo. Lo cual implica que se perfilen esta integración desde los núcleos formativos en cada unidad académica, bajo el esfuerzo coordinado de un trabajo en equipo.

Se trata, entonces, de que los docentes orienten su quehacer pedagógico a partir de perspectivas epistemológicas, metodologías de la investigación social, con el conocimiento del saber disciplinar de estudio, para hacer más participativo el accionar de los estudiantes en la práctica investigativa y de campo. En tal sentido, la correspondencia entre el pensar, la práctica y el quehacer cotidiano se establece a partir de la utilización de un método de análisis que busca fortalecer una actitud científica.

Así, aún cuando teoría y práctica no aparezcan de manera simultánea, la unidad de ambas se da al interior del proceso de intervención, al momento de sistematización y evaluación de la acción, el mismo que como producto puede arrojar nuevos conocimientos y procedimientos para la misma, retroalimentando a su vez el proceso. Desde esta perspectiva, se promueve una reflexión autocrítica, invitando a que se opere un cambio en la individuación, en el sentido de colocar al docente dentro de los procesos que vive, es decir, traducir sus acciones pedagógicas, al contexto en que está inserto. Esto significa, hacer un trabajo vivencial, para decir que se vivió, experimento y transformó una realidad desde la educación y la formación. Es entonces, la manera de entender la realidad desde la cultura de sus actores, recreándola en el trabajo pedagógico, para que los educandos la entiendan y multipliquen; es el efecto del trabajo de la pedagogía crítica: estimularlos a conectar lo aprendido con su realidad, es combinar el efecto que tiene el conocimiento sobre la realidad.

Es así como lo formativo, lo pedagógico, lo curricular tienen su propia historia del concepto como “utillaje mental”. El concepto de lo formativo, como un hecho humano de construcción social significativo, es en sí mismo el producto cultural de una sociedad. El proceso formativo integral dentro de las prácticas pedagógicas provee los elementos para esa concepción que tiene que ser articulada a la pedagogía y al currículo. Se puede afirmar entonces, que por la diversidad de prácticas pedagógicas formativas se puede comprender las particularidades en la formación del ser y su cultura, analizadas desde una perspectiva pedagógica y curricular. El currículo aquí, no es una técnica es la capacidad de dar respuestas al inacabamiento del ser. Sin embargo, la necesidad más apremiante es examinarlas entre las alternativas que impone una sociedad a través de las instituciones de educación superior, en donde lo formativo no sólo se mide por las acciones pedagógicas o curriculares, sino por la disposición de hombres y mujeres para comprender la convivencia en la otredad.

En otras palabras, las prácticas pedagógicas para la formación integral son analizadas en relación con los procesos socioculturales, en los cuales diferentes sujetos comparten en el entramado complejo de la cultura, conocimientos, valores, etc., que dan forma y significado a lo formativo. Es así, entonces como los elementos de la actividad humana convergen como prácticas sociales al interior de determinaciones siempre cambiantes. Siendo crucial que el currículo y lo pedagógico desde lo formativo, sea visto al interior de las relaciones con el sector externo en diversos contextos. Teniendo en cuenta al conjunto de actividades y prácticas sociales que interconectan a la educación superior con las realidades de otras instituciones socioeconómicas y políticas que controlan la producción, distribución y legitimación del conocimiento. Con ello, el análisis relacional de lo formativo con el currículo y su base cultural se vuelve significativo, sólo si es

acompañado por una comprensión de cómo lo formativo y el currículo ligan a esa relación junto con las otras categorías consustanciales como enseñar, aprender, etc.

El acompañamiento docente en las prácticas sociales se sustentan en el análisis e interpretación de un conjunto de teorías y discursos orientados hacia la interpretación de fenómenos “ocultos” y “visibles”, permitiendo no solo la construcción del conocimiento, sino el entendimiento y comprensión de la naturaleza humana, inscrita en los procesos socio-culturales, en los cuales se adscriben las prácticas sociales. De igual forma, ella busca rastrear a través de las experiencias curriculares del proceso de acompañamiento aquellas más significativas para ahondar en el sentido de los diversos acontecimientos, contemplando en su totalidad todos los fenómenos “significantes” y los que aparentemente son “insignificantes”.

La experiencia en el proceso de acompañamiento además de que se basa en datos cualitativos consiste en una descripción detallada de situaciones, eventos, personas e interacciones, propiciándose aquí el paradigma histórico-hermenéutico, en cuanto se analizan e interpretan un conjunto de acontecimientos del proceso formativo cotidiano, apuntando a un entremado de conocimientos histórico-social y cultural; el cual estaría apuntando a la “dinámica de una investigación práctica-formativa ubicada en una realidad histórica concreta, siendo la motivación una acción para desarrollar la dinámica en cuanto que el educando participe en el cambio de dicha realidad, convirtiéndose en elemento activo y crítico en el campo de influencia de su conocimiento. Es necesario entonces, estructurar una metodología que facilite una visión integrada dentro del proceso educativo y de las problemáticas sociales a abordar, en sus interrelaciones históricas, estructurales y contextuales en la sociedad global.

Esta perspectiva estratégica, intenta tomar en cuenta la relación establecida entre el “sobre qué”, “para qué” y “cómo” del proceso de intervención, que en última instancia, otorga direccionalidad a la acción y a la utilización de la investigación, planificación y evaluación, buscando redefinir al interior dentro de su proceso de formación profesional un perfil e identidad profesional propios y en respuestas a las necesidades más sentidas, permitiendo que el estudiante se entrene, se forme y se capacite de manera integral para que maneje con pericia los métodos de la investigación y de acción social.

La promoción de las prácticas sociales en la enseñanza universitaria se convierte en una oportunidad para conocer principios y procedimientos de la investigación social para desarrollar las habilidades, destrezas y actitudes que se requieren para construir datos, información y conocimiento. Comprendiendo que no se puede separar el conocimiento de la praxis, debido a que todo saber disciplinar adquiere conciencia del conocimiento desde el contexto social. En otras palabras, “el mundo de la vida aparece como contexto formador de horizonte de los procesos de entendimiento” (Ditley, citado por Mardones, 2003) y es allí cuando “la necesidad de entendimiento es menester para hacer uso de las posibilidades de acción que la situación ofrece” (Ibid 2003: 117). Fin último del trabajo social para lograr el conocimiento organizado de las realidades sociales. De acuerdo con Mardones, estas realidades corresponden a la suma total de los objetos y sujetos del mundo social cultural, son sus múltiples relaciones e interacciones de objetos culturales e instituciones sociales.

En este sentido, la Corporación Universitaria Rafael Núñez (CURN) como institución de educación superior define dentro de sus objetivos misionales la “formación de un ser humano integral, con sensibilidad y capacidad para proyectar sus acciones a la transformación sociocultural de su entorno local y regional” (Documento Maestro Programa Trabajo Social de la CURN, 2010), especialmente el Trabajo Social, programa profesional ofertado desde el año 2011, se presenta como una disciplina comprometida históricamente por lo social y por el goce efectivo de los derechos humanos, es decir una “profesión ubicada en el área de las Ciencias Sociales” (Ley 53 de 1977) para trabajar científica y humanamente prácticas sociales especializadas para enfrentar las problemáticas estructurales y contemporáneas de la sociedad, cumpliendo funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país (Ley 30, 1992). Por ello, desde el modelo pedagógico-curricular investigativo con enfoque interdisciplinar de la CURN, se promueve lineamientos para que el o la Trabajadora Social en formación desde una mirada interdisciplinaria reconozca el contexto, sus múltiples problemas y algunas propuestas para su solución, promovidas por las ofertas institucionales y las alternativas sociales de individuos, grupos y comunidades.

De allí, que las prácticas sociales se fomentan desde I a VI semestre, corresponden a prácticas intencionadas para transformar el entorno externo, impulsando los procesos académicos, investigativos, como dispositivos de proyección y transformación de las comunidades e instituciones para lo cual crea la dirección de proyección social (CURN, 2009), sustentadas en fundamentaciones teóricas y en la investigación social, se diferencian de las prácticas profesionales, las cuales se dan en VII, VIII y IX semestre, y desde la perspectiva de la CURN, configuran el acto educativo, que trasciende solo lo teórico en el aula de clases, siendo una alternativa pedagógica para vincular la triada teoría-práctica-contexto, entre los programas se encuentran:

- Programa UNYCO, sigla que conjuga a la Universidad y Comunidad, en un proceso que posibilita que la docencia tematiza las problemáticas de la realidad, convirtiéndolas en objeto de aprendizaje, a su vez, la investigación problematiza la realidad, convirtiéndolas en objeto de conocimiento; junto con la proyección social que contextualiza los aprendizajes y el conocimiento, convirtiéndolos en acciones transformadoras de la realidad.

Tabla No. 1. Fases del Programa UNYCO:

FASE	PROPÓSITO	ESTRATEGIA
FASE PREPARATORIA I:	Identificar la información primaria y secundaria existente sobre la comunidad y motivar a los diferentes actores institucionales y comunitarios en el conocimiento de la propuesta.	Sensibilización y acercamiento a la realidad.
FASE II:	Identificar y priorizar los	Realización de un diagnóstico

DIAGNÓSTICA		problemas de la comunidad en todas sus dimensiones	comunitario y capacitación de actores comunitarios en la práctica de perfiles de proyectos.
FASE DESARROLLO ESTRATEGIAS	III: DE	Fortalecer las capacidades locales en lo relativo al proceso de participación comunitaria.	Elaboración de planes, programas, proyectos y estrategias que permitan el mejoramiento o la solución de la problemática identificada y estímulo a la comunidad para que formule proyectos.
FASE SEGUIMIENTO EVALUACIÓN	IV: Y	Registrar o medir resultados para la toma de decisiones y contribuir al conocimiento que fundamenta la intervención.	Construcción de herramientas cualitativas para evaluar procesos, acciones y resultados en el marco de la estrategia utilizada.
FASE SISTEMATIZACIÓN PARTICIPATIVA	V:	Registrar información sobre el proceso en forma organizada y coherente.	Documentación de las experiencias acumuladas.

- Voluntariado Nuñista: estrategia en la que estudiantes, docentes y el administrativo vinculado a un voluntariado, además de sus deberes académicos y/o laborales, de modo continuo, de manera desinteresada y responsable, dedica parte de su tiempo a actividades enmarcadas en las áreas de educación, salud, pobreza y medio ambiente.

Desde esta perspectiva, en el marco de las prácticas sociales se configuran en la CURN prácticas pedagógicas como procedimientos, estrategias y prácticas que regulan y posibilitan que sujetos interactúen de manera crítica en la universidad (Berstein y Diaz, 1985, citado por Díaz). Siendo los docentes socializadores de sentidos, promotores de reflexiones, cuestionamiento y de aprendizajes que develan las vinculaciones del mundo teórico con la empiria, con los contextos sociales: textos, discursos, lecciones, experiencias de vida, cotidianeidad. Estas prácticas pedagógicas de acompañamiento docente anteceden a los estudiantes a sus futuras prácticas formativas profesionales, las cuales responden a: optimización del tiempo independiente, voluntariado de responsabilidad social universitaria y el aprendizaje basado en problemas (ABP) o aprendizaje problémico, que potencia el aprendizaje significativo y favorece el desarrollo de procesos de investigación formativa bajo la estrategia pedagógica del PAT colectivos, es decir los Proyectos Académicos de Trabajo Colectivos los cuales responden a núcleos problémicos y temáticos en cada uno de los semestres de formación profesional en trabajo social. Cabe señalar que los PAT son una estrategia pedagógica de la Universidad Rafael Núñez y es común a todos sus programas de educación superior, los cuales responden a dos modalidades los de corte investigativo y los de proyección social, que aportan a la producción de conocimientos desde las prácticas sociales en el contexto del Distrito de Cartagena de Indias.

Es por ello que las prácticas sociales contribuyen a que las y los estudiantes de la CURN mejoren su proceso educativo profesional porque les permite establecer contacto con la realidad a fin de conocerla, siendo un estímulo para la actividad intelectual creadora. Ayuda a desarrollar una

curiosidad creciente acerca de la solución de problemas y contribuye al progreso de la lectura crítica, pilares de la formación profesional integral de los y las futuras profesionales del país.

Sin lugar a dudas, las prácticas sociales son las que configuran los vínculos entre la empiria y la teoría, para el trabajo social se convierte en su núcleo central de acción, es decir, la intersección o cruce entre sujetos y el fenómeno social que les convoca (Matus, 2004). Un análisis reflexivo sobre sus fundamentos epistemológicos, metodológicos, teóricos, conceptuales y prácticos, permiten tener claro un direccionamiento de cada uno de los procesos que se van a desarrollar en las prácticas profesionales teniendo en cuenta el campo donde se desarrollan; pueden ser en investigaciones científicas, gestión social, reivindicación de derechos, intervención a familias, entre otras.

Del mismo modo, la Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar (ColMayor), en sus objetivos misionales se encuentra “comprometida con la formación integral de personas, con una alta calidad personal y profesional, de acuerdo con la demanda del sector productivo y del contexto social” (PEP, 2006-2009), oferta el programa de Tecnología en Promoción Social acorde con su modelo social cognitivo para la formación por competencias de tecnólogos en promoción social con mentalidad abierta para los vertiginosos cambios, producto de una tecnología cambiante, personas comprometidas con actitud y amplitud en el campo de la investigación formativa necesaria para ofrecer propuestas creativas e innovadoras en el abordaje de la problemática social (Documento de Prácticas Colmayor, 2011).

La práctica como todo el currículo en la formación de Tecnólogos en Promoción Social, debe atender a los ejes temáticos y núcleos problémicos, éstos serán abordados desde cada escenario. Desde el hacer en las prácticas de un promotor social se tienen presentes los siguientes Ejes temáticos y núcleos Problémicos:

El ser Humano y el Ser Social (I, II, III semestres)

El promotor en el contexto socio cultural (IV, V, VI semestres)

Para dar respuesta a los siguientes núcleos problémicos:

- ¿Qué principios y valores debe tener el ser humano para promoverse y administrar su entorno familiar y social? (I y II semestre)
- ¿Cómo dinamizar procesos de participación y gestión social de las familias en la solución de los problemas de las sociedades? (III y IV semestre)
- ¿Cómo aprehende y transforma la realidad social los promotores sociales que promueven procesos de desarrollo integral con base en la participación y gestión social? (V y VI semestre.)

Desde cada una de las asignaturas se desglosan los núcleos temáticos que nutren el hacer de la práctica, cuando esta es reflexionada desde la realidad social vigente, se reorienta y se retoma nuevos elementos que dan cuenta de una práctica más estructurada. De allí, que la práctica social comprende varios momentos: 1) comprensión teórica de la práctica social a nivel de su historia, perspectivas, potencialidades, entre otros aspectos, 2) vinculación con miembros de la comunidad

y observaciones de campo, 3) ordenamiento de la información y 4) discusión y análisis para la toma de decisiones sobre proyectos de investigación o de gestión. Y esto alude el éxito de las prácticas del promotor social que no dependen sólo de la tecnología o del dominio instrumental sino de las habilidades y destrezas para convocar a individuos y comunidades a participar en sus procesos de cambio.

Con ello, el acompañamiento pedagógico en las tecnologías blandas nos habla de la necesidad de definir su especificidad, objetivos y de redefinir las propuestas metodológicas que han sido elaboradas a partir del “como hacer” y no desde el reconocimiento “del sobre qué” se actúa de acuerdo a las realidades institucionales, comunitarias, empresariales etc. Esta perspectiva estratégica, intenta tomar en cuenta la relación establecida entre el “sobre qué”, “para qué” y “cómo” del proceso de intervención, que en última instancia, otorga direccionalidad a la acción y a la utilización de la investigación, planificación y evaluación, buscando redefinir un perfil e identidad profesional hacia el trabajo social y en respuestas a las necesidades más sentidas, por lo anterior se hace necesario que el estudiante se entrene se forme y capacite de manera integral para que maneje con pericia los métodos de la investigación y la acción.

Para concluir o comenzar a reflexionar sobre los retos del acompañamiento pedagógico

La experiencia en el proceso de acompañamiento, requiere sin lugar a dudas un sistema de base de datos cualitativos que describan de manera detallada situaciones, eventos, personas e interacciones, propiciándose aquí el paradigma histórico-hermenéutico, en cuanto se analizan e interpretan un conjunto de acontecimientos del proceso formativo cotidiano, apuntando a un entramado de conocimientos histórico-social y cultural. Con ello, se estaría apuntando a la dinámica de investigación práctica-formativa ubicada en una realidad histórica concreta, siendo la motivación para la acción, en cuanto que el educando sea participe en el cambio de dicha realidad, convirtiéndose en elemento activo y crítico en el campo de influencia de su conocimiento. Es necesario entonces, estructurar una metodología que facilite una visión integrada dentro del proceso educativo y de las problemáticas sociales a abordar, en sus interrelaciones históricas, estructurales y contextuales en la sociedad global. Así se permitirá la realización de acciones coordinadas que aporten al proceso de acompañamiento en lo formativo en torno a las prácticas sociales.

Desde este escenario, se comprende que en la vinculación de la práctica educativa con la realidad social no es suficiente el que se perfeccionen los métodos e instrumentos de investigación y de trabajo, sino que, además, éstos deben orientarse por procesos participativos, de conocimiento de los contextos sociales, siendo la forma básica como el conocimiento se origina y se comprueba en la acción.

A fin de lograr procesos de acompañamiento de calidad es necesario la autoevaluación permanente y la mejora continua para la construcción y aplicación del conocimiento científico y tecnológico, la formación en valores éticos, el compromiso y la responsabilidad social universitaria, contribuyen al desarrollo integral de los profesionales y tecnólogos en formación

con una actitud crítica, ética y creativa para los campos de conocimiento y acción en el mundo contemporáneo.

Bibliografía

- Camacho Ríos, Alberto (2006). Art. Socio epistemología y prácticas sociales. Revista Científica de América Latina, España y Portugal. Ver en <http://redalyc.uacmex.em>.
- Castorina, José Antonio (2000) Art. Las versiones del constructivismo ante el conocimiento instituido y las prácticas sociales. Ver en: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Conferencia%20de%20Castorina.htm>, consultado el 14 de agosto de 2011.
- Documento Maestro Registro Calificado del Programa de Trabajo Social (2010). Corporación Universitaria Rafael Nuñez, Cartagena.
- Documento de Documento de Prácticas de Programa Tecnología en Promoción Social (2011). Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar. 2011
- Freire, Paul (2008). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI Editores Argentina. 20° edición. Reimpresión en España.
- Giroux, H.A. (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Editorial Paidós. Madrid.
- Jara, Oscar (1989). Aprender desde la práctica, reflexiones sobre la educación popular en Centroamérica. Tareas CELATS. Perú. 1989.
- Mardones, José Maria (2003). Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica. Editorial Antthpropos. Rubí (Barcelona).
- Martínez, B. J (1995). Proyectos Curriculares y Práctica Docente. (II. Ed.). Sevilla: Editorial Diada. España.
- Matus, Teresa (2004). Escenarios y desafíos del Trabajo Social en América Latina. Revista Colombiana de Trabajo Social No 18. Manizales Colombia.
- Mejía, Jorge Julio (1992). Sistematizar nuestras prácticas educativas. Santa Fe de Bogotá.
- Mora, Reynaldo (2006). Prácticas curriculares, cultura y procesos de formación. Ediciones Simón Bolívar.
- Restrepo Gómez, Bernardo (2008). Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto. En http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6674.pdf. Consulta realizada el 5 de abril de 2011 a las 3:17 pm.
- Stenhouse, Lawrence (1991), Investigación y desarrollo del currículo, Ediciones Morata, Madrid.

LA EXPLICITACIÓN DE LOS SABERES DE EXPERIENCIA AL SERVICIO DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: PROCESOS CONVERGENTES DE PROFESIONALIZACIÓN

Mauricio Núñez R. & Ana Arévalo V.

Universidad de Chile

Santiago de Chile

bpnr007@gmail.com / anarevalov@gmail.com / Mauricio.nunez@u.uchile.cl

Teléfonos de contacto: (56) 2-9787107 / 2-9787106 / 2-9787101

Tipo de trabajo: Investigación-avances

Resumen: La profesionalización docente puede ser concebida y realizada como un proceso de formación discontinuo y desarticulado entre formación inicial y formación continua, lo que trae aparejada la escisión entre teoría y práctica, el desencuentro y -las más de las veces- la desconfianza entre los actores de estos itinerarios formativos: los futuros maestros y los docentes en ejercicio del sistema escolar. El presente proyecto se sustenta en la idea de la convergencia entre formación inicial y continua, entendida como el encuentro y desarrollo de relaciones de mutua cooperación, diálogo inter-generacional y trabajo conjunto entre dichos actores. El despliegue de esta propuesta se realiza a través de la instalación en un determinado espacio escolar de una comunidad de indagación, centrada en la escritura de casos pedagógicos, con lo cual se busca potenciar el diálogo y la reflexión permanente y situada, para de este modo propiciar la articulación teórico- práctica, entendida como el eje que permite potenciar la formación de conciencia profesional docente.

Palabras Clave: profesionalización, conciencia profesional, comunidades de práctica, articulación teoría-práctica

Introducción

En Chile, las prácticas en educación hechas en el contexto de la formación inicial de profesores, tienen un componente relacional con los maestros en ejercicio. El estudiante en práctica y el profesor mentor (conocido en nuestro medio como profesor guía) establecen relaciones de colaboración en grados variables. No obstante, a partir de nuestro trabajo en formación inicial de profesores en la Universidad de Chile, hemos constatado que existen vacíos e incongruencias entre la formación académica y la práctica profesional (Schön, 1992). Sabemos que los profesores con años de ejercicio han enfrentado múltiples situaciones de las cuales podríamos aprender, si dichas experiencias fueran explicitadas. Sin embargo, la voz de los maestros generalmente no ha sido escuchada por la academia (Elbaz, 1991; Nieto, 2005). Los propios estudiantes al magisterio tienden a desconocer el valor del saber producto de la experiencia de sus profesores guías. Ahora bien, la consecuencia más relevante y preocupante de no escuchar la voz de los maestros es la de perder la riqueza de un saber práctico común, que manifieste el modo de manejar problemas, requerimientos y necesidades particulares de la realidad escolar. Esta riqueza de un saber acumulado y explicitado podría servir tanto a la comunidad escolar

como base para el juicio y la acción profesional, como también para formar el juicio práctico de los futuros profesores, de modo que lleguen a pensar como lo haría un maestro (Kleinfeld, 1992).

Sabemos que el trabajo de formalización del pensamiento en cualquier ámbito profesional puede ser conducente a la construcción de una base de conocimientos. Quisimos por ello proponer a los propios profesores un ejercicio de formalización de sus saberes de experiencia a través de la escritura de casos (Calderhead, 1996; Shulman 1992). Estos no dan cuenta de prácticas ideales ni de problemas resueltos, más bien dan cuenta de situaciones únicas, singulares que abren la reflexión acerca de los sentidos de los actos, susceptibles de ser comunicados, compartidos, reflexionados.

Contenido

Este proyecto se inscribe claramente en el área del desarrollo docente y más específicamente en el de la profesionalización. Entenderemos ésta como un proceso que abarca formación inicial y formación continua, queriendo con ello, al menos en la intención, romper con la dicotomía reinante que ha mantenido a ambos ámbitos de formación distantes, ajenos y en cierto modo, fracasados (Ann Lieberman y Diane Wood, 2006; Torres, 2002). En este punto proponemos referirnos desde ya no a la articulación, sino a la convergencia de ambos procesos, con sus respectivas particularidades, en uno más cercano al de la idea de aprendizaje situado en comunidades de práctica.

Con el fin de interpretar los datos surgidos del trabajo de interacción al interior de tal comunidad, conformada por profesores guías, estudiantes en práctica y supervisores de la universidad, se adaptó un marco teórico referido a la construcción de la profesionalidad docente (Desgagné, 2005) centrado en tres dimensiones de la misma: la identitaria, la ética y la reflexiva.

Metodológicamente la propuesta toma la forma de una actividad reflexiva que busca hacer explícito en los profesores su pensamiento en relación a dificultades experimentadas en el aula y esto bajo la forma de la narración escrita de casos pedagógicos producidos por los propios docentes, narraciones que eran sistemáticamente comentadas, a partir de las cuales se iban levantando problemas y abriendo posibilidades.

Para ello se constituye un taller de escritura y análisis de casos pedagógicos dividido en tres ciclos: primero con profesores en ejercicio escribiendo casos, luego con profesores y practicantes produciendo colaborativamente una narración, para finalizar con un tercer ciclo de escritura de casos entregado en responsabilidad a los practicantes, acompañados en el proceso de producción por sus profesores guías.

Las historias producidas por los profesores son re-escritas al menos tres veces y expuestas en cada ocasión al análisis grupal. Esto permite problematizar los casos mediante miradas múltiples, que los liberan de la sola perspectiva individual de su autor. Hablamos aquí de la co-construcción de la mirada sobre un problema específico.

La base de datos resultantes es trabajada a partir de categorías preexistentes y emergentes con el objeto de observar los cambios en las miradas individuales y llegar a la constitución de una base de conocimientos nacidos de la experiencia.

Los objetivos del estudio serán expuestos en relación a los resultados obtenidos.

Resultados

A continuación se describen los procesos resultantes de la experiencia central del proyecto, desde la perspectiva del crecimiento profesional de todos los participantes: profesores guías, futuros profesores en práctica profesional, y supervisores universitarios que actuaron como facilitadores. La falta de espacio no permite incluir las citas relevantes que apoyan el análisis de la investigación.

***Objetivo N°1:** Sistematizar los saberes producto de la experiencia de profesores guías de prácticas en alguno de los centros vinculados a la Universidad de Chile, y trabajar con ellos la narrativa de estas experiencias en la forma de estudio de casos.*

Para el cumplimiento de este objetivo se realizó un taller de indagación narrativa y construcción de casos pedagógicos (ver Lieberman & Friedrich, 2010), conformado por estudiantes en práctica y profesores guías del Liceo Confederación Suiza (centro de práctica del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile) durante 3 semestres lectivos. En la primera fase (primer semestre) los profesores guías escribieron narraciones acerca de su propia experiencia docente en tanto profesores titulares. Los temas objeto de narración fueron: el fracaso escolar (en relación a un caso de repitencia y sus consecuencias en la experiencia de estudiantes y profesores), la generación de conciencia reflexiva en los estudiantes (a propósito de la creación de un clima adecuado y limpio de trabajo), el rol del profesor y la institución escolar frente a un caso de drogadicción, mediación docente y/o la generación de confianza entre docente y estudiantes, violencia escolar (en relación a un caso de agresión entre pares), rechazo y hostigamiento (*bullying*) a un estudiante por sus pares y, evaluación diferenciada.

La segunda fase (segundo semestre) consistió en la escritura conjunta de un caso pedagógico por parte de docentes guías y futuros profesores, sobre la base de la práctica de aula que realizan estos últimos. De esta fase resultaron casos acerca del compromiso y responsabilidad de estudiantes frente a su propia formación, la diferenciación pedagógica, el efecto de la estigmatización del docente a un estudiante, el establecimiento de relaciones de confianza entre profesora y estudiante, el aprendizaje condicionado por la historia escolar y, un caso de xenofobia en la escuela.

Finalmente, en el tercer semestre, los practicantes acometieron la tarea de escribir un caso didáctico en relación a su especialidad, focalizado en el curso que les fue asignado para su práctica. Estos casos están aún en proceso de elaboración.

El objetivo fue alcanzado en la medida en que el conjunto de fases del taller permitió de una parte relevar las nociones y creencias insertas en la práctica docente narrada por los participantes, y

sistematizar, por otra, los conocimientos surgidos de estas experiencias bajo el formato de casos pedagógicos, como un componente particular del conocimiento profesional docente.

Objetivo N°2: *Hacer explícito, mediante la producción narrativa (escritura de casos), los conocimientos y creencias que subyacen el análisis diagnóstico que realizan los profesores cuando enfrentan a los alumnos y sus dificultades.*

De la discusión de los escritos producidos por los participantes, así como de la evocación de experiencias docentes que generó el análisis de los casos, emergieron conclusiones que se presentan a continuación según el tema o dimensión bajo el cual se ubican. Es importante acotar que estos temas suelen ser transversales y que pueden alimentar más de una dimensión a la vez.

Dimensiones identitaria y ética

Estas dimensiones se configuran a partir de los incidentes y las emociones por ellos generadas, de la expresión de dificultades contextuales para la acción profesional, de la observación, de la caracterización de los alumnos y de los cursos, como también de las nuevas disposiciones que se generaron en los docentes.

Ahora bien, la dimensión identitaria tiene una particularidad. Ella se construye en el tiempo y resulta de la exposición del docente a incidentes críticos que Desgagné llama “schoks biográficos”. Dichos incidentes son evocados y resignificados en las narraciones producidas por los maestros. Al poner a profesores, con años de ejercicio docente, en interacción reflexiva con futuros profesores en práctica profesional, los primeros, como consecuencia de la exposición vicaria de su propia experiencia, contribuyen a potenciar la formación de la identidad profesional de los novatos.

Por otro lado, el taller de estudio de casos es vivido, en sí mismo, como un espacio de incidentes donde la discusión abre heridas y polémicas tales como los de la falta de compromiso con los alumnos, la discusión sobre el rol docente y su construcción, la conciencia de un “malestar docente” y la demanda de posturas desde y hacia la institución. Los incidentes evocados durante el taller giraron en torno a los tipos de relación generados con los alumnos, a distanciamientos, a quiebres de confianza, y a enfrentamientos con apoderados. Dada la amplitud de elementos y riqueza de sus contenidos, nos referiremos sólo a algunos de ellos.

Las **dificultades contextuales** constituyen un primer elemento del eje identitario. Éstas se perciben como impedimentos para desarrollar el trabajo pedagógico así como para establecer relaciones profesionales que involucren trabajo en colaboración. Incluyen la dinámica administrativa en la medida en que ella afecta y tiende a imponerse sobre el trabajo pedagógico, y también la falta de tiempo para el trabajo entre pares. La propia cultura escolar aparece como un escollo para la construcción de las relaciones pedagógicas y de las relaciones profesionales. Estas dificultades, son inicialmente “enunciadas”, reconocidas por todos y luego pasan a ser “denunciadas” en la medida en que los profesores hacen explícita la necesidad de abordar profesionalmente los casos que describen. Según sean asumidas o confrontadas, las dificultades marcan claramente la identidad de los docentes. Para generar cambio en el curso del taller respecto a las dificultades percibidas fue necesario propiciar el trabajo reflexivo, produciéndose en este punto una verdadera paradoja: para superar las dificultades contextuales se hace necesario

instalar la reflexión, pero para instalar la reflexión se hace necesario vencer las resistencias que surgen desde las propias dificultades.

La *caracterización de los alumnos* se manifiesta como un elemento revelador de la identidad profesional. Fue interesante observar dicha caracterización desde la mirada de los docentes expertos y desde aquella de los novatos. Los primeros tienen una mirada sobre sus alumnos que es “histórico-biográfica” y de proceso (conocen de su historia, de su paso por la escuela, presentan una mirada más abierta). Los novatos tienen una mirada más bien circunstancial y presente sobre sus alumnos, que no permite siempre dar respuesta a las interrogantes que emanan de una relación pedagógica así construida. De este modo y en el diálogo de las dos miradas, emergen las figuras de estudiantes que fracasan, que subvierten las normas, que son grandes conocedores de la cultura escolar, y que poseen un alto sentido de la propia autonomía y poder. Se develan los alumnos diferentes, que desde el rechazo social que producen (desde el sentido común) despiertan empatía y compasión. Son alumnos diferentes que viven un proceso de integración, alumnos con dificultades cognitivas, valorados por sus virtudes humanas (amabilidad), esfuerzo y dedicación al trabajo. Alumnos vistos como sujetos con necesidades sociales y/o relacionales, con necesidades particulares, complejas, dificultades y potencialidades distintas y contrarias.

Las **emociones** transmitidas durante el taller y que alimentan una imagen de sí, también construyen identidad. Éstas expresan dos tipos de sentimientos. Uno vinculado a la derrota y el otro al compromiso, o podríamos decir también sentimientos de desesperanza y de esperanza. Dentro del primero encontramos emociones que expresan la experiencia de la rutina, del estrés, del fracaso, de la desconfianza del otro, de la tensión en la relación pedagógica, de la distancia en la relación con los alumnos, de la desesperanza frente a las posibilidades de mejorar las condiciones del trabajo docente, en definitiva, de frustración. Dentro del mismo espectro encontramos una emoción particular que llamamos la mortificación, aunque esta emoción se dirige necesariamente al otro polo, siendo por ende más positiva. A partir de la responsabilidad por el éxito de los alumnos, la mortificación se experimenta como pesar frente a la pérdida de alumnos. Ésta, constituye un factor importante en la construcción de la identidad profesional que, en lo medular, anuncia la dimensión ética de esa identidad. Finalmente, ya en el otro polo del espectro de sentimientos, encontramos la satisfacción ante el logro de los alumnos, la satisfacción ante desafíos y éxitos personales, el compromiso con los alumnos y la valoración de la experiencia escolar.

Las *disposiciones generadas en la interacción* son de dos tipos: disposición a la indagación y disposición pedagógica. La primera se observa en profesores que comienzan a asumir la indagación como una responsabilidad profesional. Esta actitud indagatoria comienza con la disposición a observar sistemáticamente a los propios alumnos, para luego hacerse cargo de ellos. La segunda, nos abre nuevamente a la dimensión ética en la medida en que se relaciona con la oferta de soluciones éticas a los problemas identificados. Así, los profesores expresan su inclinación favorable al “otro” visto como un alumno con su historia y su mundo, disposición que se manifiesta en una sensibilidad al problema del alumno. En este contexto, y centrándose en alguna situación particular, los profesores buscan herramientas de ayuda a través de la colaboración con otros profesionales.

La disposición pedagógica, se entiende como una actitud que asume responsablemente la existencia de diversidad en el aula. A partir de ahí se desprenden nuevas disposiciones tales como a la diferenciación pedagógica, al logro de los alumnos, a tomar responsabilidad por el otro. Estas disposiciones conllevan una postura crítica frente a las prácticas habituales de estigmatización y buscan rescatar al estigmatizado con el fin de evitar la pérdida de más alumnos cuyos problemas son de orden académico. Son disposiciones que reflejan una sensibilidad ante el sufrimiento del alumno y gozo frente al bienestar del otro. La disposición pedagógica también incluye un cambio cultural exigido por el carácter altamente ético de la profesión docente, disposición que se hizo explícita en el trabajo de taller realizado a lo largo del año y que logró instalarse, al menos en el discurso del Liceo, mediante el entendimiento que todos los alumnos son importantes, que todos son valiosos.

Los estudiantes en práctica a su vez aprenden de las disposiciones de los docentes que emergen frente a situaciones reales o problemas situados, que en el caso de los profesores participantes de este proyecto, toman la forma inminente de respuestas a la diversidad de alumnos con los que trabaja el liceo.

Dimensión reflexiva

Esta dimensión constituyó la médula del taller. Se expresó en la valoración de nociones de desarrollo profesional, en las interpretaciones generadas frente a los casos enunciados y en la conciencia de estar construyendo vínculos de colaboración profesional. Fue alimentada por las preguntas reflexivas surgidas en el contexto del diálogo, por los saberes producto de la experiencia, la evocación de otros casos y la experiencia de la jefatura de curso.

En primer lugar, se logró una **mayor capacidad de hacer explícita la experiencia profesional**. Luego, como resultado de la actividad reflexiva, se produjeron formas más elaboradas de conciencia profesional, particularmente a través de la práctica de escritura recursiva y del ejercicio metalingüístico, lo que permitió relevar el sentido de responsabilidad colectiva sobre los alumnos. La actividad del taller permitió, finalmente, restaurar un componente profundamente ético de la profesionalidad docente: la relación con sujetos y una ética del cuidado, la conciencia de una dimensión colaborativa en el trabajo de indagación y la valoración de la pérdida ya no vista como un fracaso sino como una experiencia.

Uno de los grandes “alimentadores” de esta dimensión reflexiva es la experiencia. Los saberes evocados expresan la experiencia de los docentes en torno a la construcción de relaciones pedagógicas. Así, se entiende la confianza y la credibilidad como las bases sobre las cuales hay que construir las relaciones con los alumnos. Éstas no son relaciones de amistad pero sí de cercanía (lo que afectaría el interés que los alumnos podrían desarrollar por las materias). Pero en ocasiones la credibilidad se pierde y se rompe la confianza haciéndose entonces patente la importancia de una comunicación real y eficaz con los padres. También se expresa la importancia del apoyo sostenido, de la guía del profesor, del modelamiento, para el logro de resultados en los alumnos. El profesor/a es responsable del éxito escolar de sus alumnos, y conoce las repercusiones de la repetencia.

El profesor de aula, sin embargo, debe atender a grupos y no a individuos. Ésta es una característica de la profesión docente. Se plantea entonces como interrogante si frente a las demandas de atención a la diversidad y a la individualidad, el trabajo y el rol docente no estarían

en vías de mutación, o por lo menos sometidas a altos niveles de exigencia. La docencia se presentaría como una profesión que se ha complejizado en los últimos tiempos. Frente a dicho escenario el profesor necesitaría poder separar ámbitos de responsabilidad; es decir, hacerse parte de los problemas de sus alumnos, sin hacerse cargo de los mismos. Por último, la reflexividad obliga a volver sobre la importancia de sistematizar la experiencia. Ella permite promover cambios de actitud, evitar errores del pasado, proponer una cierta ejemplaridad (situaciones prototípicas) y favorecer la autocrítica.

La **jefatura de curso** apareció como modelo del saber que surge de la experiencia. Ella fue vista ante todo como expresión de un vínculo, un compromiso con los alumnos, y el profesor jefe como figura responsable ante el resto del colegio. Se reconocieron distintos tipos de jefatura: académica, normativa y valórica. Respecto a cada una de estas formas, el profesor/a jefe pondera las realidades y no ejecuta según reglamento. La jefatura es una ocasión privilegiada para la relación profesor – alumno – curso. La relación con los apoderados es de colaboración pero siempre secundaria, supeditada a la primera (relación con los alumnos). Se reconoce la importancia de una buena jefatura para reducir el nivel de dificultades manifestadas en un curso y al mismo tiempo se reconocen las dificultades generadas por la falta de seguimiento (errores en la jefatura). Por último, se dice que una buena jefatura construye sentido de comunidad.

Finalmente, las preguntas reflexivas tuvieron un rol no menor en la **generación de conciencia profesional**. Ellas giraron en torno a la calidad de la relación pedagógica, a la diversidad y su acogida, a las condiciones de la jefatura, a la toma de conciencia y al cuestionamiento profesional llegando incluso a la metarreflexión, es decir a preguntas sobre el rol de las propias preguntas en la indagación casuística.

Objetivo N° 3: *Favorecer el diálogo entre teoría y práctica, mediante la participación conjunta en grupos de discusión, de profesores guía y futuros profesores en práctica profesional. Su finalidad es potenciar la co-construcción de comprensiones sobre los problemas abordados y la elaboración de una base común de conocimientos prácticos.*

La constitución del taller centrado en la discusión y reflexión en torno a relatos de experiencia elaborados por sus integrantes, dio lugar a uno de los principales logros del proyecto: la conformación de una comunidad de indagación pedagógica (al interior del centro escolar). En concreto:

- Una comunidad que reflexiona sobre la experiencia educativa individual y grupal, buscando los motivos, las razones y/o justificaciones de las actuaciones personales y colectivas, interrogándose acerca del sentido pedagógico de ellas y buscando asimismo, en un esfuerzo colectivo, las posibles salidas para los problemas detectados.
- La instalación de la indagación in situ (en la escuela) como eje articulador de la formación (inicial) y del desarrollo profesional docente (formación continua).
- La presencia de practicantes, profesores guías y profesores universitarios conductores del taller, permitió poner en relación (convergente y a ratos desafiante) la formación inicial y la acción y juicio docente de los profesores guías. En forma positiva, significó la valorización por parte del

grupo de practicantes del saber surgido de la experiencia de los profesores en servicio, y la apertura de estos hacia la mirada de quienes se inician en el ejercicio profesional.

Objetivo N°4: *Probar un modelo de práctica en el que converjan la formación inicial y la formación continua en un mismo trabajo de profesionalización.*

Este objetivo se alcanzó por el hecho mismo de la instalación del taller de estudio de casos y de su valoración como espacio de profesionalización, otorgada tanto por los profesores guías como por los estudiantes en práctica durante una sesión de balance registrada en audio. En ambos casos se reconoció el desarrollo de conciencia profesional docente, asociado particularmente a la responsabilidad profesional y al valor de la experiencia como medios para enfrentar nuevos casos. Se reconoció el valor formativo del intercambio de experiencias, el valor de las redes de apoyo y particularmente de la interacción entre pares como medio de desarrollo profesional docente. Se relevó el sentido de identidad alcanzado, de pertenencia a una comunidad y de la importancia de contar con un espacio de conversación, de reflexión que humaniza al trabajo docente. Por último, se valoró el desarrollo de una práctica reflexiva que trascienda a la comunidad de indagación constituida y que abra nuevas posibilidades en la institución y en la comunidad docente ampliada.

Conclusiones

La convergencia de los procesos de profesionalización la hemos de entender, desde esta experiencia, como la posibilidad inter-generacional de construir sincrónicamente, es decir en un mismo espacio-tiempo, elementos constitutivos de la identidad profesional, de la ética y de la reflexividad que las sustenta. Hemos podido constatar, a lo largo de un año y medio de trabajo en colaboración con maestros y estudiantes en práctica, que el desarrollo profesional conjunto es una alternativa real de profesionalización, que rompe con la secuencialidad tradicional de los itinerarios de formación y que entrega interesantes pistas para resolver los desencuentros entre teoría y práctica. No negamos, sin embargo, el valor de la secuencialidad. La formación inicial y la continua tienen sus propios ritmos y necesidades. La riqueza de la convergencia está dada por la valoración, por el reconocimiento mutuo que se da a la experiencia de los maestros y a los saberes que ella entraña, así como a los bríos juveniles e ideas renovadas que alimentan tanto a maestros experimentados como a novatos en sus disposiciones y acciones. El crecimiento y la transformación de los sujetos son potenciados por la presencia de un “alter ego” institucionalizado como “maestro” o “estudiante”, con quien establecer un diálogo fecundo. Aquí, la instalación de comunidades de práctica en el propio espacio escolar se presenta como un camino promisorio y viable para la profesionalización.

Sobre las comunidades de práctica diremos que son espacios para el encuentro de experiencias, saberes y miradas. Espacios para la indagación y la reflexión a partir de las cuales se posibilita la transformación de dichas miradas. Esta transformación cuando acaece en los maestros experimentados, ha sido valorada como una experiencia altamente formadora por los estudiantes en práctica. En otras palabras, ver a sus profesores guías transformando sus miradas sobre sus propias prácticas ha resultado para los estudiantes una lección mayor. Lo mismo se puede decir

del reconocimiento de ejes (problemas) permanentes en la experiencia docente que habla de la captación de los sentidos, que están y a la vez trascienden, a las vivencias particulares. De este modo, los estudiantes en práctica logran resituar y calibrar sus propios “shocks biográficos” como experiencias marcadoras pero no definitivas.

Respecto a las condiciones para la instalación de comunidades de práctica, podemos decir que el despertar de la conciencia profesional del docente y la voluntad institucional con una gestión que le sea favorable, son condiciones ambas que se requieren para superar la inercia, la dependencia a poderes o autoridades externas a la escuela.

Bibliografía

Alvarez, F.(2006). *Saber Pedagógico y Formación Docente*. Documento en línea http://mt.educarchile.cl/MT/Falvarez/archives/2006/09/saber_pedagogico_y_formacion_d.html

Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In Berliner & Calfee (Éds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York : Macmillan.

Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., & Lebuis, P. (2001). L’approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l’éducation, vol.XXVII, n°1, 2001* [Online] Disponible sur le site : <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000305ar.html>

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Collection Éducation-Recherche. Québec: Presses de l’Université du Québec.

Elbaz, F. (1991). Research on Teacher’s Knowledge : The Evolution of a Discourse. *Journal of Curriculum Studies, 1991, vol.23, n°1, pp.1-19.*

Feiman-Nemser, S. (1996). Teacher mentoring: A critical review. *ERIC Digest, ED397060*. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.

Feiman-Nemser, S., Carver, C., Schwille, S., and Yusko, B. (1999). Beyond support: Taking new teachers seriously as learners. In M. Scherer (Ed.), *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers*, 3-12. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*. Paris : PUF

Kleinfeld, J. (1992). Learning to think like a teacher: The study of cases. In J. Shulman (Ed.) *Using case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.

Lieberman, A. & Friedrich, L.D. (2010). *How Teachers Become Leaders. Learning from Practice and Research*. New York: Teachers College Press.

- Little, J.W.** (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. In C.B. Cazden (Ed.), *Review of research in education*, 16, 297-351. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Nieto, S.** (2005). *Why We Teach*. N. York : Teachers College Press.
- Orland-Barak, L** (2005).- Lost in translation : Mentors Learning to participate in competing discourses of practice. *Journal of Teacher Education* 56 (4), 355-366.
- Schön, D.** (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona.
- Shulman, L.S.** (1992). *Toward a Pedagogy of Cases*. En J.H. Shulman, *Case Methods in Teacher Education*, pp. 1-30
- Stenhouse, Lawrence.** (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Ed. Morata S.A.

TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LA ENSEÑANZA Y SU INCIDENCIA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Autor (es) NANCY ALBEIDA ARISMENDY CALDERON
Universidad: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Ciudad: Tunja
Correo electrónico: nancyarismendy@hotmail.com
Teléfono de Contacto: 3118543197

Tipo de trabajo: Resultado de investigación

Resumen:

Las teorías implícitas en la educación son las lógicas con que los maestros comprenden la realidad de la escuela y guían sus acciones e interacciones en el contexto, generando formas de interpretar y de construir el currículo, formas de hacer intercambios de saberes que contribuyen en gran medida a planificar y diseñar ambientes de enseñanza-aprendizaje.

Las instituciones educativas son los escenarios culturales que mantienen la organización social, son responsables del desarrollo y construcción de la sociedad, desencadenan procesos sociológicos y psicológicos de quienes aprenden en ellas, esto implica una mirada al quehacer del docente y la estructura que sustenta su saber conceptual, el éxito de este depende de varios factores: en primer lugar el método empleado por el profesor, por eso es relevante conocer las teorías que sustentan su saber pedagógico y la influencia en la práctica, en segundo lugar indagar en los marcos de referencias que sustentan su actuar.

Por lo tanto resulta interesante, describir y conocer el pensamiento del profesor para así analizar la forma en que modifican o no sus prácticas a través de procesos reflexivos, que llevarían a cambios de paradigmas, desde problemas reales de la enseñanza y no solamente un señalamiento a las prácticas defectuosas que implementan los profesores. Cuando se hace referencia a las teorías implícitas se refieren al concepto de “concepciones organizadoras de la prácticas” como aquellas que posee cada profesor y que orienta sus decisiones en la programación de una clase, la actuación en la clase o la evaluación y que guían el sentido de la práctica pedagógica.

Palabras Clave: teorías implícitas, práctica pedagógica, enseñanza

1. Introducción

Los docentes de básica secundaria pertenecientes a tres colegios de la ciudad de Tunja, tienen poca oportunidad de demostrar su dominio acerca de los métodos y estilos de enseñanza, igualmente poca posibilidad de confrontar su saber pedagógico con la práctica, de tal manera que garantice la concientización del proceso enseñanza aprendizaje utilizado y la eficacia en los resultados que siempre esperan las instituciones. La posibilidad de transformar la vida del aula, depende de la oportunidad de reflexión sobre el oficio del maestro, las relaciones que establece,

los intercambios conceptuales afectivos e intelectuales que determinan maneras de ver al estudiante, sus necesidades y lo que considera que este debe aprender.

Por tanto es preciso conocer los constructos teóricos del maestro que determinan la práctica pedagógica, cabe preguntarse entonces: ¿cómo es?, ¿cómo se genera?, ¿Cuál es su estructura?, ¿Cuál es su dinámica? ¿su influencia?, ¿Cuál es la relación profesor-estudiante?

Dichos cuestionamientos implican no solo observar al docente, sino conocer sus razones, sus manifestaciones frente a procesos reales de interacción con el medio, comprendiendo así la trascendencia social y su relación con la vida cotidiana.

Por ello el querer interpretar el significado de la práctica pedagógica desarrollada por los maestros en los diferentes contextos y cuáles son los ambientes que diseñan para la enseñanza, se convierte en una oportunidad para conocer las herramientas con las cuales se interpreta la realidad de la escuela y la forma como el docente se conduce a través de ella.

2. Contenido

El comprender el estudio sobre las teorías implícitas y las concepciones que algunas personas tienen de estas y como las van transformando en su diario vivir permite que se investigue e interogue para abordar el complejo campo del comportamiento del profesor en el desarrollo de sus actividades de enseñanza en los espacios escolares. La conducta docente se convirtió, entonces, en centro de estudio por especialistas quienes encontraron en ésta área un fenómeno de dimensiones desconocidas y desafiantes para pretender aproximarse a un nivel aceptable de comprensión. Se empezó a considerar la actividad profesional de los enseñantes como el resultado de sus procesos de pensamiento que tienen lugar dentro de un amplio espectro de contextos socioculturales, educativos y personales. Estos contextos constituidos por factores condicionantes del pensamiento y práctica de los profesores permiten realizar el análisis de su pensamiento pedagógico el cual esta ligado a los mismos.

En el ambiente del aula escolar interactúan factores como: los estudiantes, el currículum, el contexto de la clase, el sistema educativo y la persona misma del profesor. El desempeño profesional del profesor implica un conjunto de interacciones entre los factores mencionados que dan lugar a decisiones importantes hacia el futuro y a configuraciones y reconfiguraciones de los procesos de pensamiento que se generan en esta dinámica conceptual permanente y que determinan en gran medida la realidad y su práctica dentro de las instituciones que orientan los hechos educativos. Por esta razón es importante conceptualizar acerca de las teorías implícitas y tener presente a Marrero (1993) en su modelo fundamental porque permite:

- Establecer los nexos adecuados entre el conocimiento y la acción, pues las teorías implícitas, en cuanto síntesis entre lo individual y lo social, guían la mayoría de las decisiones, rutinas y prácticas docentes.
- Comprender la enseñanza en general y desarrollar en innovaciones adecuadas y programas de formación del profesorado, ya que, por un lado, las diferentes teorías implícitas son un filtro que determina que el profesorado sea más o menos permeable a determinadas

propuestas, estrategias, etc., y, por otro lado, también filtran el currículo transformándolo a su imagen, al llevarlo a la práctica.

De igual forma Según Marrero (1988, 1992) las teorías implícitas del profesorado se caracterizan por los siguientes rasgos.

- Las teorías implícitas no pueden ser transmitidas, más bien han de ser aprendidas por cada persona a través de los intercambios sociales con el medio.

- Las teorías implícitas se configuran por la conjunción de dos tipos de conocimientos: uno de carácter general, fundamentado en los estereotipos sociales, y otro de carácter particular, basado en prototipos individuales.

- Tales teorías pueden ser generadas y evaluadas por el profesor en relación con su propia práctica educativa.

Las teorías implícitas se han basado en recientes conceptualizaciones de la psicología cognitiva sobre la forma de representar el conocimiento y el mundo que rodea a los estudiantes. Bajo este modelo se asume que toda acción sistemática llevada a cabo por los docentes se sostiene en un conjunto de concepciones que configuran una estructura denominable “teoría”. El hecho de que no sean teorías conscientemente elaboradas o adoptadas las hace implícitas (Dienes y Perner, 1999). El término implícito se asocia a su contrario, explícito. Esta distinción se aplica a las representaciones cognoscitivas.

Por su parte, Gimeno (1991) identifica también la existencia de las *concepciones espontáneas*, las cuales tendrían origen en la cotidianidad y cuyo propósito es el de explicar la realidad y predecir el comportamiento en un contexto dado. Buena parte de las representaciones cotidianas, incluidas las que se refieren al aprendizaje y la enseñanza, se adquieren de forma implícita, no consciente, intuitiva, las cuales se producen por la exposición repetida a situaciones de aprendizaje en las que se reproducen ciertos modelos.

Esto es particularmente importante para entender por qué las prácticas pedagógicas no se ajustan, en todos los casos, a los contextos socioculturales en la Sociedad de la Información y el Conocimiento, como lo indican Pozo, (2006), las representaciones implícitas que los profesores tienen sobre sus estudiantes no siempre están en correspondencia con el entorno en el que los estudiantes aprenden.

Por ello deben integrarse o coordinarse ambos sistemas de representación, el explícito y el implícito, para reducir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, entre las políticas educativas, el discurso institucional y el quehacer áulico, teniendo en cuenta que nuestro conocimiento explícito cambia con más facilidad que nuestras teorías implícitas.

SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Para poder generar un sentido y la relación entre teorías implícitas y enseñanza antes debemos conceptualizar acerca de unos tópicos, sobre cómo se puede concebir la enseñanza:

- **Enseñanza como transmisión.** Un elemento común es “entregar” o “transmitir”: realizar un paso desde el profesor al estudiante. El profesor se mantiene como el actor central del proceso; el alumno es invisible.

- **Enseñanza como provocación de cambio conductual.** En otra perspectiva, la enseñanza es vista como un deber propio de la tarea académica, el contenido de éste es orientar y transformar a las personas. La idea de cambiar conductas, expresión que se asocia directamente con el modelo conductista del aprendizaje y de la enseñanza, según el cual el propósito de toda enseñanza es provocar cambios en las conductas de los estudiantes.

- **Enseñanza como guía y facilitación.** *Guiar al estudiante en el desarrollo del conocimiento, de eso que era desconocido a una etapa de saber*”, pasando de un estado (lo desconocido) a otro (lo conocido). Esta noción de guía o conducción se relaciona muy bien con la imagen del “pedagogo” de la antigua Roma, aquel esclavo que conducía al niño por la ciudad y también por los caminos del saber.

- **Enseñanza como estimulación.** La enseñanza aparece como un proceso mediante el cual se estimula, se proporcionan oportunidades de aprender, siendo más relevante el docente quien produce los cambios. La enseñanza entonces es una acción orientada a “permitir” procesos en los estudiantes, ya sea de acumulación o reemplazo de saberes, como también estrategias de procesamiento. Lo notable de esta referencia es que deja en claro que es algo que ocurre en la mente de los estudiantes. No hay profundización sobre qué ocurre en la mente de los estudiantes la que permanece como una “caja negra”.

- **Enseñanza como modelamiento.** El docente puede convertirse en un modelo para el aprendizaje de los estudiantes en la medida en que modele para ellos comportamientos de aprendizaje efectivos y no meramente repetitivos de textos, fórmulas, expresiones.

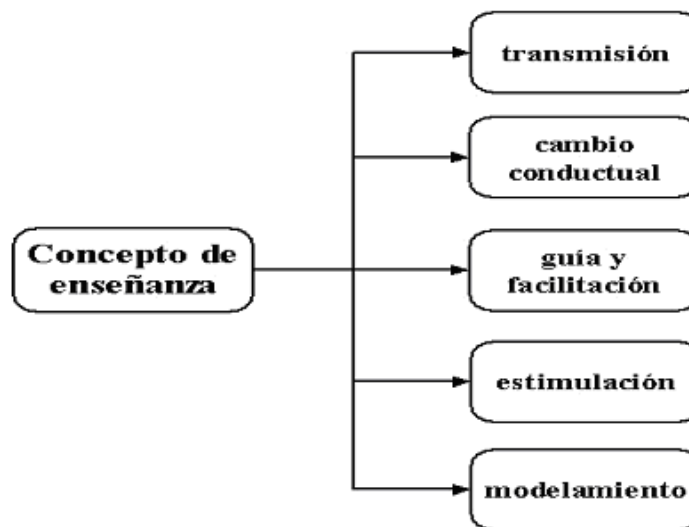


Figura 2. Resumen concepciones de la enseñanza. Tomado de [www. monografias.com](http://www.monografias.com)

En este sentido y realizando la conexión con el verdadero significado que se le da la práctica pedagógica se puede establecer que el docente está en constante cambio, cuando se ubica en un contexto determinado, tiene la posibilidad de señalar como es su enseñanza y cuáles son sus tendencias en su práctica pedagógica, entendida esta como la capacidad para exponer los contenidos disciplinarios propios de una profesión, no es el simple manejo instrumental de métodos de enseñanza, es la construcción permanente de la relación entre teoría y práctica.

Entendiendo por práctica pedagógica el desarrollo de competencias para la conceptualización, aplicación y experimentación de los conocimientos, métodos y estrategias para la enseñanza de los saberes específicos en contextos institucionales. Esta práctica corresponde al campo pedagógico, que se distingue del campo educativo, pues como bien lo ha resaltado Olga Lucía Zuluaga (1988), mientras lo educativo se enmarca en la producción y reproducción de la cultura y la ciencia en el ámbito de lo social, la pedagogía se refiere al saber pedagógico que da identidad al docente alrededor de las preguntas por los fines, los métodos, las estrategias didácticas, la selección de contenidos, las formas de evaluación, las metas, la relación con los estudiantes, con el saber, las instituciones y las prácticas.

La práctica pedagógica del docente responde a las competencias para resolver las preguntas ¿para qué se enseña?, ¿cómo enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿a quién se enseña?, ¿dónde se ejerce la práctica de la enseñanza? Y configura un campo propio con objeto, método, teorías y corrientes, que puede ser reconstruido e historiado desde sus fundamentos, sus modelos, su estructura curricular y los sentidos y significados que otorgan a su praxis.

Se obtiene así un docente que va a centrar su labor en la enseñanza de las disciplinas y se legitima un currículo que le garantiza los saberes según se refieran o no a la línea de formación específica, subvalorando o desplazando la formación social y humanística.

Es de suma importancia poder establecer la relación entre la formación y práctica pedagógica del docente no quede reducida a la capacidad para transmitir los contenidos propios de la disciplina o asignaturas que enseña, a la capacidad para planear objetivos predeterminados según secuencias cerradas que parten de conductas de entrada y conductas finales.

3. Conclusiones

Los docentes no creen que se necesite un cambio sobre su pensamiento y menos sobre sus estilos de enseñanza que favorezca su práctica pedagógica pues tienen la tendencia a fragmentar la relación teoría- práctica, , los datos muestran un saber teórico constructivista pero una realidad práctica con tendencia a la conservación de métodos tradicionales donde no se le permite al estudiante desarrollar sus competencias al máximo sino lo convierten en agentes de repetición memorística y no contextualizado con la realidad a la que se va a enfrentar en su futuro.

Una cosa es manifestar y decir que se está de acuerdo con algo y otra son las actitudes que ellos asumen al respecto., siempre están cumpliendo el dilema del decir y el hacer siempre hay una gran variedad en la práctica pedagógica docente.

Los docentes manifiestan una conceptualización de enseñanza como facilitadores de aprendizaje en función de los estudiantes donde lo primordial es la transmisión de conocimientos pero esto no corresponde a lo que dicen y hacen en el aula no tiene relación lo que dicen con su práctica pedagógica.

Se hace necesario reflexionar sobre la inmovilidad práctica y la visión simplificadora de los maestros, invitándolos a responder por las necesidades de los estudiantes, confiando en sus construcciones teóricas para que cambien y transformen su estilos de enseñanza que por el paso de los días y a través de sus experiencias se ha venido deteriorando, creando así en ellos ciertas dificultades para trabajar con los estudiantes, adaptarse a los cambios que van dando en la sociedad actual y contribuir a que los docentes cambien sus concepciones acerca de la enseñanza y sus teorías implícitas sean transformadas de acuerdo a los continuos cambios que se presenta en el diario vivir y en eje transcurrir de su práctica pedagógica que sea más viable, eficaz y exitosa.

No obstante el querer aplicar cualquier programa de actualización con los docentes siempre se debe tener en cuenta los parámetros establecidos por el MEN y las secretarías de educación ya que las políticas que estos diseñan tienen gran impacto en las practicas educativas de los docentes, ya que los contextos en que están inmersos se deben condicionar para cumplir con estos requisitos enfocándose siempre en la preparación de clases repetitivas y hacer evaluaciones de los estudiantes por el compromiso de la nota, pero casi nunca se preocupan por saber si verdaderamente las estrategias de enseñanza están cumpliendo de mover estructural y cognitivamente a sus estudiantes.

Bibliografía

- Arends, R (2007). *Aprender a enseñar*. México: McGraw-Hill.
- Aportes 35 (1999). *La Investigación Etnográfica Aplicada a la Educación*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Bertely Busquets, M (2000). *Conociendo Nuestras Escuelas*. México: Paidós.
- Bonilla, Castro, E y Rodríguez, P (2000). *Más Allá del Dilema de los Metodos*. Bogotá: Norma.
- Carlgen, I, Handaland, Gr y Vaage, S (Eds., 1994). *Teachers Minds and Actions: Reserach on Teachers Thinking and Practice*. London: Falmer Press.
- Carretero, M.(1998). *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje*. Buenos Aires: Aique,
- De Tezanos, A (1998). *Una Etnografía de la Etnografía*. Bogotá: Antropos.
- Diaz B., F (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Gimeno Sacristán, J (2002). *Comprender y trasnsformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gonzalez, S. (2006). *Investigación educativa y formacion del docnete investigador*, USC, Cali.
- López, R. J (1999). *Conocimiento Docente y Práctica Educativa*. Málaga: Aljibe.
- Felman, D (1999). *Ayudar a Enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Hernadez, P. (2003). *Diseñar y Enseñar*. Narcea Ediciones. España.
- Lozano, M, Gómez, G y Hoyos, P (1997). *Estructura de Conocimiento Práctico del Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia y los procesos educativos que*

- se desarrollan en el Aula de Clase*. Tesis para optar por el grado de Especialista en Psicología de la Educación. Bogotá. Universidad Católica de Colombia.
- Lozano, Martha. (1999). Estructura de conocimiento Práctico del Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia y los Procesos Educativos que se Desarrollan en el Aula de Clase. *Acta Colombiana de Psicología*. 2, 59-72.
- Marland, P (1998). Teachers Practical Theories: Implications for Preservice Teacher Education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 1 (2), 15-23.
- Martínez, M (1997). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. Bogotá: Circulo de Lectura Alternativa.
- Marrero, J otros. (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Visor España.
- Perafán, A (1996). Investigar el Pensamiento Práctico de los Docentes: un Compromiso ineludible. *Revista Colombiana sobre Procesos Educativo*. 12 (3), 22-56.
- Pozo, Juan I. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Ediciones Grao. España

EDUCACIÓN POLÍTICA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Pablo Alexander Muñoz³⁹
Audin Aloiso Gamboa Suárez⁴⁰

Resumen:

El presente trabajo académico consiste en una revisión de literatura pertinente para plantear una indagación sobre la Educación Política en las prácticas pedagógicas de la educación formal en Colombia. Se parte de considerar que todo acto educativo es un acto político. Desde este enfoque se presentan algunas dimensiones y categorías de las investigaciones sobre Educación Política en el País, así como unas aproximaciones a los conceptos de política y Educación Política desde el *a priori histórico* nacional, con el ánimo de preconfigurar una referencia que sirva para comprender el objeto de estudio señalado.

Palabras clave: política, educación política, práctica pedagógica, investigación en educación política.

Introducción

El interés por el asunto sociopolítico en América Latina se ha acentuado en las diversas instancias de participación social (León, Reyes & Baquero, 2008), lo que ha incrementado la conciencia de que “los ideales de ciudadanía y justicia social se encuentran tejidos en todos los discursos políticos, sociales y académicos” (Alvarado & Carreño, 2007, p. 14) con multiplicidad de matices. En este mismo sentido, es recurrente que los diversos procesos de modernización y democratización de la vida política acudan a la educación como medio de consolidación (Smith, 2000), por lo que resulta necesario hacer visibles los discursos políticos que se configuran a través de la práctica pedagógica, dados los importantes aportes de la educación formal a la creación de conciencia individual y colectiva (Sfeir, 2009).

Desde esta comprensión, todo acto educativo es un acto político. Y esa tesis de partida tiene presente que “la directividad de la práctica educativa, que la hace trascenderse siempre a sí misma y perseguir determinado fin, un sueño, una utopía, no permite su neutralidad” (Freire, 2001, p. 41). Por ello, en la medida que su misma dinámica está constituida por un plexo de relaciones de poder (Ávila, 2007), al convertirse en un dispositivo referencial de organización comunitaria, en tanto educan en una concepción de lo público y, a su vez, porque tienen de

³⁹ Licenciado en filosofía y candidato a Magíster en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander. Director de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la misma Universidad y Vicerrector del Instituto Salesiano San Juan Bosco de Cúcuta (Colombia). Correo: palmugar@gmail.com

⁴⁰ Licenciado en Música y Magister en Pedagogía. Director de la Maestría en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander (Cúcuta – Colombia), Doctorando en Ciencias de la Educación Universidad RUDECOLOMBIA, CADE – Cartagena – Colombia. Correo: maestriaprp@ufps.edu.co

trasfondo una concepción política particular que las provoca, las inspira o va irrumpiendo en ellas para modelar y modelarse (Freire, 2002), las prácticas pedagógicas son prácticas políticas y forman parte de la práctica política (Rochetti, 2010).

Tales prácticas de enseñanza-aprendizaje se alimentan del campo de las relaciones concretas y potenciales entre educación y política (Álvarez, 2005) y pueden generarse a partir de una teoría pedagógica o permitir fundar o develar alguna y eso ya habla de su politicidad (De Zubiría & Ramírez, 2009), por cuanto evidencian un direccionamiento, una opción por ciertos motivos, valores, ideales, sueños, ideas, contextos, grupos, poderes y sistemas (y al mismo tiempo, naturalmente, evidencian la renuncia a otros).

Esta es una de las dimensiones problemáticas de la práctica pedagógica cuya complejidad, particularmente leída desde la educación formal, aborda el presente trabajo, en tanto que su objeto de comprensión representa condición de posibilidad en la educación para la ciudadanía y la paz (Martínez, 2000), puesto que “la educación libera y hace que el individuo sea autónomo y cumple un rol político muy importante en relación con la unidad de la Nación” (Zambrano, 2010, p. 264).

1. Algunas dimensiones y categorías de investigaciones sobre Educación Política en Colombia

A propósito, los estudios referenciados por Delgado (2005) que forman parte del estado del arte de la investigación sobre Educación Política en Colombia, denotan cuatro dimensiones de este tipo de investigaciones: (a) Participación política, descentralización y desarrollo local; (b) conocimiento y sensibilización en Derechos Humanos; (c) paz y negociación de conflictos y (d) promoción de la organización social y colectiva. Estas dimensiones dan lugar a la identificación de cuatro categorías de investigaciones en Educación Política, a saber: (a) estudio de acciones formativas para cualificar los procesos y mejorar la calidad de la educación para la democracia; (b) estado del arte en investigación cívica en Colombia y en América Latina; (c) estado del arte sobre formación y educación para la democracia en Colombia y (d) participación ciudadana en Colombia.

También en el rastreo que hace Gómez (2005) se encuentra que la información atinente se limita a nociones dispersas provenientes del sentido común, información de los medios masivos de comunicación social, creencias docentes o las declaraciones de los gobernantes. Por ejemplo, una muy citada investigación de Marco Raúl Mejía y Gabriel Restrepo para la Unesco y el Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, denominada «*Formación y Educación para la Democracia en Colombia. Apuntes para un estado del Arte*», realizada en 1997 (Herrera, Pinilla, Infante & Díaz, 2005), tipifica por lo menos 21 clases de intervenciones escolares en Educación Política, lo que da cuenta de lo polifónico del término y de la diversidad de objetivos a que suele apuntar.

2. Hacia una concepción contextualizada de política

Dado que Colombia se mueve en un marco de democracia participativa como modelo de organización sociopolítica vigente (Alvarado & Carreño, 2007), es necesario partir de esta referencia institucional para comprender la dimensión política de las prácticas pedagógicas, pues el aprendizaje ciudadano o político además de ser distribuido, co-construido o intersubjetivo, es particularmente situado (Gómez, 2005). Esa situación determina un modo específico de comprender y experimentar las relaciones de poder, cuyo constante conflicto y cristalización conforma lo que se llama *cultura política* (Litichever & Núñez, 2005). Las diferentes actitudes hacia el sistema político (cultura política) y sus diversas partes, se interpretan como confrontación, asunción o descalificación del sistema que oficialmente está representado por el Estado, en tanto organización distribuidora de bienes y servicios públicos que sirve de matriz que modela al sistema educativo (Fernández, 2007), pues el Estado es “el ente que mediatiza la apropiación de una(s) cultura política a través de unas condiciones simbólicas determinadas, que son las que en última instancia van a caracterizar a los ciudadanos de una nación” (Gómez, 2005, p. 94).

En tal perspectiva, cobra sentido afirmar que el concepto de política en el contexto colombiano puede entenderse desde el paradigma de política deliberativa (Pérez, 2009) como corriente normativa, sin que llegue a considerarse que es la única manera de interpretarla que hallará un trabajo investigativo (Ariza, 2007). Esto implica que el *tipo ideal* de política sea entendido no sólo como entretreído de relaciones de poder o posesión del mismo a nivel social, sino desde la perspectiva dialógica, como praxis que exige que para el uso del poder y para la toma de decisiones sobre lo público (dos elementos que configuran el discurso político), se entienda la política como un proceso razonable orientado al consenso (Grossberg, 2004) o construcción de una voluntad común, mediante la deliberación, el diálogo y la participación como práctica y como postura (Delgado, 2005), así como en coherencia con el ordenamiento jurídico, o sea, desde una perspectiva de derechos (Alvarado & Carreño, 2007), que “depende de la institucionalización de los procedimientos correspondientes para hacerla viable” (Habermas, 1994, p. 7). En consecuencia, se entiende la política como una práctica dinámica, en la que los ciudadanos son iguales con respecto a derechos y deberes civiles, políticos, sociales y culturales, siendo protagonistas, capaces de participar democráticamente en la definición de políticas para el bien común (Botero, Torres & Alvarado, 2008).

No obstante, plantear este *tipo ideal* desde el que se intenta comprender las características de la Educación Política generada en las prácticas pedagógicas de la educación formal, es una tarea que no puede hacerse ignorando los matices propios del sistema político fáctico colombiano, caracterizado por la tendencia al autoritarismo, que restringe incluso el acceso a la democracia, preocupado por el orden desde un perfil sociocultural jerarquizado, con marcados valores católicos desde los que se mira con recelo la modernidad, cuyos mínimos aún en el siglo XXI no se han cumplido: monopolio estatal de cualquier forma de violencia, control autónomo de políticas monetarias y fiscales, consolidación de un mercado interior, soberanía, integración social, descentralización del poder a favor de la unidad e integración nacional (León, Reyes & Baquero, 2008). Adviértase así, que se entiende el sistema político colombiano como una

dinámica bastante controversial, con muchos rasgos políticos propios de las «*sociedades de control*» (Deleuze, 1999) pero en tensión hacia el ideal de democracia participativa, cuyos mecanismos de operación implicarían el ejercicio de una política deliberativa, cual se ha descrito.

3. Sobre la politicidad de la educación

Al respecto de la politicidad de la educación, Zambrano (2010) sostiene que al ser el ciudadano la esencia política de la sociedad democrática, se convierte en sujeto de educación; por tanto, “la ciudadanía es el resultado de la educación” (p. 265). Para reafirmar el carácter político del acto educativo, agrega que “la gimnasia de la palabra, los trabajos dirigidos, la socialización crítica de la palabra, etc., hacen posible la educación de un ciudadano activo e importante para la madurez de la democracia” (p. 266).

Por su parte, a esclarecer las condiciones de posibilidad para esa empresa heurística ayudan mucho los diversos estudios de la sociología clásica de la educación, que han escrutado la función social de la escuela llegando a catalogarla como el agente de socialización más importante de las sociedades modernas. Según análisis funcionalistas, a la educación formal le corresponde la tarea de socialización política para garantizar el avance y perfeccionamiento de la vida social (Smith, 2000); en esta lógica, la educación es un hecho social que constituye al sistema social, lo mantiene y perpetúa en forma de sociedades. Por su parte, en el análisis estructuralista y aún post-estructuralista, la escuela es por antonomasia la agencia de socialización política; la escuela promueve la reproducción del orden social regente mediante violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 1996), aunque el sistema de enseñanza disimula las funciones sociales que se atribuye y por eso logra cumplirlas con más eficacia, a través de los *habitus*, que son transferibles e inconscientes. Desde la perspectiva del conflicto, por otra parte, se sitúa a la educación en el marco del problema de la formación de la conciencia y se le critica su carácter de mecanismo reproductor de la ideología dominante y de agencia para la distribución de personas entre las posiciones de la estructura social (Marx, 2001).

En la actualidad algunos sociólogos de la educación expresan su convicción de que en la escuela es posible socializar los valores de la democracia, en la misma línea en que lo había predicho Dewey, citado por Smith (2010), anunciando que la democratización global sería alcanzada por la acción de la escuela. Como se aprecia, también desde el discurso sociológico que se ha ocupado de investigar sobre educación, se entiende que la educación es un fenómeno social que aparece como nodo importante de un plexo que es político. Bien sea porque se produce desde una concepción política, porque la reproduce, porque la crea, porque la recrea de manera consciente o inconsciente, a la educación le es inherente el carácter de ser política y, en este sentido, imposiblemente neutral (Freire, 2006).

4. La Educación Política en las prácticas pedagógicas

Se considera que la expresión «Educación Política» puede comprender múltiples acepciones en tanto que representa un concepto complejo, es decir, un concepto polifónico cargado de varios matices y códigos que no pueden definirse por la vía simple de citar el *significado hegemónico* de cada uno de los términos que la componen (Zuleta, 1985). Entre las posibilidades de conceptualización, hoy día sobresalen las que identifican la Educación Política como: formación para la ciudadanía política, formación para la ciudadanía social, formación para la ciudadanía activa (Magendzo, 2004), educación para la ciudadanía, aprendizaje ciudadano, educación para el conocimiento social y político, educación para el ejercicio de lo público, educación societal, educación constitucional, educación para la democracia, educación en derechos humanos, educación para la paz, educación ciudadana y todas las anteriores al tiempo (Gómez, 2005). Sin embargo, para Freire (2001), hablar de «Educación Política» resultaría algo tautológico, dado que según él, la educación no ha sido, no es y no será apolítica. Se intenta presentar entonces, un concepto de Educación Política que integre lo elemental de las posibilidades anteriormente mencionadas, no en un simple ejercicio sincrético, sino con el ánimo de hacer emerger la complejidad de la expresión.

Al respecto, Gómez (2005) reseña algunos aprendizajes propios de las prácticas pedagógicas, contruidos desde la investigación sicopolítica y la Educación Política, los cuales conviene resaltar en esta instancia. Por ejemplo: diferenciar y comparar el marco de la acción política; reconocer e identificar las estructuras sociales políticas en que se mueve; tomar decisiones políticas teniendo en cuenta el carácter parcial y relativo de las normas y la justicia promovidas por el Estado; reflexionar críticamente sobre sí mismo y sobre el grupo, al trabajar en solidaridad con grupos heterogéneos; reaccionar, indignarse, comprometerse, sentirse afectado ante las necesidades materiales y culturales de los demás.

Estos hallazgos son ampliados en una publicación realizada como resultado del trabajo colectivo del GREDI (Grupo de Investigación en Educación Intercultural) orientado por la Universidad de Barcelona, que comprende la Educación Política directamente como educación para la ciudadanía y le asigna a ésta como objetivo

(...) que cada sujeto aprenda a vivir —es decir, aprenda a ser, a convivir, a formar parte de la sociedad y a habitar el mundo—, de acuerdo con las exigencias de su medio aunque guiado por su conciencia crítica, y lo haga junto a personas y grupos diversos, en el interior de una sociedad democrática que impulse la autonomía y la realización personal, así como los valores de justicia, libertad, igualdad y solidaridad (Puig, 2010, p. 7).

Se entiende, en consecuencia con lo expuesto por el GREDI, que la Educación Política debe ofrecer como resultado “un conjunto de principios y prácticas que se aprenden y que capacitan a la persona para participar activamente en la vida pública; para crear comunidad y desarrollar un sentido de pertenencia cívica que facilita hablar desde «el nosotros»” (Puig, 2010, p. 24).

Por otra parte, teniendo en cuenta que lo político y la ciudadanía son algo que se aprende, el aprendizaje político es descrito por Gómez (2005) como un proceso de endoculturación política que se da en una comunidad de práctica que la legitima y que determina el universo simbólico de la cultura política; consiste en la producción y reproducción de significados construidos a partir de las interacciones sociales que se dan en los contextos particulares, creados por prácticas interpretativas de la comunidad a la que pertenecen los actores sociales. Tal conceptualización remite a la pregunta por las formas de apropiarse de la cultura política, que el mismo autor atribuye a: identificación con personajes o líderes políticos, rechazo a los valores e intereses de los grupos dominantes de la sociedad, compromisos de participación activa para defender sus propias prerrogativas, oposición o apoyo a un sistema autoritario.

Cabe anotar en este punto, que se habla de Educación Política porque se entiende la educación como una forma de intervención en el mundo (Freire, 2006) que posibilita al sujeto y a la escuela asumir un rol histórico (Ovelar, 2005), una determinada lectura del mundo, una particular forma de vincularse con los demás y con el contexto. A la base de esta intervención está la capacidad para la toma consciente de decisiones, por lo que toda educación resulta ideológica y lejana de cualquier neutralidad, como se ha venido repitiendo.

Otros estudios de la sobre la escuela y la construcción de lo público (Monroy, 2006), precisan un prolijo listado de aspectos a ser tenidos en cuenta para el estudio de la Educación Política escolar, entre los que se resaltan: participación, deliberación, inclusión, equidad, solidaridad, cohesión, sentido de pertenencia, convivencia, formas de comunicación, percepción frente al Manual de Convivencia, acuerdos, espacio público, reacción frente al conflicto, grado de confianza que inspiran algunas instituciones, liderazgo, roles sociales, pluralismo e interculturalidad, apropiación de los espacios, relación subjetividad-ciudadanía, perspectiva del país a diez años y sentido de igualdad, entre otras.

Uno de los problemas en este ámbito de estudio reside en que por diversos motivos mientras se realiza la práctica pedagógica, usualmente no se construye discurso sobre ella y se elude la responsabilidad de hacer pedagogía (Bedoya, 2008), de buscarle sentido profundo a la práctica pedagógica, más como *praxis* que como simple *poiesis* (hacer), en tanto que aquella implica una relación no disyuntiva entre teoría y práctica (conocimiento práctico, como la *phronesis* aristotélica), la deliberación y la búsqueda del bien (Carr, 2000). De este modo, los estudios sobre Educación Política en las Prácticas Pedagógicas intentan apoyar a la tarea de producir pedagogía, preguntando por el discurso pedagógico-político que se expresa, según Tezanos en Bedoya (2008), en la relación pedagógica que se establece institucionalmente, la cual debe tender a romper las relaciones de poder mediante el aprendizaje y el descubrimiento.

En este punto es necesario aclarar que no es pretensión de este trabajo hacer ver que en la Educación Política está la salvación mesiánica de la sociedad, dado que, como se dijo antes, el mismo Freire (2001) había precisado que la educación no era la palanca de la transformación social y a su vez Ovelar (2005) le complementa diciendo que la educación no sustituye a la política, pero la acompaña, superando lo que Martínez (2010) llama la «instrumentalización de la pedagogía».

Así, dejando a un lado la pretensión de abarcar en estos acápites todo lo decible sobre Educación Política, se considera que con lo afirmado hasta ahora se encontrarán aportes significativos que funjan como insumos para hacer *hermenéutica utens* (Beuchot, 2003) a la hora de abordar el estudio sobre la politicidad de las prácticas pedagógicas.

Conclusiones

Para efectos de una síntesis estructural-sistémica, que permita precisar o delimitar algunos tópicos a tener en cuenta en este tipo de estudios, sin que se deje de lado la “lógica magmática” (Murcia & Jaramillo, 2008, p. 46) a la que pueden invitar los hallazgos emergentes y no previstos, Gómez (2005) advierte que al estudiar el aprendizaje ciudadano o el aprendizaje político, debe tenerse en cuenta que no debe esperarse mayor correspondencia -como lo soportan los estudios que reseña- entre lo cognitivo y lo moral o entre lo moral y lo político. Luego investigar en este campo no consiste en tabular unos contenidos de consciencia para deducir lógicamente una actitud política, ni de cuantificar conocimientos para inferir elementos que expliquen el comportamiento de los informantes para la investigación. Se trata de abrirse a dejar que los hallazgos hablen y se muestren en su multiplicidad, incluso en su posible contradicción (Martínez, 2009). No debe tratarse entonces de mediciones y sumas de partes, porque en el campo de las ciencias humanas o del espíritu es más productiva la comprensión que integra y da sentido; sino que se buscará integrar perspectivas desde en un todo estructural y sistémico, con base en mecanismos postulados por la dialéctica y la ética comunicativa (Martínez, 2000).

Por esto, aunque este trabajo sirva como referencia para contrastar o reconfigurar, toda información será después interpretada en el marco de referencia o situación que la generó, en tanto que

Buscar medir conceptos sociales o políticos desde el punto de vista de su ajuste a un nivel de desarrollo de estructuras operatorias o de acuerdo con su semejanza o acercamiento a los “conceptos más formalizados en el campo de la política” es despojar a los actores sociales de su naturaleza cultural (de sus universos simbólicos) y de la posición que ocupan en la sociedad (económica, ciudadana, de género, de raza, etc.); es simplemente medir lo que mide cualquier prueba escolar: información, definiciones y lógica proposicional (Gómez, 2005, p. 88).

Referencias

ALVARADO, S. & CARREÑO, M. (2007). La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de ciudadanía. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Universidad de Manizales. 5, Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77350102>

- ÁLVAREZ, D. (2005). Lectura y formación ciudadana: un estudio aplicado a la escuela de animación juvenil. Medellín, Colombia. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 28, 147-167 Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-09762005000100007&nrm=iso
- ARIZA, A. (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana: Una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, 150-163 Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2007000200011&nrm=iso
- AVANZINI, G. (1998). *La pedagogía hoy*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ÁVILA, F. (2007). El concepto de Poder en Michel Foucault. *A Parte Rei*, Vol. 53, Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/avila53.pdf>
- BEDOYA, J. (2008). *Epistemología y pedagogía*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- BEUCHOT, M. (2003). *Hermenéutica Analógica: Aplicaciones en América Latina*. Bogotá: El Búho.
- BORDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara, S.A.
- BOTERO, P., Torres, J. & Alvarado, S. (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6, 565-611 Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2008000200005&nrm=iso
- CARR, W. (2000). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- DE ZUBIRÍA, J. & RAMÍREZ, A. (2009). *¿Cómo investigar en educación?* Bogotá, D.C.: Editorial Magisterio.
- DELEUZE, G. (1999). Post-scriptum sobre las sociedades de control. In *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- DELGADO, R. (2005). *Educación para el conocimiento social y político. Estado del Arte*. Bogotá, D.C.: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana.
- FERNÁNDEZ, T. (2007). *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. México: El Colegio de México.
- FREIRE, P. (2001). *Política y Educación*. México: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad* (L. Ronzoni, Trans. 11a. ed.). Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- GÓMEZ, J. (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- GROSSBERG, L. (2004). Entre consenso y hegemonía: Notas sobre la forma hegemónica de la política moderna. *Tabula Rasa*, 2, 49-57 Recuperado de http://www.revistatabularasa.org/numero_dos/grossberg.pdf
- HABERMAS, J. (1994). Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa. *Instrumentos de Trabajo*, 43, Recuperado de <http://www.alcoberro.info/V1/habermas7.pdf>

- HERRERA, M., PINILLA, A., INFANTE, R. & DÍAZ, C. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia: Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- LEÓN, I., REYES, P. & BAQUERO, S. (2008). *Una mirada hermenéutica a la cultura política en Latinoamérica y en Colombia*. Bogotá, D.C.: Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia.
- LITICHEVER, L. & NÚÑEZ, P. (2005). Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo: Cultura política en la escuela media. *Ultima década*, 13, 103-130 Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362005000200005&nrm=iso
- MAGENDZO, A. (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá: Magisterio.
- MARTÍNEZ, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México, D.F.: Editorial Trillas, S.A. de C.V.
- MARTÍNEZ, V. (2000). Saber hacer las paces. Epistemologías de los estudios para la paz. *Convergencia*, 23, 49-96 Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10502303>
- MARX, K. (2001). El carácter capitalista de la manufactura. In M. Enguita (Ed.), *Sociología de la Educación* (pp. 25-32). Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- MONROY, B. (2006). *La escuela en la formación de la esfera pública. Una estrategia pedagógica para la formación de cultura política en los espacios escolares*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia - Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, IDEP.
- MURCIA, N. & JARAMILLO, L. (2008). *Investigación cualitativa: "La Complementariedad"*. Armenia: Kinesis.
- OVELAR, N. (2005). Educación, política y ciudadanía democrática. A través de la especial mirada de Paulo Freire. *Revista de Pedagogía*, Vol. 26, N° 76, 187-206 Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922005000200002&lng=es&nrm=iso
- PÉREZ, P. (2009). Democracia deliberativa: una apuesta por el valor epistémico de la deliberación pública. *Revista de Filosofía*, 34, 155-173 Recuperado de <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1936879931&sid=1&Fmt=6&clientId=57173&RQT=309&VName=PQD>
- PUIG, J. (2010). *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- ROCHETTI, C. (2010). Notas para pensar la educación como práctica política: Una mirada desde Michel Foucault. *Cuyo anuario de filosofía argentina y americana*, 27, 117-125 Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-31752010000100006&nrm=iso
- SFEIR, A. (2009). Educación, economía ambiental y espiritualidad. *Revista de Estudios Sociales. Universidad de los Andes*. Vol. 32, Recuperado de <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=7&did=1701519821&SrchMode=1&sid=7&Fmt=3&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1279992425&clientId=57173>

- SMITH, M. (2000). Educación, política y cultura política. Algunas aproximaciones teóricas. *Perfiles Educativos*, 87, Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13208705#>
- ZAMBRANO, A. (2010). *Philippe Meirieu, pedagogo. Aprendizaje, filosofía y política*. Santiago de Cali: Maestría en Educación Superior - Universidad Santiago de Cali.
- ZULETA, E. (1985). *Sobre la idealización de la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Bogotá: Procultura.

ENSEÑAR A APRENDER INVESTIGANDO: UNA EXPERIENCIA DE REDISEÑO CURRICULAR EN EL INSTITUTO SALESIANO SAN JUAN BOSCO DE CÚCUTA

Pablo Alexander Muñoz⁴¹

Resumen:

Transformar las prácticas pedagógicas y lograr concretar un currículo integrado e integrador, que supere la fragmentación de las áreas y las asignaturas, son intervenciones clave para jalonar procesos de rediseño hacia un currículo centrado en la persona y su formación, como lo requiere el panorama social contemporáneo y lo procuran las nuevas tendencias educativas. Desde esa perspectiva, en busca de reconstruir una experiencia orientada hacia la autonomía del estudiante como sujeto co-protagonista del acto de enseñanza-aprendizaje en la cotidianidad de una Institución Educativa, esta reflexión sistemática sobre tal empresa aún en construcción, quiere provocar el diálogo y la crítica sobre opciones progresistas en la práctica pedagógica, desde dos preguntas: ¿Cómo constituir al estudiante en sujeto co-protagonista de la práctica pedagógica y qué impacto en este sentido tiene la investigación escolar? ¿Cómo responder con pertinencia a las necesidades institucionales de superar el academicismo y la fragmentación curricular?

Palabras clave: Investigación escolar, currículo, ámbitos de formación, estrategia pedagógica, práctica pedagógica, formación basada en competencias.

Introducción

Con alegría y con esperanza, se aprecia que en la Comunidad Educativa del Colegio se hace popular un término del que hasta hace pocos años se habla en la escuela con seriedad: **INVESTIGACIÓN ESCOLAR**. La novedad se debe seguramente, al contraste que esta estrategia pedagógica representa, frente a la inveterada creencia en que la escuela sólo se dedica a **REPRODUCIR** la herencia cultural (estructura social, conocimientos, costumbres...) y que “eso” de la **TRANSFORMACIÓN** y la **CREACIÓN** le corresponde a algunos privilegiados

⁴¹ Licenciado en filosofía y candidato a Magíster en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander. Director de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la misma Universidad y Vicerrector del Instituto Salesiano San Juan Bosco de Cúcuta (Colombia). Correo: palmugar@gmail.com

que alguna vez llegarán a ser «gente importante y poderosa» o a quienes tienen un linaje semejante (Freire, 2005). En todo caso, hoy en muchas instancias de la Institución se habla de investigación y las críticas y los cuestionamientos por fortuna no faltan, lo que reta a hacer uso público de la propia razón (Kant, 1783) sobre aquello que se está proponiendo y gestionando. Para tal efecto, se hace necesario visibilizar los acuerdos curriculares que en construcción y en este sentido conviene precisar algunos elementos orientados por las preguntas más frecuentes de la Comunidad Educativa, comenzando por explicar en qué ha consistido el rediseño anunciado, pasando de una visión fragmentaria y academicista del currículo, a una experiencia integradora e integral: la formación por ámbitos, gestionada a través de la investigación escolar.

1. ¿Por qué el Colegio organiza la academia por «ámbitos» de formación? ¿En qué consiste ese diseño curricular?

Con el Decreto 1290 de 2009, el Ministerio de Educación Nacional facultó a las Instituciones Educativas para que re-crearan su Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIES), confirmando la autonomía institucional que concede la normatividad precedente para organizar con pertinencia los grupos de áreas fundamentales y obligatorias (Ley 115 de 1994, arts. 77° al 79°; Resolución 2343 de 1996, arts. 3° al 7° y 16°).

Frente a tal oportunidad, antes de cualquier evento de rediseño se plantearon una serie de interrogantes cruciales, todos en la misma línea: ¿Cuáles son las dimensiones educables en el ser humano?, ¿qué buscan los padres de familia que le confían la educación de sus hijos al Colegio?, ¿a qué necesidades reales de los estudiantes debe responder la educación que allí se ofrece? Entonces, luego de un serio proceso de diálogos, reflexiones y consultas, se precisaron seis dimensiones humanas educables, que representan los intereses formativos de los padres de familia y sus hijos e hijas y por las cuales se compromete a trabajar el Colegio: el SER y su ESPIRITUALIDAD, el PENSAMIENTO, la CORPOREIDAD, la COMUNICATIVIDAD, y la CONVIVENCIA.

Se consideró que antes de pensar en los contenidos, en los temas o en los procedimientos didácticos o de evaluación, es prioritario determinar qué se quiere formar en los estudiantes y luego sí, ver qué conocimientos o saberes resultan indispensables para ayudarlos a desarrollar en esas dimensiones y cómo llevar adelante tal proceso formativo. En este sentido, en el centro de la tarea educativa se ratifica al estudiante antes que a los saberes; los saberes están al servicio de los estudiantes y no al contrario, como hasta ahora se venía considerando en la educación tradicional. Esto de ninguna manera quiere decir que se menosprecian conocimientos o que resultan secundarios. Para la Institución, el conocimiento es radicalmente importante en la tarea educativa, sólo que se le halla sentido en tanto que facilita el desarrollo integral de la persona y por se pone a su servicio.

Desde esta perspectiva, se fue dando respuesta a más interrogantes emergentes:

a. *¿Cómo puede la Institución ayudar a desarrollar a los estudiantes en el SER y su ESPIRITUALIDAD?* Ésta dimensión es tal vez una de las más inquietantes para la Comunidad Educativa, pues tiene que ver con lo que frecuentemente se reconoce como “lo esencial” de la persona, de lo que dependen con seguridad las demás dimensiones educables. Así, el Colegio promueve la formación en el ámbito de PASTORAL y DESARROLLO HUMANO, como un eje educativo que estimula directa e intencionalmente el crecimiento de los estudiantes como «honestos ciudadanos, porque son buenos cristianos». Aunque la pastoral permea toda la oferta educativa, en espacios y momentos específicos se estimula el desarrollo de la libertad, de una sana afectividad, el crecimiento de la espiritualidad con proyección comunitaria, la opción por la promoción de los empobrecidos y la solidaridad con sus realidades, la formación en criterios éticos para el análisis y la solución de problemáticas morales y la opción por la vivencia de los valores y su conversión en hábitos permanentes (virtudes), entre otras habilidades.

b. *¿Qué ofrece el Colegio para la formación del PENSAMIENTO de los estudiantes?* Teniendo en cuenta que el pensamiento es una facultad humana esencial para comprenderse a sí mismo y al mundo, y que la RAZÓN es un pilar fundamental de ideario educativo del Colegio, que inspira incluso las relaciones interpersonales, se ofrece al estudiante la posibilidad de desarrollar, con niveles de desempeño superior, el PENSAMIENTO CIENTÍFICO (habilidades para comprender y transformar la realidad metódicamente a través del uso de la tecnología), el PENSAMIENTO MATEMÁTICO (habilidades para comprender y resolver problemas de la realidad con base en las matemáticas) y el PENSAMIENTO HUMANÍSTICO (habilidades para comprenderse a sí mismo, a su realidad cultural, a la historia y sus posibilidades transformadoras). Estas denominaciones compaginan con las de las pruebas internacionales, mas no se reducen a la comprensión del término «pensamiento» como algo alejado o yuxtapuesto con referencia a la acción, a la operatividad en la vida, dado que no se comulga con el tendencioso divorcio entre teoría y práctica.

c. *¿Qué se pretende cuando se le apuesta a formar a los estudiantes en su CORPOREIDAD?* Entendiendo corporeidad no sólo como lo relativo al cuerpo físico (materia), sino como lo que representa a la persona humana íntegra, lo que le permite presentarse y comunicarse con los demás y con su entorno (Glez, 2003), formar la corporeidad de los estudiantes implica ayudarles a promover su DESARROLLO MOTRIZ (habilidades para realizar movimientos corporales de modo controlado, armónico, intencional, benéfico y productivo), LÚDICO (habilidades para el uso productivo del ocio y el tiempo libre, para la sana diversión, con criterio formativo) y ESTÉTICO (habilidades para saber producir y valorar la armonía y la belleza en sus propias producciones y en las de los demás).

d. *¿Qué comprende la formación en y para la COMUNICATIVIDAD?* En muchas versiones del pensamiento humano se ha señalado que el ser humano y su sociedad son significativamente lenguaje (Wittgenstein, 1975) y comunicación (Habermas, 1982), que allí radican posibilidades de humanización, desarrollo, convivencia, memoria y profecía (Glez, 2003). Además de constituirse en elementos mínimos esperados de la educación formal

especialmente, las habilidades comunicativas evidenciadas en las múltiples formas de diálogo, se constituyen en requisitos irrenunciables para hablar de promoción escolar e incluso de promoción humana. Se ve pues como deseable, posible y exigible, formarse con los estudiantes en habilidades para saber leerse, escribirse, hablarse y escucharse en múltiples contextos, en dos lenguas y con diversas mediaciones, haciendo de tales facultades una condición permanente para la construcción de la verdad (Gadamer, 1993) y abierta al progreso. Habilitarse en niveles superiores de desempeño para el diálogo, para el DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y COMUNICATIVO, es un compromiso institucional irrenunciable.

e. *¿Qué importancia tiene para el Colegio la formación para la CONVIVENCIA?* En la convivencia humana se sintetizan todas las demás dimensiones humanas educables; ahí confluyen y se demuestran las habilidades auténticas, los conocimientos sólidamente construidos y las opciones fundamentales de cada persona. Por tal motivo, la convivencia es un factor definitivo para evaluar el avance de los niños y las niñas, de los y las jóvenes en su formación. Desde el ecosistema educativo que posibilita la vida en el clima del Sistema Preventivo de Don Bosco (Peresson, 2010), en el Colegio se considera que sólo en el ambiente de una convivencia armónica y serena, se dan las condiciones necesarias para construir conocimientos y para desarrollar habilidades. Mas no se trata de adaptar o domesticar a los estudiantes, sino de estimular y promover en ellos la autonomía (entendida como capacidad de promoverse y regularse por sí mismos, con independencia pero en interdependencia), equilibrando la autoridad del educador con la libertad del educando (Freire, 2006) y empleando el diálogo como herramienta para prevenir y solucionar los conflictos de la cotidianidad. Se cree firmemente en la capacidad humana para hacer acuerdos, para respetarlos, pero también en la capacidad de todos y todas para hacerse responsables de asumir las consecuencias y para establecer acciones de reparación, en caso de obviar dichos acuerdos.

Este planteamiento curricular se articula con un plan de estudios organizado POR ÁMBITOS DE FORMACIÓN, en correspondencia con las áreas obligatorias y fundamentales de la Ley 115 (arts. 23 y 31). Pero lo importante, más que las áreas en sí (cuyos principios disciplinares siguen siendo indispensables y abundantemente abordados en el Colegio, se insiste) es su intencionalidad formativa. Por eso se pasa de un Colegio en que el estudiante trabajaba para «responder» ante las diferentes materias, a uno donde las materias se articulan para enseñar a preguntar y para atender las necesidades de formación de los estudiantes y del contexto (Bedoya, 2004):

ÁMBITO DE FORMACIÓN	ÁREAS OBLIGATORIAS Y FUNDAMENTALES EN FUNCIÓN DEL DESARROLLO
I. PENSAMIENTO MATEMÁTICO	<i>Matemáticas</i>

(Inteligencia lógico matemática)

**II. PENSAMIENTO
CIENTÍFICO**

*(Inteligencia naturalista, lógico
matemática)*

*Ciencias naturales y educación
ambiental*

Biología

Química

Física

Tecnología e informática

**III. DESARROLLO
LINGÜÍSTICO Y COMUNICATIVO**

(Inteligencia verbal lingüística)

Humanidades

Lengua castellana

Idioma extranjero (Lengua inglesa)

**IV. PENSAMIENTO
HUMANÍSTICO**

*(Inteligencia verbal lingüística,
interpersonal)*

Filosofía

*Ciencias sociales, historia,
constitución política y democracia*

Ciencias económicas y políticas

Emprendimiento

**V. DESARROLLO MOTRIZ,
LÚDICO Y ESTÉTICO**

*(Inteligencia visual, espacial,
corporal, cinestésica, musical)*

*Educación física, recreación y
deportes*

Educación artística y cultural

**VI. PASTORAL Y
DESARROLLO HUMANO**

*(Inteligencia intrapersonal,
interpersonal)*

Educación religiosa escolar

*Educación ética y en valores
humanos*

**VII. ÉNFASIS (para la educación
media)**

*(Competencias laborales generales
y específicas)*

Diseño de Software

*Investigación Ambiental y Salud
Preventiva*

Tabla 1. Organización del plan de estudios por ámbitos de formación

Por eso las competencias que se propone desarrollar desde cada ámbito son comunes a todas las áreas fundamentales y obligatorias que le corresponden, pues propenden más por la integración que por la dispersión, aunando fuerzas para promover habilidades y cumplir con los estándares educativos nacionales e internacionales, trascendiendo la fragmentación disciplinar propia de los enfoques pedagógicos academicistas (Tobón, 2005). El asunto es que la competencia es la misma para todas las áreas que animan el desarrollo de un mismo ámbito de formación y es esperable que al desarrollarla, la demuestre en cualquier contexto con circunstancias similares y propicias (Maldonado, 2008), máxime si todas las áreas convocadas han estado trabajando para desarrollarla.

La educación por ámbitos convoca pues, a superar la visión de «*estudiar materias para pasar* y creerse educados o formados, porque *se saben los temas*». En contraste, la formación en el Instituto Salesiano San Juan Bosco mediante la formación por ámbitos, trasciende el asunto de las áreas en cuanto que para el estudiante «*promoverse en un ámbito*» implica más que haber obtenido una nota suficiente: implica haber desarrollado satisfactoriamente una dimensión de su ser, como persona.

2. ¿Cómo llega el Instituto Salesiano San Juan Bosco a la estrategia pedagógica de enseñar a aprender investigando? ¿Qué impacto se espera de ella en la calidad de la formación?

No se optó por esa estrategia pedagógica gracias a una ocurrencia o a una casualidad, sino que el ambiente se fue propiciando desde hace ya cuatro años, cuando se implementó **la pregunta problematizadora** (Ortiz, 2009) como punto de partida de cualquier abordaje *temático*, donde los *temas* dejaron de considerarse un fin en sí mismos y fueron asumidos como medio para SABER -ser, -aprender, -hacer, -convivir, -emprender. De igual manera se empezó a trabajar para formar a los estudiantes en **método de estudio**. Se acordó que en la educación lo importante no son los temas que “había que saberse” (¡y sobre los que hay que seguir aprendiendo, se insiste!), sino EL PROCESO FORMATIVO DEL ESTUDIANTE, que se da con apoyo en los diversos contenidos.

Se precisó entonces una propuesta de enseñanza-aprendizaje que apoyada en el camino adelantado por múltiples iniciativas entre las que sobresale el Programa Ondas de Colciencias (Plata, 2007):

- es *significativa* en tanto nos da garantías de que contribuye a la formación y transformación para el crecimiento y desarrollo integral de la persona,
- forma en *autonomía para seguir aprendiendo* sin restringir las habilidades al dominio mental o memorístico de algunos temas,
- hace al estudiante *competente* para manejar y producir información de la más diversa índole,
- atiende a las *inteligencias múltiples* que caracterizan y diferencian a los estudiantes,
- potencia desde temprana edad las *capacidades cognitivas, comunicativas y sociales* de los estudiantes para explorar el mundo de la vida y darle sentido a la propia vida,
- se convierte en un *proceso de desciframiento de la realidad* a partir de preguntas y problemas identificados por los estudiantes,
- sitúa a los niños, niñas y jóvenes de cara a la realidad colombiana, para que puedan *comprender, explicar y dar alternativas de solución* a problemas naturales, sociales, económicos y culturales, con responsabilidad social y ecológica,
- permite *la construcción de conocimientos acerca de los fenómenos del mundo circundante, para describirlos, comprenderlos y/o explicarlos,*
- responde a unos procedimientos que se realizan para dar respuesta a un vacío del conocimiento, es decir, *es la búsqueda de la respuesta a una duda o inquietud sobre una situación, un objeto, un tema o un asunto determinado.*

Así fue que, consultando expertos (Ortiz, 2009), material multimedia y bibliografía pedagógica sobre experiencias exitosas en educación (Manjarrez, 2007), el Colegio se encontró con la propuesta de la investigación como estrategia para transformar las prácticas pedagógicas en pro de un mayor aprovechamiento de la actividad escolar de los estudiantes, para trascender el memorismo y la repetición, para desarrollar competencias.

Entre otros beneficios además de los ya mencionados, se trabaja en la propuesta de ENSEÑAR A APRENDER INVESTIGANDO para mejorar el rendimiento académico, propiciando un mayor índice de promoción escolar, dado que la estrategia pedagógica permite valorar mejor el progreso individual y facilita que cada uno aporte desde sus particularidades e intereses (Díaz, 2005).

3. Enseñar a aprender investigando, ¿es un invento o un experimento del colegio?

Es claro que esa estrategia pedagógica de ninguna manera es exclusiva del Instituto Salesiano San Juan Bosco. Basta hacer una mirada a las directrices del Ministerio de Educación Nacional a través de los estándares y lineamientos curriculares, que también contempla la investigación escolar dentro de su Portafolio de Modelos Educativos (M.E.N., s.f.) y a la propuesta de Colciencias mediante el Programa ONDAS, cuando urgidos por la formación de una "Cultura Ciudadana de la Ciencia, la Tecnología, la Investigación y la Innovación", se lanzan a promover la investigación en la escuela, aún desde el preescolar. De dichas experiencias se ha originado una buena cantidad de literatura, reflexiones, ponencias y trabajos de investigación.

Valga la pena resaltar, entre tanto y como indicador, que nada más en 2007, el Programa ONDAS de Colciencias registraba más de 8.000 proyectos de investigación liderados por más de 400.000 niños y jóvenes en el país (Manjarrez, 2007).

En la Internet abunda material escrito y audiovisual al respecto. De igual manera es recomendable consultar además de lo mencionado, bibliografía alusiva a experiencias con pedagogía de la pregunta, enseñanza problémica, semilleros de investigación, educación por proyectos, evaluación por portafolio de desempeño, TIC e investigación escolar, nueva didáctica de las ciencias, entre otras fuentes.

4. ¿Se van a dejar de «ver» algunos temas por estar haciendo investigación? ¿Y las Pruebas Saber que aplica el ICFES?

Aunque se siga sosteniendo que no tiene sentido aprender temas para que sean sólo acumulados memorísticamente, de modo que se formen los típicos "*bachilleres que son un mar de conocimientos con un centímetro de profundidad*", es importantísimo que se aborden múltiples temáticas relacionadas con el hombre, con el mundo y con Dios, para que se ayude a integrar la ciencia, la cultura y la fe en la vida del estudiante. En este mismo sentido, se sabe que la auténtica actividad investigativa realmente va a requerir y obligar el abordaje de muchos más temas que los que puede ofrecer un plan de estudios fragmentado por áreas y asignaturas (como el tradicional), sólo que los estudiará de una manera más dinámica, más autogestionada, integradora e integral, interdisciplinaria y transdisciplinaria.

Así se logra que el Colegio organice su currículo y el correspondiente plan de estudios en concordancia con (no limitándose a) los lineamientos y los estándares curriculares emanados del Ministerio de Educación Nacional. Ellos son la base y la referencia tanto para la planeación como

para la evaluación, en la medida que precisan los contenidos y los enfoques de los grupos de áreas, así como los perfiles esperados de los estudiantes por grados y niveles.

La misma estrategia pedagógica de ENSEÑAR A APRENDER INVESTIGANDO es tan flexible que respeta los ritmos y capacidades de los estudiantes, las variantes que puedan presentar los problemas investigados, al igual que permite la flexibilidad en la metodología, de modo que se puedan tomar tiempos suficientes para la necesaria fundamentación teórica y práctica que requiere el hecho de investigar una problemática. Además, siendo la investigación la estrategia pedagógica, no se va a tomar como algo adicional, paralelo, complementario o anexo a las clases, sino que las clases mismas se convierten en verdaderos encuentros orientados a adelantar los proyectos de investigación, de la mano con los educadores. Es decir, que no se trata de ir a clase y además adelantar un proyecto de investigación. *A investigar se aprende investigando* y por eso es que **a la clase se va a trabajar en la investigación** común, en los diversos pasos del método escogido.

De modo que si se requieren momentos para la exposición magistral o tradicional del docente para explicar un tema que ayudará a fundamentar la investigación, bien podrá tomarse el tiempo que se considere pertinente. De igual manera se procede en el diseño de la investigación, en el desarrollo de habilidades para aprender a compilar y analizar la información y en la evaluación de los avances de los estudiantes y sus grupos. En esto ayuda mucho que las clases se tomen por ámbitos (muchas más horas dedicadas a un mismo trabajo investigativo), así como los proyectos de investigación, y que además un ámbito en la mayoría de los casos tenga múltiples docentes que acompañen la investigación. Las actividades de apoyo o tareas son siempre dosificadas y tendientes a afianzar las habilidades de los estudiantes para aprender, porque **lo fundamental de cada investigación se planea, se ejecuta y se evalúa durante las clases con el acompañamiento de los educadores.**

Un estudiante que se forma en esta estrategia pedagógica de aprender investigando supera el memorismo y es muy competente para la interpretación de la información, para el hallazgo y construcción de argumentos sobre un asunto determinado, así como para el planteamiento de soluciones a las problemáticas que se le presenten y parte de esto es lo que evalúa el ICFES a través de sus Pruebas Saber para 5°, 9° y 11°: competencias interpretativas, argumentativas y propositivas frente a situaciones problémicas plasmadas en un texto.

De igual forma, el Colegio con el ánimo de mantener el éxito obtenido en las recientes pruebas estatales para los grados mencionados, continúa con su dinámica de implementación de las “preguntas tipo icfes” en las pruebas consuetudinarias y en la Prueba Institucional de final de cada periodo, que no llegan sólo hasta su aplicación, sino que se aprovechan como fuente de información para potenciar las fortalezas y remediar las dificultades manifestadas allí por los estudiantes.

CONCLUSIÓN

Una escuela que pregunta es una escuela que aprende. Una escuela donde solo preguntan los maestros no produce más que respuestas para repetir y repetir... aquella donde los estudiantes son los que preguntan se renueva y se transforma. Pero esa curiosidad debe ser educada para que sea productiva y uno es realmente productivo cuando se vuelve metódico.

Por eso se cree en la investigación como estrategia pedagógica, que sin abandonar lo bueno de la educación tradicional, permite formar estudiantes autónomos y competentes, capaces de aprender por sí mismos y a partir de ahí emprender por su propia cuenta, con sentido humano y solidario, porque aprenden a trabajar en equipo, a valorar las diferencias y lo que los demás pueden aportar desde sus múltiples formas de comprender la realidad.

Hay todo un equipo humano inquieto, formándose y reformándose como educadores de manera permanente, hay trayectoria educativa, experiencia, conocimiento, capacidad de gestión y asesoría de expertos, detrás de las personas que animan el Proyecto Educativo Pastoral del Instituto Salesiano San Juan Bosco, que pensando siempre en quienes son el centro de su atención, los estudiantes, acoge decididamente la estrategia pedagógica de educar animando el desarrollo en los ámbitos formativos mediante la investigación.

Es Don Bosco que hoy camina audaz irrumpiendo en el Siglo XXI como en su tiempo: a la vanguardia en todo aquello que redundara en el mayor bien para sus niños y sus jóvenes, con la mirada en el cielo pero con los pies muy bien puestos en la Tierra, muy de su tiempo y de su gente, pero incansable soñador y gestor que se convirtió en un legado preciosísimo para quienes se ocupan de la educación y promoción de la juventud y de las clases populares.

REFERENCIAS

- Bedoya, J. (2004). *Pedagogía: ¿Enseñar a pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- De Zubiría, J. & Ramírez, A. (2009). *¿Cómo investigar en educación?* Bogotá, D.C.: Editorial Magisterio.
- Díaz, J. (2005). *El portafolio de desempeño: Una práctica reflexiva para lograr éxito en la formación y en el aprendizaje*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Freire, P. (1998). *Cartas a quien pretende enseñar* (S. Mastrangelo, Trans. 4 ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.

- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad* (L. Ronzoni, Trans. 11a. ed.). Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Glez, M. (2003). *Los viajes de Jano. Historias del Cuerpo*. Barcelona: Icaria Editorial, S.A.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Kant, I. (1783). Respuesta a la pregunta ¿qué es la ilustración? Berlinischen Monatsschrift, Recuperado de http://www.utadeo.edu.co/programas/humanidades/pdf/ejemplo_ensayo_filosofico.pdf
- M.E.N. (s.f.). Portafolio de modelos educativos. Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales - República de Colombia, Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89618_archivo_pdf.pdf
- Maldonado, M. (2008). *Competencias: método y genealogía. Pedagogía y didáctica del trabajo*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Manjarrez, M. (2007). *La investigación como estrategia pedagógica del Programa Ondas de Colciencias*. Paper presented at the X Reunión de la Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe (RED POP - UNESCO) y IV Taller “Ciencia, Comunicación y Sociedad”. from <http://www.cientec.or.cr/pop/2007/CO-MariaManjarres.pdf>
- Ortiz, A. (2009). *Pedagogía Problemática: modelo metodológico para el aprendizaje significativo por problemas*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Peresson, M. (2010). *Educación con el corazón de Don Bosco*. Bogotá: Ediciones Salesianas.
- Plata, M. (2007). La investigación: estrategia pedagógica del Programa Ondas. Cuadernos de Psicopedagogía N° 4, Recuperado de http://aplica.uptc.edu.co/Publicaciones/CuadernosPsicopedagogia/Documents/N4_Articulo6.pdf
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Wittgenstein, L. (1975). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza Universidad.

LA COMPETENCIA TELEVISIVA DE LOS ESTUDIANTES DEL LICEO NACIONAL ANTONIA SANTOS, DEL DISTRITO CAPITAL

Autora: Sandra Luna

Universidad: Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo (CIDE)

Ciudad: Bogotá

Correo electrónico: dirpracticass@cide.edu.co

Teléfono de Contacto: 3162801951

Tipo de trabajo: Resultados de investigación.

Resumen: Este informe presenta los resultados de la investigación “Implementación y validación de una propuesta pedagógica conducente al mejoramiento de la competencia televisiva en los estudiantes del sexto grado del Liceo Antonia Santos”. El texto está dirigido a contribuir con el desarrollo de los Estándares de lenguaje, propuestos por el MEN, en uno de sus ejes centrales denominado Comprensión y producción de otros sistemas simbólicos, en los cuales se incluyen los diferentes medios de comunicación.

Palabras Clave: Competencia televisiva, lenguaje, discurso, materiales didácticos.

1. Introducción

Durante mucho tiempo la escuela se ha enfrentado a la tarea de enseñar a leer a sus estudiantes. Sin embargo, la sociedad actual se encuentra frente al fenómeno arrollador de la televisión. Surge, entonces, una nueva tarea para la escuela: la de enseñar a los estudiantes a interpretar los símbolos que hacen parte del repertorio cultural actual, es decir, prepararlos para que se relacionen de manera crítica y reflexiva frente a este medio que penetró en los hogares y ahora ocupa la mayor parte del tiempo de niños y jóvenes.

A partir de las disposiciones oficiales que regulan la enseñanza de la lengua en la educación primaria y secundaria, se vio la conveniencia de abordar en la clase de lenguaje, en el campo denominado *Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos*, los aspectos que se emplean y forman parte de las representaciones y procesos comunicativos presentes en la publicidad televisiva. Tal como lo consideran los Estándares de Lenguaje, emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (2006)

Se busca desarrollar y potenciar la competencia simbólica de los y las estudiantes, con el fin de que reconozcan las características y los usos de los sistemas no verbales y el papel que estos juegan en los procesos lingüísticos, ya sean de representación conceptual o de interacción, y su incidencia en los procesos de organización social, cultural e ideológica.

En este campo del lenguaje, se encuentran conceptos referidos a los usos comunicativos de los lenguajes de persuasión de masas (prensa, radio, televisión, publicidad) y además se alude a la

conveniencia de adoptar actitudes críticas ante los usos discursivos verbales y no verbales, orientados a la persuasión ideológica.

Aunque los Estándares de Lenguaje propenden, en uno de sus campos, por el estudio de los *Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos*, no se han desarrollado planes específicos que atiendan al análisis crítico de los medios de comunicación. Por tanto, se hace necesario impulsar desde la escuela un aprendizaje comprensivo y reflexivo de las formas de comunicación publicitaria y del uso que de esas formas se hace en los diferentes contextos culturales de recepción y producción. Ante esta situación, surgió la siguiente inquietud: ¿Cómo enfrentar el fenómeno de la publicidad emitida por televisión y potenciar en los estudiantes del Liceo Antonia Santos actitudes críticas?

Frente a este interrogante, se definió el objetivo principal que guió esta investigación: Desarrollar la competencia televisiva en los estudiantes del Liceo Nacional Antonia Santos, a partir de la implementación de una propuesta pedagógica centrada en la reflexión crítica de la publicidad emitida por televisión.

Los objetivos específicos:

- Analizar la competencia televisiva que tienen los estudiantes frente a la publicidad emitida por televisión.
- Determinar las dinámicas de aula (la apropiación de conceptos, la valoración de argumentos, la identificación de falacias y el reconocimiento de valores) que incorporan los estudiantes a partir de los productos publicitarios de la televisión.

En cuanto a la metodología, la investigación fue de tipo cualitativo. Desde el punto de vista evaluativo, el marco conceptual en el que se encuadró, corresponde a la *Evaluación iluminativa*, aquella que tiene como finalidad el estudio de los programas innovadores (cómo operan, cómo influyen en las distintas situaciones escolares a las que se aplican, sus ventajas y desventajas y cómo se ven afectadas las tareas y las experiencias académicas de los estudiantes).

Al mismo tiempo, al ser un ejercicio académico donde el investigador y el sujeto investigado adoptaron una posición activa frente a la realidad, buscando la transformación de la misma, se consideró un proceso de Investigación Acción Participativa.

Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios y diarios de campo. Metodológicamente, se establecieron tres fases:

- *Fase diagnóstica*: El propósito de esta primera etapa respondió a la preocupación por identificar el nivel de comprensión del lenguaje y discurso de la publicidad televisiva. Así pues, la actividad se centró en analizar una publicidad de televisión. Para este fin se utilizó un cuestionario.
- *Fase de implementación y evaluación*: Esta fase, tuvo tres momentos. El primero correspondió a la implementación de la propuesta didáctica, que es lo que da sentido a la

investigación, ya que la razón básica de esta reflexión radicaba en ver las posibilidades didácticas que ofrece este material en un contexto educativo específico. Esta aplicación contó con la guía directa de la investigadora, siguiéndose el proceso a través de la revisión de los trabajos de los estudiantes para identificar sus avances y las observaciones directas, registradas en el diario de campo que permitieron no solo describir los procesos sino realizar ajustes a la propuesta. El segundo momento, correspondió a la aplicación de un segundo cuestionario que permitió percibir los avances de los jóvenes. El tercero, fue la valoración hecha por un evaluador externo, siguiendo los parámetros diseñados para este fin.

- *Fase reflexiva:* Esta fase se dio cuenta de las implicaciones de la investigación, atendiendo a la integración de resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos.

2. Contenido

Análisis comparativo de los cuestionarios: Elementos tecnológicos de la publicidad televisiva

Cuestionario inicial CI	Respuesta CI	Respuesta CF
¿Podrías mencionar una escena donde se presente solamente la cara de las personas?	11 estudiantes respondieron acertadamente, 4 estudiantes mencionan escenas totalmente distintas y 15 estudiantes responden que no saben.	27 estudiantes identificaron y describieron veinte escenas en el comercial teniendo en cuenta el tipo de plano, 3 identificaron 19 escenas.
¿Por qué crees que solo aparece la cara en esta escena?	15 responden que no saben, 9 perciben la relación entre la escena y el tipo de plano. 4 dejan el espacio en blanco y 2 responden algo distinto.	En cuanto al tipo de plano, 27 estudiantes lograron identificarlos. En cada una de las escenas se puede apreciar la descripción que los estudiantes hacen de la publicidad y la relación entre el plano correspondiente y su uso.

En relación con los planos y sus implicaciones en el discurso, en el cuestionario inicial la mayoría de los niños, no se fijaron en detalles de la publicidad. Aunque en algunos casos pudieron identificar la parte del cuerpo que sobresale en las escenas, no las relacionan con el propósito del discurso. Igualmente muchos de los estudiantes creyeron que las escenas eran verdaderas.

Vale la pena parafrasear las palabras de José Manuel Pérez Tornero (1994) cuando afirma que los individuo asumen que la información presentada como verdadera sin dar tiempo a que el proceso de decodificación de las imágenes tenga sentido. Así pues lo icónico al ser una *representación semejante al mundo real*, se asume como fiel reflejo de la misma realidad.

En el cuestionario final, todos los estudiantes describieron escena por escena, la publicidad de *Fresayá*. El análisis de las dimensiones y procesos más característicos de la producción de los discursos publicitarios mostró, de forma recurrente, la íntima conexión la tecnología posee

respecto al lenguaje y el discurso. Esto implicó mirar la tecnología como un elemento clave dentro del discurso y asumir su intervención en los procesos socioculturales que constituyen su entorno.

Al realizar el proceso de decodificación de las imágenes, los estudiantes comenzaron a ver el sentido de la tecnología en el discurso publicitario. Lo icónico de la publicidad pasó a ser una representación del mundo real, pero no se asumió como fiel reflejo de la misma realidad.

Análisis comparativo de los cuestionarios: El lenguaje de la publicidad televisiva

Cuestionario inicial CI	Respuesta CI	Respuesta CF
¿Quiénes hablan en la publicidad?	28 estudiantes responden que los niños y 2 mencionan “los niños y un señor” refiriéndose a la <i>voz en off</i> .	28 estudiantes respondieron que había una voz en off que decía <i>nuevo Fresayá con el sabor natural de la fresa</i> .
Identificación de las figuras poética.	Solamente 12 estudiantes identificaron la hipérbole visual.	30 estudiantes identifican la figura poética (hipérbole). 30 estudiantes identifican en otra escena, la metáfora visual.

En el cuestionario inicial, las preguntas se enfocaron básicamente en aspectos puntuales como figuras retóricas utilizadas. En la prueba se evidenció un desconocimiento en cuanto a las figuras retóricas. Es decir, fue necesario reforzar los temas relacionados con la literatura y figuras poéticas.

En cuanto a la identificación de los personajes que aparecen en la publicidad, fue necesario explicar en qué consistía la voz en off. El identificar “lo que se dice” y “la forma en que se dice” permitió establecer el tipo de relación que existe entre el emisor del mensaje y el receptor del mismo. Como afirma José Saborit (1983) “La voz en off supone un alejamiento voluntario del espacio en que transcurre la imagen... la voz en off distanciada, ajena a las mismas, cobra veracidad y autoridad”. Es decir, se sitúa distante pero a la vez tiene poder sobre el mismo. Hace la vez de un tercero que no participa el asunto pero que ratifica con vehemencia lo que presentan las imágenes.

En la encuesta final, para poder analizar el lenguaje de la publicidad, los estudiantes integraron la información procedente del contexto lingüístico y no lingüístico, los recursos fónicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos. Realizaron interferencias sobre el estado del conocimiento,

reconocieron que en el lenguaje hay poesía que se puede categorizar atendiendo a las diferentes figuras retóricas.

Para realizar todas estas operaciones, los jóvenes hicieron uso de una serie compleja de mecanismos donde se integra la mixtura de los ítems analizados previamente en el trabajo de campo. El proceso esquemático permitió reconocer los diferentes lenguajes inmersos dentro del discurso televisivo. Tal como se evidenció, los estudiantes reconocieron con facilidad el lenguaje utilizado, las oraciones y las figuras poéticas utilizadas. Un logro importante fue integrar el estudio de los diferentes aspectos del lenguaje en torno a un solo tema: el lenguaje publicitario. Fue importante reconocer el papel que juega la transcripción de los textos pues permitió explicitar el estilo de lenguaje, las oraciones y las figuras poéticas utilizadas. Todo inmerso en un contexto comunicativo real. En cuanto a la función poética utilizada, *la metáfora*, los estudiantes la identificaron claramente y a la vez la ilustran.

Análisis comparativo de los cuestionarios: El discurso de la publicidad televisiva

Cuestionario inicial CI	Respuesta CI	Respuesta CF
A quién va dirigido el comercial.	20 estudiantes asociaron los personajes de la publicidad con las personas a quienes iba dirigido el comercial.	28 identificaron los destinatarios del comercial.
Según la publicidad por cuáles razones se debe comprar el producto.	10 estudiantes respondieron con los argumentos expuestos en el mismo comercial; 6 estudiantes responden que comprarían el producto porque <i>sabe rico</i> y 14 estudiantes escribieron que no sabían.	30 treinta estudiantes identificaron 3 mecanismos de persuasión: hechos y evidencias, ejemplos y datos.
Valoración de los argumentos que aparecen en la publicidad	17 estudiantes respondieron que es verdad lo que dice la publicidad. 10 estudiantes afirman que no creen lo que dice la publicidad y 3 respondieron que no sabían.	26 estudiantes respondieron que no porque el producto nunca llegaría a ser tan bueno como el jugo de fruta natural. 4 estudiantes respondieron que si lo comprarían.

Aunque los niños identificaron las razones o argumentos que presenta la publicidad, no enfatizaron en la fuerza y validez que tiene cada uno de ellos. Muchos de los argumentos son utilizados para transmitir información que aunque éticamente parezca “incorrecta” aparezca como una posibilidad ya que es mediada por la razón o por fuentes conocidas y respetables.

También identificaron los valores promocionados en los productos, puesto que la publicidad fomenta *valores* que de una u otra manera develan posturas ideológicas frente a la sociedad. Una vez realizada la sistematización y análisis de la prueba diagnóstica se corrobora que *los niños tienen una competencia televisiva*, no solo por el hecho de que poseen cualidades cognitivas que le permiten ser un receptor activo sino por el hecho de vivir inmersos en un contexto televisivo.

En la encuesta final, el análisis del discurso publicitario se centró en identificar el tipo de personas que aparecían en la publicidad, sus características; reconocer el destinatario del mensaje; analizar los valores promocionados en la publicidad; valorar los argumentos presentes; y comprobar (en algunos casos) las características que ofrece el producto. Atendiendo a los aspectos citados se pudo evidenciar lo siguiente: Al identificar los valores promocionados en la publicidad se descubrió la falta de objetividad entre lo que se anunciaba y lo que se promocionaba, pues, en palabras de los estudiantes *“la publicidad crea deseos que aparentemente se resuelven con los objetos”*.

Ahora bien, al estudiar sistemáticamente los argumentos utilizados, develaron las falacias utilizadas en los mismos. Se descubrieron las argucias impertinentes, lo cual fortaleció la razón frente a la persuasión. En cuanto a los sistemas de persuasión utilizados, aparecieron tres tipos de argumentos: hechos y evidencias, datos y ejemplos. Uno de los casos relacionados con los hechos y evidencias fue cuando reconocieron el texto *“con el sabor natural de la fresa”*. Luego, hicieron la valoración del mismo argumento: *“Pero, no es real ya que nunca será igual al natural”*. Finalmente, hicieron una evaluación del producto argumentando: *“No lo compraría porque dice que es con fruto natural y en realidad es artificial”*. En cuanto a los valores promocionados, los estudiantes identificaron algunos valores adicionales que ofrecía el producto, en éste caso, la felicidad y el facilismo.

Los diarios de campo

Siguiendo las orientaciones de Zabalza (1991), un aspecto fundamental era delimitar “la consigna desde la que se iban a hacer los diarios”. En este caso, se optó por elaborar un esquema flexible y adaptable que contenía los siguientes aspectos:

- Las actividades fundamentales se habían desarrollado en el aula, es decir, qué ocurrió durante el desarrollo de las clases.
- Qué dificultades relativas al diseño y desarrollo de los materiales se percibieron.
- Qué logros se advirtieron en el proceso (avances).
- Los dilemas: problemas, sensaciones, apreciaciones en el desarrollo de los acontecimientos, pensamientos e intereses, etc.

Para el análisis de los diarios, se retomó lo dicho por Taylor y Bogdan (1990) respecto a las investigaciones de tipo cualitativo “interesa menos el desarrollo de conceptos y teorías que la comprensión de los escenarios o las personas en sus propios contextos”. Para este estudio se siguió las pautas comunes en el análisis de datos cualitativos, que se caracterizan, por la preservación de su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización, sin recurrir a las técnicas estadísticas.

RESULTADOS DE LAS CODIFICACIONES DE LOS DIARIOS DE CAMPO

<i>Dimensiones y categorías</i>	<i>Código</i>	<i>Apariciones</i>	<i>Ejemplo</i>
<i>Diseño y desarrollo de los materiales</i>	<i>PM</i>	<i>2</i>	<i>Observé que dentro del esquema no se encontraban este tipo de oraciones (Exhortativas) los estudiantes completaron el esquema con el nombre faltante y su intención. (S7)</i>
<i>Fallas</i>			
<i>Valoración positiva</i>	<i>VP</i>	<i>5</i>	<i>Escucho algunos comentarios de los estudiantes “chéveres los dibujos”. (S1)</i>
<i>Lo que ocurre en el aula</i>			<i>Surgieron preguntas interesantes como si la oración ¿me regalarías un poquito más? correspondía a una pregunta o no. La escribimos en el tablero, la pronunciamos y luego analizamos su intención. La conclusión fue que según su entonación correspondería a una oración interrogativa, pero, según su intención es una exhortativa. (S7)</i> <i>Me llamó la atención que en la mayoría de los grupos respondió en la parte final del comercial lo siguiente: Los valores promocionados son el facilismo, pues es más sencillo preparar Fresayá que hacer jugo. A la pregunta relacionada con que si compraría el producto, los estudiantes respondieron que no porque aunque decía que sabía a frutas naturales, ellos ya lo habían probado y no era cierto. (S13)</i> <i>Igualmente, se evidenció un avance en la argumentación:</i>
<i>Preguntas de los alumnos</i>	<i>PA</i>	<i>1</i>	
<i>Clima del grupo</i>	<i>CG</i>	<i>1</i>	
<i>Trabajo colectivo</i>	<i>TC</i>	<i>4</i>	
<i>Motivación</i>	<i>M</i>	<i>8</i>	
<i>Limitaciones</i>	<i>LI</i>	<i>2</i>	
<i>Percepción de problemas o dificultades</i>	<i>PP</i>	<i>3</i>	
<i>Percepción de avances</i>	<i>PA</i>	<i>21</i>	
	<i>FH</i>	<i>1</i>	
<i>Formación de hábitos</i>			

			<p><i>Los estudiantes utilizaron argumentos interesantes para vender los productos, como en el caso del gel de cabello a base de mano de res y el champú quitacasma con piritionato.</i></p> <p>Un avance que se identificó fue la importancia de la voz en off en el discurso:</p> <p><i>Los estudiantes comentaban que la voz en off ayudaba a corroborar lo que decía el comercial. Esto generó un poco de desorden pues todos querían participar.</i></p>
--	--	--	---

3. Conclusiones:

En el transcurso de la evaluación del diseño y la implementación de la propuesta pedagógica se puso de manifiesto la emergencia de un nuevo eje curricular dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la Educación en Medios de Comunicación, en el que se sitúa la educación para la competencia televisiva. Sin embargo, la concienciación de la importancia del tratamiento de la educación televisiva en la escuela ha tenido hasta ahora escasa consideración en los colegios. Existe por ello un radical desfase entre la realidad cotidiana y escolar que viven los alumnos. La educación para el desarrollo de la competencia televisiva se presenta, en consecuencia, como un concepto clave para superar este divorcio entre los universos mediático y escolar de los jóvenes.

En cuanto a las dinámicas del aula, se pudo evidenciar la apropiación de conceptos, la valoración de argumentos, identificación de falacias y reconocimiento de valores incorporados a los productos. De esta fase, se concluyó, que la existencia de recursos impresos y audiovisuales para la puesta en marcha de programas para el mejoramiento de la competencia televisiva, son un elemento clave dada la dificultad de encontrar recursos curriculares adaptados a las propuesta del Ministerio de Educación, no sólo desde el punto de vista metodológico, sino también en cuanto al carácter innovador de estos nuevos contenidos temáticos. Si bien, a lo largo de toda la implementación se ha manifestado la trascendencia de estos materiales para el desarrollo de actuaciones en educación para la televisión, también hay que reconocer que todos los datos obtenidos, especialmente en esta fase de evaluación procesual mediante la recogida de datos cualitativos, demostraron que la existencia de estos materiales curriculares no son en sí suficientes y la actuación del docente se revela como una clave básica para el éxito del Programa.

En los análisis de los cuestionarios y los diarios se entrevió el papel crucial que desempeña la figura docente, ya que como lo indica Lomas (2001) “No son solo herramientas de carácter técnico ya que cualquier material didáctico es el reflejo de

una concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje y sobre el papel del profesorado en las tareas docentes”. Así pues, se evidenció que la estructura metodológica planteada y una adecuada intervención didáctica docente permitió favorecer las dinámicas participativas al interior del aula y generó hábitos como la distribución de funciones en los equipos de trabajo.

Respecto a la evaluación de la propuesta, la experta explicitó seis habilidades cognitivas presentes en el material (interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto regulación) que permitieron desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes. La evaluadora invita a que se continúe en el fortalecimiento del proyecto profundizando en temas como estereotipos y argumentación.

Bibliografía

Ferrés, J. (1988) *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.

Lomas, C. (1997) *El espectáculo del deseo*. Barcelona: Octaedro.

_____ (1999) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. I, Barcelona: Paidós.

_____ (2001) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. II, Barcelona: Paidós.

Masterman, L. (2002) *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: De la Torre.

Ministerio de Educación Nacional. (2006) *Estándares de Lengua Castellana*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Pérez, J. (1994) *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona: Paidós.

Saborit, J. (1983) *La imagen publicitaria en televisión*. Madrid: Cátedra.

Taylor y Bogdan. (1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.


Zabalza. (1991) *Los diarios de clase*. Barcelona: PPU

ANEXOS

Describe cada una de las escenas teniendo en cuenta el tipo de plano.

Escena	Descripción
1	Planotómico: Aparece poco el Flaco y al fondo la ciudad.
2	General: Aparece poco el Flaco junto a otros personajes en este plano se ilustra poco por que es Flaco a diferencia de los demás personajes.
3	General: poco el Flaco sobre un paradero junto a un semáforo poco el Flaco es más Flaco que el semáforo.
4	General: poco el Flaco usando sostenimiento del semáforo - empujando todo el cuerpo, resaltando su delgadez.
5	General: Aparecen los cuervos encima de poco el Flaco.
6	medio: los cuervos atacan a poco el Flaco.
7	General: los cuervos atacan a poco el Flaco a la basura.
8	General: aparece poco el Flaco saliendo de una tienda abriendo la avena.
9	primero: aparece la cara de poco el Flaco tomando avena - resaltan la avena.
10	General: poco se transforma en un hombre real empujando el cuerpo completo poco deja de ser Flaco y se convierte en hombre real.
11	primer plano: atacan la cara de poco tomando avena.
12	General: muestra el Bazo de avena completo y la Balsa de avena.

3. Sobre el texto no verbal.

Sonido (Tipo de música, función de la misma, tipo de canción, otros efectos sonoros)	Función poética
<p>no hay musica De Flaco</p>	<p>Melancólico: Por que se comparan los empaques del regreso con los frutos del arbol</p> 

EL OTRO ROSTRO DE LA EVALUACIÓN

AUTOR: **SIFRED MENDOZA QUINTERO**

Magister en Práctica Pedagógica. UFPS. Doctorando en Educación. UPEL
Miembro grupo investigador: ARQUÍMEDES, de UFPS, adscrito COLCIENCIAS
UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER. CÚCUTA. COLOMBIA
e-mail: sifredmq@hotmail.com
Telf: 3123798282

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR I. P. G. R. RUBIO.
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

Tipo de trabajo: Reflexiones teóricas inéditas; Avances investigación.

RESUMEN

Esta reflexión surge dentro de un estudio pionero en la región, de tipo etnográfico, contextualizado en una Institución Educativa oficial en Toledo N.S., se propuso *identificar las Concepciones Evaluativas en los Docentes de Educación Secundaria y cómo éstas son determinantes en sus prácticas*, dando respuestas a inquietudes surgidas por la “promoción automática” implícita en las últimas *Normas*. Mediante observaciones, entrevistas, cafés pedagógicos entre otros, se crean espacios para la reflexión de la complejidad evaluativa, determinando los respectivos *criterios* que producen aprendizajes significativos, develando las *creencias* que subyacen en la comunidad educativa, reflejadas en dualidades como Evaluar-calificar y Poder-saber, dentro de un “teórico” proceso y que termina como una etapa más por *Control*. Mirar la necesidad de formación docente que implique un cambio de actitud, sensibilizar a la familia fragmentada, darle el sentido pedagógico a la evaluación como herramienta de aprendizaje en la formación integralmente de ciudadanos respetuosos, honestos y comprometidos humanamente con la cultura.

PALABRAS CLAVES: *Evaluación, Normas, Competencias afectivas, Resiliencia, Familia fragmentada.*

INTRODUCCIÓN

La preocupación por el mejoramiento de la calidad en la educación colombiana ha llevado a implementar nuevos sistemas de evaluación mediante la aplicación de criterios y procedimientos que permitan determinar el nivel de desempeño no sólo de los estudiantes sino también de los docentes e instituciones educativas en donde constantemente se actúa de acuerdo a las interpretaciones que cada docente le da a la norma, estigmatiza criterios de evaluación a su modo

epistemológicos coartando el propósito de “hablar un mismo idioma” en un pretender de obtener un estudiante como producto de formación integral.

El presente trabajo investigativo pretende ser una contribución a la Cultura Pedagógica, en estos momentos en que el Sistema Educativo Colombiano enfrenta cambios estructurales y profundos respecto a la temática de la Evaluación de los Aprendizajes de acuerdo a las directrices y normas¹ emanadas por el Ministerio de Educación Nacional desde la perspectiva de la Calidad de la Educación. Se hace necesario que el docente y la docente sea poseedor de conocimientos que le permitan desenvolverse al tono de los cambios dentro de las mismas aulas, de manera que propicie en los estudiantes, aprendizajes realmente significativos y que promuevan la evolución de sus estructuras cognitivas.

Garantiza que justamente la investigación es la que nutre las posibilidades de desarrollar una docencia que finalmente conduzca a formar estudiantes críticos, auténticos, libres pensadores que puedan entender el mundo en el cual se encuentran. Compartir estos renglones reflexivos de esta investigación en torno a un análisis pedagógico de las Concepciones de la Evaluación del Aprendizaje que tienen los Docentes dentro de los contextos de la Educación Básica Secundaria de un establecimiento oficial. Es el punto primordial por la que se denomina esta investigación Concepciones Evaluativas en los Docentes, comprender las creencias mostradas en sus acciones humanas, desmitificando su cultura evaluativa; se busca penetrar en la teorización de los docentes respecto a sus concepciones bastante distantes de uno a otro como consecuencia de los docentes hacen “rotación” debido a la disciplina o especialidad que poseen y poco común en aspectos relevantes del aprendizaje del estudiante.

En la indagación sobre el estado actual de la evaluación, además de otros aspectos que se detallan en esta investigación, se encuentra que en los sistemas educativos, la evaluación en la Institución es un punto netamente conflictivo, donde no existe claridad en los conceptos ni en su significado. Hasta ahora, la evaluación ha sido tomada casi en forma exclusiva como medición del logro de objetivos, medición de los conocimientos, del rendimiento académico, en el caso de los estudiantes y, en el caso de los docentes, como concepto profesional, requisito para el ascenso en la carrera docente. Si bien los especialistas hablan de distintos enfoques acerca de la misma y detallan diferentes funciones que ésta puede llegar a cumplir, en la Institución la evaluación es únicamente el camino para asignar calificaciones y acreditar los conocimientos adquiridos.

Se considera que la evaluación del aprendizaje en la Institución Educativa Guillermo Cote Bautista en el municipio de Toledo N.S., en el ámbito de la educación, no se ha analizado aún desde un enfoque pedagógico en donde se plantee como problema la búsqueda de una visión antropológica donde fundarse, de una teleología que oriente sus finalidades y derive de ellas su enfoque metodológico. Su análisis se ha quedado en los aspectos técnicos sin hacer ninguna reflexión en otro sentido. Su función es casi exclusivamente es la certificación, calificar, seleccionar, controlar. La evaluación de los docentes se reduce a la aplicación esporádica de alguna planilla de observación que luego se archiva con la conciencia de su escaso valor. Los criterios de evaluación raramente obedecen a patrones rigurosamente elaborados. Se evalúa

descontextualizado, en forma incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que se hace para controlar sus actuaciones.

La evaluación no posee un sentido pedagógico sino que se ha transformado en un elemento de control y de selección que se encuentra en manos de la persona que evalúa dependiendo de sus criterios, los que generalmente son subjetivos. En su estado actual, antes que personalizar deshumaniza. Esa aquí donde haremos la otra mirada, “El otro rostro de la evaluación” nos hace caer en cuenta que el proceso evaluativo más que conocimientos, es un acto **humano**, el Sujeto en formación invita a que entremos en el clima de de-construir el **Ser** como un abanico nutrido en valores contextualizados en el tipo de familia que nos ofrece la sociedad de hoy bastante “fragmentada” debido a factores sociopolíticos, socioeconómicos, y de mayor relevancia la fragmentación en el nivel socioafectivo.

La evaluación aparece, generalmente, como la expresión de opiniones sobre algunos aspectos referidos casi exclusivamente al rendimiento académico de los alumnos o como la aplicación de instrumentos que provienen únicamente de enfoques cuantitativos. Los procesos evaluativos, desde la perspectiva que se plantea en este trabajo, deberían tener en cuenta las definiciones acerca de la **persona** en la especificación de los aspectos a ser evaluados, en la selección de los métodos a seguir para la realización de estas actividades y en la determinación de los criterios de evaluación a ser aplicados.

Justificación. Aunque el tema es materia de discusión cotidiana esencialmente en Educación Básica y Media se expiden normas como decretos y resoluciones con nuevas formas de Calificar, continuamos en un círculo sin fin, aplicando las mismas supuestas evaluaciones, que estudiantes soportan con la frustración y la pérdida de sus años escolares, en cuanto son víctimas de la imposición, el distanciamiento sujeto-objeto y la rigidez o autoritarismo del “maestro”. Pertinente hacer una revisión el papel de la evaluación con un sentido pedagógico humanístico, que el docente sea el primero en auto-reconocer que estamos dejando de lado las competencias afectivas como puente de formación en ciudadanos con principios éticos y morales en la persona de calidad humana que necesitamos según lo reclama la sociedad globalizante.

Situación Problemática. A través de las normas se presentan los criterios de Evaluación que prueban como se modifican las técnicas, pero en el fondo no aportan a solucionar el problema de relación entre Educación, el Hombre y el Conocimiento. Allí encontramos una de las Presencias Ausencias del sistema educativo. Se sigue aplicando pruebas que arrojen resultados para mostrar control en la educación sin garantizar a un ciudadano como centro del proceso enseñanza aprendizaje. Notablemente se encuentran las diferencias entre el evaluar conocimientos aislando el desarrollo humano de formación integral del Ser que anhelamos conservado en valores éticos, socio-afectivos y competente en su convivir. La evaluación como generadora de resiliencia, Qué tipo de papel desempeña el evaluador ante la afectividad del evaluado? Después de la evaluación, qué sucede con la persona? Se potencia el desarrollo humano con las prácticas evaluativas?

Objetivos. -Develar lo que la evaluación silencia. -Reflexionar sobre la incidencia de la evaluación en el desarrollo humano. -Establecer los criterios evaluativos que generan resiliencia en los educandos.

Metodología. Este trabajo de enfoque cualitativo con carácter Sociocrítico, dentro del contexto de 12 docentes egresados de la I.E. Guillermo Cote Bautista en Toledo Norte de Santander. Técnicamente se desarrollan tertulias, grupos de discusión, entrevista semiestructuradas, cafés pedagógicos. Se hace la respectiva categorización y correspondientemente la Validez es efectiva mediante la triangulación.

Resultados (esperados, parciales o finales): Crear consciencia del valor de la evaluación como proceso formativo en Seres competentes afectivamente. Reconstruir una cultura evaluativa significativa a las necesidades de convivencia pacífica. Rediseñar un sistema de evaluación del aprendizaje integrador armónicamente desde la parte humana hasta el constructo del conocimiento.

“Un niño no es una botella que hay que llenar sino un fuego que hay que encender” Montaigne

En el presente documento realizado dentro de las orientaciones del desarrollo en seminario de Socio-política y Metateoría Educativa (Convenio UPEL-UFPS), se expresa en forma concreta un punto personal respecto a una de las temáticas de mayor complejidad en el sector educativo, La Evaluación. Aquí se precisan aspectos o tópicos a los tradicionales, como es Evaluar por control; desde una perspectiva humanista, es decir, haciendo una mirada en el reconocimiento que el evaluado es un Ser que produce manifestaciones emocionales que estigmatizan los resultados obtenidos antes, en el momento y después de la aplicación de una prueba o examen.

Cuando se intenta evaluar académicamente a un sujeto, se olvida de que la Evaluación es cuestión de sentimientos, el evaluador se realza en el “poder”, en la omnipotencia terrenal, muchas veces para ocultar su “saber”. Sin entrar a profundizar en el trauma que se produce y cómo abordar la resiliencia, temática muy poco investigada de la cual cada uno de nosotros, específicamente cuando nos acordamos del estudio del álgebra, hemos sido afectados, es precisamente es de notar que fluyen varias corrientes emocionales, saber que nos toca matemáticas y el carácter “mal genio” del profesor o profesora en su metodología dictatorial profundizando aún más en el “terrorismo” y por consecuencia, es la primera materia o área de estudio en “aislar” unas relaciones interpersonales que garantizarían prácticas pedagógicas efectivas y afectivas hacia la propia calidad de educación.

Considerando el fenómeno de la globalización a través de las TICs y su influencia en el evaluando como persona, ser social. *“El sistema de exámenes a escala mundial, es una forma de control político, social y cultural, no una prueba de capacidad intelectual”* H. Taylor¹. Se pretende superar el análisis de éste fenómeno que al ser mirado por los especialistas, sólo les interesa encontrar nuevas técnicas de Evaluación. Hacer una mirada de nosotros los docentes,

hacernos un cuestionamiento de desempeño, que desentrañe el comportamiento asumido por los educadores como evaluadores, examinadores o interrogadores de estudiantes a expensas de considerar que con ello se establece un nivel de conocimiento fundamentando el desarrollo humano de Ser de grandes principios que dignifiquen la calidad de persona. Para esto resaltamos:

Incidencia de la interpretación de las Normas: Hacer un paralelo entre las normas que direccionan los sistemas de evaluación del aprendizaje en la educación básica y media en Colombia antes y después de la Ley general de Educación; Interpretación de la “promoción automática” y la última directriz Ministerial, “la autonomía escolar” (dentro Decreto 1290 de 16 Abril de 2009) para construir los Sistemas Institucionales de Evaluación para los Estudiantes (SIEE). Diseña una nueva arquitectura de la evaluación y un nuevo paradigma cognitivo, humanístico, histórico y social. A pesar de lo “grandioso” que hubiese resultado derogar el Decreto 230 de 2002 por esta nueva norma, no se cobija la sociedad pensando en que “cesó la horrible noche” de la evaluación o de mayor referencia, de promoción. Se requiere agitar las banderas en la conducción del conocimiento pero desde otra perspectiva cultura evaluativa, no “punitiva”, mínimo aportar a realizar el proceso evaluativo cualitativo y de mayor desempeño competitivo afectivo, desde una mirada más humanística, que nos garantice un acto pedagógico verdaderamente recíproco humanístico.

Dualidades Evaluar-Calificar; Poder-Saber: Los exámenes han tenido un rigor, una expresión inquisidora, lo enérgico de los exámenes desprender acciones de carácter disciplinario, aplicando una norma drástica de expulsión. Hoy en día muchos docentes continúan examinando en forma memorística y rígida, lo que conlleva al abandono en las aulas de muchos estudiantes. En varias ocasiones hace que el estudiante se constituya en un trabajador “mudo” sobre su quehacer educativo. Quien decide es el profesor, sin la anuencia del estudiante. No sólo con Notas y certificaciones se afecta a los alumnos, también con decisiones unilaterales del maestro. Se faculta viciadamente a los maestros, al colocarlos en su micropoder del aula para aprobar o censurar el trabajo de los alumnos.

La evaluación como cuestión de sentimientos y ética. Las evaluaciones atemorizan a los estudiantes es un asunto muy conocido, pero nuestra experiencia como docentes y como directivos nos muestra que, son tantos quienes sufren, y tan profundamente, que este solo hecho ya justificaría nuestro propósito de estudio. La evaluación no posee un sentido pedagógico sino que se ha transformado en un elemento de control y de selección que se encuentra en manos de la persona que examina, que intenta evaluar dependiendo del rigor de sus criterios, los que generalmente son subjetivos, independiente del aprendizaje que adquiera el estudiante, sea este significativo o no, haciendo discriminación del saber a causa de poder que por status posee el “evaluador”, estigmatizando el carácter de la personalidad del estudiante. Rige el poder en la evaluación sin tener en cuenta el desarrollo de otras dimensiones o factores asociados como las emociones, recayendo en la satisfacción del proyecto de vida en los jóvenes aprendices.

Al evaluar se tiene en cuenta que estamos ante un ser único e irrepetible, ante un ser que es una unidad, una totalidad, con una interioridad; si se desatan en él a partir de la evaluación y en un encuentro interpersonal procesos de reflexión crítica sobre sí mismo y sobre su manera de

actuar; si a partir de la evaluación se promueve en él la toma de decisiones en libertad para conservar o transformar su actuar, si se promueve la definición de intenciones, puede decirse que la evaluación sí llega a la persona y, es más, se transforma, colabora con un proceso de formación personal. Este enunciado se concretaría con la intervención mesurada y comprometida de cada miembro de la comunidad educativa y su entorno, particularizando la triada docente-estudiante-padre de familia en su responsabilidad de construir un Ser que urge en el crecimiento en valores de persona humana y que se convierta en un ciudadano de bien para esta sociedad globalizada. Se da cuenta el docente que el evaluado es humano, y que de acuerdo a las prácticas evaluativas, se va formando su personalidad y por ende, visionando su proyecto de vida?

La evaluación y la resiliencia: Este tópico ha venido convergiendo en la mayoría de los estudiantes, por no atrevernos a decir en todos. Empezando por definir la resiliencia¹ como *la capacidad para recuperarse y sobreponerse con éxito a la adversidad*. Fenómeno bastante notorio a raíz de la calificación que se asigna a una prueba y que el estudiante asume como “injusticia” ante el trabajo conscientemente realizado en todo un proceso de aprendizaje. Aspecto que causa desinterés en el rendimiento académico, terminando en varios casos en deserción escolar.

La familia y las TICs: Mirar desde un punto de vista axiológico el desempeño de cada miembro de la familia como seres formadores primordiales. Revisar la relación unidad familiar con el desarrollo tecnológico y uso de la los mismos en una educación conservadora en principios y valores éticos y morales dignificante de la persona humana. “*Padres brillantes, maestros fascinantes*”¹, y podemos destacar:

Las bajas calificaciones tienen un gran valor en la escuela de la vida. Hay que encontrar oportunidades en el aula para hablar sobre los problemas, metas, fracasos y éxitos que tuvisteis en la vida. ¿El resultado? Educaréis la emocionalidad. Los alumnos os querrán, seréis maestros inolvidables. Os identificarán con la asignatura que enseñáis, tendrán aprecio por vuestras clases. Escuchad también a los alumnos. Entrad en su mundo. Descubrid quiénes son. Un maestro influye más en la personalidad de los alumnos por lo que es que por lo que sabe. Queridos padres, vosotros también una brillante historia. (...) La mejor manera de prepararlos para la vida no es imponer reglas, hacer críticas, enfadarse, castigar, si no hablar de los sueños, logros, inseguridades, fallos...Fallar puede generar, en ciertas situaciones, una experiencia más rica que acertar.... Hay muchos jóvenes tristes y fóbicos implorando con gestos y actitudes que un profesor les cuente una historia que los ayude. ¡Cuántos conflictos se evitarían con una educación más humana!

CONCLUSIONES

Es importante analizar estas situaciones con toda la rigurosidad que merecen y mirar a la evaluación desde otra perspectiva, a fin de investigar de qué modo sus procesos pueden ser coherentes con las intenciones de una educación integral de la persona; reflexionar si a través de ella es posible colaborar desde la institución educativa para que el hombre se asuma como tal, actúe conscientemente y tome decisiones en libertad; para que haga de la reflexión crítica sobre su propia conducta un hábito de su obrar arribando a una decisión y a una respuesta personal ante las situaciones que se le presentan. Es fundamental para estas actividades, que pretenden mirar desde la persona, analizar si estas definiciones afectan al acto de la evaluación o el mismo se mantiene ajeno a ellas y debe llevarse a cabo de manera similar en instituciones que tengan estas preocupaciones que en otras centradas en otros fundamentos.

Al evaluar se tiene en cuenta que estamos ante un ser único e irrepetible, ante un Ser que es una unidad, una totalidad, con una interioridad; si se desatan en él a partir de la evaluación del aprendizaje y en un encuentro interpersonal procesos de reflexión crítica sobre sí mismo y sobre su manera de actuar; si a partir de la evaluación se promueve en él la toma de decisiones en libertad para conservar o transformar su actuar, si se promueve la definición de intenciones, puede decirse que la evaluación sí llega a la persona y, es más, se transforma, colabora con un proceso de formación personal. Este enunciado se concretaría con la intervención medida y comprometida de cada miembro de la comunidad educativa y su entorno, particularizando la triada docente-estudiante-padre de familia en su responsabilidad de construir un Ser que urge en el crecimiento en valores de persona humana y que se convierta en un ciudadano de bien para esta sociedad que ha venido actuando con ciertas creencias y que se encuentra globalizada. Se espera que este trabajo sirva para el enriquecimiento de la práctica pedagógica de los docentes en busca de una calidad de educación y sana convivencia.

Propiciar espacios de participación y autorreflexión que permitan extraer lo que silencia la evaluación del aprendizaje especialmente en los docentes: Dentro de las falencias que comúnmente se presentan dentro de los procedimientos y poder tomar decisiones más coherentes a la optimización de los procesos, es la carencia de los espacios de participación de los miembros involucrados que les permitan autorreflexionar para determinar esas mismas causas y síntomas que afectan la calidad del producto. Para obtener unas concepciones unificadas respecto a la evaluación de los aprendizajes; que es uno de los paradigmas que podemos y seguiremos enfrentando constantemente en nuestras prácticas pedagógicas. Se presentan una convergencia de términos alusivos al proceso enseñanza-aprendizaje, sinónimos que en su concepción acarrear consecuencias en la calidad de la formación integral de los educandos. Agregando a esto, la “confusión” en el tipo de Evaluación que se establezca: Evaluación Cuantitativa, Evaluación Cualitativa, o un tipo mixto Cuantitativo-Cualitativo, el cual refleje en forma más clara y precisa lo alcanzado por el estudiante, resaltando que el padre de familia se muestra más confiable cuando se Califica con Números.

Determinar con claridad criterios de evaluación y promoción llevados a cabo por los docentes en las áreas de Matemáticas, Español, Naturales y Sociales: Este podría ser uno de los principales factores que inciden en la efectividad de obtener un producto de mejor calidad y seguirlo conservando en los discentes integralmente, ya que muy poco se tienen “las reglas de juego” claras a través de un pacto de aula en donde los participantes se sientan garantizados por la valoración objetiva de acuerdo al desempeño y calidad competitiva que presentan a lo largo del proceso enseñanza aprendizaje. Todavía es más visible en la educación secundaria, debido a la rotación que hacen los docentes de acuerdo a la enseñanza de cada área o disciplina, desde luego que cada quien coloca sus principios y el sujeto de aprendizaje se “acomoda” a lo establecido. Se hace necesario establecer y unificar criterios de evaluación y desde luego, de promoción en donde al interior de cada establecimiento “se hable el mismo idioma” promulgando la equidad en evaluación y promoción de los estudiantes plasmado en un Reglamento o Sistema Evaluativo democrático y participativamente construido por toda la comunidad educativa. Definir criterios de evaluación desde esta perspectiva, que permitan emitir juicios de valor dentro de las condiciones de Ser persona.

Develar las injusticias que se presentan cuando el docente practica pruebas estigmatizando los sentimientos de los sujetos en formación y que fomentan la soledad, depresión, direccionando hacia la deserción y ventana hacia el suicidio. Formación docente en Evaluación como herramienta de aprendizaje. Participar en la nueva cultura de la evaluación, como herramienta de aprendizaje u otra forma de aprender.

En la mayoría de los *docentes no están preparados para evaluar cualitativamente. Hace falta más formación docente en esta temática;* Se desvió el concepto porque requiere de más compromiso. Resulta interesante mencionar un estudio que consigna expresiones de algunos profesores a partir de las cuales se puede inferir una comprensión de evaluación como proceso formativo y, por lo tanto, como un medio que proporciona información para tomar decisiones encaminadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se deduce la importancia de reconocer las concepciones que están orientando las prácticas evaluativas de las y los docentes de manera de comprender su sentido y objetivos.

BIBLIOGRAFÍA

Albornos B, Luis B. (2009). *La evaluación decretada*. Ediciones S.E.M., Santa fe de Bogotá D.C.

Cajiao, Francisco. (2008). *Un recorrido por la geografía de la evaluación*. *MAGISTERIO*, 35, pp. 28-31

Cury, Augusto. (2008). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Editorial Planeta Colombia, Bogotá D.C.

- Fasce, Jorge (2008). *La evaluación: Cuestión de sentimientos, poder y ética*. Revista Internacional Magisterio. No 35, (pp18-21)
- Foucault, Michel. (2003). *Vigilar y castigar*. Editora siglo XXI, Madrid
- Lafourcade, Pedro D. (1985). *Evaluación de los aprendizajes*. Ed. Cincel. Madrid.
- Magisterio (2008). *Evaluar es: Comprender, aprender, valorar, mejorar*. Revista internacional, No 35, Editorial magisterio, Bogotá D.C.
- Mendoza Q, Sifred (2010). *Concepciones Evaluativas en los Docentes de Educación Básica de la I. E. Guillermo Cote Bautista en Toledo N.S*. Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta.
- Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de 8 de Febrero de 1994
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1290 de 16 Abril de 2009
- Vanegas, José H.(2005). *Ética: La mejor forma de ser hipócritas*.