

COMITÉ DIRECTIVO

Alfonso López Díaz

Rector

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Hugo Alfonso Rojas Sarmiento

Vicerrector Académico

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Enrique Vera López

Vicerrector de Investigación y Extensión

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Policarpa Muñoz Fonseca

Vicerrectora Administrativa y Financiera

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Javier Parra Arias

Decano Facultad de Estudios a Distancia

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Sonia Consuelo Benítez Camargo

Directora del Centro de Gestión de Investigación y Extensión CIDEA

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Luz Miryan Rojas Rojas

Directora de la Escuela de Ciencias Humanísticas y de Educación

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

COMITÉ EDITORIAL

Néstor Arboleda Toro, Ph. D.

Director ejecutivo de ACESAD, Colombia

Rodrigo Jaramillo Roldán, Ph. D.

Universidad de Antioquia, Colombia

Nubia Elena Pineda de Cuadros

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Ricardo de Jesús Carvajal Medina

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Derly Francedy Poveda Pineda

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Luz Miryan Rojas Rojas

Directora-Editora

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

José Eriberto Cifuentes Medina Coeditor

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Luz Nélida Molano Avendaño

Coeditora

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Ruby Estella Mendoza Afanador

Coeditora

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia



Coordinador del Grupo SIEK

Jaime Andrés Torres Ortiz, Ph. D.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Diseño de Portada y Separatas

Carlos Enrique Grande Núñez

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Diseño y diagramación

Plotter Center Tunja

Carrera 14 #20-21

© 2016

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Facultad de Estudios a Distancia

Avenida Central del Norte

Correo electrónico: boletinacademicoleb@gmail.com

Derechos reservados

Se permite la reproducción total o parcial citando siempre la fuente

El contenido de los artículos de esta Gaceta Académica es responsabilidad de sus autores y en nada comprometen a la Universidad

Agradecimientos

Se expresa los agradecimientos a la Especialización en Didáctica de la Matemática para la Educación Básica



CONTENIDO

Volumen 2 Numero 1	Enero-junio 2017	ISSN 2529-3324
Editorial		6
<i>Luz Myrian Rojas Rojas</i>		
Didáctica para la enseñanza de la matemática a través de los seminarios talleres juegos inteligentes		11
<i>José Antonio Chacón Benavides</i>		
<i>Luis Ángel Fonseca Correa</i>		
Rescate de prácticas ancestrales y culturales en la preparación del casabe y mañoco en la comunidad piapoco y Sikuni		28
<i>Flor Ángela Rivera Reyes</i>		
La didáctica como disciplina científica y pedagógica		42
<i>Gladys Esperanza Prieto González</i>		
<i>Andrea del Pilar Sánchez Chávez</i>		
Formación ética y persona: obra de arte interior		54
<i>José Ariel Aragón Quintero</i>		
Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto Latinoamericano		65
<i>Nelson Naranjo Mayorga</i>		

La práctica pedagógica, un espacio de reflexión en la formación docente	75
<i>María Consuelo Castillo Gutiérrez</i> <i>Pablo Andrés García Sandoval</i>	
Aportes de la práctica pedagógica investigativa de profundización a la formación de los futuros licenciados en educación básica de la FESAD	87
<i>Ricardo de Jesús Carvajal Medina</i> <i>María Consuelo Castillo Gutiérrez</i>	
Experiencia de la escuela de ciencias humanísticas y educación en el I Congreso internacional	101
<i>Ruby Lisbeth Espejo Lozano</i>	
Experiencias investigativas en el I Congreso Internacional de Educación a Distancia II Congreso Internacional de Educación, Pedagogía e Investigación	109
<i>Jaime Andrés Torres Ortiz</i>	

EDITORIAL

En el campo de la formación de los Licenciados en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC, está presente el diálogo de saberes, la reflexión permanente, el trabajo colaborativo, las oportunidades de producción de conocimientos y la innovación; lugar donde se forma integralmente al educando, desarrolla habilidades y competencias en lo cognitivo, afectivo, actitudinal, praxiológico y social. Así mismo, se prepara para implementar idóneamente los procesos pedagógicos de la educación básica primaria y secundaria, se especializa en las áreas de la matemática, la lengua castellana y las humanidades.

El currículo de la Licenciatura en Educación Básica, brinda condiciones para desarrollar competencias en el saber, saber hacer, saber ser y saber convivir, así como el querer saber; por consiguiente, da respuesta a necesidades de entornos educativos, busca desarrollar estrategias pedagógicas y didácticas, que conduzcan al maestro mejorar su práctica pedagógica. Es por ello, que en este segundo número de la Gaceta Rastros y Rostros del Saber, los docentes que orientan el plan de estudios comparten sus experiencias en el campo del saber, la educación integral, la pedagogía, la didáctica, la gestión educativa y la investigación formativa.

Experiencias de gran relevancia, que sirven de pretexto para recrear lo cotidiano de la Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación de la Facultad de Estudios a Distancia de la UPTC. Es así como los profesores José Antonio Chacón Benavides y Luis Ángel Fonseca Correa, docentes de la Licenciatura en Educación Básica, en el artículo titulado: “Didáctica para la enseñanza de la matemática a través de los seminarios talleres juegos inteligentes”, plantean el juego como una estrategia pedagógica para la apropiación del conocimiento matemático y desarrollo de habilidades, utilizando la Regla de Cuissenaire, Tangram y Geoplano, estrategia considerada como una forma de enseñar y hacer más ameno



Posteriormente, la docente Flor Ángela Rivera Reyes presenta su experiencia en la formación profesional de maestros indígenas, a través de su escrito: “Rescate de prácticas ancestrales y culturales en la preparación del casabe y mañoco en la comunidad Piapoco y Sikuaní”, con el cual ha logrado el reconocimiento de un patrimonio cultural de los pueblos amerindios. La docente, a través del método científico buscó que sus estudiantes socializaran sus costumbres ancestrales en la producción y consumo de alimentos tradiciones, específicamente el de la yuca amarga que es la base alimenticia de las comunidades indígenas que habitan a lo largo del Río Guaviare en el Departamento de Guanía.

En el papel del docente como guía y orientador, las profesoras Gladys Esperanza Prieto González y Andrea del Pilar Sánchez Chávez, en el artículo “La didáctica como disciplina científica y pedagógica”, promueven la construcción del conocimiento, la creatividad y la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales; de igual forma, ubican al estudiante como el principal responsable de su aprendizaje, estrategia que parte de un enfoque constructivista para desarrollar el pensamiento crítico, fomentar una educación integral en valores, actitudes éticas y el trabajo en equipo que le permitan al futuro licenciado ser gestor del desarrollo social.

Por otro lado, El lector de la Gaceta Académica Rastros y Rostros del Saber también podrá conocer el artículo “Formación ética y persona: obra de arte interior”, del docente José Ariel Aragón Quintero, quien considera que el estudiante como sujeto de cambio es un transformador permanente de realidades, constructor de su propia felicidad en la cotidianidad y en la búsqueda de su sabiduría interior; autogestor del conocimiento en la vivencia de los principios éticos, los cuáles se corresponden con el deber ser, de una formación conectada con el ser y no de sólo acumulación de conocimientos, comprometido en todos los ámbitos de la vida humana, en la cultura, la política, la economía y en la edificación de una nación garante de los derechos humanos.

Para el tema de la calidad educativa, el docente Nelson Naranjo Mayorga, nos presenta el artículo titulado: “Enfoques de la gestión escolar una aproximación desde el contexto latinoamericano”, donde considera que la gestión es un mecanismo estratégico de calidad educativa y a la vez destaca que es a través del diseño, la planificación, la implementación, la corrección, el ajuste del proceso y la evaluación de las prácticas

institucionales como se da solución a las exigencias de la sociedad frente a determinados propósitos y objetivos educativos.

Los docentes María Consuelo Castillo Gutiérrez y Pablo Andrés García Sandoval, en el artículo “La práctica pedagógica, un espacio de reflexión en la formación docente”, consideran que el maestro en formación que realiza la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización, transforma y reforma las estrategias de enseñanza y aprendizaje; se caracteriza por ser un maestro reflexivo, crítico, capaz de responder a las necesidades de su entorno con principios morales y éticos, demostrando en su práctica procesos de investigación e innovando en las formas de enseñar y aprender, reconociendo que su práctica es una construcción social generadora de cambios.

Más adelante, en un informe técnico elaborado por la docente María Consuelo Castillo Gutiérrez, se evidencia el impacto de los maestros de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemática, Humanidades y Lengua Castellana, a través de la Práctica Pedagógicas Investigativa de Profundización realizada en el primer semestre de 2017, donde resalta que un buen número de ellos son docentes en ejercicio, Normalistas Superiores, quienes se destacan por su desempeño en las comunidades educativas donde laboran. También se evidencia que a pesar de cumplir con unos lineamientos institucionales que son obligatorios para el desarrollo de esta práctica, esta se convierte en un espacio donde el maestro en formación tiene la oportunidad de resignificar la teoría con la práctica, demostrar sus competencias profesionales en su rol como licenciado. Además, presenta una sistematización de los resultados de desempeño del grupo de practicantes en cada uno de los Centros Regionales de Estudios a Distancia, CREAD y deja consignado las fortalezas y debilidades del proceso.

Finalmente, para la socialización y divulgación del conocimiento, en el artículo “Experiencias de la Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación en el primer Congreso Internacional de Educación, Pedagogía y Formación con Sentido Investigativo”, realizado los días 28, 29 y 30 de octubre de 2010, la docente Ruby Lisbeth Espejo Lozano, describe el propósito del evento, el cual fue dinamizado alrededor de tres mesas de trabajo: la de educación, la de pedagogía y la de formación. De igual forma, el docente Jaime Andrés Torres Ortiz, a través de las “Experiencias investigativas I Congreso Internacional de Educación a Distancia. II Congreso Internacional de Educación, Pedagogía e Investigación”, realizado los días 24, 25 y 26 de abril de 2013, destaca el

origen de este evento con el fin de establecer vínculos con instituciones y representantes internacionales que aporten al desarrollo educativo y científico de la Facultad de Estudios a Distancia, a la vez que contribuye con el propósito de la formación de maestros; donde se abordaron temas como el uso y apropiación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, experiencias educativa en entornos virtuales, manejo de plataformas de aprendizaje en contextos de formación de nativos digitales, entre otros.

Luz Myrian Rojas Rojas
Directora-Editora





DIDÁCTICA DE
LAS MATEMÁTICAS

DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA A TRAVÉS DE LOS SEMINARIOS TALLERES: JUEGOS INTELIGENTES

DIDACTICS FOR THE TEACHING OF MATHEMATICS THROUGH THE SEMINARS WORKSHOPS INTELLIGENT GAMES

*José Antonio Chacón Benavides¹
Luis Ángel Fonseca Correa²*

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo dar a conocer y resignificar nuevas prácticas pedagógicas para la enseñanza de la matemática, dado que a través del tiempo se ha ido asumiendo de manera rígida a reglas y conceptos centrada únicamente en el desarrollo algorítmico, dejando a un lado aspectos significativos en el proceso de aprendizaje de la matemática. Como punto de partida se emprende una descripción acerca de la didáctica de la matemática, considerando así el juego como estrategia pedagógica para hacer de la enseñanza y aprendizaje un proceso intencionado de apropiación del conocimiento matemático. De igual manera, se da a conocer desde la experiencia docente la realización de seminarios de juegos inteligentes con el fin de profundizar en las habilidades matemáticas de cada uno de los materiales de apoyo utilizados.

Palabras Clave: Didáctica, Aprendizaje, Matemática, Juegos inteligentes,

Abstract: This article aims to describe new pedagogical practices for

1 Magister en Administración y Planificación Educativa, Especialista en Educación Personalizada, Licenciado en Ciencias de la Educación Física y Matemáticas. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Contacto: jose.chacon@uptc.edu.co

2 Licenciado en Ciencias de la Educación Física y Matemáticas. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Contacto: luis.fonseca10@uptc.edu.co



the teaching of mathematics because it has been assuming through the time a rigidly rules and concepts focused on algorithmic development, forgetting significant aspects in the process of learning mathematics. It starts with a description of the didactics of mathematics, as well as the game as a pedagogical strategy to make the teaching and learning of mathematics an intentional process of appropriation of mathematical knowledge. At the same way, it announces from the teaching experience the realization of seminars about smart games in order to deepen the mathematical background of each of the materials used support.

Keywords: Didactics, Learning, Mathematics, Games

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo hace referencia a la forma como se ha estado trabajando la matemática desde el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, y la dinámica del desarrollo de los seminarios de Juegos Inteligentes, que han permitido estimular en los estudiantes un especial interés en buscar otras formas de enseñanza que faciliten la apropiación del aprendizaje y del conocimiento matemático. Los seminarios se han llevado a cabo en 7 de los 22 Centro regionales en los que hace presencia el programa de Licenciatura en modalidad a Distancia, cuyo objetivo es resignificar a través de material concreto la didáctica de la Matemática, como el quehacer pedagógico del docente en el arte de enseñar. Esto ha permitido generar nuevas estrategias enfocadas a fortalecer las competencias específicas de la matemática y por consiguiente a mejorar los desempeños del área en pruebas estandarizadas de los diversos niveles educativos, como lo son las pruebas Saber 3°, 5° y 9°, como campo de acción de los licenciados en educación Básica y como docentes en ejercicio, promoviendo aprendizajes significativos en los estudiantes.

2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Entre las categorías teóricas a tener en cuenta para fortalecer el proceso investigativo se pueden considerar: Didáctica de la matemática y Aprendizaje Basado en Problemas (ABP); en aras de consolidar los fundamentos teóricos teniendo como soporte diferentes autores del tema objeto de estudio y que validan las consideraciones en discusión.



2.1 Didáctica de la matemática desde los juegos inteligentes

Durante años se ha resaltado la importancia de la Didáctica de la Matemática como disciplina que se enfoca en el arte de enseñar y que trata desde este espacio de dar solución a las situaciones problema de la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática en un contexto real.

Hablar de educación es más amplio que didáctica por lo que se puede distinguir entre didáctica de la Matemática y Educación Matemática. Para Rico, Sierra & Castro (2000; p. 352) la Didáctica de la Matemática la describen “como la disciplina que estudia e investiga los problemas que surgen en educación matemática”, es así como desde esta perspectiva, el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pretende rescatar y resignificar el juego como recurso didáctico en el Aula de Matemáticas.

El término didáctica como lo señala D'Amore (2011), implica responder a los siguientes interrogantes: “¿qué se debe hacer y saber para hacer más eficaz la enseñanza? ¿Cómo aprenden los estudiantes? ¿Cuáles son los instrumentos metodológicos para adaptar la enseñanza a las capacidades individuales de los estudiantes? ¿Cómo valorar la eficacia de la elección metodológica? ¿Cómo y con cuáles instrumentos evaluar?” (p.25)

No es solamente rescatar el juego como estrategia didáctica, sino potencializar la reflexión y las habilidades de pensamiento matemático de los estudiantes, para que puedan razonar Lógicamente frente al planteamiento y resolución de problemas, como bien lo define la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2003)

La competencia matemática es la capacidad de un individuo para identificar y comprender el papel que juegan las matemáticas en el mundo, para realizar razonamientos debidamente fundamentados y para utilizar las matemáticas con el fin de hacer frente a sus necesidades individuales como ciudadano constructivo, implicado y reflexivo (p. 24)

En este sentido, De Guzmán (1989) sostiene que “son muchos los casos

en los que una pregunta ingeniosa realizada alrededor de una actividad lúdica ha dado lugar a nuevos modelos de pensamiento en matemáticas” (p. 62). La Matemática es en esencia el camino para descubrir la lógica, el razonamiento, la modelación, la deducción y la resolución de problemas y en apoyo con el juego se encuentra el sentido que va desde la abstracción hasta la realidad. Aquí el gran interrogante de muchos maestros y aún De Guzmán (1984, p.3) “¿Dónde termina el juego y dónde empieza la matemática sería?” para corroborar el juego como recurso y herramienta que interpreta de manera visible las matemáticas abstractas.

En estas condiciones De Guzmán (1984) plantea las fases de aplicación del juego en cuatro momentos, para consolidar la enseñanza de las matemáticas a los estudiantes - maestros en formación.

Tabla N° 1: Cuatro momentos

CONDICIÓN	BREVE DESCRIPCION
1. Antes de hacer, trataré de entender	Consiste en comprender el problema, estableciendo cuales son los datos y las incógnitas para establecer una relación entre ellas.
2. Tramaré una estrategia	Se debe trazar un plan que consiste en plantear de una manera flexible y recursiva las posibles formas de llegar a dar solución a una situación problema.
3. Miraré si mi estrategia me lleva al final	Poner en práctica la estrategia planteada que consiste en ejecutar el plan diseñado para comprobar cada uno de los interrogantes presentes en la situación problema.
4. Sacaré jugo al juego	Revisar el proceso y sacar consecuencias de él, comparando las respuestas para así saber si el método utilizado es el correcto.

Elaboración: Autor Fuente: Información recabada de (De Guzmán, 1984)

Estas fases en esencia se asimilan a las estrategias para la resolución de problemas planteadas por Polya (1945) quien enuncia una primera etapa de comprensión; una segunda de exploración y planificación; una tercera de ejecución y una cuarta de revisión. En particular las etapas de estas estructuras son las que le dan soporte al juego y son múltiples los objetivos que se pueden lograr con la utilización de los juegos en el aula y que abarcan desde la comprensión de conceptos matemáticos hasta los que tienen una visión más holística del proceso de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas para los diferentes niveles educativos.

Los juegos constituyen un aporte importante en la enseñanza de la Matemática, es fundamental la elección del juego adecuado en los

distintos momentos del proceso enseñanza-aprendizaje. Frente al desafío de un juego, sin lápiz y papel, se resuelven innumerables problemas matemáticos. Al respecto De Guzmán, (1990) plantea razones por las cuales se deben considerar los juegos en la enseñanza de la Matemática, que conllevan a

“Motivar al estudiante con situaciones atractivas y recreativas, Desarrollar habilidades y destrezas Invitar e inspirar al alumno en la búsqueda de nuevos caminos, romper con la rutina de los ejercicios mecánicos, Crear en el alumno una actitud positiva frente al rigor que requieran los nuevos contenidos a enseñar, revisar algunos procedimientos matemáticos y disponer de ellos en otras situaciones, incluir en el proceso de enseñanza aprendizaje a alumnos con capacidades diferentes, desarrollar hábitos y actitudes positivas frente al trabajo escolar y estimular las cualidades individuales como autoestima, autovaloración y confianza”. (pp. 79-88)

Según las consideraciones en estudio se hace necesario tener presente una posible clasificación de los mismos como: los reglados, libres, estrategias, azar, colectivos e individuales entre otros. Esta clasificación no es estructurada, se ha de tener presente que si a un estudiante se le entregan las regletas de colores y se le pide que con ellas arme figuras, las clasifique por tamaños y colores, ésta sería una actividad individual y libre. Si por el contrario se le dice que, con las regletas, sume, reste y multiplique se estaría frente a un juego colectivo y reglado. Así mismo se le puede solicitar que a partir de cierto valor dado, él pueda calcular el volumen de cada una de las regletas entregadas, en este caso se estaría frente un juego reglado individual.

Se sabe que los juegos libres tienen mucha importancia en cada una de las etapas del desarrollo de la vida del estudiante, es así como Zoltan Dienes (1970) plantea *“seis etapas del aprendizaje en matemáticas, cualquiera que esté familiarizado con una estructura matemática puede idear un juego cuyas reglas sigan las reglas de tal estructura...”* (p. 18)

Tabla N° 2: Seis etapas del aprendizaje en matemáticas

ETAPA	BREVE DESCRIPCION
1. Adaptación	A esta etapa corresponden los juegos libres o preliminares, como actividades “desordenadas”, sin objeto aparente, permitiendo que el niño interactúe libremente con objetos concretos, los explore y encuentre satisfacción en la actividad misma, de donde surge la adaptación o propedéutica para las etapas posteriores.

2. Estructuración	Es deseable una activada estructurada que reúna el mayor número de experiencias que conduzcan todas al mismo concepto para dar las reglas de juego (restricciones). Sin embargo, su característica es aún la ausencia de claridad en lo que se busca.
3. Abstracción	Es el momento en que los niños obtienen la estructura común de los juegos y se deshacen de los aspectos carentes de interés. Aquí, se interioriza la operación en tanto relaciona aspectos de naturaleza abstracta, como la comparación entre dos objetos diferentes que comparten algunos aspectos, dando lugar a la toma de conciencia de la estructura de los juegos realizados. Consiste en hacer que el niño realice juegos que poseen la misma estructura pero que tiene una apariencia diferente.
4. Representación gráfica	Representación de la estructura común de manera gráfica o esquemática como forma de visualización o manifestación de la misma.
5. Descripción de las representaciones	Es donde se nombran y se explican las propiedades de la representación con el lenguaje técnico del procedimiento u operación, introduciendo el lenguaje simbólico de las matemáticas.
6. Formalización o demostración	En este momento el niño es capaz de exponer lo aprendido de manera segura y de forma convencional, al mismo tiempo que tiene la facultad de devolverse, explicando cada uno de los procesos anteriores.

Elaboración: Autor Fuente: Información recabada de Zoltan Dienes (1970)

Puede considerarse, que los juegos constituyen un aporte importante en la enseñanza de la Matemática y es fundamental la elección del juego adecuado en los distintos momentos del proceso enseñanza y aprendizaje, donde toma relevancia las etapas del aprendizaje planteadas por Dienes.

2.2 El aprendizaje basado problemas (ABP)

El propósito del docente es enseñar la Matemática desde el planteamiento de una situación problema, como los juegos que se convierten en la estrategia didáctica más indicada que, desde su estructura llevan a la resolución de problemas. Una herramienta fundamental utilizada por los docentes del área en la enseñanza de la matemática en el programa de Licenciatura en Educación Básica es el Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas (ABRP), este enfoque metodológico actualmente es aplicado en Europa, logrando resultados exitosos, por ello es aplicado también el programa objeto de estudio.

El ABP tiene su fundamento en la adquisición de conocimientos y destrezas a través del análisis y resolución de problemas y que tiene lugar en la licenciatura, se evidencia a través del desarrollo en: Círculos

de integración y participación académica y social (CIPAS), es decir, en pequeños grupos de trabajo; bajo la supervisión del docente que actúa como guía, orientador y facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje. La nueva información adquirida por el estudiante se realiza mediante el aprendizaje autónomo, teniendo presente que las dificultades surgen a lo largo del proceso y se utilizan como medio para lograr los conocimientos necesarios a través de las fortalezas existentes.

La metodología de enseñanza tradicional dominada por el profesor contrapone al ABP y los enfoques basados en el aprendizaje activo y constructivista que, estimulan a los estudiantes a participar en la construcción de su propio aprendizaje, que se demuestra en los encuentros presenciales mediante discusiones, trabajos basados en problemas, ejercicios prácticos y otras tareas que les ayudan a reflexionar y explicar desde su experiencia situaciones propias de la matemática. Desde la Licenciatura en Educación Básica de la Facultad de Estudios a Distancia, se han desarrollado con los estudiantes del programa, seminarios en Matemáticas denominados “Juegos inteligentes” en los diferentes centros regionales de educación a distancia.

Al reflexionar sobre estos cuestionamientos es importante destacar los objetivos que se persiguen con la realización de este Seminario Taller:

Indagar metódica y sistemáticamente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas a través del juego.

Delimitar y estudiar los problemas que surgen durante el proceso de construcción del conocimiento Matemático.

Desarrollar las competencias específicas de la matemática como son: (formular y resolver problemas; modelar procesos y fenómenos de la realidad; comunicar; razonar; comparar y ejercitar procedimientos y algoritmos).

Favorecer el desarrollo de los tipos de pensamiento Matemático como son: (el numérico, métrico, espacial, aleatorio y variacional y sistemas de datos. Resignificar a través de material concreto la didáctica de la Matemática como el que hacer pedagógico del arte de enseñar

En los diferentes Centros Regionales de Educación a Distancia (CREAD), se desarrolla el seminario “Juegos inteligentes” donde se trabajan diversos juegos, dentro de los cuales se quiere destacar las regletas de Cuissenaire, el Tangram, el Geoplano y el Poliominos; que son juegos que permiten recabar y profundizar sobre el conocimiento matemático.

JUEGO	BREVE DESCRIPCION
1. Regletas de Cuissenaire	Las regletas de Cuissenaire son 10 prismas de colores, de base 1 cm ² , y de diferente medida cada uno de ellos. Cada prisma se asocia con un número de forma que a cada número le corresponde un color, desde el 1 hasta el 10
2. Tangram	Un segundo taller realizado en este evento académico fue el TANGRAM, que es un juego planimétrico, es decir que todas las figuras están contenidas en un mismo plano. A parte de todo esto se tiene la libertad para elaborar múltiples figuras que ayudan al desarrollo del pensamiento lógico.
3. Geoplano	Fue creado por el matemático egipcio Caleb Gattegno sobre 1960, quien buscaba un método para enseñar la geometría de una forma más didáctica. Sin lugar a dudas el Geoplano es otro recurso didáctico muy interesante que fue desarrollado dentro del marco del seminario juegos inteligentes.

Elaboración: Autor Fuente: Elaboración propia

La aplicación de los “Juegos inteligentes”, han resultado de gran importancia en el desarrollo de las competencias específicas de la Matemática y como otra forma de ver la enseñanza de esta disciplina a través de material concreto, permitiendo profundizar en el conocimiento matemático de una manera lúdica y práctica para el aprendizaje por parte de los estudiantes de la licenciatura y su posterior ejercicio de enseñanza con sus estudiantes en el nivel educativo de Básica Primaria y Secundaria de acuerdo al perfil profesional y ocupacional.

3. METODOLOGÍA

Con relación a la metodología utilizada se establece un enfoque cualitativo con un tipo de investigación descriptiva, la cual se desarrolla en tres fases: la primera de diagnóstico y sensibilización, la segunda de planeación y la tercera fase de desarrollo y evaluación. Así mismo, se trabajó con una población de 252 estudiantes en el diagnóstico realizado y una asistencia al seminario en promedio de 100 estudiantes de sexto a décimo semestre.

3.1 Enfoque Investigativo: Parte de la esencia cualitativa, que ofrece al investigador como lo señala McMillan & Schumacher (2005), con unos métodos y herramientas viables y confiables para hacer de esta consideración una fuente de información para toma de decisiones frente al proceso formativo de los maestros en formación y futuros profesionales

3.2 Tipo de investigación: Corresponde al tipo descriptiva, la cual indaga sobre las dificultades existentes en la forma como se enseña la matemática. Así mismo se procura una descripción holística de los diferentes juegos didácticos como estrategia para mejorar la actitud de los estudiantes frente a la matemática. Para Sampieri (2010), la investigación descriptiva consiste “en registrar las características, las conductas y demás factores que de hecho son fenómenos resultados de observaciones determinadas y rigurosas” (p. 130), que busca descubrir la forma como desarrollan mejor los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica las competencias matemáticas a través de una manera concreta y práctica mediante la puesta en acción de cada uno de los juegos matemáticos en el marco del seminario taller “Juegos Inteligentes”

3.3 Etapas de la investigación: Se desarrolló en tres etapas de trabajo: la primera de diagnóstico y sensibilización, la segunda de planeación los seminarios con los talleres adecuados y la tercera fase de desarrollo y evaluación de los mismos, en pro de evidenciar la posible efectividad de los Juegos Inteligentes en el desarrollo de las competencias y habilidades matemáticas.

Tabla N° 5: Etapa de la Investigación

JUEGO	BREVE DESCRIPCION
El diagnóstico	Se realizó mediante una encuesta realizada a 252 estudiantes matriculados de sexto a noveno semestre, población heterogénea del programa de los diferentes Cread, en edades entre 20 y 25 años. Siendo en un gran porcentaje mujeres, provenientes de diferentes regiones del país y docentes tutores del área de matemáticas quienes orientan y apoyan los procesos en los diferentes en cada uno de los diferentes centros regionales.
Planeación los seminarios	En la segunda etapa se planearon los talleres adecuados, teniendo especial cuidado en la selección de los mismos de tal manera que los juegos seleccionados “Regletas de Cuisenaire, el Tangram y el Geoplano” fueran los pertinentes para poder profundizar sobre el conocimiento matemático.
Desarrollo de los seminarios	De igual manera en la tercera etapa se llevó a cabo el desarrollo del seminario en los Cread Mencionados, donde se contó en promedio con una asistencia de 100 estudiantes. El seminario taller se desarrolló con una dinámica teórico práctica, donde se dejó al estudiante que se familiarizará con el material de trabajo, luego se pasó a la parte de conceptualización de cada una de las ayudas didácticas, para abordar el desarrollo de cada uno de los aplicados en los Cread de. Tunja, Duitama, Sogamoso, Chiquinquirá. Yopal, Acacias y Barrancabermeja.

Elaboración: Autor Fuente: Elaboración propia

El seminario cuenta con la participación de los estudiantes de los diferentes Cread, en la que se resalta la disposición para apropiarse del conocimiento matemático, a través del juego como herramienta pedagógica que permite afianzar de manera lúdica, creativa e innovadora el aprendizaje de las matemáticas desde y para la cotidianidad que luego será replicado en beneficio de las generaciones de las cuales serán agentes formadores.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a través de la realización de este seminario taller de “Juegos inteligentes” fue productivo, ya que se puede demostrar que es posible romper con el paradigma tradicional y se valida la existencia de otras formas de trascender en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Matemática; de igual forma, se evidencia que mediante la realización de estas jornadas de capacitación los estudiantes y cualificación de los docentes en ejercicio, muestran mejor disposición hacia las Matemáticas lo que redundará en la adquisición de habilidades y destrezas a la hora de ejercer la actividad docente en Educación Básica.

4.1 Regletas de Cuisenaire: Las regletas son un versátil juego de manipulación Matemática utilizado en la escuela; se utilizan para enseñar una amplia variedad de temas matemáticos como las cuatro operaciones básicas, fracciones, área, volumen, raíces cuadradas, resolución de ecuaciones simples, los sistemas de ecuaciones, e incluso ecuaciones cuadráticas entre otras.

El trabajo con las regletas está fundamentado sobre la noción de medida; por ello, la noción de número aparece a partir de la comparación de regletas de distintas longitudes. De esta manera, el número se puede presentar como un operador que transforma una medida en otra, por ejemplo, cuando se escribe: $2v=3r$, explícitamente se entiende que el número 2 es un operador multiplicativo, que actúa sobre una cantidad de longitud (1cm) y la transforma en otra cantidad de longitud, igual a 2cm, que corresponde a la medida de la regleta roja.





Fuente: https://sites.google.com/site/guideusomaterialdidactico/_/rsrc/1365403359963/materiales-didacticos-para-el-area-de-matematicas/regletas-cuissenaire/Regleta.png

En los talleres realizados con los estudiantes, el de las Regletas de Cuissenaire, con el cual se realizó la familiarización de los estudiantes con el material de trabajo, luego se dieron a conocer las equivalencias de cada una de las regletas y el significado de sus respectivos colores para consolidar la sencillez de las matemáticas en y para la cotidianidad desde este juego.

Inicialmente, se realiza la actividad de reconocimiento del material en el trabajo desarrollado que permite visibilizar las operaciones básicas de suma, resta, multiplicación y división a través este recurso didáctico, así mismo se puede ampliar y profundizar en operaciones con fracciones, despejes de ecuaciones, proporcionalidad y desigualdades entre otros conceptos propios del desarrollo matemático.

Imagen N° 1: Estudiantes y docente en taller de Regletas de Cuissenaire



Fuente: Archivo personal seminario taller juegos inteligentes

Las imágenes son evidencias del trabajo realizado con estudiantes de sexto a décimo semestre en los centros regionales donde se oferta el programa de Licenciatura en educación Básica y permite contratar la teoría y la práctica a través de los juegos inteligentes como herramienta de

mediación pedagógica en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos de acuerdo al nivel educativo.

4.1 El Tangram: Otro de los recursos didácticos usados en los seminarios y actividades propias de la enseñanza de las Matemáticas de los profesores en formación corresponde al Tangram, que es un juego planimétrico, es decir que todas las figuras están contenidas en un mismo plano. A parte de ello se tiene la libertad para elaborar múltiples figuras que ayudan al desarrollo del pensamiento lógico.

El Tangram se utiliza en matemáticas para encuadrar conceptos de geometría plana en aritmética y establecer una sucesión aritmética y permite al estudiante desarrollar la percepción, atención, concentración, memorización y retención. Así como la motricidad fina, modelación, razonamiento, reconocimiento de formas geométricas, giros, desplazamientos, polígonos (perímetro y área), simetrías, fraccionarios y contribuye notablemente a la solución de problemas.

Imagen N° 2: *Estudiantes y docente en taller del Tangram*



Fuente: *Archivo personal seminario taller juegos inteligentes*

El Tangram permite también fijar la atención, concentración, memorización y retención en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Matemáticas y este caso afianzar lo relacionado a la geometría. Así como la motricidad fina, modelación, razonamiento lógico, reconocimiento de formas geométricas, entre otros; que encuadran en la educación Básica.

Según Piaget (1987) señala que, “el razonamiento lógico matemático se da mediante el contacto y manipulación con material concreto, donde el niño realiza una abstracción reflexiva que conduce al conocimiento, el cual una vez procesado no se olvida” (p.21). De aquí la importancia de ofrecer al niño experiencias concretas mediante la utilización de juegos y uso de material didáctico, que le permitan un aprendizaje significativo y duradero, por otro lado, se motive y contemple la enseñanza de la matemática como una disciplina divertida, que puede ser aplicada en las

Imagen N° 3: *Estudiantes en el taller del Tangram*

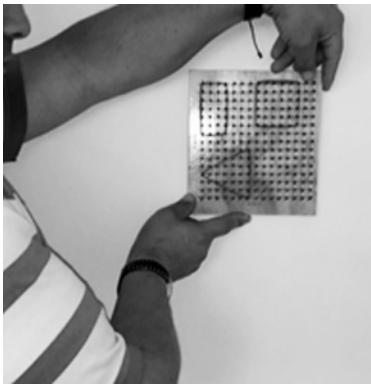


Fuente: *Archivo personal seminario taller juegos inteligentes*

Las evidencias del trabajo realizado con estudiantes de sexto a décimo semestre en el cread de Acacias en el departamento del Meta, como uno de los centros regionales donde se oferta el programa de Licenciatura en Educación Básica y donde los estudiantes manifiestan una buena disposición para la apropiación del conocimiento matemático a través del Tangram como recurso didáctico que permite interactuar y aprehender los conceptos matemáticos

4.3 El geoplano: Esta herramienta didáctica permite trabajar la geometría con los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica de una manera concreta y práctica, observando las diferentes relaciones de los polígonos y figuras planas que se pueden desarrollar; de igual forma realizar demostraciones de diversos teoremas de la matemática. Este recurso facilita en forma clara y precisa el cálculo de área y perímetro de diferentes figuras geométricas, debido a su forma cuadriculada.

Imagen N° 4: *Estudiantes en el taller del geoplano*



Fuente: *Archivo personal seminario taller juegos inteligentes*

La multivalencia del material ayuda a la ubicación de puntos en el plano cartesiano, también permite conceptualizar sobre elementos topológicos

como interior, frontera, exterior entre otros propios de las Matemáticas y la Geometría. Es importante ver como los estudiantes manifiestan un interés especial por apropiarse del conocimiento matemático y de manera específica de la Geometría a través de la utilización de este recurso.

5. CONCLUSIONES

A partir de la realización de los seminarios Juegos Inteligentes se ha logrado romper poco a poco el paradigma tradicional y evidenciar otras formas de ver y enseñar la Matemática, encausando a los docentes en formación y en ejercicio a retomar nuevas estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas para hacer más fácil y ameno el aprendizaje.

La interrelación existente en los procesos de enseñanza aprendizaje determina que el juego como estrategia pedagógica constituye un papel esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Matemática. Es importante crear y recrear ambientes de aprendizaje, donde el estudiante con la ayuda del docente pueda poner en práctica a través del juego experiencias significativas de la Matemática.

La actividad docente ha de reorientar y reformular a la luz de los retos y desafíos que exige la evolución de la ciencia, la tecnología y la educación, bajo paradigmas de cambio en sus prácticas pedagógicas que contribuyan a la formación integral del ser, del saber y del saber hacer en la educación matemática.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, Á. (1996). *Actividades Matemáticas con Materiales didácticos*.

Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Narcea.

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de situaciones didácticas*.

Argentina: Libros del Zorzal.

Callejo, M. (1994). *Un club matemático para la diversidad*. Madrid: Narcea.



Clame (2002). Acta Latinoamericana de Matemática Educativa. Volumen 15.

México: Iberoamérica.

Crespo C. & Guasco, M. (1996). Geometría y su Enseñanza. Pro Ciencia Conicet.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

De Guzmán, M. (1984). Juegos matemáticos en la enseñanza. En Actas de las IV JAEM Tenerife (pp. 49-85)

De Guzman, M. (1990). Games and Mathematics. En The Popularization of Mathematics, ICMI Study Series. Cambridge University Press. (pp. 79-88).

De Guzmán, M (1984). Actas de las IV Jornadas sobre Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas. Santa Cruz de Tenerife. Sociedad Canaria de Matemática Isaac Newton.

Dienes, Z. P.; Golding, E. W.: (1970). Lógica y juegos lógicos, Barcelona: Teide.

Fernández Bravo, J. Antonio (1989). Los números en color de G. Cuissenaire:

Relaciones dinámicas para el descubrimiento de la matemática en el aula. Ed.:

Seco Olea Ediciones S.L. Madrid.

Godino, J. (2010). Perspectiva de la didáctica de las matemáticas como disciplina tecno científica.

Gómez I. (1992). Los Juegos de estrategia en el curriculum de Matemáticas. Madrid:

Narcea. McMillan, J., y Schumacher, S. (2005) Investigación Educativa (5 ed.). Madrid,

España: Pearson

Nuñez J. & Susagne, J. (2003). Papiroflexia y didáctica de la geometría, Técnicas básicas. En Elementos de Matemática. Publicación Didáctica Científica editada por la Universidad Caece.

Piaget Jean. Psicología y Pedagogía. Barcelona: Crítica, 1981 p. 179.
Rico, L. Sierra, M. & Castro, E. (2000). Didáctica de la matemática. En, L. Rico y D.

Madrid (Eds), Las Disciplinas Didácticas entre las Ciencias de la Educación y las Áreas Curriculares. Madrid: Síntesis.

Sampieri, Hernández. Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw Hill. 5ª

Edición. México. 2010p. 29-40

INFOGRAFÍA

Cuisenaire, G. (2017). Materiales didácticos. Recuperado de https://sites.google.com/site/guiadeusomaterialdidactico/_/rsrc/1365403359963/materiales-didacticos-para-el-area-de-matematicas/regletas-cuisenaire/Regleta.png





2

DIDÁCTICA DE LAS
CIENCIAS SOCIALES

RESCATE DE PRÁCTICAS ANCESTRALES Y CULTURALES EN LA PREPARACION DEL CASABE Y MAÑOCO EN LA COMUNIDAD PIAPOCO Y SIKUANI

RESCUE OF ANCESTRAL AND CULTURAL PRACTICES IN THE PREPARATION OF CASABE AND MAÑOCO IN THE PIAPOCO AND SIKUANI COMMUNITY

Flor Ángela Rivera Reyes³

Resumen. La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la Facultad de Estudios a Distancia, y el Programa de Licenciatura en Educación Básica, cumple en la zona del Guainía con la formación profesional de maestros Indígenas Piapoco y Sikuni, que sean capaces de gestionar y fomentar procesos educativos, organizativos, y de liderazgo en sus comunidades, promoviendo una visión hacia la valoración, el rescate y el fortalecimiento de la cultura, territorio, medio ambiente, y el conocimiento ancestral de prácticas en su plan de vida, que defiendan y promueven el respeto a la interculturalidad, que conlleven a una autonomía por el reconocimiento de los derechos y deberes colectivos de la comunidad.

Palabras clave: Procesos Educativos, Prácticas culinarias ancestrales, Casabe, Mañoco.

Abstract. The Pedagogical and Technological University of Colombia, the Faculty of Distance Studies, and the Basic Education Program fulfill in

3 Magister en Historia, Licenciada en Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Contacto: flor.rivera@uptc.edu.co

the Guainía region with the professional training of Indigenous teachers Piapoco and Sikuaní, who are able to manage and foster educational, organizational and leadership processes in their communities, promoting a vision towards the valorization, recovery and strengthening of culture, territory, environment, and ancestral knowledge of practices in their life plan, that defend and promote respect for Interculturality, which lead to an autonomy for the recognition of the collective rights and duties of the community.

Key words: Educational Processes, Ancestral Culinary Practices, Casabe, Mañoco.

INTRODUCCIÓN

El fortalecimiento en el desarrollo de las Ciencias Sociales, el reconocimiento del territorio, las prácticas ancestrales en la preparación del Mañoco y el Casabe, la conservación del medio ambiente, y su contexto histórico, es lo que se pretende mostrar este escrito como resultado de la experiencia pedagógica en el corregimiento de Barrancominas en el segundo semestre del año 2016, con unos estudiantes inscritos en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis lengua castellana, matemáticas y humanidades.

Procesos educativos desde la didáctica de las ciencias sociales. Desde la asignatura de la Didáctica de las Ciencias Sociales, y de manera teórico-práctica, que se ocupa de la formación del profesorado de los estudiantes en Barrancominas, con el fin de que sirva para orientar procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas donde actualmente se encuentran desempeñándose como docentes Etnoeducadores.

La propuesta didáctica se realizó desde el conocimiento del espacio, donde se realizan las distintas acciones humanas, y uno de los instrumentos más utilizados fueron los mapas, que conllevan a su interpretación; como no ocurre con otros instrumentos, los mapas presentan muchísima información, que se puede asimilar, interpretar, memorizar y acumular, por lo que el uso de estos mapas fueron una herramienta importante para registrar de manera directa la memoria visual espacial.



Fuente: Archivo personal Barrancominas-Guania

Teniendo en cuenta que las ciencias sociales enfrentan en la actualidad un desafío de incorporar nuevas dimensiones de la vida de los seres humanos como violencias, problemas ambientales, problemas religiosos, estilos de vida, comida, vestuario en general cultura como lo define: (Kluckhohn, 1.949) “un plan para vivir” y como los “conocimientos compartidos que usa la gente para coordinar sus actividades” (Becker, 1986). Por tanto, se requiere de la integración de saberes, miradas transdisciplinarias, que ofrezcan respuestas contextualizadas a los problemas y exigencias de la sociedad.



Fuente: Archivo personal Barrancominas-Guania

Es entonces que apoyándonos en la didáctica de las ciencias sociales para asimilar el proceso de socialización de la cultura Sikuani y Piapoco, y tomando como referencia a Pagés (1994). “La finalidad de la didáctica de las ciencias sociales consiste, por tanto, en analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza de la historia y las otras ramas de las ciencias sociales, sus finalidades o propósitos, sus contenidos y sus métodos, para detectar y explicar sus problemas, buscarles soluciones y actuar para transformar y mejorar la práctica de la enseñanza y los

Por lo tanto, la temática que se trabajó desde las Ciencias Sociales se basó en la geografía humanística en particular en la cartografía social, dirigido al concepto del territorio; de igual forma se consideró las vivencias y experiencias educativas de los estudiantes, metodología que narra, describe o representa tanto el espacio del territorio, como su historicidad, sus transformaciones y su dinámica.

La metodología se llevó a cabo en el método interpretativo, ya que se rescató en diversas categorías de análisis con el empleo de la vivencia subjetiva como instrumento relevante para la comprensión de la percepción e imagen del territorio desde la cotidianidad y los procesos educativos los cuales fueron llevados desde al aula de clase de variadas maneras, en parte por la dinámica misma del proyecto.

Fuente: Archivo personal Barrancominas-Guania



Gracias a la cartografía social se llegó a la reflexión sobre cómo se está conociendo y comprendiendo los espacios geográficos del territorio, y lo que sucede a través de la socialización de los grupos humanos objeto de estudio, y al respecto trae a colación (Wuthnow, 1987): los miembros de una sociedad deben compartir ciertas ideas fundamentales acerca de cómo funciona el mundo, qué es importante en la vida, cómo emplear la tecnología y lo que significa sus artefactos y sus acciones.



Fuente: Archivo personal Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia

Entonces visto de esta manera, los docentes Etnoeducadores en formación, que atienden la educación en los planteles educativos de las comunidades del medio río Guaviare, identificaron algunos elementos del plan de vida de estas comunidades, que se deben tener en cuenta como fundamento para los procesos educativos, con el propósito de rescatar y revalorar su patrimonio cultural, y se quiso reflexionar en el concepto de proceso educativos, territorio, cultura; Para así buscar respuestas a las necesidades de los estudiantes, de cómo conocer el mundo, comprender el porqué de las cosas, y dar cuenta de los sucesos que han ocurrido a través de los tiempos, e interpretar y descifrar el mundo que los rodea.

Se diagnosticó, que las comunidades indígenas han desarrollado y aplicado su conocimiento definido por el tiempo y periodo en un espacio territorial, y a partir de ahí se creó la idea de trabajar la cartografía social y representar las relaciones de convivencia con otras culturas indígenas y la del colono, recordando así históricamente el proceso de formación educativa impulsado por la ilustración como así lo presenta: (Rivera, 2013, p.215) “las ideas de la ilustración, trajo al Nuevo territorio, un nuevo pensamiento, que impulso el gran interés por el fomento de la educación formal para las mayorías, una educación universal, libre y obligatoria con la ayuda del estado, impulsando la libre investigación para llegar a nuevos descubrimientos, que acercaba cada vez más a la meta anhelada de la modernidad.” Generando así la conciencia de educar todo lo intercultural, lo que está afuera, y ayudar que se garantice esa convivencia equilibrada con la de adentro de la comunidad.



Fuente: Archivo personal Barrancominas-Guania

El territorio: fuente de la vida Indígena. El Guania tiene una extensión aproximada de 72. 238 KM², que corresponde al 6.33 % del territorio nacional, y posee el 17 % del área total de la Amazonia Colombiana. Limita por el norte con el departamento de Vichada, por el oriente con la Republica de Venezuela, por el sur con la Republica de Brasil y por el occidente con el departamento del Guaviare y consta de un municipio, Puerto Inírida, la capital departamental, ocho corregimientos y ocho inspecciones de policía. (Informe, 2008, p. 2)



Fuente: Archivo personal Barrancominas-Guania

Barrancominas cuenta con aproximadamente 750 habitantes, en el sector urbano, su economía depende de la pesca y la agricultura, cuenta con 3 calles principales y el comercio en la actualidad es limitado por los costos ya que sus abastecimientos y producción (especialmente pescado) ingresan y salen vía aérea. El 92 % de su población es indígena, el acceso a la educación y servicios públicos es reducido y durante mucho tiempo se vio afectada por la presencia de grupos armados ilegales y el comercio de coca, que tuvo como consecuencia mayores niveles de violencia y pobreza. (Informe, 2008, p. 1)

El componente principal que caracteriza los planes de vida de los pueblos indígenas es el territorio. Los asentamientos indígenas, donde ellos practican sus tradiciones, son territorios en los que han conservado sus recursos, para garantizar la continuidad de la existencia de las familias y las comunidades. (FUCAI, 2010, p.12)

Ancestralmente para los pueblos indígenas les fue entregado por el creador un territorio para ser cuidado y vivir en él. A pesar del desplazamiento que muchos pueblos debieron realizar, se mantiene en ellos la idea de un territorio ancestral para ser cuidado por la comunidad y en donde pueden vivir de acuerdo a sus costumbres. (FUCAI, 2010, p.9)

Para los pueblos indígenas el territorio es la base material y espiritual de su existencia hay una relación mística con la “madre tierra”, que es sagrada, es un bien de propiedad colectiva, necesaria para la supervivencia del pueblo, es fuente de vida, es el arraigo de su historia, cultura, ancestros, autonomía, y libertad la que trasciende en lo occidental de la tierra como occidente físico- geográfico, explotable y comercializable.

Alimentación: relación espiritual con la madre tierra. El patrimonio cultural alimentario de Colombia tiene raíces profundas en la producción y el consumo de alimentos amerindios que habitaron el territorio nacional antes de la llegada de los europeos. Muchas de esas tradiciones, asociadas a productos como el maíz, la yuca y otros tubérculos, o al consumo de animales “de monte” y doméstico, como el cuy, se han mantenido hasta el presente. Arepas, tamales, chichas, y amasijos que se consumen en la actualidad tienen su origen en el mundo indígena. (Dirección de patrimonio, 2012, p. 13)

Gracias a la cartografía social se determinó, que existe un universo simbólico que atraviesa todo el quehacer de la cocina y el consumo de alimentos, alrededor de los cultivos, fogones, y comedores se construye a diario el tejido social de las familias y comunidades, y todo esto se trata de construcciones sociales, imaginarios, narrativas y prácticas culturales que se transmiten de generación en generación por tradición oral y prácticas doméstica



Fuente: Archivo personal Barrancominas-Guania

Para los pueblos indígenas, la alimentación es un derecho humano esencial, pues es fundamental en una relación material y espiritual con la madre tierra, y la seguridad y soberanía alimentaria son la garantía para su cumplimiento. (Moro, 2011, p. 59). Los pueblos indígenas que habitan las riveras del medio río Guaviare son herederos del hábitat de la selva tropical, territorio que se caracteriza por la riqueza de la biodiversidad, pero también por la fragilidad de sus terrenos.

Por esta razón la conservación de los recursos naturales, que son aprovechados para la subsistencia, y uso adecuado, son una determinante importante dentro de los planes de vida de los pueblos indígenas piapoco y sikuani. (Fucái, 2010, p.13)

Las comunidades indígenas quieren mantener el trabajo en el conuco como fuente de subsistencia e identidad, por ello es importante conservar la siembra, procesamiento y comercialización de productos tradicionales como la yuca, el plátano y el ají, entre otros que son la base de la dieta alimenticia.

Los pueblos indígenas antes practicaban el rezo para la cacería. De acuerdo con el consumo mataban un solo animal y lo compartían; además alteraban la caza con la pesca. En razón a la llegada de la cultura blanca – mestiza, ahora se trabaja de forma ambiciosa. Ya no se produce solo para el consumo, sino para comercializar, adoptando tecnologías llegadas con la nueva cultura. El colono trabaja pensando en producir excedentes y con ellos ganancias, mientras que el indígena maneja un sistema de producción cerrado donde consume lo que produce, en el menor tiempo posible.

La nueva cultura ha influido para que el indígena busque otros ingresos e intereses, trabajando en aquello que más dinero proporciona. Esto ha llevado a que algunos productos se escaseen, porque no se tiene una visión de desarrollo sostenible; se piensa en satisfacer las necesidades de hoy sin tener en cuenta las necesidades futuras. La anterior situación ha llevado a debilitar algunas especies importantes para el sustento, que no son sustituibles, perjudicando así el medio ambiente.

La cultura blanca- mestiza tiene la idea de explotar los recursos (agrícolas, pecuarios, piscícolas y de cacería) con fines lucrativos, pensando en un beneficio personal, independiente del perjuicio que se puede causar a la región intervenida. Se vale de tecnologías como artes de pesca, armas, químicos, etc., para facilitar su objetivo. Para lograr sus fines contamina

el agua y los suelos y altera los ecosistemas. Ejerce una sobreexplotación de los recursos, aprovechando que no hay un ente regulador.

En el indígena, las actividades agrícola, pecuaria, cacería y recolección están encaminadas a suplir sus necesidades básicas como alimentación, vivienda y salud, además de socializarse con otras comunidades a través de sus ritos, fiestas, trabajos comunitarios. (Fucai, 2010, p.15)

PREPARACION DEL MAÑOCO Y EL CASABE UNA PRACTICA ANCESTRAL

Yuca Brava contexto histórico ancestral: Una mirada al universo de la alimentación desde la perspectiva histórica, en clave de la cultura, es indudablemente un esfuerzo invaluable en un momento en que el tema de la comida y la cocina está en el orden mundial, máxime si se trata de pensar lo propio, lo familiar, lo veredal, lo regional, lo local, lo “nacional”, lo continental y sus diversas dimensiones identitarias en el gusto y en la técnica. (Saldarriaga, 2012, p 13.)

Dentro de la inmensa extensión geográfica en que se encontró yuca como planta cultivada y usada por los aborígenes, cabe distinguir las áreas donde se consumía bajo la forma de cazabe, y aquellas se utilizaba preferentemente hervida o asada a modo de verdura. (Patiño, 2012, p.) Este es simplemente la pulpa rallada del tubérculo, sometido a presión en una manga hecha de fibras de palmera, para eliminar el jugo venenoso por la presencia de ácido cianhídrico, y luego tostada esa pulpa en láminas muy delgadas, en forma de tortas, a veces hasta de un metro de diámetro, sobre una plancha de barro o metálica. (Patiño, 2012, p 21.)

Este producto se puede almacenar durante varias semanas sin que se dañe, presentando enorme ventaja sobre el tubérculo fresco, que se descompone en pocos días. Dicha forma de utilizar la pulpa de la yuca, al parecer originaria del Brasil y el Paraguay, fue llevada a las Antillas mayores antes del Descubrimiento por los grupos arawaks que colonizaron las islas.

Se conoce el caso de conquistadores españoles que se dedicaron al negocio de plantar yucas para la producción del cazabe, entre ellos el adelantado Colón y el insigne Bartolomé de las Casas, según él mismo lo confiesa, antes de que se entregara a las reivindicaciones etnopolíticas.



Los españoles entraron con variable intensidad en el uso de la yuca como alimento, e introdujeron una nueva modalidad de consumo, cual fue la de utilizar el tubérculo frito después de hervirlo. La yuca fue ingrediente en varios platos actuales producto del mestizaje cultural, como sancocho o viudo, en que elementos introducidos, tales como el plátano, la carne de res, de cerdo o de gallina, se mezclan con alimentos americanos como la yuca, la papa y el zapallo, y el pescado en vez de la carne. (Patiño, 2012, p.18)

El mañoco o fariña, también fácilmente transportable, es la pulpa rallada y seca de la yuca, con fibras y todo; a diferencia del cazabe “fabrican también de la yuca otro manjar que llaman cuncuma; rajada la yuca y puesta al sol y molida y cernida, fabrican pan, tan bueno como la mejor harina de trigo” (Oviedo, 1930, 224) en: (Patiño, 2012, p.)

La yuca (Manihot utilissima), guacamote o huacamote, es conocida también como yuca brava, debido al venenoso ácido que contiene y que debe retirarse con un elaborado proceso. Colón la describe en su primer viaje, como alimento de los nativos de la española y de las islas circundantes, las Antillas. Así lo reseña en su diario:

Tienen sembrado en ellas ajos, que son unas ramillas que plantan, y el pie de ellos nacen como unas zanahorias, que sirven para pan y rallan y amasan y hacen pan de ellas, y después toman a plantar el misma ramilla en otra parte y toma a dar cuatro o cinco de aquellas raíces que son muy sabrosas, propio gusto de castañas. (De Perdomo, 2012, p.14)

Colón 1492, citado por De Perdomo (2012) escribió: En otra parte de su relación no deja ninguna duda: se trata de la yuca brava, no solo por la descripción, típica de la forma como se procesa el tubérculo en los grupos actuales, sino porque más adelante agrega en su relato: “[El cacique le obsequio] de su pan que llaman cazavi” López de Gómara posteriormente realiza una similar relación para la española: “también hacen pan de yuca, que es una raíz grande como el nabo, la cual rayan [rallan] y estrujan, porque su zumo es ponzoña”. (De Perdomo, 2012, p.)

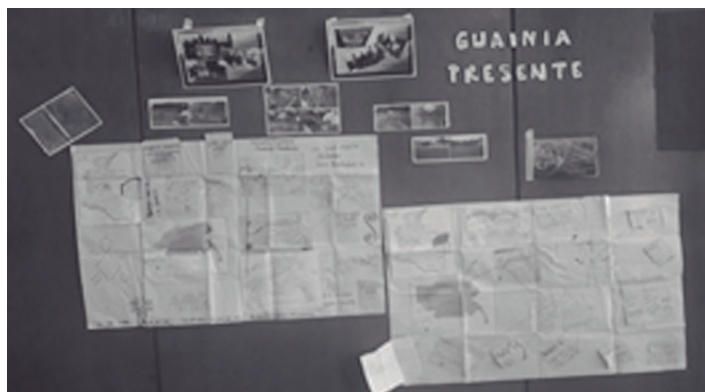
El cazabe es una mata, que hace unas hojas de una vara de largo y tres cuartas de ancho, por lo menos, formando la figura de un broquel, con un color verde muy ameno. Cada hoja cría cosa de cuatro dedos de tronquito, y la mata no llega a levantar tres cuartas el vástago. Fecunda

mucho en tierra caliente y húmeda, y da una raíz como el nabo, sólo que tiene la corteza parda. Y está mayor o menor conforme fuere el clima más o menos caliente y húmedo. (Illera, 2012, p.125)



Fuente: Archivo personal Barrancominas-Guania

Ya para terminar se concluye que desde los procesos educativos en la Licenciatura, se puede comprender que detrás de estas preparaciones representan no solo la tradición asociada a los usos de la diversidad biológica para la alimentación, sino implica una serie de saberes y sabores que están en continuo movimiento en las comunidades de Barrancominas, encerrado en ellos un plan para vivir, donde se intercambia tradiciones, llegando a una fusión entre lo europeo y lo indígena, y es lo que motiva cada día más a conocer las maravillas de este país que lucha por sembrar semillas de paz.



Fuente: Archivo personal Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

CONCLUSIÓN

Los estudiantes de las etnias Piapoco y Sikuaní promueven su labor investigativa a través de procesos de formación en una Licenciatura, con el propósito de rescatar y revalorar su patrimonio cultural; es así como los estudios investigativos han permitido reflexionar e intervenir en la solución de problemáticas sociales, culturales y educativas actuales propios de su contexto; La cultura alimenticia básica del indio se mantiene, por la facilidad que su medio ambiente le ofrece, y por tradición; el patrimonio cultural alimentario de Colombia tiene raíces profundas en la producción y el consumo de alimentos de los pueblos amerindios que habitaron el territorio nacional antes de la llegada de los europeos, y muchas de esas tradiciones asociadas a la yuca amarga se consumen en la actualidad, no desconociendo su origen indígena, y que en la actualidad se utilizan en nuestras cocinas tradicionales, de esta manera tanto las propuestas de intervención pedagógica y didáctica en el aula, como las investigativas, se direccionan al rescate de las características socioculturales y lingüísticas del pueblo piapoco y Sikuaní, que habita en las comunidades ubicadas a lo largo del río Guaviare del departamento del Guainía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Illera. C. (2012). Nuestras Cocinas desde el Nuevo Reino de Granada (siglo XVI) hasta la República (siglo XIX) a la luz de los escritos de algunos cronistas y viajeros. Biblioteca Básica de Cocinas Tradicionales de Colombia. Ministerio de cultura.

De Perdomo. L. (2012). Comentarios a la Cocina precolombina. De la mesa europea al fogón amerindio. Biblioteca Básica de Cocinas Tradicionales de Colombia.

Colección 2. Ministerio de Cultura.

Dirección de Patrimonio. (2012). Política para el conocimiento la salvaguardia y el fomento de la alimentación y las cocinas tradicionales de Colombia: Biblioteca Básica de Cocinas Tradicionales de Colombia. Colección 17. Ministerio de Cultura.

Fundación Caminos de Identidad. (2010). Proyecto Educativo Comunitario Kaliawiri:

Educación Contratada Sector de Barrancominas. Guania. Bogotá: FUCAI.

Gelles, R.J (1996). Introducción a la Sociología. México, Programas Educativos, S.A.

Informe taller MIJ-OPIAC. (2008). En el Marco de los Lineamientos del programa de protección de los Derechos de las mujeres indígenas autos 092 y 237.

Corregimiento de Barrancominas del Guania.
La Revolución Educativa plan sectorial (2003). Ministerio de Educación Nacional.

Moro, B. (2011). Pueblos indígenas, dialogo entre Culturas. Bogotá: Programa de la Naciones Unidas para el desarrollo- PNUD. (Colección cuadernos INDH.)

Pagés, J. (1994). La Didáctica de las Ciencias Sociales, el Curriculum de historia y la formación del profesorado”. Signos. Teoría y Práctica de la educación 13, 38-51. Disponible en: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros%20Nacionales/VIII%20Encuentro/Articulo%20Pages%201994.pdf> Patiño, V. (2012). Historia de la Cultura Material en la América Equinoccial.

Alimentación y alimentos. Biblioteca Básica de Cocinas Tradicionales de Colombia. Colección 1. Ministerio de cultura.

Rivera, F. (2013), 30 de abril). El origen de la Educación en la ciudad de Tunja: la Historia de un Derecho. Principia Iuris. Recuperado de <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/piuris/issue/view/67>

Saldarriaga, G. (2012). Alimentación e identidades en el Nuevo Reino de Granada, siglos XVI Y XVI. Biblioteca Básica de Cocinas Tradicionales de Colombia.

Colección 5. Ministerio de cultura.





3

DIDÁCTICA DE LAS
CIENCIAS NATURALES

LA DIDÁCTICA COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA Y PEDAGÓGICA

DIDACTICS AS A SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL DISCIPLINE

Gladys Esperanza Prieto González⁴

Andrea del Pilar Sánchez Chávez⁵

RESUMEN

La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales constituyen todo un proceso de desarrollo y maduración en el pensamiento de los estudiantes, tienen como objetivo promover discusiones concretas que aporten elementos teórico-prácticos en donde se logre evidenciar relaciones necesarias y fundamentales entre elementos conceptuales, sociales y culturales propios de las ciencias naturales. En el presente documento se muestran algunos referentes conceptuales en torno a la didáctica como ciencia de la educación y algunos aspectos claves sobre el proceso de acompañamiento de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemática, Humanidades y Lengua Castellana, en el área de ciencias naturales, atendiendo a los lineamientos curriculares del área, las disposiciones del MEN y su relación con los modelos didácticos de enseñanza.

Palabras clave: Ciencias, estrategias, enseñanza-aprendizaje, didáctica.

4 Magister en Educación. Universidad Santo Tomás, Bogotá. Docente de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. gladys.prieto@uptc.edu.co

5 Docente Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. andrea.sanchez02@uptc.edu.co.



The teaching and learning of natural sciences constitute a development process and maturation in students' thinking, aiming to promote concrete discussions that provide theoretical and practical elements in which is possible to demonstrate necessary and fundamental relationships between conceptual, social and cultural aspects of the natural sciences. The present document shows some conceptual references around didactics as a science of education and some key aspects about the process of accompaniment of students of the Bachelor in Basic Education with emphasis in Mathematics, Humanities and Spanish Language, in the area of natural sciences, taking into account the curricular guidelines of the area, the disposition of the Ministerio de Educación Nacional de Colombia and its relationship with teaching didactic models.

Key words: Natural sciences, teaching-learning strategies, didactics.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo parte de la reflexión realizada por las docentes del área de Ciencias Naturales de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, ciudad de Tunja, en torno a la importancia que tiene la Didáctica de las Ciencias en desarrollo del individuo, no sólo desde el punto de vista académico sino social y personal.

Hoy en día la didáctica constituye un interés social, educativo e investigativo, como resultado de la necesidad en la conservación del medio ambiente atendiendo a las problemáticas ambientales a nivel mundial, esto debido al deterioro irracional que ha ejercido el hombre sobre los recursos naturales, es allí donde la didáctica cobra una mayor importancia, de tal forma que los educandos parten de un conocimiento más profundo del ambiente de tal forma que genere en consecuencia modos de actuación diferentes para con el entorno, demostrando en ello la posesión no solo de saberes, sino de habilidades y actitudes medioambientales, propias de hombres con un sólida cultura científica, donde la enseñanza de la ciencia se desarrolle como un proceso de construcción social que busque en el estudiante de la Licenciatura, la adquisición de competencias conceptuales, procedimentales y axiológicas.

I. Referentes Conceptuales

A nivel general y partiendo de una de las definiciones más antiguas, la didáctica como la define Comenio en el Siglo XVII, en su obra *Didáctica Magna*, es “el artificio universal para enseñar todas las cosas a todos, con rapidez, alegría y eficacia”, esta definición atiende a su origen etimológico *didaskhein*, que significa enseñar y *Tecne* que significa arte, en el siglo XIX Herbart define la didáctica como el conjunto de los medios educativos e instructivos, ésta definición fue muy limitada hasta cerca del siglo XX, a partir de allí han surgido múltiples definiciones dentro de las que se destacan las propuestas por los siguientes autores:

Fernández Huerta (1985) apunta que la “Didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza” (p. 27). Escudero (1980) insiste en el proceso de enseñanza-aprendizaje: “Ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral” (p. 117). Para De la Torre (1993), la didáctica es una disciplina reflexivo-aplicativa que se ocupa de los procesos de formación y desarrollo personal en contextos intencionadamente organizados. Mallart, (2000), sugiere que la didáctica es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando.

A partir de éste último concepto el área de Ciencias Naturales orienta la didáctica a la luz de los procesos educativos establecidos en el Proyecto Académico Educativo de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, éste a su vez se articula con el modelo pedagógico integrador, el cual está encaminado a dinamizar las relaciones entre docencia y aprendizaje en los procesos educativos. Así mismo, proporciona herramientas sobre las maneras de favorecer los aprendizajes, la construcción de nuevos conocimientos y el desarrollo y aplicación de estos en contextos reales, relacionando conocimientos, actitudes, procedimientos y la práctica pedagógica, es decir, las relaciones entre las ciencias de la educación y la didáctica y la pedagogía, con el propósito de contribuir con su transformación y cambio. (PAE, 2009).

Es así que, a partir de los fundamentos epistemológicos, de los objetivos y los contenidos programáticos propuestos en el área de ciencias



naturales se toma como referencia el concepto dado por Millart (2000) en términos de: concepto de didáctica, la didáctica en las ciencias de la educación, el objetivo de estudio y de intervención de la didáctica en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje, ámbito de intervención didáctica y su finalidad. En la Figura N° 1, se resumen éstos aspectos.

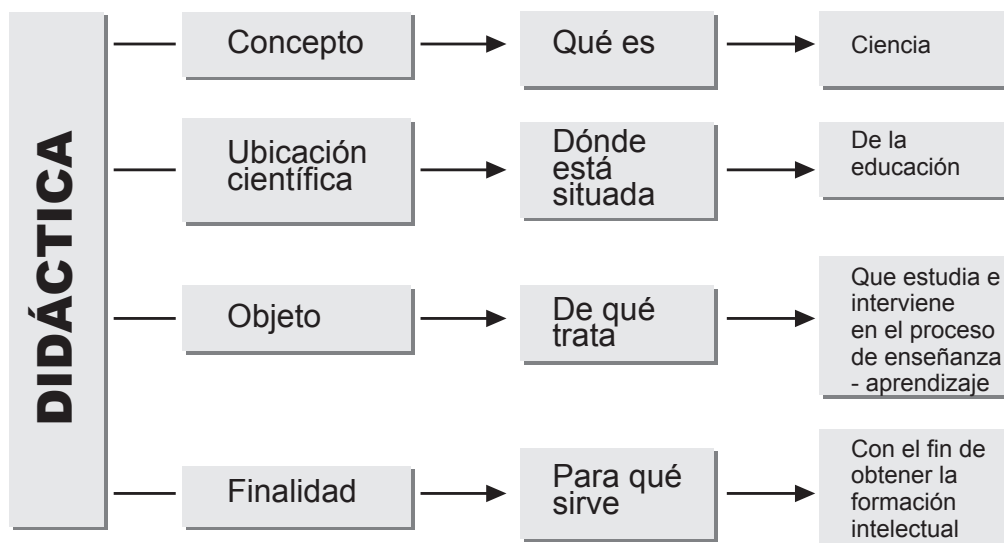


Figura 1. Estructura didáctica. (Mallart, 2000, p.2)

La didáctica de las Ciencias Naturales, vista desde la formación de formadores constituye entonces, el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos relacionados con los sistemas y los procesos físicos, químicos y biológicos que tienen lugar en el universo, teniendo en consideración el lugar del hombre en la relación naturaleza-sociedad.

II. Síntesis

Apartir de la experiencia como docentes en el proceso de acompañamiento de los estudiantes de la licenciatura en el área de ciencias naturales y a partir de los lineamientos curriculares del área, contenidos programáticos, el modelo pedagógico integrador del programa, los medios y mediaciones y la modalidad; desde la didáctica se desarrollan los siguientes procesos:

a) Pre-conceptos de los estudiantes

Se denominan ideas previas o pre-conceptos a las concepciones

que tienen los estudiantes sobre las diferentes situaciones, eventos o fenómenos, con frecuencia estas ideas se crean a partir de las experiencias cotidianas vividas por los estudiantes, dichas experiencias no constituyen un conocimiento científico ni escolar, sino que parten de la interrelación de los individuos con su entorno natural y social.

El enfoque de ideas previas dentro de la educación tiene sus antecedentes a partir de la teoría de Ausubel (1973) donde refiere el concepto de «aprendizaje significativo» señalando la importancia que tienen los conocimientos previos, Novak (1982) realiza estudios retomando este planteamiento, destacando que los alumnos, antes de acceder a la instrucción formal, han desarrollado ideas que prevalecen aún con la enseñanza formal.

Desde el área de ciencias naturales, las actividades de exploración inicial permiten situar al estudiante en las temáticas objeto de estudio y a la vez, realizar un diagnóstico que permita activar los saberes previos los cuales se desarrollan a partir de estrategias didácticas.

b) Uso de las estrategias didácticas

Teniendo en cuenta que las estrategias didácticas tienen influencia directa sobre el interés y motivación del estudiante para aprender significativamente y que estudiantes y docentes que se aproximen al conocimiento de las ciencias naturales como un científico natural, es uno de los propósitos del Ministerio de Educación al formular los estándares básicos de competencias en esta área, con los estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, se implementan diferentes estrategias didácticas mediadas por el aprendizaje por descubrimiento, proyectos e investigación, enfocadas al desarrollo de actitudes y habilidades científicas en los educandos que incluyen, además de la secuencia lógica del proceso fundamenta el método científico, el desarrollo de la curiosidad, la flexibilidad, trabajo en equipo, persistencia, flexibilidad, respeto a la vida, razonamiento analítico y deductivo y el pensamiento crítico.

Estas estrategias presentan en común tres aspectos: el primero de ellos es que el punto de partida se genera a través del planteamiento de un problema, a partir del cual, y como lo menciona Del Carmen (2010), de acuerdo con las concepciones psicopedagógicas contemporáneas,



permite el desarrollo de un proceso real de aprendizaje. Este problema ha de ser representativo, con sentido y significado para el estudiante, sin solución inmediata y en lo posible debe surgir de su contexto cotidiano. El segundo aspecto está referido al alumno como el centro del proceso educativo para la construcción de su propio aprendizaje y, finalmente, en tercer lugar está el docente que tiene un rol de guía y orientador de la ruta del conocimiento para que sea recorrida por el estudiante.

A continuación, se enuncian algunas estrategias trabajadas con los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura.

Investigación

La implementación del método científico como estrategia didáctica requiere el desarrollo de un conjunto de habilidades lógicas para la organización y sistematización de la información, a partir de la participación activa y directa del estudiante, con orientación del docente, como lo menciona García (2015), a través de la utilización de “vías científico didácticas”.

Esta metodología promueve la construcción del conocimiento permitiendo al estudiante acercarse a situaciones semejantes a las que debe resolver un científico, pero desde su propio entorno, favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas, actitudinales y de comunicación fomentando principalmente la curiosidad a través procesos investigativos que involucran la observación, formulación de hipótesis, experimentación, verificación de las hipótesis y comparación (Albán, 2010), mediante la consulta de información, entrevistas con personas que conocen la temática de interés y actividades de síntesis. Además, promueve el desarrollo de valores y actitudes éticas y de trabajo en equipo y el desarrollo del pensamiento crítico.

Descubrimiento

Involucra la simulación de fenómenos naturales al controlar variables, realizar comparación y análisis de sus efectos (González, 2009). Este descubrimiento puede ser guiado o autónomo de acuerdo a las pautas dadas por el docente y tiene como propósito que el estudiante busque por sí mismo a las respuestas a los cuestionamientos planteados o construya sus propias conclusiones (Ruiz, 2007), apoyándose en entorno cotidiano mediante la implementación de la práctica y el procedimiento más allá

de los contenidos teóricos y encontrar en la realidad los elementos necesarios para construir su aprendizaje de forma empírica.

Proyectos

Un proyecto requiere el desarrollo de un conjunto de actividades para alcanzar un objetivo propuesto que, desde el punto de vista didáctico, se extiende más allá del conocimiento tradicional, como lo menciona Ruiz (2007), abarcando acciones que involucren a través de la práctica el acercamiento a situaciones novedosas para el estudiante a partir del problema planteado, cuyo desarrollo requiere de la mediación teórica, dentro de un contexto de interacción dialógica entre estudiantes y docente. Esta estrategia les permite a los estudiantes aprender a manejar y utilizar los recursos de los que disponen, desarrollar diferentes técnicas de trabajo teórico y práctico, la organización de un cronograma, favoreciendo el desarrollo de habilidades académicas, sociales y personales mediante el trabajo escolar.

En síntesis, con la implementación de estas estrategias, la construcción del aprendizaje está mediada especialmente por el desarrollo de competencias procedimentales, por el compromiso social con adquisición de conocimiento útil para su contexto, por el trabajo colaborativo, la comunicación, el pensamiento crítico y el entendimiento del rol que desempeñan los estudiantes al presentar soluciones o mejoras reales en sus comunidades.

c) Articulación de las ciencias naturales con las TIC

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se han instaurado en todos los ámbitos de la actividad humana especialmente en el sector educativo, de donde se desprende una reflexión de su uso, atendiendo a los factores que favorecen o impiden su incursión en el aula, es allí donde los actores de los procesos educativos (docentes y estudiantes) participan o no de los nuevos cambios y nuevas exigencias producto de la globalización, al estar inmersos en la acelerada sociedad del conocimiento y la información tanto los docentes como los estudiantes, deben poseer las competencias y habilidades básicas en el manejo de las TIC, no solo para incursionar en el mundo de la tecnología sino para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las diversas áreas



del conocimiento. “Las TIC están sirviendo de base para el surgimiento de un entorno completamente nuevo y diferente dentro del cual tendrán que desenvolverse los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Brunner, 2003, p. 43).

Desde el área de ciencias naturales, las TIC se han ido incorporando en la práctica docente, esto en gran parte por la modalidad a distancia del programa, y por los medios y mediaciones propias en los que se apoya (Plataforma virtual Moodle), autores como Blázquez (1995, p.74) diferencia tres formas de entender la incorporación de las TIC con las áreas del conocimiento: 1) como proceso de diseño y aplicación del acto didáctico, que la identificaría con la didáctica; 2) con la función operativa y sistemática dirigida a la instrumentalización del currículo, es decir, al diseño, desarrollo y control de los procesos de enseñanza y aprendizaje; 3) con la pretensión de optimizar los procesos comunicativos que implican el acto didáctico, a los cuales puede ayudar los procesos de avances tecnológicos, es decir, las Tecnologías de la Información y Comunicación puede concebirse como el proceso de diseño, desarrollo, aplicación y evaluación de sistemas, técnicas y medios para mejorar el aprendizaje humano. Esta definición considera la tecnología como aplicación de la ciencia a la práctica; en nuestro caso, aplicación de conocimiento organizado a la solución de problemas educativos, concretamente al diseño de cursos de acción controlados para producir aprendizajes Fainholc (2003).

d) Inclusión de contenidos procedimentales como elemento enriquecedor del currículo.

Los contenidos procedimentales son las herramientas necesarias para que el estudiante incorpore y relacione los contenidos conceptuales, a partir de esta relación se logra aplicar el conocimiento y de esta manera aprender significativamente, estos contenidos responden a la pregunta de cómo aprender.

Lawson (1994) define los contenidos procedimentales como los métodos y maneras que se utilizan para generar el conocimiento declarativo-conceptual. Es decir, estos contenidos son entendidos como las estrategias y habilidades específicas para el aprendizaje de las ciencias. En la Licenciatura de Educación Básica se han venido fortaleciendo los contenidos procedimentales a través de las prácticas de laboratorio, orientadas a que los estudiantes adquieran las habilidades propias

de los métodos de la investigación científica, amplíen, profundicen, consoliden, realicen, y comprueben los fundamentos teóricos propios de la asignatura.

Cabe resaltar que los contenidos procedimentales se trabajan en coherencia con las competencias enfocadas al saber ser, saber hacer, saber conocer y saber a aprender a vivir juntos, el estudiante debe conocer los ejes articuladores en ciencias naturales, los cuales son una forma de organizar las ideas, los conceptos, los principios y las teorías centrales de las ciencias naturales, pertinentes a cada nivel de formación escolar. En términos globales, dichas ideas se articulan alrededor de tres grandes líneas: procesos biológicos, procesos físicos y procesos químicos, los cuales se abordan con diferente complejidad en cada nivel de aproximación (exploratorio, diferencial y disciplinar).

Los contenidos procedimentales proporcionan un marco de referencia para el docente, de modo que cualquier contenido, por más específico que sea, esté integrado a redes conceptuales más amplias, que incluso pueden trascender el área. Esto implica el desarrollo de un currículo dinamizador para que los contenidos sean trabajados en diferentes momentos a lo largo de la escolaridad, con niveles de complejidad creciente, y siguiendo un hilo conductor que le dé sentido a la secuencia, de manera que la selección de los contenidos permita potenciar esquemas dinámicos de conocimiento, comprensión y transformación del mundo.

Apartir de ello el Licenciado en Educación Básica desarrolla competencias generales y específicas las cuales permiten desarrollar un lenguaje especializado y que a través de estos lenguajes, las competencias generales adquieren connotaciones y formas de realización específicas. Es así que para el área de ciencias naturales se definen siete competencias específicas cada una de las cuales se dinamizan desde lo teórico y lo práctico: identificar, indagar, explicar, comunicar, trabajar en equipo, disposición para aceptar la naturaleza abierta, parcial y cambiante del conocimiento y disposición para reconocer la dimensión social del conocimiento y para asumirla responsablemente.

Conclusiones

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales es importante considerar la implementación alternada de diferentes estrategias que promuevan la construcción del conocimiento acompañado



Las estrategias implementadas presentan en común el papel del docente como guía y orientador, y el estudiante como actor principal respecto al desarrollo de su propio aprendizaje, a partir de un problema que involucre la activación de los contenidos teóricos y el desarrollo de tareas vinculadas a situaciones novedosas de aprendizaje.

Las estrategias con enfoque constructivista promueven el desarrollo de habilidades y actitudes científicas, que no solo tienen repercusión en el aprendizaje de las Ciencias Naturales, sino que también permiten adoptar una postura crítica frente al conocimiento a través del desarrollo del pensamiento crítico, valores y actitudes éticas y las dinámicas sociales y científicas derivadas del trabajo en equipo.

La enseñanza de las ciencias naturales requiere de una reflexión epistemológica que permita fundamentar y sustentar las bases para la elaboración y desarrollo del currículo junto con las estrategias didácticas que se requieran. A partir de la experiencia como docentes del área de ciencias naturales se acepta que tanto la enseñanza y el aprendizaje son el resultado de un proceso de construcción social, por lo tanto, su implementación debe plantearse dentro de una dinámica de cambios, ajustes y construcciones permanentes.

Referencias Bibliográficas

Albán, S. (2010). Metodologías didácticas aplicadas por los docentes en las ciencias naturales para el desarrollo de destrezas básicas. (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica Equinoccial, Ecuador. Recuperada el 30/04/2017 de http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/10454/1/41598_1.pdf

Ausubel, D. P. (1973). Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. En Elam, S. (Comp.) La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum (pp. 211-239). Buenos Aires: El Ateneo

Blázquez, F. (1995). Los medios tecnológicos en la acción didáctica. En Rodríguez Diéguez, J. L. y Sáenz Barrio, O. Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Alcoy: Marfil.

Brunner, J.J. (2003). Educación e Internet. ¿La próxima revolución? Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

De la Torre, M. (1993). Didáctica. Buenos Aires: Editorial Génesis.

Del Carmen, L. (2010). Enseñanza de las Ciencias Naturales. Aula de Innovación Educativa, (195), 42-46.

Escudero, J. (1980). Modelos didácticos. Barcelona, España: Oikos

Fainholc, B. (2003). Contribución de una Tecnología Educativa Crítica para la educación intercultural de la ciudadanía. Material no publicado. Recuperado el 08/04/2017, de <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=157>

Fernández, J. (1985) La Didáctica: Concepto y encuadramiento en la enciclopedia pedagógica. En Enciclopedia de Didáctica Aplicada (9-19). Barcelona: Labor.

García, S. (2015). Metodologías didácticas para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales en zonas rurales del municipio de Obando – Valle del Cauca. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Palmira. Recuperada el 30/04/2017 de <http://www.bdigital.unal.edu.co/48142/1/Tesis%20Sair.pdf>

González, D. (2009). El método experimental en las clases de Ciencias Naturales. Su utilidad en la Escuela Especial. Material de apoyo a la docencia. Material no publicado. Recuperado el 30/04/2017 de <http://educaciones.cubaeduca.cu/medias/pdf/1181.pdf>

Lawson, A. (1994). Uso de los ciclos de aprendizaje para la enseñanza de destrezas de razonamiento científico y de sistemas conceptuales. Enseñanza de las Ciencias, 12 (2) 165-187.

Mallart, J. (2000). Didáctica del currículum a las estrategias de aprendizaje. Revista Española de Pedagogía. (217) 417-438.

Novak, J. (1982). Teoría y práctica de la Educación. Madrid: Ithaca Ruiz, F. (2007). Modelos didácticos para la Enseñanza de las Ciencias Naturales. Revista latinoamericana de estudios en educación, 3 (2), 41 – 60. Recuperado el 30/04/2017 de http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana3-2_4.pdf





4

DIDÁCTICA DE
EDUCACIÓN ÉTICA Y
VALORES HUMANOS

FORMACIÓN ÉTICA Y PERSONA: OBRA DE ARTE INTERIOR⁶

José Ariel Aragón Quintero⁷

Resumen. Formar íntegramente a partir del conocimiento pleno de sí mismo para poder mirar con mayor detenimiento a la persona de nuestros estudiantes, es la tarea que corresponde al formador de formadores de la licenciatura en Educación Básica, pues son ellos, en la profundidad y en la complejidad de su ser, una obra de arte interior que hay que descubrir. Por tanto, hemos de formar a la persona completa, no reducirla solo a almacenar información, si-es-así, no estamos alcanzando a cumplir con nuestra función esencial de formar. El estudiante como sujeto de cambios y de transformaciones permanentes de realidades, ha de tener como destino su realización y su felicidad en medio de su actividad cotidiana, cuyo escenario es el mundo que le rodea.

Palabras Clave. Formación integral, Persona, Conocimiento de sí mismo, Mayéutica, Comunidad.

ABSTRACT. To form integrally from us as educators from the full self-knowledge to be able to look more closely at the person of our students is the task that corresponds to the educator of educators of the degree in Basic Education. They are in depth and in the complexity of their being an inner work of art that is necessary to be discovered. Therefore, we must educate the whole person, not reduce it only to stock up information, if so, we are not fulfilling our essential function of educating. Students as subjects of changes and continuing transformations of realities, have as destination their realization and their happiness in the middle of their daily activity, whose stage is the world around them.

⁶ Artículo de Reflexión

⁷ Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas USTA Bogotá. Profesor del programa de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana UPTC. Contacto: jose.aragon@uptc.edu.co / aragon1107@hotmail.com



Keywords. Integral formation, person, self-knowledge, maieutic, community.

INTRODUCCIÓN

Este artículo hace una reflexión acerca de la formación integral y del reconocimiento de la vocación trascendente de la persona de nuestros estudiantes. Nos basados en una visión antropológica sobre la persona como un ser enormemente pensante, enormemente racional y fuente de sabiduría interior llamada conocimiento de sí mismo que permite dar viabilidad al recto obrar en cada momento, pues, no hay educación completa sin conocimiento de la interioridad humana para encontrar nuestro lugar.

Se quiere, en efecto, dar paso a una visión más amplia de los asuntos que tienen que ver con el juicio correcto para discernir lo que está bien o lo que está mal en cada momento de la vida. Igualmente, se hace una invitación a hacer reflexión detenida y juiciosa que nos lleve a un cambio de dirección y de mentalidad en nosotros, para poder enfrentar nuestras incoherencias y salir a delante hacia la libertad interior con acciones concretas que permitan comprender al otro bajo el marco de las libertades y responsabilidades individuales y colectivas. Por ello, una formación que no sirva a la persona completa, sin reducirla a un cerebro capaz de aprender o almacenar información, no cumple su función esencial, y no pasa de ser simple instrucción o acumulación de conocimientos.

Pues bien, se cree, que ésta lectura nos llevara a propiciar mucha más entrega en los procesos formativos de nuestros estudiantes de la licenciatura en educación básica, y asumir así factores fundamentales para el desarrollo personal y social de nuestras comunidades, del mundo y de la vida.

Consideraciones Teóricas

1. Conocimiento de sí mismo: (mirar situaciones multifacéticas para afrontar la realidad histórica en que se encuentra).

Durante varios años el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana de la facultad de estudios a distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de

Colombia, ha venido estructurando un concepto de formación integral a partir del reconocimiento de la persona como vocación trascendente en nuestros estudiantes para legarlo a las futuras generaciones de formadores y tenerlo como parte de su patrimonio filosófico.

Hoy se caracteriza por el servicio de formar para transformar realidades educacionales del otro y por el otro basado igualmente, en una visión antropológica de la que se deriva una verdad Hegeliana sobre la persona como “pensamiento, como conciencia”, (Rodríguez, 2005, p. 33), como comunidad, es decir, que nuestro estudiante al pasar por nuestras aulas vivirá disfrutando de esta comunidad educativa en interacción con su ser enormemente pensante y considerablemente racional.

Desde estas categorías se ha dado paso al desarrollo de férreas voluntades, generándose procesos de madurez en nuestros estudiantes a nivel del conocimiento personal que luego se concreta en interacciones sociales, compartiendo en plena conciencia las diferencia entre sí, como una verdadera riqueza social.

Apostar por el valor absoluto de la persona es el objetivo de la escuela que desde los fundamentos de la Educación en Ética y Valores se ha venido trabajando, pues, nada de lo que concierne al crecimiento de la persona puede dejarnos indiferentes y negarlo sería construir en falso. Significa entonces, que un estudiante de nuestra licenciatura ha de ser formado a partir de sus dimensiones éticas y morales que le permitirá mirar ese mundo inmenso y maravilloso del conocimiento y de la cultura como mecanismo de adaptación para poder entender la vida comunitaria, las relaciones sociales, de lo que somos “capaces de hacer” (Nussbaum, 2016) y de asumir la dinámica de los avances científicos del mundo de hoy.

En efecto, ayudar a transformar la sociedad colombiana mediante la “formación integral” es nuestra misión como Universidad. En ese sentido, nuestra escuela promueve a través de los lineamientos y la didáctica de la Ética; responsabilidades individuales y colectivas, asumiendo actitudes tanto críticas como argumentativas de cara a supeditar formas de pensar para lograr transformar mentalidades que den viabilidad social a costumbres y comportamientos coherentes, pues, es una necesidad educar para la convivencia armónica en nuestras regiones y desde allí poder construir una sociedad con conocimiento de sí mismo como base de la acción formativa en función de la libertad del orto y de los otros.



Ese ha sido nuestro propósito, el de ayudar a poseer esa capacidad de actuar y del Saber-hacer Ético. Es claro que este Saber-hacer Ético ha de partir de la práctica de principios y de valores Éticos universales mínimos como rectores de todo proceso formativo e interacción social. “Es decir, aquel que, conociendo la plena justicia, la verdad, lo que es el recto obrar en cada momento, hace que su conocimiento o sabiduría dirija todos sus actos” (González, 2000, p, 114).

En efecto, ésta interacción social, se da a partir de un encuentro en conciencia consigo mismo para conocer de quien y de cómo es la persona en su relación con los demás, es decir, el estudiante de cara al otro. El profesor Eduardo Ortiz Doctor en filosofía, haciendo el prólogo al libro “La forma de Educar” del también filósofo Español José Ignacio Prats Mora, anota diciendo que, “No hay educación completa sin conocimiento de la interioridad humana” (Prats, 2012, p. 12). Y esto es verdad, pues, hemos de formar bien, con rigor al conocimiento de sí mismo, no hay duda que los diferentes discursos antropológicos se articulan en la tarea común de captar esa dimensión trascendente.

Ciertamente, se necesita un método adecuado para dirigir la mirada del hombre de hoy inmerso en ese mundo pluridimensional. Este método, es indiscutiblemente la mayéutica, que, según Sócrates, escruta lo profundo del ser humano para conocer su realidad, sus circunstancias históricas, su mundo interior, su esencia y sustancia.

Indudablemente, estos procesos perfectivos son muy amplios porque tocan a la persona completa, miran hacia la interioridad, hacia esa fuente de sabiduría interior de la que hacemos parte. En efecto, los que han tenido acceso a esos tesoros han encontrado su verdadero lugar.

Creo que aquí hay un choque frontal con la superficialidad de la cultura posmoderna. Lo vislumbra muy bien Guardini en sus cartas cuando afirma que “libre es sólo aquel cuyo hombre interior domina al exterior y la conciencia y la libertad”. (Guardini, 2000, p, 117). Desde esta mirada hemos de adquirir una visión más profunda y amplia de las cosas contando con la voluntad y del juicio correcto para discernir lo que está bien o lo que está mal en cada instante de la vida para llevarlo a la práctica.

La cotidianidad enfrenta constantes crisis de divisiones de la realidad, porque, siendo sensatos, se ha abandonado las fuentes inagotables de sabiduría que hay en nuestro interior. Pareciera que se está maquinando

a toda hora injusticias, pues, se prefiere la mentira a la honradez, los gobernantes, por ejemplo; se alían para conspirar contra la vida, parece que no quieren la paz, no defienden la vida y más bien planean guerras, odios y divisiones entre las naciones. Y esto mismo ocurre al interior del país, es evidente la polarización y la anarquía, no hay rectitud de intención para cumplir las normas y las leyes establecidas constitucionalmente.

En efecto, se está de frente a una sociedad altamente corrupta, pues se están perdiendo anualmente entre treinta y cuarenta mil billones de pesos, ¿" Progresa realmente nuestra nación"? (Nussbaum, 2016). Con ese dinero perfectamente se puede impartir educación totalmente gratis, igualmente salud y vivienda y mucho más, se ve que "ignoran realmente las necesidades más sentidas de la dignidad humana y respeto personales". (Nussbaum, 2016). Otro ejemplo, la pérdida de sentido y del significado profundo del valor de la familia como una fuerza viva dentro de la sociedad. Indiscutiblemente con estas intenciones locas e irracionales, estamos arrancando o haciendo a un lado nuestra conciencia, que es la raíz vital de nuestra existencia.

Entonces, estamos convocados a reorientar el caminar. No se trata de exigir ciertos comportamientos éticos que muchas veces son incumplidos. Se trata más bien de hacer reflexión detenida y juiciosa que lleve a todos a un cambio de dirección y de mentalidad en cada persona, para poder enfrentar las propias locuras y así salir a delante hacia la libertad interior.

Ciertamente, el conocimiento de sí, de cara a los demás, es sin duda el paso para comprender al sujeto que aprende en continua observación desde diversos ángulos, es la tarea que corresponde al que profesa el conocimiento, esto con el fin de percibirlo y reconocerlo desde todos sus ámbitos posibles, desde sus múltiples facetas y sus dimensiones.

La experiencia en estos años, está indicando que se ha de seguir formando en esta línea antropológica para la toma de conciencia de nuestros propios actos, y asumir de la mejor manera la toma de decisiones. Se cree que solo así se puede encontrar una realización personal que se reflejará en una mejor convivencia en nuestra sociedad.

2. La persona obra de arte interior: (Un adentro con necesidad de reflejarse en el afuera)

Sigamos a delante en esta reflexión; hay un gran ejemplo de vida a seguir en las labores académicas y formativas, y es indudablemente la

del grandioso escultor Florentino Miguel Angel Buonarroti, que siempre vivió apasionado por sus esculturas insuperables. Él decía con gran acierto que “Las estatuas están ya en la piedra, pero hay que sacarlas a base de martilleo, esmero, entrega y cincel”. Ciertamente, “El artista más grande ve sólo lo que hay en el mármol” Michelangelo Buonarroti. (Miguel Ángel I, s.f.), este es el punto clave de cara a la Educación de una persona y a la vez el hilo conductor de todo el desarrollo formativo partiendo de la base que dentro de la misma persona está ya implícita una obra de arte interior que hay que descubrir.

Igualmente se ha de analizar lo que han visto varios filósofos respecto de lo que se está tratando en torno al conocimiento de sí. Por ejemplo, la filósofa Edith Stein asesinada en un campo de concentración nazi nos acerca un poco más, nos dice que “formar es dar forma a un material para que alcance una hechura según una imagen”. (Prats, 2012, p. 16). En efecto, estas afirmaciones son luminosas y profundas, nos ayudan mucho para llegar a lo que queremos con los estudiantes de la licenciatura de Educación Básica. Se puede pensar que, en el ser de cada estudiante que, no por casualidad llega a manos de cada docente se trata de una obra de arte por formar, pero se ha de esmerar cada profesor por sacar de allí, de ese material un hombre bien formado, a base de “verdadera diligencia y asiduidad” (Salle 1979, p. 1164). Así lo afirmaba el educador francés nacido en Reims a mediados del siglo XVII Juan Bautista de la Salle.

Se cree que todos los maestros están llamados a recuperar y transmitir esta visión definida de formar “ayudándolos a ellos en su aprendizaje” (Salle 1979, p. 1164) para llevarlos a la práctica en cada instante de sus vidas, comprendiendo a los otros, como ya lo hemos anotado.

Entonces, si realmente están identificados con estos protagonistas visionarios de la formación, se estará haciendo y a la vez mostrando un buen camino a seguir y hablando igualmente de diligencia y asiduidad en la Facultad de Estudios a Distancia y de la Licenciatura en Educación Básica

Es importante, la posibilidad de replantearse constantemente de quiénes y cómo son en realidad como formadores o como escultores de obras de arte inevitables para intentar vivir la vida formativa tal como es. Se piensa que esto es lo que convierte a la educación en Ética y Valores Humanos en algo realmente apasionante que ahonda y “lleva al educando siempre más allá de sí mismo en palabras de Victor Frakl como corresponde a

la naturaleza humana, por ello, una formación que no sirva a la persona completa, sin reducirla a un cerebro capaz de aprender habilidades o almacenar información, no cumple su función esencial, y no pasa de ser simple instrucción o acumulación de conocimientos”. (Prats, 2012, p., 22).

En algunos momentos de la vida académica, se ha caído en errores de confundir el concepto de instrucción relacionándolo con el proceso y desarrollo formativo de los estudiantes. Recordemos que con la palabra instrucción se designa, sobre todo, la adquisición de una habilidad. Ser hábil quiere decir tener la capacitación, la competencia y la idoneidad suficiente para el desempeño eficaz de una determinada actividad. Sin embargo, no constituye su esencia. “la instrucción se dirige principalmente a la materia que debe aprenderse y no a la persona que aprende.

En esta afirmación se ve claramente que la instrucción se mira más al objeto del aprendizaje que al sujeto. Si se ha estado ahí se cree, que se han equivocado mucho. Cabe decir que mediante la instrucción cualquier persona adquiere unas determinadas habilidades laborales, desde el dominio de una lengua extranjera, hasta el manejo de un programa informático, pero eso no significa –como lo confirma la experiencia- que sea por ello, una persona bien formada. Dicho de otra forma, poseer habilidades no implica necesariamente ser mejor persona ni afirmar que se trata de un individuo mejor educado”. (Kriekmans, 1968, p, 16-46)

De tal manera que, si realmente no se sabe quién es cada quien, desde su ser personal (antropología Filosófica) en función del deber-hacer como educadores, se viviría la vida académica alienados y extraviados del camino. Es una pena vivir de esa manera la vida.

Recordemos nuestra llamada de parte de la Ética a no perder de vista nuestra misión de reflexión permanente frente al camino del conocimiento para el diálogo de saberes y ser mucho más conscientes que dentro de la vida de y como maestros los estudiantes estamos metidos en cada formador que se supone, se entiende a sí mismo para comprender a la persona que aprende.

En efecto, se ha de estar en movimiento constante, dirigiendo la mirada hacia los estudiantes. La persona, afirma Mounier en su obra El personalismo, es desde su origen, movimiento hacia el otro, “ser hacia” el otro, (nuestro estudiante de la licenciatura) no es un desconocido, “no es un él, sino un tú”. (Mounier, p, 122). Porque descubrimos a un



ser, a una persona. Cuando un estudiante se matricula en el programa de Licenciatura en Educación Básica, se le ve como una persona en búsqueda de libertad, de apertura trascendente. Y entonces se ha de salir a su encuentro, ese es precisamente el compromiso de maestros con los apreciados estudiantes.

Se está viendo claro que la licenciatura se convierte cada vez más en una escuela para la vida, a este respecto, cabe recordar el proceso educativo, en el que se introduce a los estudiantes de cara a los vericuetos de la cultura, ellos descubren por si mismos la posibilidad de hacerse cargo de acrecentar, mejorar y cambiar cosmovisiones, de versen como personas por su propio ser, y de empeñarse por asumir actitudes de conciencia y de responsabilidad, para vivir la vida con esperanzas y con altas aspiraciones de dignificar sus propias vidas.

Pues bien, dicho lo anterior, se va en dirección de una formación centrada en el buen juicio a partir de la conciencia de la dignidad de la persona humana, y por el respeto profundo a los estudiantes. Se cree que si se apunta bien a estos valores se está salvando y guardando de circunstancias adversas que la vida misma les va presentando. Entonces, se puede decir que un formador de formadores, desde ese gran estadio de reflexión llamado Ética, ha de tener claro que su deber ser en su ejercicio formativo es el de tener un conocimiento y una visión amplia del ser humano, para ver a sus estudiantes desde su propio ser, para una educación completa.

Se seguirá insistiendo en la apertura al dialogo como método, y la aplicación de la mayéutica para escrutar y conocer más a fondo a nuestros estudiantes de la licenciatura en educación Básica, es nuestra tarea. Implica también reconocer a nuestros estudiantes en su condición de ser humano y la responsabilidad social que a ello conlleva.

CONCLUSIONES

Se ha de seguir acompañando al estudiante de la licenciatura en Educación Básica en su incesante aspiración de “ir-a-más”, y en su añorada búsqueda interior para que se conecte con su propia sabiduría que viene de adentro.

Seguir apostando por el valor absoluto de la persona, pues, nada de lo que concierne al crecimiento de la persona puede dejarnos indiferentes

y negarlo sería construir en falso. Una formación que no sirva a la persona completa, no cumple su función esencial, y no pasa de ser simple instrucción o acumulación de conocimientos.

De tal manera, que se ha de convertir estos asuntos Éticos en una reflexión constante en medio de los grupos de estudiantes. Buscar también, alternativas de mejoramiento continuo y fortalecer el compromiso con los momentos más relevantes de la política, de la cultura, de la economía y los demás ámbitos de la vida. Y llevar adelante consensos y acuerdos para propiciar mucha más participación en procesos formativos, asumiéndolos como factor fundamental para el desarrollo personal y social, del mundo y de la vida. Una herramienta clave y eficaz es indiscutiblemente el autoconocimiento para crear ambientes de confianza, de comprensión, de admiración y respeto mutuo.

Se está seguro que, si se practica dichos principios Éticos, que son inherentes a la naturaleza humana y se llevan permanentemente al deber-ser como formadores, se está dando grandes aportaciones en la edificación de la nación, con regiones más tolerantes y comprensivas para todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bautista, J.S (1979) liturgia de las horas II, Mallorca España: Editorial (Regina)

Buonarroti, M. A (S F) Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=2sGaJ3nKp8>

Gonzalez, L. J (2000) Filosofía Greco-romana. Editorial Santillana

Guardini, R (2000) Cartas sobre la formación de sí mismo. Madrid: Editorial

Palabra

Kriekmans, A (S. F) Pedagogía General. Barcelona: Editorial Herder

Mounier, E (2000) Individuo y Persona. Filosofía 11. Editorial Santillana Siglo XXI

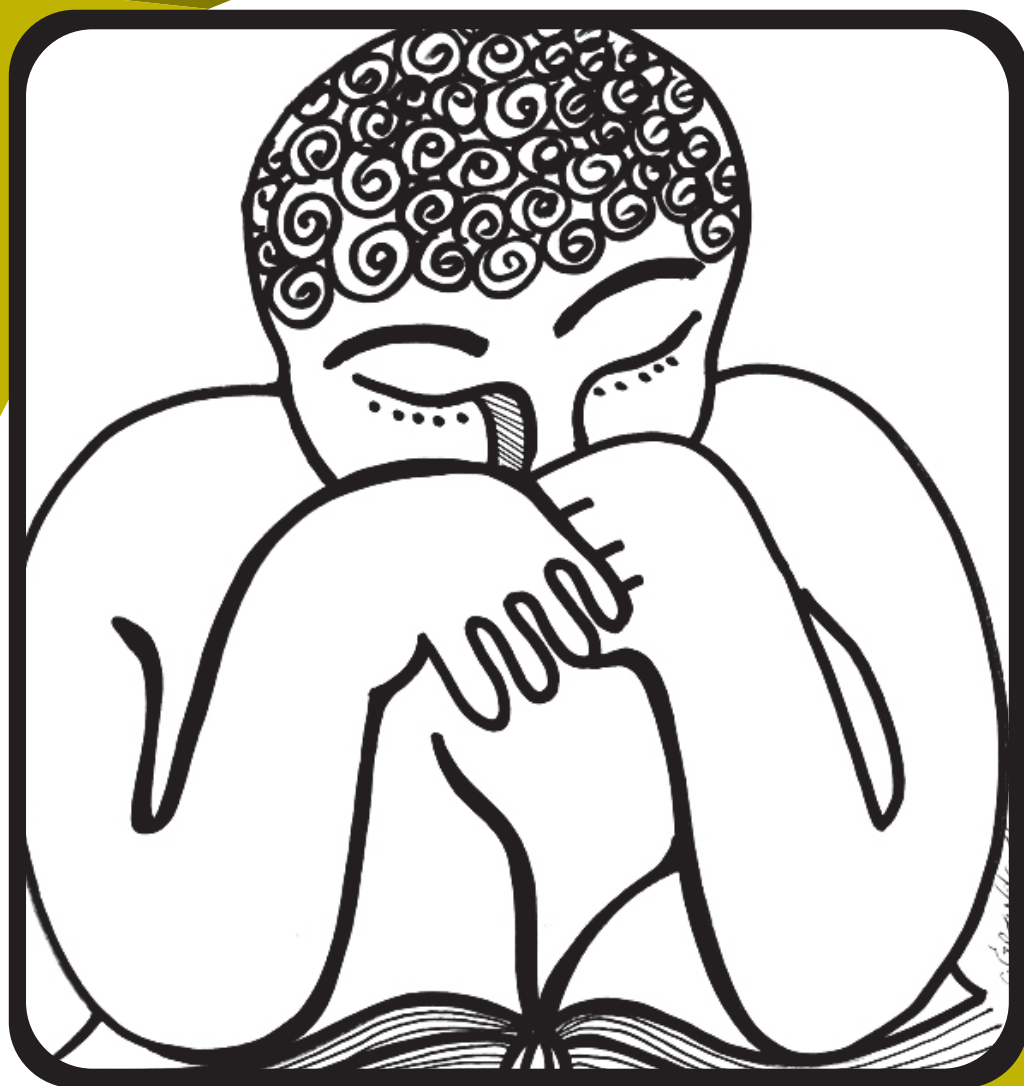
Nussbaum, M (2016) Crear capacidades, Propuesta para el desarrollo humano.

Editorial Paidós Estado y Sociedad

Prats M J (2012) La forma cristiana de Educar. Editorial Cultura Popular S.L

Rodriguez, E (2005) Antropología, Perspectiva Latinoamericana. Editorial Usta





GESTIÓN ESCOLAR

5

ENFOQUES DE LA GESTIÓN ESCOLAR: UNA APROXIMACIÓN DESDE EL CONTEXTO LATINOAMERICANO⁸

APPROACHES TO SCHOOL MANAGEMENT: AN APPROXIMATION FROM THE LATIN AMERICAN PERSPECTIVE

Nelson Naranjo Mayorga⁹

Resumen. La gestión en si es el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo. En este sentido, es la acción principal de la administración, como un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar. En términos generales, la administración de las instituciones educativas comprendería entre otras las siguientes acciones: administrativas, gerenciales, de política de personal, económicas (presupuestales), de planificación etc.

Palabras Clave: Gestión Escolar, Organizaciones, Liderazgo, Educación, Eficiencia, Eficacia.

Abstract. The Management itself is the set of integrated actions for achieving of a purpose to a certain period. In this sense, it is the main action of management, being an intermediate link between the planning and the specific objectives which are achieved. In general, the administration of educational institutions will be the following among others actions: administrative, managerial, personnel policy, financial (budget), planning etc.

⁸ Artículo de Reflexión

⁹ Doctorando en Política y Gestión Educativa. Universidad de Playa Ancha. Chile, Magister en Gestión Educativa, Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa Lima Perú. Licenciado en Ciencias de la Educación Inglés – Español. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana adscrito a la Facultad de Estudios a Distancia. Contacto: nelson.naranjo01@uptc.edu.co



Keywords: School Management, Organizations, Leadership, Education, Efficiency, Effectiveness.

INTRODUCCION

Se pretende, simplemente, mostrar a rasgos generales como la gestión escolar puede ser una herramienta para lograr la calidad de la educación, siguiendo, en particular, elementos básicos propuestos por un grupo de autores y esbozar brevemente acerca de si este sistema funciona en nuestro medio escolar.

El papel que juega la educación en la sociedad, Garay y Uribe (2006) mencionan que: estimulados por el nuevo desarrollo global y el contexto en que vivimos (sociedad de la información, del conocimiento o de la innovación) nos muestra que es un sistema muy complejo, cuyos logros tienen su expresión más directa y palpable, en el resultado de los logros de la gestión escolar donde el aprendizaje es el eje central, toda vez que se incrementan los mecanismos (pruebas estandarizadas, y manejo de indicadores de resultados), esto con el fin de llevar al detalle los avances o retrocesos que se producen y ponderar así su efectividad, (p. 39)

En este contexto, la Gestión Escolar alcanza grados crecientes de importancia para el logro de los objetivos que las organizaciones de esta naturaleza se plantean, así se manifiesta en el desarrollo de las investigaciones sobre la eficacia escolar hechas en Iberoamérica (Murillo, F. 2003. "Una panorámica de la investigación Iberoamericana sobre la Eficacia escolar", Castejón, J.L. (2006). Evaluación del rendimiento de los centros educativos: identificación y factores de eficacia. En F.J. Murillo (Coord.), Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones (pp. 61-82). Bogotá: Convenio Andrés Bello) que se asigna a los directivos y de manera especial a quien dirige la institución escolar, un rol preponderante bajo conceptos como los de "Liderazgo", "Management" o "aprendizaje escolar". Desde los inicios del movimiento de la eficacia escolar, se ha señalado a esta como una de las variables explicativas y con el pasar del tiempo el aumento de los estudios, no se ha hecho más que ratificar este planteamiento. Luego con la incorporación de los modelos de la calidad, provenientes en su gran mayoría del mundo empresarial, se refuerza la expectativa en el factor liderazgo de la dirección como uno de los componentes de mayor importancia para alcanzar un gran impacto a nivel de la organización.



MARCO TEORICO

Breve Evolución de la Gestión Escolar.

La Gestión Escolar según (Cassasus, 2000) puede ser definida en un primer momento y con fines netamente introductorios, como un campo de estudio en proceso de construcción. Po ello, tiene un bajo nivel de especificidad y de estructuración. Está en un proceso de búsqueda de identidad y aun es una disciplina en gestación, constituye un caso interesante de relación entre teoría y práctica. (p. 53)

Esta primera aproximación al concepto de gestión escolar, permite se le reconozca como un campo teórico y praxiológico, se configure a partir de un doble proceso de determinación: el de la evolución teórica de la administración y el de la evolución de las prácticas administrativas aplicadas y desarrolladas en el medio educativo. Se tratará el segundo aspecto no sin antes viajar por el mundo histórico de su evolución.

En Santo Domingo (República Dominicana), y Porto Seguro, Estado de Bahía, (Brasil), encuentro entre dos mundos, se ve en nuestra historia como un síntoma de un movimiento amplio, indicador de un proceso histórico, algunos lo denominan indicio civilizador, otros lo definen como un movimiento colonizador, y muchos, actualmente, prefieren llamarlo como un símbolo globalizador. Dichas fases eran protagonizadas por Europa, y por primera vez, se manifestaban en nuestras latitudes americanas. El legado histórico de la humanidad está asociado a poderosas y sucesivas series de globalización. La expansión de la propiedad y del comercio, la dilatación del poder, el crecimiento de la confianza, en otras palabras, la conquista económica, política, además de la cultural.

La conquista cultural surgió a través del trasplante temático de los valores y prácticas del cristianismo y de las expresiones artísticas y tradiciones educativas de los países dominados por la cultura latina de Europa continental para el Nuevo Mundo. La conquista cultural de raigambre latina, lleva al sugestivo concepto de globalatinización, concepto desarrollado por Derrida, en su libro "Actos de Religión".

En el campo específico de la Educación, el trasplante de los conocimientos, valores y prácticas sociales se efectuó a través de una política de educación pública confesional, encomendada a los misioneros ibéricos, trasmisores naturales de la cultura latina, cultura históricamente desarrollada en el Lazzio y que tuvo como centro político a Roma. El latín,

que de esta manera se convirtió en la lengua oficial de la Iglesia Católica, también paso a ser con el correr del proceso de la globalización, la lengua oficial de la enseñanza en los principales reinos y principados de Europa.

Las evaluaciones de los movimientos sociales e intelectuales de América Latina revelan que en los tiempos coloniales se registraron pocos procesos teóricos autóctonos en el campo específico de la educación y la gestión educativa. En realidad, en las colonias ibéricas de América la política educativa era una réplica de la política adoptada por las monarquías europeas, (Sander, 1996, p. 27)

Las características de las organizaciones y en general de las políticas educativas en el siglo XXI están influenciadas por la evolución de la sociedad. En este sentido las organizaciones tienen un rol que cumplir, pues pese a estar formadas por individuos tienen una identidad propia ligada a la problemática que pretenden resolver. En ese sentido las organizaciones tienen un rol que cumplir, pues pese a estar formadas por individuos, tienen una identidad propia ligada a las problemáticas que pretenden resolver. (Figuerola, 2009, p. 45)

Conceptualización de la Gestión

Con relación a la Gestión Escolar, Ezpelleta y Furland, (1992), afirman que la noción de Gestión, como la mayor parte de las palabras que integran nuestra jerga, está cargada de diversos significados. Estos dependen de las tradiciones previas como del proyecto de uso de quienes la movilizan en nuestro campo. (p. 67)

Ivancevich (1997) argumenta que la gestión es el proceso emprendido por una o más personas para coordinar las actividades laborales de otras personas con la finalidad de lograr resultados de alta calidad que cualquier otra persona trabajando sola, no podrá alcanzar. Concepto válido desde el punto de vista de la estructuración de las Organizaciones con propósitos netamente de fundamentar los conceptos para una buena gestión. (p. 84)

Por otra parte, el mismo Ivanicevich (1997) indica, al igual que la administración, que el proceso de gestión implica las funciones de planificar, organizar y controlar. Se vinculan entre sí mediante la función de liderar la planificación incidiendo en los resultados que han de lograr



las organizaciones. Según Pon (1998), las funciones de gestión son planificar, organizar, dirigir y controlar. En este orden, la gestión ocupa, actuaciones bajo indicios señalados y aunque cotidianos se reduce a lo administrativo o a lo económico, de esta manera asignarse a diferentes ámbitos de la Organización (recursos humanos, materiales o funcionales). Coincidiendo los anteriores investigadores con este concepto de gestión.

Cabe señalar, según Garlin (1996) aunque la Gestión está relacionada con la distribución de las funciones o a la actividad de la actuación, puede ser aplicada a la distribución de las funciones o a los procesos de coordinación. En un sentido amplio la gestión puede identificarse con "Management" termino cada vez más utilizado en nuestro contexto. Las características que recoge se relacionan con la definición de la misión, gestionar los recursos humanos y aplicar técnicas específicas. (p. 105).

Como se aprecia, el concepto de gestión en su uso corriente sigue ciertos propósitos en este plano, generalmente, perfila la imagen de la empresa aludiendo los cuadros directivos y responsables de los diferentes tipos de tramitaciones externas e internas que se requieren cuando la empresa funcione, Espelleta (1992).

Bajo esta serie de definiciones, el concepto de gestión pone énfasis en la acción, concepto más dinámico que el de la administración, esto implica que el administrador debe ser un líder activo. Al respecto muchos investigadores establecen diferencias entre el administrador y un líder (gestor), por ejemplo, "la diferencia entre un administrador y un líder está en que se lideran personas y se administran cosas". (Pejza, 1985, p. 78)

En la misma línea Kotter (1990) establece una comparación entre el administrador y el líder. Por ejemplo, para crear una agenda de trabajo, el administrador establece pasos detallados y tiempos para lograr los resultados luego asigna los recursos necesarios. En cambio, el líder establece dirección, desarrolla una visión, frecuentemente, de un futuro distante creando estrategias para producir los cambios requeridos en lograr esa visión. Para cumplir la agenda el administrador organiza y asigna los recursos humanos, establece una estructura para lograr los planes requeridos asignando a las personas a la estructura, posteriormente delega la responsabilidad, junto con la autoridad para llevar adelante el plan. Sin embargo, el líder alinea a la gente comunicando la dirección en palabras y acciones a todos de quienes necesita cooperación e influencia, la creación de grupos de trabajo, al lado de coaliciones que entiendan la visión, y la estrategia para que acepten su validez. En el

plano de la ejecución, el administrador controla dando solución a los problemas, monitorea los resultados versus el plan en detalle identificando específicamente las desviaciones y solo entonces planifica y organiza.

Factores claves de una Efectiva Gestión Escolar

La Gestión institucional es según Villareal (2009), un proceso que ayuda a una buena conducción de los proyectos del conjunto de acciones relacionadas entre sí que emprende el equipo directivo para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica con una única oportunidad educativa. La misma se vincula con gobierno, dirección, junto a la puesta en práctica de mecanismos necesarios para lograr objetivos planteados en este marco. El hacer se relaciona con el pensar, el rediseñar y el evaluar. Desde este punto de vista, consiste en llevar a cabo el proyecto; por lo tanto, incluye el diseño y la evaluación. (Villareal, 2009, p. 67).

Por otro lado, la gestión no solo tendría que ser eficaz sino adecuada, debido a la movilización de todos los elementos de la Organización, necesarios para coordinar sus esfuerzos en acciones cooperativas de este modo, permitan el logro de objetivos compartidos, los cuales habrán sido previamente concertados con sus resultados debidamente evaluados para tener la retroalimentación necesaria que permita tomar decisiones acertadas.

La gestión escolar orientada a resultados educativos, es una línea de acción que tiene como objetivo promover el desarrollo de una Institución escolar que evalúa su gestión y se compromete con el logro de resultados de calidad, considerada la cultura evaluativa como instrumento clave en el desarrollo institucional. (Villarreal, 2009, p. 92)

El concepto de calidad de educación básica propuesta por Schmelkes (2009) menciona que “la calidad de la Educación básica consta de al menos cuatro componentes: el de relevancia, el de eficacia, el de equidad y el de eficiencia, La explicación de cada uno de ellos está dada en términos de conceptualización participativa con relación a las investigaciones previas sobre estos elementos.

Entendemos la “relevancia” en el sentido amplio como la consecuencia de una educación básica sobresaliente, con ello serían las habilidades



fundamentales para comunicarse en forma oral y por escrito, de este modo simplificar la forma de resolver los problemas. La “eficacia” se entiende como la capacidad de un sistema educativo básico de lograr los objetivos (notables) con la totalidad de los componentes reales. La “equidad” implica dar más, apoyar más a los que, verdaderamente, lo necesitan. Para lograr la equidad es importante que exista un proceso de planeación que permita diagnosticar y definir lo que hay que hacer para aumentar la cobertura y mejorar los resultados de aprendizaje. La “eficiencia” se refiere al logro de resultados con uso óptimo de los recursos, (p, 127).

De esta exploración, se destaca el hecho de entender que entre las propuestas educativas y las prácticas escolares median elementos contextuales y subjetivos, los cuales influyen en los modos de actuación concretos dentro de las Organizaciones. En este caso, los mecanismos de autogestión son recibidos e interpretados de diferentes formas, por lo que sus posibilidades reales en cuanto a favorecer procesos de mejoramiento no siguen una ruta de un solo sentido; más bien se entretajan dentro de las lógicas de las Organizaciones que permiten aperturas o restricciones (parciales o totales) alrededor del cambio educativo. Del mismo modo las realidades escolares no se pueden concebir como simples escenarios de “ajustes automáticos” a las exigencias coyunturales, debido a que en su interior confluyen prácticas y experiencias con fuertes arraigos que afectan el carácter de su organización a lo largo del tiempo.

Desde otro ángulo, la Gestión Escolar se analiza a partir de su carácter relacional, así como de la divergencia de razonamientos que dan pie a la configuración de oposiciones, negociaciones o conflictos alrededor de una intencionalidad Organizacional. Por otro lado, es de advertir que la dinámica escolar se encuentra atravesada por distintas manifestaciones de poder derivadas de los mandatos de las políticas educativas y su articulación con el ejercicio docente.

CONCLUSIONES

Por la complejidad del tema, la Gestión Escolar se ha convertido en un foco de interés general, especialmente por aquellos que ingresan al mundo de la investigación. Tratado el asunto anterior en términos puramente conceptuales, el sistema escolar tiene hoy las condiciones básicas para avanzar en la solución de la calidad de la gestión de una forma integral.

La Gestión Escolar requiere de cambios estructurales para funcionar, así adaptarse a la evolución de la sociedad y del pensamiento humano. No existe un solo factor en el cual se pueda invertir garantizando un cambio en todo el sistema. La idea del mejoramiento de la gestión escolar tiene como principio avanzar hacia los objetivos propuestos que a su vez debe ser operacionalizada a través del diseño, la planificación, la implementación, la corrección y el ajuste del proceso y evaluación de las prácticas institucionales permanentemente. La sistematicidad de las acciones, la vinculación de sus procesos a la obtención de metas, además de los puntos anteriores son las condiciones de una gestión de calidad y por tanto se convierten en los referentes que el modelo toma en cuenta para evaluar las prácticas de gestión de la institución.

Por lo anteriormente expuesto, se considera que alrededor de la gestión de los centros educativos todavía hay mucho por discutir en razón de constituirse en una vena abierta para proseguir en su reflexión, conceptualización y gestionamiento empírico. En las últimas tres décadas, los procesos de reforma educativa para implementar la gestión como un mecanismo estratégico de calidad educativa no han surtido los efectos esperados y por el contrario los resultados muestran un grado preocupante según los últimos datos de las pruebas internacionales. En este punto la Gestión se ha convertido en un asunto de interés particular por cuanto, por una parte, concentra los ideales de funcionamiento institucional que deben seguir las Organizaciones Educativas de cara a las exigencias de una sociedad altamente cambiante y diversificada; y por otra, refleja en su efectividad la variedad de intereses, expectativas, motivaciones y posicionamiento que los diferentes sectores desarrollan en sus relaciones mutuas sobre la base de determinados propósitos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cassasus, J (2000), Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de educación. Revista Tecnológica Educativa No. 1-2. Santiago
Espelleta, J., Furlan, A. (1992), La Gestión Pedagógica de la Escuela. OREALC-UNESCO. Santiago de Chile.

Figueroa, C. (2009), Administración y Gestión Efectiva en la Unidad Escolar.

Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.



Garín, S. (1996), La organización escolar contexto y texto de actuación. Editorial La Muralla, Madrid, España

Ivancevich, J. (1997), Behavior and Management. Londres, UK. Editorial McGraw Hill.

Kotter, J. (1995), El líder del cambio. Recuperado de: [http:// www.ccee.edu.uy](http://www.ccee.edu.uy) Schemelkes, S. (2009). Los valores de la educación en el nuevo milenio.

Recuperado de: <http://www.slideshare.net>.

Sander, B. (1996). Nuevas tendencias en la gestión educativa. Recuperado de:

<http://www.redes.colombiaaprende.edu.co> Villarreal, E. (2009). La efectividad de la Gestión Escolar. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681. 3-5.



PRÁCTICA
PEDAGÓGICA

6

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, UN ESPACIO DE REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

PEDAGOGICAL PRACTICE, A REFLECTION MOMENT IN TEACHER TRAINING¹⁰

María Consuelo Castillo Gutiérrez¹¹

Pablo Andrés García Sandoval¹²

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Resumen: En el presente artículo se reflexiona sobre el proceso de la práctica pedagógica investigativa de profundización, que realizan los maestros en formación en su desempeño profesional, lo cual permite el desarrollo de las competencias para su futuro profesional. Teniendo en cuenta que la práctica pedagógica permite reflexionar e investigar sobre sus propias experiencias y apuestas significativas del día a día. Es así que presentan conceptos que permiten evidenciar el proceso realizado por el docente para transformar y reformar las estrategias de enseñanza aprendizaje.

En este sentido, se presenta una caracterización de la formación docente en el siglo XXI, su desarrollo en la práctica, enfocado hacia la formación de maestros críticos, reflexivos, éticos y morales capaces de responder a las necesidades de su entorno. De otro lado, se describen las características de un docente que realiza procesos de investigación basados en una dinámica reflexiva que conlleve a la creación de nuevas concepciones de enseñanza y de aprendizaje.

¹⁰ Artículo de reflexión

¹¹ Magister en Educación, Universidad Santo Tomás; Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Contacto: maria.castillo02@uptc.edu.co

¹² Magister en Educación, Especialista en Informática para la Docencia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Licenciado en Lenguas Extranjeras. Contacto: pabloandres.garcia@uptc.edu.co

Palabras Clave: Rol Docente, investigación, formación docente, Práctica pedagógica

Abstract: this article considers the process of pedagogical practice that the teachers in training performance for the professional development, which allows the competences improvement for their professional future. Taking into account that the pedagogical practice allows to reflect and to investigate on its own experiences and significant bets of the day to day. Some concepts are presented, in order to show up the teachers' process and their conception to reform the learning and teaching strategies.

In this sense, it is presented a characterization of teacher training in the 21st century, its development in practice, focused on the formation of critical, and reflexive, ethical and moral teachers capable of responding to the needs of their environment. On the other hand, it describes the characteristics of a teacher who performs research processes based on a reflexive dynamic that leads to the creation of new conceptions of teaching learning.

Keywords: Teaching performance, strategies, competences, teacher training, Pedagogical practice

1. INTRODUCCIÓN

La formación docente en la actualidad debe estar orientada hacia la reflexión de lo que implica la labor docente, más allá de un proceso de transmitir conocimientos, acorde con los avances de la ciencia, la desintegración de la familia y la alta exposición de la información a través de los TICS, hacen que los maestros no solo se preocupen por las problemáticas presentes en el aula, sino también en el entorno familiar y social en el que se desenvuelven los educandos.

En este sentido, la formación docente está guiada hacia la concepción de nuevas formas de abordar el conocimiento, es decir, hacia la generación de nuevos interrogantes acerca de cómo educar, por lo tanto, ésta búsqueda lleva al docente como mediador y formador a reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y fortalecerla, y de este modo elaborar nuevos conocimientos, ya que en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones propias del aula y otros escenario de formación en los cuales convergen práctica y epistemología.



Ahora bien, la concepción de un docente reflexivo implica también un docente investigador, más real que ideal, lejos de utopías y creencias heredadas, es el docente el artífice de los cambios en el estilo de vida de las comunidades a través de los procesos investigativos que realiza; dejando de lado la idea de formar sólo para enseñar atendiendo al postulado de que la investigación está reservada a los expertos y que son otros profesionales quienes deben investigar los problemas de la educación.

El quehacer en la práctica pedagógica debe brindar el espacio y las herramientas necesarias en las cuales se fomente el desarrollo científico y epistemológico ligado siempre a la formación ética y moral que conlleve al desarrollo y la formación de personas integrales que respondan a las exigencias de la sociedad actual.

2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

2.1 Práctica pedagógica. Se concibe la práctica pedagógica como el lugar donde se ponen los saberes pedagógicos de los maestros y se configuran para fomentar un aprendizaje significativo en los estudiantes, es lugar de interacción entre maestro y estudiante. Según el MEN (2016), La Práctica Pedagógica, siendo uno de los procesos más importantes para reforzar el quehacer profesional, Se concibe como:

Un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el docente aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo.” (p.247)

En este sentido, Díaz (2010) afirma que “en un escenario de práctica debe primar la relación de interdependencia y retroalimentación continua, donde teorías y practicas se conjuguen en la experiencia de aprendizaje y desarrollo de competencias del futuro educador”; de tal modo que lo disciplinar y lo pedagógico guarden reciprocidad en tanto que la perspectiva teórica de la disciplina se ve enriquecida con las diferentes situaciones problemáticas generadas en el escenario de práctica y, a su vez, la perspectiva real del contexto de aprendizaje propicia una reflexión y realimentación desde la puesta en escena de un conocimiento teórico generando un aprendizaje con significado tanto para docentes como

De otro lado, la práctica pedagógica, es congruente con el pensamiento de Eloísa Vasco (1994) “así la práctica pedagógica se convierte en el centro de formación del maestro llevándolo a implementar los diferentes aspectos teóricos de manera que puedan responder a las necesidades que el contexto educativo requiera.” (p.123)

El saber pedagógico son los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (Díaz, 2001).

Es importante que se entienda el proceso de práctica como un aprendizaje significativo e intelectual, donde se implemente un desarrollo de competencias y habilidades para aplicarlas a diario con los estudiantes.

Al respecto Freire (2004, p. 28) plantea:

“El enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más de lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores”.

Dentro de la práctica pedagógica se configuran saberes que permiten la reflexión constante de la labor docente, se deslumbra la autonomía del maestro permitiendo una relación constante con el educando. La práctica pedagógica debe permitir la rigurosidad del maestro en el escenario educativo sin dejar de lado las realidades de cada contexto.

En relación con lo anterior, Feldman (2000, p.16) alude que:

“Se comienza a pensar la educación centrada en el niño, en su actividad, en su vida actual. Se promueve una escuela abierta que permita que la vida “entre” en la escuela y que los niños puedan

vivir en la escuela su presente, como un modo de desenvolverse de un modo creativo hacia el futuro. Es lo que se conoció como “movimiento de la escuela nueva”. El movimiento de la escuela nueva procura cambiar la responsabilidad de la educación, de la tarea del profesor a la auto actividad del alumno, y redefine los roles de la institución y de los que participan en ella.

La reflexión es un componente esencial de nuestra labor docente, en vista que sitúa nuestra propia práctica es ser conscientes, en conocer cómo actuamos en nuestra profesión, en darse cuenta día a día si las estrategias utilizadas están acordes a los contextos, respecto de orientar las temáticas de una manera innovadora, esto demostrará en los educandos interés y nuevas expectativas, es allí que la práctica pedagógica cobra sentido desde una postura crítica y reflexiva.

2.2 Rol del docente de primaria en el siglo XXI. La sociedad actual requiere de un maestro que esté en capacidad de generar un saber pedagógico y didáctico que le permita transformar su práctica en el contexto socio cultural en la que se realiza la acción educativa, un maestro que, como dice Stenhouse (1996), emplea la capacidad de la investigación para el perfeccionamiento de la enseñanza, acción que depende del criterio profesional del profesor.

Lo anterior, hace necesario educar un maestro que esté en capacidad de formar estudiantes críticos, reflexivos, éticos y morales capaces de responder a las necesidades de su entorno. Sin embargo, para llegar a este objetivo, se requiere en principio que sea el docente quien a través de su quehacer pedagógico desarrolle dichas habilidades llevándolo posteriormente a inculcarlo en sus educandos.

Tal como lo menciona (Montero, 2010):

Los buenos profesores no nacen, sino que se hacen y, en ese proceso de configuración de una identidad profesional, la formación ocupa un lugar indiscutible. Atraer, formar, retener y posibilitar el desarrollo profesional del profesorado es un eslogan elegido para poner de manifiesto la preocupación de los países ante las dificultades y perplejidades. (pág. 114)

Así, podría decirse que el rol docente en pleno siglo XXI está orientado hacia el acompañamiento constante del proceso educativo, más como un guía que como un dictador, puesto que gracias a los grandes avances

tecnológicos y a la globalización de la información no es el maestro quien se las sabe todas sino aquel que permite la creación de ambientes pedagógicos en los cuales el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje.

En lo que respecta a los avances en nuestras aulas de clase, y dando oportunidades a las mediaciones y evolución de la educación, se es consciente que el día trae innovaciones, que permiten innovar en el aula y estar acorde con la actualidades, así como Ramírez et al (2009) manifiesta que:

La práctica docente en los últimos años ha experimentado una vertiginosa evolución en el uso de los recursos de apoyo y es así como hemos podido observar una inclusión de herramientas sustentadas en tecnología; por ejemplo, del uso del pizarrón se ha pasado a las pantallas electrónicas, del material impreso al material digitalizado, de la consulta de temas en libros hasta la navegación en Internet para recabar material electrónico. (pág., 53)

De otro lado, y no menos importante, el maestro actual debe formar integralmente, no sólo en conocimientos, sino también en principios y valores; preparando al estudiante para la vida y no para el momento, llevándolo a hacer un análisis ontológico entre el ser y el saber y la unión de estos dos elementos. En este sentido, los futuros profesionales estén guiados bajo los principios de la ética y la moral, además de grandes capacidades intelectuales que busquen trabajar en pro del bien común y social; sin dejar de lado el bien personal. “La profesión docente se enfrenta en la actualidad con números e interrelacionados desafíos y quizás no se encuentra en las mejores condiciones para afrontarlos” (Montenegro, 2010)

De ahí, la importancia de considerar al maestro como sujeto de cambio que, a través de sus apuestas innovadoras, puede transformar desde su identidad y profesionalización la educación actual, procurando cambiar la visión de la educación. Si bien, hoy en día las reformas educativas requieren estar en continua capacitación y cualificación, el docente no debe ser visto por un número de títulos, sino debe ser valorado y tratado como una persona transformadora de una sociedad.

Con respecto al maestro, quien con compromiso y dedicación orienta en los primeros años y se convierte en el pilar fundamental en la formación, pero en ocasiones en el menos valorado y esta desconfianza



es notoria en los discursos que manejan algunos maestros, sin embargo, la responsabilidad que atañe vislumbra una postura clara en la labor docente.

Por lo tanto, se requiere darle un status a la labor docente en la sociedad y por parte del docente una cualificación permanente en los nuevos retos del siglo XXI, uno de los desafíos es los medios tecnológicos ya que estos aceleran cambios significativos en la educación.

2.3. Docente investigador. La práctica pedagógica en la formación del docente, fundamentada desde la investigación, posibilita no sólo conocimiento pedagógico y didáctico que le permite al maestro en formación, el desarrollo de habilidades y competencias para el desempeño de su ejercicio docente, sino que genera disposiciones críticas y reflexivas que la transforman su forma de ver, de comprender y de actuar en los diferentes contextos sociales a los cuales se enfrenta.

Con respecto a lo anterior, (Hernández, 2009), afirma que

El docente, como persona, ciudadano y profesional, en su rol de investigador y formador, es competente para orientar el conocimiento real del contexto, la comunidad, la región, el país, el mundo, la ciencia y la tecnología, con capacidad científica, técnica y humana para incitar a sus estudiantes a que encuentren las respuestas a múltiples preguntas. (pág. 3)

En este sentido, La relación entre investigación y práctica busca rescatar la identidad del maestro, como un profesional intelectual ya que un maestro que a través de la reflexión de su práctica reconozca la diversidad de las visiones del mundo, comprenda el contexto en el que se vive y sobre el que se realiza la acción educativa; es capaz de entender que la enseñanza es un proceso complejo e imprevisible, una actividad que se desarrolla en escenarios específicos determinados por un contexto, en el que participan sujetos de condiciones biopsicosociales diversa y que a su vez interactúan simultáneamente múltiples factores.

Es el maestro, quien a través de la reflexión en, y sobre la práctica, ha de construir un discurso pedagógico, que permita a través de la investigación reconstruir el saber pedagógico, de tal forma que se recobre la identidad como profesional intelectual. En relación al tema, Parra y Vera (2009) expresan que la reflexión pedagógica permite re-pensarla, resignificarla y así mismo identificar aquellos elementos que afectan las posibilidades

de avanzar en la construcción del saber pedagógico.

Según alude (Pérez, 2003, citado por Hernández, 2009)

Recomienda a la universidad, no quedarse anquilosada formando profesionales que den respuesta a sociedades y mercados laborales que están desapareciendo. Según su apreciación, una universidad que no cambia, es una universidad descontextualizada y en riesgo de perder su razón de ser, conforme a los requerimientos de la sociedad y de la historia. Igualmente, tendrá la responsabilidad de los adelantos que precisan, permanentemente, el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Es por ello, que los Maestros en formación de la Licenciatura en Educación básica, construyen desde su labor investigativa cambios contextuales, que permiten reformar sus lugares de trabajo, transformando las necesidades en oportunidades de innovar y proponer soluciones.

En este sentido, el maestro debe investigar desde su propia praxis, pues ya que desde allí está inmerso en un contexto cultural amplio desde donde influye su actuar pedagógica en la escuela se evidencian procesos que bien enfocados se convierten en apuestas claras para la investigación, observando la importancia de las realidades de dichos contextos. Según Tejada (2000, p. 24):

La institución educativa posee una estructura organizativa que influye directamente en la actuación del profesor; por una parte, como miembro de la comunidad desarrolla un proyecto educativo, que afecta tanto su actuación en el aula como a la propia institución; y por otra parte, como un elemento más de la organización se inscribe dentro de una estructura de relaciones.

Dicho lo anterior, se manifiesta que hoy en día la Licenciatura en educación básica, permite al docente reconocer los espacios educativos, en aras de construir estrategias de intervención, donde el docente construya proyectos de aula, que permitan articular la investigación educativa con la transformación de sociedad, a través del trabajo por proyectos que involucren a los miembros educativos y sociales.

Por lo tanto, ser docente se considera tomarse la tarea en serio de la investigación, desde el ámbito universitario en sus primeros pasos del educando en su proceso de formación es importante adentrarlo en este mundo, enseñándole lo importante de investigar, en el pregrado



se deben dar herramientas claras para aprender a investigar, es un acompañamiento continuo de maestro y educando se convierten en pares académicos, donde el maestro desde su experiencia orienta con sus saberes los retos de la investigación. A investigar sin lugar a duda se aprende investigando hay que dejar de pensar que está hecha solo para los expertos puesto que va encaminada con el proceso de formación.

2.4. Aprendizajes significativos. Sin lugar a dudas, las experiencias vividas en todo proceso durante el desarrollo de la práctica pedagógica enriquecen grandemente el ejercicio de la labor docente puesto que permite enfrentarse a diversas situaciones en las cuales los saberes teóricos por sí solos no responden a las necesidades lo requerimientos de la institución.

Según David Ausubel (1986), ha desarrollado la teoría del aprendizaje significativo, aprendizaje a largo plazo, o teoría constructivista, por medio de este para aprender es necesario relacionar los nuevos aprendizajes a partir de las ideas previas del alumnado. En este sentido, como maestros se hace necesario repensar y plantear el cómo usar dichos saberes teóricos como medida para solucionar diversas situaciones propias de los momentos de aprendizaje. En concordancia con Mayer (2000), “se afirma que el aprendizaje significativo es el único que permite que se dé la transferencia del aprendizaje a otros contextos fuera del aula; lo cual es la razón de ser de todo currículum de pregrado y posgrado”

Así mismo, es sumamente enriquecedor contar con un ambiente escolar, en donde docentes en formación y titular estén dispuestos a colaborar en pro del bienestar de la comunidad educativa en general.

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) también afirman:

Que el aprendizaje significativo ocurre cuando la información nueva por aprender se relaciona con la información ya existente en la estructura del alumno de forma no arbitraria ni al pie de la letra, y retomando a Ausubel añaden dos aspectos importantes para que este mismo se dé: la disposición favorable del aprendiz y la significación lógica en los contenidos o materiales. (p.3)

La práctica pedagógica permite además del espacio de aprendizaje, una reflexión ética sobre el quehacer docente, entendida desde una perspectiva constructivista en la cual el docente permite que sus estudiantes exploren sus capacidades y habilidades desde las cuales

podrán obtener un mayor aprendizaje.

Dentro de la práctica pedagógica es de gran importancia la organización de contenidos del aprendizaje, bien lo menciona (Vygotsky), al afirmar que el aprendizaje guiado le da la oportunidad al estudiante de aprender con ayuda de personas más hábiles y es así como se estructura un nivel de desarrollo potencial, sin dejar de lado la comunicación entre familias, profesores y amigos los cuales moldean su comportamiento y conocimiento. Es decir que también recae la responsabilidad del docente en transformar lo que se escribe en un papel y lograr con éxito los objetivos que se propone, tanto para la clase como para su formación personal.

Dejando así claro que en la planeación de contenidos vienen inmersos varios procesos, los cuales tiene relación profunda y van encaminados a las buenas orientaciones y formación de aprendizajes dentro y fuera del aula escolar. Sostiene Valdes, (1997) que:

El establecimiento de contenidos exige entenderlos en sus diversas expresiones, por lo que, en una de sus caracterizaciones, el contenido es un proyecto de socialización y formación: lo que se transmite, lo que se pretende, los efectos que se logran, como los agentes y elementos que determinan la actividad y el contenido: fuerzas sociales, institución escolar, ambiente, clima pedagógico, profesores, materiales entre otros.

Finalmente, se debe tener claridad que otro factor importante en el desarrollo de la Práctica es la Planeación, en vista que permite al docente ser un ser organizado, conociendo el paso a paso de su clase, activando los conocimientos previos con el nuevo conocimiento, lo cual definirá e identificará las experiencias que se quieren logran en un aprendizaje esperado.

CONCLUSIÓN

La práctica pedagógica se convierte en el centro de formación del maestro llevándolo a implementar los diferentes aspectos teóricos de manera que puedan responder a las necesidades que el contexto educativo requiera.

La función del docente como guía y orientador de los procesos de aprendizaje ha de estar fundamentada en la reflexión crítica, ética y moral sobre su quehacer, llevándolo de este modo, a abordar nuevos



interrogantes que acompañados de saberes teóricos han de generar procesos investigativos en pro del bienestar de sus estudiantes.

La reflexión desarrollada de este modo, es una forma de practicar la crítica con el objetivo de provocar la emancipación de las personas, cuando descubren que tanto el saber pedagógico como la práctica pedagógica tal como lo afirman Gimeno y Pérez (2000) son construcciones sociales de la realidad que responden a diferentes intereses que pueden cambiar históricamente.

En este sentido, es posible transformar la práctica pedagógica y que hacer docente siempre y cuando se generen los espacios para realizar los procesos críticos y de reflexión, valorando sus componentes y dejando de lado la susceptibilidad hacia la incertidumbre que todo proceso investigativo genera en ciertas etapas de su desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D. (1986). Edición en español: Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1983, pág. 14.

Díaz, V. (2001a). Construcción del saber pedagógico. Sinopsis Educativa, Revista Venezolana de Investigación., 1(2), 13-40.

Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2a.ed.). México, D.F.: Mc Graw Hill.

Freire, P. (2004). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.

Feldman, D. (2000). Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular. Instituto Nacional de Formación Docente. 1a ed. Buenos Aires. Gimeno, J., & Perez, A. (2000). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

Hernández, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. Revista virtual Universidad Católica del Norte: Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf>

Mayer, Richard. (2000). Diseño educativo para un aprendizaje

constructivista. En M. Reigeluth (Ed.). *Diseño de la instrucción: teorías y modelos: un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción* (Parte I, pp. 153-172). Madrid, España: Santillana.

Montero Mesa, L. (2010). "De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC". *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. 14 (1) (<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART16.pdf>).

Tejada, J. (2000). *Evaluación de programas*. En J. Tejada y V. Giménez (Coords.), *Formación de formadores. Escenario institucional* (pp. 24-46). Madrid: Thomson.



APORTES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA DE PROFUNDIZACIÓN A LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS LICENCIADOS EN EDUCACIÓN BÁSICA DE LA FESAD

*Ricardo de Jesús Carvajal Medina¹³
María Consuelo Castillo Gutiérrez¹⁴*

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Resumen: El artículo tiene como finalidad difundir los resultados del informe de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización (PPIP), correspondientes al primer semestre de 2017, en donde se relacionan algunas estadísticas que pueden ayudar a comprender mejor el alcance y los logros obtenidos; se presentan aspectos como el total de estudiantes y los lugares donde realizaron la práctica, los Centros Regionales de Educación a Distancia (CREAD al que pertenecen, el tipo de institución educativa del que proceden, la modalidad de trabajo de grado, entre otros. Este documento presenta evidencias del proceso de la PPIP, haciendo especial énfasis en los aportes a la formación de los futuros licenciados en educación básica de la Facultad de Estudios a Distancia

Palabras clave: Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización, perfil de formación, productos de la práctica, informe de la práctica.

13 Candidato a Doctor en Gerencia y Política Educativa; Universidad Baja California México; Magister en Educación, Universidad Javeriana; Especialista en Ética y Pedagogía, Universidad Juan de Castellanos; Licenciado en Filosofía e Historia, Universidad Santo Tomás Contacto: Ricardo.carvajal01@uptc.edu.co

14 Magister en Educación, Universidad Santo Tomás; Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Contacto: maria.castillo02@uptc.edu.co

1. Introducción

La Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización – PPIP, del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC, es realizada por los estudiantes de último semestre y constituye la fase conclusiva de su formación profesional como licenciados; en la PPIP el maestro practicante debe integrarse a una institución educativa, gubernamental, social o cultural y participar durante toda la jornada académica de las diferentes actividades formativas, con un equivalente a 40 horas semanales; es asignado a un grado escolar específico y tiene como docente titular al director de dicho grado; la práctica tiene una duración total de 14 semanas (UPTC. Resolución 37/15 Parágrafo 2, Art.18).

El artículo tiene como finalidad difundir los resultados del informe de la PPIP, correspondientes al primer semestre de 2017, en donde se relacionan algunas estadísticas que pueden ayudar a comprender mejor el alcance y los logros obtenidos; se presentan aspectos como el total de estudiantes y los lugares donde realizaron la práctica, los Centros Regionales de Educación a Distancia (CREAD al que pertenecen, el tipo de institución educativa del que proceden, la modalidad de trabajo de grado, entre otros.

La UPTC (2015) mediante la Resolución 37 considera que la PPIP es una oportunidad para la resignificación de lo teórico y lo práctico a partir de las competencias básicas, generales y profesionales adquiridas en el transcurso de la formación, que permiten contribuir a la construcción y transformación del contexto social, educativo y cultural donde se desempeña el futuro Licenciado. En razón de su naturaleza y por su carácter teórico-práctico, la PPIP no es validable, ni habilitable ni homologable, como tampoco es objeto de segundo calificador (UPTC. Resolución 37/15, Art. 25).

La evaluación es el resultado cualitativo y cuantitativo del trabajo desarrollado durante el semestre en los ámbitos académicos, administrativos y comunitarios, siendo responsables el docente asesor de la PPIP designado por el Comité de Currículo y el docente titular asignado por la Institución Educativa donde el maestro practicante desarrolla su práctica. Se aprueba con una calificación igual o superior a tres (3.0). (UPTC. Resolución 37/15, Art. 28).

Las actividades que debe desarrollar el maestro practicante están relacionadas con su práctica pedagógica: preparación de clases, preparación de material, realización de clases según dicha planeación, realización de evaluaciones, diseño y ejecución de un proyecto pedagógico de aula, que responda a una problemática concreta que contemple la aplicación de alternativas de solución; elaboración de un diario de campo que sistematice su quehacer en la práctica; redacción de un artículo de difusión académica sobre un tema relacionado con esta experiencia y del Proyecto Pedagógico de Aula; además, el maestro practicante debe colaborar con las actividades académicas complementarias de la institución, como organización de izadas de bandera, actos culturales, escuela de padres, entre otras.

La Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización permite al maestro en formación la resignificación de sus saberes previos, permitiendo dinamizar un conjunto de experiencias pedagógicas en el aula y el contexto educativo. Son propósitos de esta práctica. Según (Resolución 37/15, Art.16):

- *Ayudar a la innovación y mejoramiento continuo de la realidad escolar, participando en la realización de proyectos de aula.*
- *Ejercitar las estrategias didácticas aprendidas para el ejercicio de la labor docente, tales como la creación de ambientes de aprendizaje, la motivación permanente, el diálogo, la pregunta, la participación, la exposición clara de conceptos y la comunicación asertiva.*
- *Desarrollar competencias pedagógicas e investigativas mediante la investigación-Acción en el aula, que contemple tanto la elaboración de los diagnósticos sobre errores y dificultades en el aprendizaje de una disciplina, como la planificación, diseño, gestión y sistematización de secuencias didácticas.*
- *Practicar con pertinencia, responsabilidad, liderazgo y responsabilidad social la profesión docente.*
- *Aprender desde la práctica, aspectos no estudiados teóricamente y construir pensamiento pedagógico a través de la práctica.*
- *Reflexionar sobre la actividad desarrollada y sobre las experiencias de las prácticas en conjunto.*

El rol que cumple el asesor en el proceso de acompañamiento de la práctica se caracteriza por ser un profesional idóneo, que desde su experiencia le aporta al maestro en formación en las diferentes realidades que se presentan en los escenarios educativos. De acuerdo a la Resolución 37/2015. Art.34 “El docente que orienta la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización en cada programa, que en adelante se denominará Asesor de Práctica Pedagógica, será un docente con formación pedagógica y experiencia docente e investigativa.”. Por lo tanto, las funciones del asesor más relevantes son las siguientes:

- *Asignar los centros de práctica pedagógica a los maestros en formación.*
- *Programar actividades de cualificación en las áreas disciplinares y pedagógicas si el maestro en formación lo requiere.*
- *Revisar y asesorar la elaboración y la viabilidad del Proyecto Pedagógico de Aula que presenta el maestro en formación, para la realización de su práctica.*
- *Asesorar a los maestros en formación para enfrentar los problemas de cada contexto, propiciando relaciones interpersonales favorables entre las autoridades de las instituciones educativas, gubernamentales, sociales o culturales, profesores, estudiantes y compañeros.*
- *Acompañar, semanalmente las actividades de desempeño de los maestros en formación en los escenarios donde se realiza la práctica.*
- *Programar y realizar encuentros presenciales cada quince días.*
- *Revisar los planeamientos y dar a conocer sugerencias a las guías de trabajo, material didáctico, informes y demás instrumentos durante el desarrollo de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización.*
- *Fomentar en los maestros en formación una actitud de trabajo responsable, entusiasta y comprometido con el proyecto pedagógico.*
- *Informar a los maestros en formación sobre los lineamientos*



En conformidad a los lineamientos que establece la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia para los diferentes programas de licenciaturas, los maestros en formación tienen derechos y deberes tal cual reza en la resolución 37/ Art. 31.

- *Cumplir con la asistencia a la jornada de inducción organizada por el Comité de Práctica Pedagógica Investigativa, en el caso del programa de Licenciatura en Educación Básica.*
- *Cumplir con los lineamientos establecidos para la Práctica por el Comité de Práctica Pedagógica.*
- *Informar oportunamente sobre la inasistencia a la Práctica en caso fortuito, tanto al titular de la institución, como al asesor de Práctica Pedagógica de la Uptc, con las debidas justificaciones.*
- *Cumplir entre diez y doce horas de docencia o de actividad pedagógica especializada, así como permanecer en el escenario e práctica durante la jornada académica, desarrollando las demás actividades programadas por la institución.*
- *Presentar al profesor o profesional titular de la Institución, con suficiente anticipación.*
- *Presentar la propuesta de proyecto pedagógico de aula para la realización de la práctica de acuerdo con lo concertado con el docente titular. La propuesta debe responder a las necesidades del contexto educativo.*
- *Elaborar un trabajo escrito resultado de su proyecto pedagógico de aula y socializarlo ante la comunidad de la UPTC y la institución en la que ejerció su actividad de Práctica, con miras a publicación.*

2. Consideraciones Teóricas

La práctica pedagógica se entiende como el ejercicio docente donde permite innovar, crear y transformar a partir de la experiencia de la propia práctica en el aula, unida a esta se fundamenta en lo desarrollado en la

vida diaria en la escuela. Tal como lo menciona: Rojas y Castillo (2017):

La práctica del docente devela configuraciones de índole de acciones propuestas en el aula o espacio educativo a través de un currículo que permite ligar concepciones, percepciones, tradiciones normas e instrucciones que contribuyan a la formación del educando. La práctica pedagógica debe permitir la reflexión constante desde las realidades del escenario educativo ya que permea el quehacer pedagógico, saber pedagógico y desde luego a los sujetos. (pág. 62)

En nuestro programa la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización la llevan a cabo los maestros en formación por medio de la interacción permanente con los diferentes escenarios educativos donde se aprende y reflexiona por medio de sus vivencias con el fin de darle sentido a su formación profesional. En el transcurso de este proceso el estudiante cuenta con un asesor y un docente titular donde reciben una orientación para la consolidación de la formación pedagógica e investigativa.

Tal como lo menciona Valencia (2008):

“La práctica pedagógica es el lugar donde interactúa el docente en formación, los alumnos, el asesor, la institución educativa define las directrices para llevarla a cabo en su plenitud, acercando a los universitarios a su campo de acción específico, confrontando la teoría con la práctica, que en muchos casos está separada, así como nuestros antepasados que separaban el cuerpo y el alma, volviendo a una disyuntiva del discurso pedagógico y su intervención con los educandos”. (pág.30)

La práctica integral de último semestre en el programa permite la reconfiguraciones de saberes desde lo teórico y lo práctico que hace parte del futuro licenciado, se entiende por esta práctica la interacción con las realidades de la Institución educativa , a través de esta los futuros Licenciados en Educación Básica afianzarán sus competencias que desarrollaron a través de la formación. En este espacio los estudiantes reflexionan a partir de la sistematización de las experiencias de la práctica pedagógica en el aula.



En este sentido: Beltrán (2010):

Sostiene el campo de la pedagogía la práctica corresponde con la relación e interacción de maestros y estudiantes, entre sí y sus compañeros, así como en la realidad social en la cual se desenvuelven y al servicio de la cual se desempeña. Interacción que gira alrededor de una concepción de maestro. (pág. 76)

El docente desde su convicción de la labor docente debe permitirse reflexionar desde su propia práctica para mejorarla o fortalecerla esto genera ser un docente investigador que analiza las realidades de sus propios contextos, teniendo en cuenta que la licenciatura hace presencia en los diferentes regiones del país a través de estos campos educativos los educandos emergen posturas y configuran concepciones, creencias y siguen modelos pedagógicos que se yuxtaponen en la actividad diaria de la profesión. Es decir, que las acciones pedagógicas en las instituciones educativas están encaminadas a la formación de acuerdo al perfil. Pérez (2010) sostiene que:

En todo momento la práctica pedagógica, se constituye en un sistema de reflexión, crítica, confrontación, validación, deconstrucción y retroalimentación de saberes, siendo así, la misma fue erigida como fuente mediadora del desarrollo de una educación de calidad que forma para la vida, hacia la mentalidad exitosa, a la capacidad de trabajo con entrega, en la expresión lúdico-creativa con espíritu investigativo y en el acompañamiento con sentido de pertenencia a los educandos desde su entorno natural y cultura. (pág. 105).

La práctica pedagógica en la formación de futuros licenciados, permite una sana transformación a partir de la intervención de los practicantes en los diversos contextos y para enfrentar los diferentes desafíos tiene que mantener un diálogo constante entre maestro (practicante)-maestro (asesor) para así acatar y resolver los diferentes problemas que se presentan en el proceso para que la práctica vaya en pro de la formación docente. Estar en la institución educativa implica una serie de circunstancias como la disposición del maestro en formación, la cooperación del centro educativo, la interacción con los niños y jóvenes. Según lo afirma: García, Loredo y Carranza (2008)

La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de

docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. (pág. 2)

En la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana en el proceso de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización busca formar el perfil de un agente investigador a través de sus prácticas reflexivas, un docente innovador por medio de nuevas interacciones pedagógicas y la reconfiguración de la sistematización de sus propias experiencia a partir de una autonomía en la toma de decisiones.

3. Informe de la PPIP primer semestre 2017

El comité de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización aplicó un instrumento a finales del primer semestre 2017, para recoger información pertinente que permitiera establecer información de primera mano acerca de los maestros practicantes, las instituciones en donde realizaron su práctica y otra información adicional, con el propósito de caracterizar el proceso durante este primer semestre.

En total realizaron la práctica 247 estudiantes, distribuidos en las cuatro sedes de la universidad y en los 15 CREAD de la Facultad de Estudios a Distancia – Fesad; se evidencia una presencia regional de la facultad y de la universidad, lo cual representa un gran aporte de los CREAD, con el 48% al proceso de la práctica y a la formación de los nuevos egresados, ya que se está impactando de manera positiva en las regiones, respondiendo efectivamente a las necesidades educativas de los contextos regionales; sin embargo, en algunos CREAD la participación de estudiantes no es muy grande, salvo Bogotá, Quetame y Soatá; son fuertes igualmente las seccionales de la universidad con el 52% de los maestros practicantes (Tabla 1).

Tabla 1. Maestros practicantes por CREAD primer semestre 2017

CREAD	NÚMERO	CREAD	NÚMERO
Acacias	7	Garagoa	4
Barbosa	9	Gachetá	2
Barrancabermeja	5	Güicán	9
Bogotá	19	La Palma	5

Barrancominas	1	Quetame	15
Chiquinquirá	34	Soatá	18
Chiscas	3	Sogamoso	21
Cogua	5	Tunja	50
Duitama	29	Yopal	7
Fusagasugá	4		
TOTAL			247

Fuente: Comité PPIP (2017).

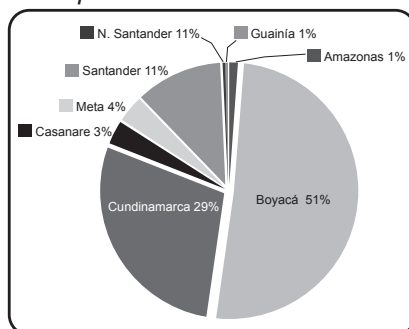
En relación con la proporción de maestros en formación hombres y mujeres, se pudo establecer que son 220 mujeres, equivalentes al 89% y 27 hombres equivalentes al 11%, quienes cursaron la PPIP en el primer semestre de 2017. Se mantiene la tendencia dentro del programa en este tipo de programas en el país, de tener más mujeres que hombres.

DEPARTAMENTO	CANTIDAD	PORCENTAJE
Amazonas	3	1%
Boyacá	126	51%
Cundinamarca	71	29%
Casanare	8	3%
Meta	9	4%
Santander	28	11%
N. Santander	1	1%
Guainía	1	1%
TOTAL	247	100%

Los estudiantes de la práctica hicieron presencia en 8 departamentos del país, siendo una gran fortaleza que evidencia la proyección del programa y de la facultad y el impacto regional. Se registra que los departamentos que abarcan la mayor población son Boyacá con el 51% y Cundinamarca con el 29%; el restante 20% lo conforman

los demás departamentos (Figura 1).

Figura 1. Departamentos donde se realizó la PPIP I semestre 2017



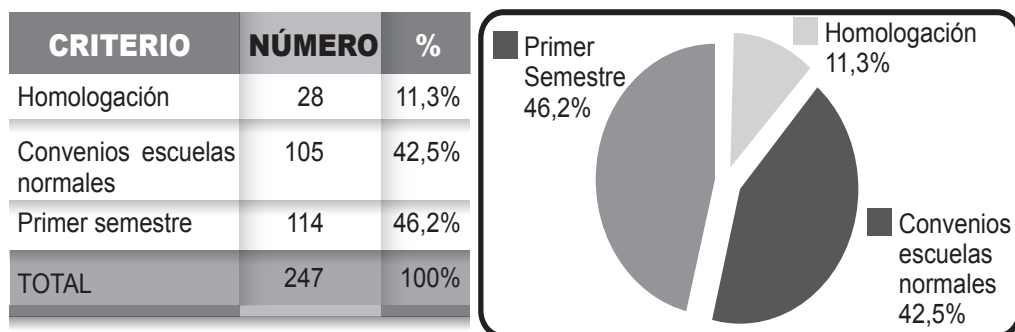
Fuente: Comité PPIP (2017).



De acuerdo con la Resolución 37 de 2015, los estudiantes podrán iniciar el desarrollo de su proceso de práctica en el lugar donde se presten las condiciones necesarias para este proceso, por las particularidades del programa de Licenciatura en Educación Básica, los estudiantes en muchas ocasiones ya se encuentran trabajando como Normalistas superiores y optan por el desarrollo de la práctica en el mismo lugar de trabajo, siempre y cuando cumplan con las condiciones necesarias.

Al programa de licenciatura en educación básica con énfasis en matemáticas, humanidades y lengua castellana se puede ingresar de tres formas: ingreso de estudiantes normalistas a quinto semestre con convenio; ingreso y homologación de estudiantes normalistas sin convenio e ingreso de estudiantes desde primer semestre. Al respecto, en el primer semestre de 2017 ingresaron 105 normalistas por convenio, equivalentes al 42,5%; 28 estudiantes por homologación equivalentes al 11,3% y 114 estudiantes que ingresaron desde primer semestre, equivalentes al 46,2% (Figura 2).

Figura 2. Modalidad de ingreso al programa.



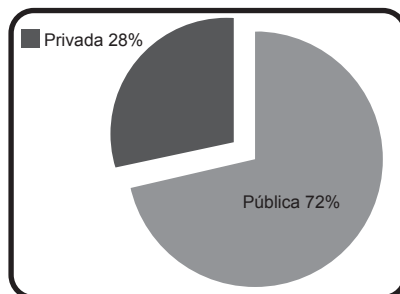
Fuente: Comité PPIP (2017)

Es una fortaleza para el programa contar con estudiantes que provengan de las escuelas normales. Para este caso los convenios existentes están firmados con las normales de Socha, Chita, Soata, Güicán, Saboyá, Tenza y Puente Nacional.

En cuanto al tipo de institución en donde desarrollaron la práctica, se pudo establecer que 177 estudiantes correspondientes al 72% realizaron su PPIP en instituciones públicas durante el primer semestre de 2017; los restantes 70, que equivalen al 28% la realizaron en instituciones privadas. (Figura 3).

Figura 4. Tipo de institución donde se realizó la práctica I semestre 2017.

INSTITUCIÓN	CANTIDAD	PORCENTAJE
Pública	177	72%
Privada	70	28%
TOTAL	247	100%



Fuente: Comité PPIP (2017).

Esta tendencia evidencia la mejor disposición por parte de instituciones públicas para recibir estudiantes de práctica; es un poco más dispendioso ubicar a los estudiantes en instituciones privadas; por lo general estos casos corresponden a estudiantes que trabajan como docentes en dichas instituciones.

Al indagar por el nivel en el cual desarrollaron la práctica, se puede establecer que 201 estudiantes, equivalentes al 89% la realizaron en el nivel de básica primaria, en coherencia con la denominación del programa y los perfiles de formación que los capacitan para un desempeño profesional en educación básica. Algunos casos equivalentes al 11% la desarrollaron en otros niveles como preescolar, primera infancia y educación para adultos; se explican estos casos por las necesidades personales y del contexto de los maestros practicantes, lo que exige un margen de flexibilidad en los criterios de la práctica.

Finalmente, en cuanto a la modalidad de trabajo de grado; se puede establecer que prácticamente el 100% de los estudiantes se inscribieron desde noveno semestre en la modalidad "proyecto de investigación", entraron a décimo semestre con su proyecto de grado aprobado; no obstante, por la complejidad y la exigencia de la PPIP, el 90% no terminó su proyecto de grado durante el décimo semestre; es decir, que debieron dedicarse de manera exclusiva al desarrollo de su práctica. Solamente un 10% de los maestros practicantes terminó su proyecto de grado durante el desarrollo de la práctica. De este 90% aproximadamente la mitad se matricularon en programas de especialización bajo modalidad de terminación académica. La otra mitad no pudo ingresar a posgrado fundamentalmente por razones económicas y un número reducido está terminando su proyecto de investigación.

4. Conclusiones

El proceso de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización es fundamental en la formación de los futuros licenciados; permite que el maestro practicante esté inmerso de tiempo completo en una institución educativa, cumpliendo con todas las actividades propias de un maestro titular; es una oportunidad para la resignificación de lo teórico y lo práctico a partir de las competencias básicas, generales y profesionales adquiridas en el transcurso de la formación, que permiten contribuir con la construcción y transformación del contexto social, educativo y cultural donde se desempeñan.

El 46% de los maestros practicantes ingresan al programa desde primer semestre y el 42% ingresan gracias a los convenios con Escuelas Normales Superiores de la región; esto además de ser un porcentaje significativo, ha permitido evidenciar que los estudiantes normalistas tienen mayor experiencia en el manejo de grupo y en la aplicación de estrategias didácticas de aula. Es necesario diseñar una estrategia adicional al desarrollo de la malla curricular, que permita a los estudiantes no normalistas fortalecer aún más estas competencias antes de abordar la práctica de último semestre.

La práctica evidencia una fuerte presencia regional, no solo a nivel del departamento de Boyacá con un 51%, sino a nivel nacional en 19 Centros Regionales de Educación a Distancia, distribuidos en 7 departamentos; adicional, existen maestros practicantes que ya se encuentran nombrados en propiedad o provisionalidad, esto dinamiza el proceso de la práctica con propuestas de intervención con la participación de la comunidad educativa, para transformar las realidades de los diferentes contextos educativos donde laboran.

La Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización es un ejercicio que permite a los maestros en formación brindar espacios donde se privilegie la interacción en el contexto del aula y el escenario educativo. Además se consolida la construcción teórica para el desarrollo de las diferentes competencias profesionales.

Referencias Bibliográficas

Beltrán, F. (2010). Hacia una concepción de práctica pedagógica y didáctica. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional .



García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el 10 de octubre del 2017, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>.

Pérez, A. (2010). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf>.

Rojas L, Castillo C, (2017). La Práctica Pedagógica y su Incidencia en el Contexto Educativo. En *Gaceta Académica de la Licenciatura en Educación Básica.*, 1 (1), 61-72.

Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia. Resolución 37 de 2015. Recuperado: http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/secretaria_general/consejo_academico/resoluciones_2015/res_37_2015.pdf

Valencia, W. (2008). La práctica pedagógica: un espacio de reflexión. *Experiencia con grados primeros y segundo.* . Medellín



RESEÑAS



EXPERIENCIA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y EDUCACIÓN EN EL PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL¹⁵

Ruby Lisbeth Espejo Lozano¹⁶

Las tendencias del siglo XXI, están jalonando la inaplazable tarea de visibilizar las acciones ejecutadas, por los agentes educativos más allá de sus aulas de clase; y surge por eso describir la experiencia de las y los docentes de la Escuela de Ciencias humanísticas y Educación en relación con el desarrollo del I congreso internacional de educación, pedagogía y formación con sentido investigativo. El proceso se estructuró desde tres aspectos; organizativo; desarrollo y el impacto; el organizacional convocó los intereses por lo educativo, pedagógico y formativo; en el desarrollo se encontró la participación de docentes en formación e investigadores profesionales y fue justo en ello donde un impacto se percibió al reunir diferentes actores locales, regionales, nacionales e internacionales. Lo concluyente estuvo en la diversidad de estrategias presentadas para mediar los aprendizajes, encontrándose entre otras: a programación de software, las TICS, el foro virtual, los componentes de lectura y escritura.

Palabras clave: experiencia, investigación, educación, formación.

Introducción

En el contexto educativo las tendencias de discusiones, escritos y abordajes investigativos cobran una dinámica, y no es ajena la Escuela

¹⁵ Reseña Histórica

¹⁶ Doctora en Ciencias de La Educación, RUDECOLOMBIA.UPTC, Magister En Desarrollo Educativo Y Social Universidad Pedagógica Nacional, Especialista En Educación en Derechos Humanos Universidad Santo Tomás, licenciatura en ciencias de la educación ciencias Sociales Universidad Pedagógica Y Tecnológica De Colombia. Docente

de ciencias humanísticas y educación; al responder a un trabajo de esta envergadura, la evidencia está en la organización y desarrollo del I congreso internacional de educación, pedagogía y formación con sentido investigativo, experiencia dentro de la cual se debatió problemáticas contextualizadas con avances, cuestionamientos y controversias.

El ejercicio mancomunado de estudiantes, docentes, ponentes y conferencistas propicio y dio sentido a un encuentro académico, durante tres días de trabajo, 28, 29 y 30 de octubre de 2010; la estructura organizativa giró dentro de un horizonte de conferencias centrales y un amplio abanico de ponencias. Este ejercicio académico; propuso un desarrollo alrededor de tres mesas de trabajo; educación, pedagogía y formación. Es reflejo de esto las descripciones de los temas y las personas mencionadas en la sistematización del evento. Sin embargo, no se puede obviar el vínculo con dos talleres: escritura y desarrollo humano, asimismo el primer congreso nacional, celebrados de forma preliminar. Correlacionado con el antecedente mencionado, los agentes que encarnan la Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación- Fesad – Uptc, fueron quienes construyeron, trabajaron y propiciaron este espacio académico del Congreso, y lo hicieron a partir de las reflexiones teórico prácticas, sin desconocer la colaboración del Decano Profesor; Javier Parra Arias y La Directora de la Escuela; profesora Luz Myrian Rojas Rojas.

Consideraciones teóricas

A continuación se presentan los tres ejes temáticos que permitieron propiciar esta tarea académica: educación, pedagogía y formación; para su desarrollo cobro sustento lo que una experiencia sistematizada permite y de ello dan argumentos: Jara (2010) al denotar que en lo esencial de la “Sistematización de Experiencias” estamos frente a un hecho y tiene que ver con proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica. La base y sustento que Jara menciona está en poder reconstruir y ordenar los factores objetivos y subjetivos que intervienen en la dinámica de la experiencia misma. En este preámbulo, no se puede desconocer el aprendizaje generado y es justo lo que este escrito realiza. Asimismo (Bruner, 2005) en relación con Agudelo et. al., (2005), permiten dar este sustento porque encuentran en esa forma de trabajar una relación con lo ya hecho y frente a esto reconstruir, reflexionar y avanzar frente a los aprendizajes de experiencias.



Un aporte vinculado con la intensión de este abordaje, lo presenta Cendales y Torres (1994), al proporcionar tres momentos de una experiencia; el primero, la preparación u organización, el segundo la sistematización del desarrollo y, tercero, la lectura del impacto ocasionado, en correlación esta la descripción que hace alusión a la experiencia y su presentación se hace desde esta connotación.

Metodología

Se traduce en una sistematización de experiencias, constituyendo este escrito una evidencia; se menciona porque está basado en la fuente documental de la compilación que el ISBN 978-958-660-165-8 memorias, permite, y es lo que da juego a lo narrado porque en algún momento constituyo una idea. Cobró sentido a través de la organización, el desarrollo y el impacto que profesores y profesoras de la Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación -entre veinticinco y treinta docentes- planearon lo cual estuvo relacionado con la esencia del grupo de investigación saberes interdisciplinarios en construcción (Siek).

Resultados.

Este apartado se estructura en tres momentos; el primer momento; la organización, el segundo momento; el desarrollo del evento y el tercer momento el impacto percibido a la luz de la dinámica allí puesta.

Primer momento organizativo; se trazó el objetivo de debatir problemáticas donde se privilegiase el abordaje investigativo contextualizado en lo educativo, pedagógico y formativo desde una mirada interdisciplinar que dinamizará y posibilitara futuras investigaciones por parte de los agentes implicados; constituyó este preámbulo la organización de tres mesas de trabajo –educación, pedagogía y formación– que dinamizaron el Congreso; asimismo de forma transversal se trabajaron (cinco conferencias centrales), con invitados nacionales e internacionales buscando generar horizontes académicos de mayor amplitud.

Segundo momento de desarrollo: hicieron parte las conferencias centrales y las mesas de trabajo con las temáticas y los/as participantes contextualizadas de la siguiente forma: las conferencias; La modificabilidad E. C. y el desarrollo de las competencias básicas. Dra. Ana Casillas Zuzuarregui -España; Educar en ambientes virtuales

de aprendizaje retos y perspectivas académicas. Dra. Lilibiana Marcela Cuesta- Colombia, La investigación en la educación una perspectiva de formación. Mgs. Inírida Sánchez Gil- Tunja- Colombia. Formulación de estrategias de educación científica y tecnológica para la formación integral del profesional en educación. Mgs. Yolanda Rodríguez Bernal- Colombia y El modelo de competencias en la práctica educativa hacia la gestión de la calidad. Dr. Sergio Tobón- México.

En las mesas de trabajo tres temáticas educación, pedagogía y formación configuraron esta dinámica. El trabajo se desarrolló de la siguiente forma: En la mesa temática de Educación se presentaron quince ponencias. Una: Investigación en ciclos propedéuticos, una mirada desde la Corporación Tecnológica Industrial Colombiana “TEINCO” por; Diana Camargo. División de Investigación Tecnológica Aplicada D.I.T.A. Corporación Tecnológica Industrial Colombiana “TEINCO”- Bogotá, Colombia. Dos, la evaluación como estrategia para la enseñanza de ingeniería civil, por Héctor Sánchez, Universidad Santo Tomás –Tunja. Tres, Metodología para diseño y evaluación de contenidos en línea usando esquemas. Carmenza Montañez, Erika Sandoval, Leonardo Bernal y Jorge Ojeda, Vicerrectoría De Educación Virtual Y A Distancia. Universidad De Boyacá, Grupo De Investigación EDUTIC Tunja. Cuatro: Los recursos tecnológicos, una ayuda didáctica en el desarrollo pedagógico. Por; Claudia Sánchez, Sandra García-Licenciatura En Informática Educativa Uptc. Cinco; Los nuevos roles de la comunidad educativa, por Luis Sosa -Facultad De Ingeniería Electrónica- Universidad Santo Tomás – Tunja.

Seis; Las tic y la enseñanza en el concepto de energía, por Parra, Moreno, E., Rojas, S.LEB- Fesad-Uptc. Siete; Las relaciones de poder permean los espacios académicos, por; Laura Pérez, Docente Uptc. Ocho; Estilo cognitivo: dependencia- independencia de campo y rendimiento académico en matemáticas, por John Ruiz, Facultad De Ciencias De La Educación Fundación De Educación Superior, Investigación Y Profesionalización (CEDINPRO). Bogotá. Nueve; Entre el enseñar y aprender de la infancia. Algunos elementos entre la didáctica en la formación inicial de los educadores, por Sandra Rojas, Dirección de Investigadores. Grupo De Investigación EDUIN “Cedinpro” Y Gestión Vital “UNAD”. Bogotá. Diez; proceso de enseñanza aprendizaje con software libre, por Andrea Alarcón Uptc Y Erika Sandoval Uptc. Universidad de Boyacá.

Once; El modelo educativo uno a uno para la incorporación de tecnología en el aula, Desde la perspectiva de pedagogía conceptual, por; Patricia



Vega y Ángela Merchán. Dirección pedagógica Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani- Unidad de Proyectos Especiales. Bogotá-Colombia. Doce; Educar en ambientes virtuales de aprendizaje: retos y perspectivas académicas. Por; Liliana Cuesta, Candidata a Doctor Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid, España. Docente, Investigadora Y Consultora Académica. Trece; De la educación a distancia al elearning -Un acercamiento a la virtualidad en los procesos de aprendizaje a distancia. Por Derly Poveda Fesad- Uptc. Catorce; Aprendiendo del tic con conciencia, para enseñar con competencia, por; Diana Camargo-Facultad De La Educación Fundación, Centro De Educación Superior, Investigación Y Profesionalización CEDINPRO. Bogotá. Quince; Aplicación de la teoría de Van Hiele para la enseñanza de la geometría bidimensional y tridimensional, por; M.L. Rojas, Z.C. Rodríguez, Zulma Carolina Rodríguez Puentes, Hugo Mendoza, J.E. Miguez, Uptc.

En la mesa de Pedagogía hubo participación de doce ponencias a saber; Una; La Estrategia Pedagógica Mapas Conceptuales en la Enseñanza de la Programación de Computadores Proyecto de Investigación, por María Monroy, Edgar Caro y Mervin Prieto, Licenciatura en Informática Educativa, Uptc- Dos; La investigación como estrategia pedagógica. Nivel inicial de investigación infantil: siecha del farfaca, por, María Orozco, Docente básica primaria, Asesora de práctica docente y práctica investigativa. Escuela normal superior Santiago de Tunja. Tres, Uptc radio, la nueva lógica de los nuevos medios de comunicación universitarios, por, Nancy Buenahora, Estudiante Maestría en Educación, Uptc, Cuatro; Una reflexión a la luz del congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021, por Claudia Moreno y Ruby Espejo, Uptc. Grupo Siek.

Cinco; Un estilo pedagógico para el docente en educación a distancia, por José Aragón, Israel Moreno, José Chacón, Weimar Gonzales, Claudia Moreno, Celina Gallo y Edwin Piñeros. Uptc. Seis; Propuesta de enseñanza de la física en los niveles básicos de la uptc Tunja, por Alejandro Bolívar y Carlos Parra. Escuela de física. Uptc. Siete. Programa institucional de tutorías en el contexto mexicano. Desarrollo y propuesta de evaluación. Beatriz Selene Mijangos Pérez Tejada y Tuxtla, Gutiérrez, Chiapas, Universidad Autónoma de Chiapas. México. Ocho; Poder y biopolítica en la didáctica de la evaluación educativa, por, Julio Acosta. Docente Escuela de Psicología -Facultad de Salud. Uptc. Grupo COLCIENCIAS: Filosofía, Sociedad y Educación. Nueve; Planteamiento didáctico en la clase de física a partir de las actividades totalidad abiertas y el teatro para formar espíritu científico en estudiantes de educación

media, por, Luis Caro y Luis Vargas Departamento de Ciencias Básicas. Convenio Fundación Universitaria del Área Andina y IED- Bogotá, Colombia.

Diez; Pedagogía conceptual un modelo pedagógico para formar seres humanos afectivamente competentes y creativamente talentosos. Por Patricia Vega y Diana Guerra, Dirección Pedagógica Fundación Internacional de Pedagogía conceptual Alberto Merani- Unidad de Proyectos Especiales. Bogotá, Colombia. Once; Opciones tic un recurso para la argumentación de ciencias naturales, Orfa Pedraza, Uptc. FCE. Doce; Modelo pedagógico “valorativo”: una propuesta para la enseñanza. Héctor Sánchez. Universidad Santo Tomás Seccional-Tunja.

En la mesa de formación fueron presentadas nueve ponencias; entre ellas: Una, Estrategias lúdicas pedagógicas para disminuir Conflictos con estudiantes de 7°. de la Institución educativa Las Villas Municipio de Cogüa Cundinamarca por Mery Torres, UPTC. Licenciatura en Educación Básica. Dos, Estrategias para escribir y publicar Experiencias en el aula universitaria, por Blanca Bustamante, de la Escuela de Idiomas, UPTC, Ciencias de la Educación, Grupo de investigación: Corporación Si Mañana Despierto para la Creación e Investigación de la Literatura y las Artes tres; Experiencias en el foro virtual – (Caso: Aprendizaje de las Ciencias naturales a través de la resolución de problemas) – por Sandra Guerra y Ariel Rodríguez, Grupo TIC@. UPTC. Cuatro. Formar educadores infantiles desde un enfoque Cts, por Martha Arana Ercila, Yolanda Rodríguez y Sandra Patricia Rojas Rojas. Bogotá-

Asimismo en el Cinco, formulación de Estrategias de educación Científica y tecnológica para la Formación integral del Profesional en educación, por Yolanda Rodríguez. UPN. Seis, Hacia la incorporación educativa de TIC. Cátedra Upetecista, una experiencia de transformación pedagógica. Shirley Ovalle, Yamile Pedraza, Edgar López. UPTC. Siete, Hacia una concepción integral de la evaluación concepciones y prácticas evaluativas, por Luz Molano, Bethy Moreno Fesad- Grupo Siek Uptc. Ocho; Hay que buscarle la comba al palo a lo pedagógico el actuar pedagógico debe involucrar el descubrimiento, la reflexión y la construcción, por Nelly Peñuela. Fesad-Uptc, nueve; Importancia del juego en el aprendizaje de las matemáticas, por Olga Patiño, Licenciatura en Matemáticas, Carlos Gómez Y Miller Jiménez, estudiantes Licenciatura en Matemáticas. Uptc.

Tercer momento en relación con el impacto; estuvo presente en la diversidad de temas trabajados desde diferentes universidades,



organizaciones e institutos, asimismo la innovación y dinámica de estrategias educativas, pedagógicas y formativas por parte de quienes se dieron cita en este escenario. Asimismo contar con la participación de diferentes países, México, España y Colombia.

Conclusiones

Se generó una experiencia de trabajo visibilizada desde tres momentos organizativo, desarrollo, e impacto; fue el primero una estructura donde los docentes de la Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación planearon y dinamizaron el Congreso; se vinculó a este escenario el segundo momento, desarrollo; justo acá se contextualizaron cinco conferencias centrales con expertos/as de España, México y Colombia y treinta seis ponencias matriculadas en las mesas de educación, pedagogía y formación. De esa forma el tercer momento relacionado con el impacto, se presenció a partir de la asistencia de conferencistas, ponentes y participantes de diferentes universidades, grupos de investigación e institutos, argumento desde el cual cobró sentido la investigación en este tipo de escenarios.

Referencias bibliográficas

Agudelo C. et al., (2005), Nubia Cecilia Agudelo Cely, Martha Yaneth Santana, Carmen Cecilia Velandia. Investigación sobre la propia investigación: entretejiendo modelo conceptual y solución informática, en un estado del arte para un programa de educación superior. Revista de Historia de la Educación Latinoamericana/Rhec, N.8, pp. 189–207

Barbosa C., Jorge W, •Barbosa H., Juan C., Rodríguez V. M. (Sept. –Dic- 2013), Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. Investigación Bibliotecológica. Vol.27. p. 83–105

Bruner J. (1986) Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Gedisa, Barcelona.

Cendales L. y Torres A. (1992), Los otros también cuentan, Revista Aportes # 32 (1990), # 44 (1996), # 57 (2004); La sistematización como investigación interpretativa crítica. Entre la teoría y la práctica (CIDE,

1997); "La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente" en Pedagogía y saberes # 13 (UPN 1999).

Cifuentes R. (1999) La sistematización de la práctica en trabajo Social. Editorial Lumen Hvmanitas, colección procesos y políticas Sociales. Argentina.

Jara O. (Julio y septiembre 2010). La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. Revista Matinal, Revista de investigación y pedagogía. Entrevista a Oscar Jara. Perú.



EXPERIENCIAS INVESTIGATIVAS I CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA - II CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA, E INVESTIGACIÓN¹⁷

Jaime Andrés Torres Ortiz¹⁸

La socialización e integración de experiencias investigativas y la divulgación del conocimiento son parte fundamental en la gestión de comunidades de aprendizaje. En este sentido, que el Primer Congreso Internacional de Educación a Distancia- Segundo Congreso Internacional de Educación, Pedagogía, e Investigación, se proyectó como un promotor de múltiples reflexiones y proyectos de investigación realizados en un espacio educativo, el cual sirvió de base para los posteriores Congresos. De igual forma, el ambiente académico en la construcción del conocimiento y, el intercambio de saberes fue a la vez, una bandera que inspiró los aportes dados desde diferentes instituciones educativas.

La iniciativa académico-científica y educativa, de crear un Congreso en Educación a Distancia con carácter internacional, propuso desde sus orígenes, recrear vínculos con instituciones y representantes internacionales en esta metodología o modalidad, que permitieran establecer lazos de trabajo los cuales aportarían al desarrollo educativo y científico de la Facultad de Estudios a Distancia – FESAD.

En paralelo a la realización de este Congreso, se integró el II Congreso Internacional de Educación, Pedagogía, e Investigación. El cual, sirvió de fundamento conceptual para el Congreso en Educación a Distancia y

¹⁷ Reseña

¹⁸ Docente Licenciatura en Educación Básica Coordinador Grupo de Investigación SIEK. Doctor en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación. Psicólogo Jaime.torres@uptc.edu.co

aportó sentidos y comprensiones sobre la investigación y sus experiencias en la formación de maestros.

Específicamente en la Primera y segunda mesa denominadas: Experiencias de Formación en las Ciencias Humanísticas y Educación, las cuales exploraron a profundidad el quehacer educativo por el cual se han formado los profesionales a través de la Educación a Distancia y Virtual en los campos de las ciencias humanas, especialmente los licenciados en diversas áreas que hoy prestan su servicio a la educación en diferentes regiones y contextos del País. Es importante mencionar que elementos conceptuales como la pedagogía, el currículo, la didáctica, entre otros temas fueron los ejes articuladores de las disertaciones, en donde no se puede desconocer la incursión de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a estos procesos de enseñanza y aprendizaje, sin desmedro del desarrollo humano y el compromiso y responsabilidad social y cultural. Esta mesa fue dirigida y coordinada por la Escuela de ciencias Humanísticas y Educación, específicamente, los docentes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana.

Entre las instituciones participantes que acompañaron este evento estuvieron, la Universidad Nacional a Distancia – UNAD, la Universidad del Tolima, y La Universidad Militar, entre otras. Así como, un nutrido número de docentes y estudiantes ponentes por parte de la UPTC en sus diferentes Programas Académicos. Se contó con un total de 52 ponencias en estas dos mesas, en las cuales se abordaron los siguientes temas:

La comprensión de la innovación, tecnología y educación, uso y apropiación de las Tecnologías de Información y Comunicación en los procesos de formación superior a distancia, uso de las aplicaciones informáticas, la educación a distancia, educación abierta y a distancia, modalidad b-learning, entornos virtuales de aprendizaje, los objetos virtuales de aprendizaje, y las experiencias educativas con el FORO virtual, a través de la plataformas de aprendizaje Moodle en contextos de formación de nativos digitales.

Los anteriores contextos conceptuales fueron abordados pedagógicamente, desde los estilos de aprendizaje, la andragogía y formación docente, la cultura digital, el aprendizaje basado en problemas, el conocimiento didáctico, las prácticas pedagógicas investigativas de profundización, el desarrollo del pensamiento desde la infancia, educación



tecnológica, la producción de objetos virtuales y textos escritos, mapas mentales, semánticos y conceptuales, la educación, cultura y paz en los ambientes educativos tecnológicos. La modificabilidad estructural cognitiva, las experiencias psicopedagógicas en el uso de tecnologías, las estrategias de aprendizaje, el aprendizaje autónomo, el concepto de calidad educativa, el currículo problémico, el aprendizaje colaborativo, las experiencias de aprendizaje, los desempeños superiores en la docencia, el aprendizaje desde la robótica como medio de inclusión, creación e innovación de la escuela nueva, en ambientes tecnológicos y zonas rurales, el desarrollo de las inteligencias múltiples y, el desarrollo de competencias matemáticas, lógicas y sociales en el espacio de lo virtual.

Las disciplinas desde las cuales se hicieron estos abordajes fueron: las matemáticas, el lenguaje y la escritura, las ciencias sociales y humanas, la Educación Física, y los proyectos pedagógicos educativos. Estas áreas disciplinares permitieron visibilizar los procesos de formación de maestro, desarrollo educativo en ambientes educativos diversos y, la dinámica educativa que transversalizan los currículos y programas formativos en el campo de las Ciencias Humanísticas y Educación.

Con las temáticas aquí expuestas y las experiencias investigativas que se compartieron, se pudo establecer la importancia de dar continuidad a este tipo de eventos, con el fin de promover la condición expansiva del conocimiento educativo y su influencia en la sociedad actual. Esta condición igualmente, se proyectó como una posibilidad para reconocer la diversidad de saberes en diálogos continuos, orientada al mejoramiento de la educación y la comprensión de las bases científicas y sociales que son capaces de crear nuevos caminos en la construcción de saberes. Corresponde con lo anterior, seguir explorando y caminando por los rastros que dejaron huellas importantes para lograr prospectivas que posibiliten la condición de lo humano por encima de lo puramente instrumental y mecanizante.

Referencias

Torres, J. (2013)–CompiladorMemorias, I CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA II CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN, LA INVESTIGACION A DISTANCIA EN COLOMBIA Y AMERICA LATINA: INTERCAMBIOS DE EXPERIENCIAS EN LA FORMACION Y APRENDIZAJE. Universidad

Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Facultad de Estudios a Distancia - FESAD, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana. Tunja, abril 24-26 de 2013. 181 páginas. Recuperado el 5 de Julio de 2017 de: <http://www.uptc.edu.co/eventos/2012/pcied/doc/memorias.pdf>



PAUTAS PARA AUTORES

La divulgación: **RASTROS & ROSTROS DEL SABER**, es una publicación semestral y se publica en los meses de junio y diciembre de cada año, está adscrita a la Escuela de Ciencias Humanísticas y de Educación de la Facultad de Estudios a Distancia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Su temática está orientada hacia la divulgación de escritos originales y especializados en el campo de la Educación y está dirigida a la comunidad académica, investigadora y centros de investigación de instituciones de carácter educativo. Se pretende promover iniciativas investigativas alternas (Humanidades, artes y ciencias) y, ser un medio de divulgación de experiencias pedagógicas innovadoras en la formación de Licenciados y/o Educadores, a través de las diversas mediaciones pedagógicas y tecnológicas que potencian la alteridad educativa y la autonomía en el aprendizaje.

A continuación, se presentan los requisitos y características que deben contener los artículos presentados por los autores del Boletín Académico: **RASTROS & ROSTROS DEL SABER** que, debe ajustarse a los siguientes parámetros.

- 1. Podrán publicarse todos los artículos que provengan de docentes e investigadores nacionales o internacionales que cumplan con los criterios de calidad investigativa y académica requeridos según los parámetros establecidos por el Boletín Académico.*
- 2. Los artículos han de ser originales, contener una extensión de 6 a 10 páginas, en formato carta, fuente Arial tamaño 12, espacio 1 y ½, con márgenes no inferiores a 3 cm, estrictamente con normas APA (sexta edición).*
- 3. Se sugiere que el número de autores del artículo no sea superior a tres (3).*

4. Los artículos evaluados podrán ser susceptibles de: *Publicable, Publicable con ajustes o No publicable.*

5. Los autores asumen la responsabilidad de la originalidad de los artículos enviados o publicados, siguiendo lo establecido en la ley según de derechos de autor, así como las consecuencias jurídicas que se pueden derivar de la publicación del artículo y no comprometen el criterio de la directora, el editor, la escuela, la facultad o Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Por tratarse de una publicación especializada en la Educación, el Comité editorial seleccionara los textos que sean originales y que se encuentren inscritos en los ejes temáticos de la revista; según la clasificación de las mejores experiencias académicas, investigativas y pedagógicas.

Los artículos deben presentarse con la siguiente estructura:

Título: No ha de exceder 15 palabras, es necesario incluir la traducción de mismo en inglés.

Autor: Incluir datos personales, en especial, la pertenencia institucional, instituto o universidad y correo preferiblemente de índole institucional. Si el artículo pertenece a un proyecto finalizado o en desarrollo, se ha de indicar el nombre del mismo

Resumen: En un máximo de 300 palabras y también se ha de traducir al inglés bajo la denominación (Abstract)

Palabras clave: Un máximo de 5 palabras, sinónimas del tema; en español e inglés.

Introducción: Todo artículo ha de contener introducción a fin de comprender el desarrollo del mismo.

Contenido: Depende de la clasificación del artículo se ha de ajustar a dichas condiciones, de lo contrario será devuelto por parte del comité editorial.

Metodología: Aplica solo en el caso de un artículo de investigación.



Resultados: Aplica solo en el caso de un artículo de investigación.

Conclusiones: Son indispensables y difieren según la clasificación del artículo.

Referencias bibliográficas: Se ha de incluir la bibliografía completa al final del artículo en orden alfabético.

Nota: Las imágenes deben ser presentadas en formato jpg o tif, se recomienda una buena resolución al momento de capturarlas.

Los autores recibirán (1) ejemplar del Gaceta Académica en el que aparezca el artículo de su autoría.



La recepción de los documentos se realizará en:

El autor debe enviar los documentos en medio digital al correo electrónico:

Rastros & Rostros del Saber

Escuela de Ciencias Humanísticas y de Educación

Facultad de Estudios a Distancia FESAD

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Dirección electrónica: boletinacademicoleb@gmail.com

Dirección: Avenida central del Norte

PBX: 7425626 Ext. 2222

Tunja - Boyacá

