

**EL CONOCIMIENTO ESPECÍFICO Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN
EL ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SIGLO XXI**



RINA ISABEL MÁRCELES DE SANZ

**UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
MAESTRIA EN EDUCACION
GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y CULTURA EN EL
CARIBE COLOMBIANO
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: PRÁCTICAS CURRICULARES, PEDAGÓGICAS,
EVALUATIVAS Y PROCESOS DE ACREDITACIÓN**

BARRANQUILLA 2010

**EL CONOCIMIENTO ESPECÍFICO Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL
ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SIGLO XXI**

RINA ISABEL MÁRCELES DE SANZ

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN**

**MABEL ESCORCIA TROYA
DIRECTORA**

**UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
MAESTRIA EN EDUCACION
GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y CULTURA EN EL
CARIBE COLOMBIANO
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: PRÁCTICAS CURRICULARES, PEDAGÓGICAS,
EVALUATIVAS Y PROCESOS DE ACREDITACIÓN**

BARRANQUILLA 2010

Nota de aceptación

Firma del Presidente del jurado

Responsable de la investigación

Barranquilla, Noviembre del 2010.

DEDICATORIA

*Dedico este trabajo a mi madre que me enseñó mucho con su ejemplo de vida; a mi esposo, hijos y nietos para que valoren el conocimiento, y recuerden siempre que:
“El hombre es un ser inacabado que nunca deja de aprender”*

Con cariño

RINA

AGRADECIMIENTOS

Al presentar este trabajo a la comunidad universitaria para ser sometido al examen propio de la construcción social del conocimiento, quiero agradecer en primera instancia a Dios por haberme permitido lograrlo, a mis familiares que siempre me apoyan, a mi tutora por su dedicación y acompañamiento y a mis amigas que de alguna manera han contribuido a su realización.

Resalto además el apoyo que la Universidad Simón Bolívar ha brindado al permitir que prosperen estas iniciativas.

Agradezco a mis estudiantes y compañeros de trabajo por permitir que este sea un gran aporte al enriquecimiento del Programa de Humanidades y Lengua Castellana y a la Institución.

Gracias

EL CONOCIMIENTO ESPECÍFICO Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SIGLO XXI

R A E

PALABRAS CLAVES:

Conocimiento, Práctica Pedagógica, comunicación, educación, pedagogía, formación, enseñanza, investigación.

Existe la creencia un tanto generalizada que para ser docente universitario basta con saber el conocimiento específico; por lo tanto esta investigación se propuso investigar como objeto de estudio “la manifestación del conocimiento específico en la práctica pedagógica del docente del Programa de Humanidades y Lengua Castellana en primera instancia, para determinar las formas como se manifiesta este conocimiento.

Para ello, se cimentó en dos categorías fundamentales: el conocimiento específico y la práctica pedagógica. Categorías que fueron ampliamente estudiadas frente a los aportes de los Paradigmas de formación: el Francés, el Alemán y el Anglosajón y las teorías curriculares como la técnica, la práctica, la crítica y la cultura. La teoría de destacados investigadores como Rafael Flórez Ochoa que profundiza en el conocimiento pedagógico, Olga Lucía Zuluaga reconocida investigadora del saber pedagógico en Colombia, los aportes de Lee S. Shulman (1986) que estudia el conocimiento profesional de los profesores, desde la Universidad de Stanford. Paulo Freire brasilero proponente de la “comunicación dialógica” para descifrar el mundo social, que conduzca por el camino de la libertad, y proponente de la pedagogía de la pregunta y de la esperanza. Y uno de los autores que esgrime el Horizonte Pedagógico socio-crítico de la Universidad Simón Bolívar para formar un ser ético, culto, autónomo y líder, constructor de una sociedad democrática, justa y solidaria como lo es el ideario bolivariano.

Así mismo, la investigación se fundamenta en el saber del sociólogo británico Basil Bernstein, estudiado en Colombia en por Mario Díaz Villa quienes profundizan en los estudios del lenguaje

y la práctica pedagógica rodeada del macro poder, y los micro procesos escolares, considerados por tres reglas básicas: la jerarquía, la secuencia y las reglas de criterio que se dan en la práctica pedagógica, para la producción, reproducción y transformación de la cultura.

La metodología se desarrolla a través del paradigma cualitativo y con la aplicación de la metodología etnográfica de la comunicación que trabaja Bernardo Restrepo Gómez; las trece etapas que propone Iafrancesco Giovanni para investigar en educación y la Observación participante. Se registró en la “Bitácora del estudiante” o diario de campo, lo que se da por hecho cuando se está en plena comunicación del conocimiento específico como lo es: la comunicación o expresión del docente y del estudiante, sus relaciones, las características que se dan en la expresión del conocimiento específico y la integración de este saber con el pedagógico.

Se hizo la reflexión- acción-acción- reflexión de la recolección de datos que se dan en el acto educativo, además, con las encuestas y entrevistas se permitió leer y releer, analizar, hacer nuevas observaciones participantes, registrar hasta identificar esas formas como se da el conocimiento específico; las cuales son: lectura, análisis de obras literarias, debatiendo, reflexionando, confrontando el saber previo del estudiante con el nuevo conocimiento, ejercitando las competencias comunicativas, utilizando las estrategias pedagógicas y tecnológicas.

Detectándose además, como prima lo magistral y algunas veces lo rutinario, lo restringido en las participaciones y el tradicionalismo en las relaciones de poder y de control. Por lo tanto se propone el trabajo desde: “La pregunta problematizadora” como fuente de saber para trabajar la racionalidad comunicativa y la investigación desde el aula; integrando los saberes desde el Paradigma de la Complejidad en la educación, para transformar la educación del siglo XXI, en la Sociedad del conocimiento.

Se propone trabajar la **pregunta problematizadora que desarrolla conocimiento, comunicación y la investigación**; fundamentándose en los aportes de la enseñanza problémica, el ABP y la construcción solucionadota de problemas; los planteamientos de la chilena Dona Ferrada, investigadora de la Teoría Crítica de la Educación, que propone un Currículo crítico

comunicativo, cimentado en la Teoría de la Acción Comunicativa (TAC) de Habermas (1981), en tanto teoría de la sociedad, teoría de la resistencia proveniente de la sociología de la educación. Considerando además, **el currículo como campo de conocimiento** que investiga el mexicano Ángel Díaz Barriga donde el fenómeno educativo se constituye en el punto central de la educación. Los aportes de Nelson López Jiménez que trabaja la integración de los saberes, en un currículo alternativo que se fundamenta en los núcleos temáticos y problemáticos que seleccionan, organiza y distribuye la cultura que debe ser aprehendida.

Se concluye el trabajo de investigación afirmando que se requieren nuevas competencias y nuevos procesos complejos en la formación de la educación superior; y en estos desafíos, el docente y la Universidad son los protagonistas, frente al reto de proyectarse y adaptarse a los desafíos tecnológicos que vienen avanzando a pasos agigantados hacia la construcción de la Sociedad del Conocimiento: para generar, apropiar y utilizar el conocimiento con el fin de atender las necesidades del desarrollo, frente a los procesos de la globalización, y formando individuos creadores, autónomos, críticos, emotivo-rationales. *Homo Sapiens*.

Por lo tanto, el educador debe llegar a ser un investigador por excelencia, porque es un permanente interprete de significados, porque tiene a su lado el laboratorio natural que está en la cotidianidad, en su diario vivir, en cada evento educativo que orienta, en cada estudiante que ve, en cada palabra, en el texto; allí donde tiene la palabra hasta virtualmente, en la sociedad del conocimiento. Siendo muy críticos y produciendo conocimiento, en la construcción de un currículo emergente de la nueva cultura postmoderna (Giroux, 1994) que privilegia la pluralidad, la diferencia y sobre todo los discursos múltiples.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 13 |
| CAPÍTULO 1. | |
| 1. MARCO DE REFERENCIA | 24 |
| 1.1. Marco Histórico Institucional | 24 |
| 1.1.1. Presupuestos teóricos y legales que fundan el Proyecto Institucional | 25 |
| 1.1.2. Horizonte Pedagógico y Socio crítico | 28 |
| 1.1.3. Programa de Humanidades y Lengua Castellana | 30 |
| 1.1.4. Propósito del Programa de Humanidades y Lengua Castellana | 32 |
| 1.2. Marco teórico | 33 |
| 1.2.1. Paradigmas de la formación y teorías curriculares de la educación | 33 |
| 1.2.1.1. Paradigma Francés de la formación: Una propuesta desde la educabilidad del ser | 35 |
| 1.2.1.2. Paradigma Alemán de la formación: o el ser en la cultura | 37 |
| 1.2.1.3. Paradigma Anglosajón de la formación: El enfoque Funcionalista y Tecnológico en el Sistema Educativo. | 39 |
| 1.2.2. Perspectivas teóricas latinoamericanas | 40 |
| 1.2.3. Basil Bernstein | 43 |
| 1.2.3.1. Basil Bernstein y la Práctica Pedagógica | 45 |
| 1.2.4. El conocimiento profesional de los profesores, de los alumnos y del cambio del conocimiento y la práctica docente en relación con el aprendizaje en el aula | 49 |
| 1.2.4.1 El conocimiento profesional de los profesores | 49 |
| 1.2.4.2. Categorías del conocimiento profesional | 51 |
| 1.2.4.3. El conocimiento de los alumnos y su evolución | 54 |
| 1.2.4.4. Estudio de las concepciones de los alumnos | 55 |
| 1.2.4.5. El cambio de conocimiento y práctica docente | |



| | |
|---|----|
| en relación al aprendizaje en el aula | 55 |
| 1.2.5. Paulo Freire y la pedagogía liberadora | 58 |
| 1.2.6. Rafael Flórez Ochoa y el conocimiento pedagógico | 60 |
| 1.2.6.1. El proceso de ínter estructuración sujeto-objeto en el conocimiento | 60 |
| 1.2.6.2. Desarrollo cognoscitivo y lenguaje | 61 |
| 1.2.6.3. La estructuración cognoscitiva colectiva | 62 |
| 1.2.7. La complejidad en la educación | 62 |
| 1.3. Marco conceptual | 65 |
| 1.3.1. Saber | 65 |
| 1.3.2. Pedagogía | 65 |
| 1.3.3. Saber Pedagógico | 67 |
| 1.3.4. Práctica Pedagógica | 69 |
| 1.3.5. Conocimiento | 71 |
| 1.3.6. Bitácora | 74 |
| 1.3.7. Portafolio de aprendizaje | 74 |
| 1.4. Marco legal | 77 |
| CAPÍTULO II | |
| 2. DISEÑO METODOLÓGICO | 80 |
| 2.1. Metodología | 80 |
| 2.2. Enfoque paradigmático | 81 |
| 2.3. Población y muestra | 84 |
| 2.4. Fuentes, técnicas e instrumentos de recolección de datos | 84 |
| CAPÍTULO III | |
| 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS | 88 |
| 3.1.1. Respuestas a la encuesta abierta aplicada a 35 estudiantes de III y IV Semestres del Programa de Humanidades y Lengua Castellana en Octubre del 2009 | 88 |
| 3.1.2. Respuestas a la encuesta abierta aplicada a 10 docentes del Programa de Humanidades y Lengua Castellana en Octubre del 2009 | 92 |
| 3.1.3. Análisis de respuestas de estudiantes y docentes. | 97 |
| 3.1.4. Entrevista no estructurada a los estudiantes del IV Semestre. 2009. | 97 |

| | |
|--|-----|
| 4. CAPÍTULO IV | |
| 4,1. Propuesta: “La pregunta problematizadora”: Fuente de saber, que suscita la crítica-comunicativa y la Investigación en la Sociedad del Conocimiento. | 99 |
| 4.1.1. Presentación | 99 |
| 4.1.2. Descripción | 102 |
| 4.1.3. La Universidad en la sociedad del conocimiento, para facilitar nuevas posibilidades de pensar, sentir y valorar | 104 |
| 4.1.4. Enseñanza que soluciona problemas, que interroga y desarrolla | 105 |
| 4.1.5. Formación Investigativa de los educadores | 108 |
| 4.2. OBJETIVOS | 110 |
| 4.2.1. Objetivo general | 110 |
| 4.2.2. Objetivos Específicos | 110 |
| 4.2.3. Fundamentos teóricos, pedagógicos y didácticos | 111 |
| 4.2.3.1. El aprendizaje basado en problemas (ABP) | 111 |
| 4.2.3.2. Identificación del ABP | 112 |
| 4.2.3.3. Características específicas del ABP | 112 |
| 4.2.4. Bases filosóficas, pedagógicas y Psicológicas en la enseñanza problémicas | 113 |
| 4.2.5. Grupos de problemas | 116 |
| 4.2.5.1. Solución de problemas a partir de experiencias y saberes | 118 |
| 4.2.5.2. Problemas de contradicción | 118 |
| 4.2.5.3. Problemas de compilación innecesaria | 119 |
| 4.2.5.4. Motivación del aprendizaje mediante conciencia de los aprendizajes | 119 |
| 4.2.6. Investigación en educación | 120 |
| 4.2.6.1. Epistemología de la Investigación | 122 |
| 4.2.7. Principios e implementación del currículo | 124 |
| 4.2.7.1. Momentos no lineales que constituyen un sistema complejo en el diseño Curricular para la formación de profesionales | 125 |
| 4.2.8. Proceso para solucionar problemas | 127 |
| 4.2.8.1. La pregunta: elemento importante en el proceso. | 128 |
| 4.2.8.2. Organización del curso para la metodología ABP | 129 |

| | |
|---|-----|
| 4.2.8.3. Métodos problémicos de enseñanza | 129 |
| 4.2.9. Seguimiento | 131 |
| 4.2.9.1. Claves para dirigir el diálogo en la clase | 132 |
| 4.2.9.2. Pasos para aplicar el ABP | 132 |
| 4.2.10. Hacia un Currículo integrador del saber, crítico-comunicativo e Investigador | 133 |
| 4.2.11. Evaluación | 135 |
| CAPÍTULO V. | |
| 5.1. CONCLUSIONES | 137 |
| 5.2. RECOMENDACIONES | 139 |
| CAPÍTULO VI | |
| 6.1. BIBLIOGRAFÍA | 143 |
| 6.2. ANEXOS. | |

TABLA DE ANEXOS

| | |
|---|-----|
| Anexo No. 1 Encuesta a Estudiantes | 149 |
| Anexo No. 2 Encuesta a Docentes | 151 |
| Anexo No. 3. Núcleos del conocimiento profesional de los Profesores | 153 |
| Anexo No. 4 Categorías y Componentes del Conocimiento Profesional de los Profesores | 154 |
| Anexo No. 5 Modelo Pedagógico de la Universidad Simón Bolívar | 155 |
| Anexo No. 6 Dinámica de la Interestructuración Sujeto Objeto | 156 |
| Anexo No. 7 Procedimiento en el Criterio de Credibilidad de la Investigación Cualitativa | 157 |
| Anexo No. 8 Habilidades del Siglo XXI | 158 |
| Anexo No. 9 Modelos de Bitácoras del estudiante | 159 |
| Anexo No 10. Evidencias: fotos. | 160 |

INTRODUCCIÓN

Los humanos estamos hoy frente a uno de los desafíos más grandes que se le ha planteado a la educación, como lo es que, del aumento a ritmo lento y continuo en los conocimientos que la Escuela apilaba y poco a poco iba agregando cursos y programas, hemos pasado a un desarrollo acelerado exponencial de los conocimientos que ha generado un debate de fondo para la educación alrededor de la pregunta: ¿Qué y cómo enseñar? Pero también ¿Qué no hay que enseñar en el siglo XXI?

Por lo tanto, la reflexión e investigación sobre la Práctica Pedagógica ha generado diversas posiciones, que de una u otra manera, han cuestionado el saber del docente universitario; ya que se cree que para serlo, solo basta saber el conocimiento específico. Razón por la cual, esta investigación se propuso como objeto de estudio, profundizar sobre el cómo se manifiesta el conocimiento específico en la práctica pedagógica, en el escenario de la educación superior.

Iniciándose en el Programa de Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Simón Bolívar, en los semestres V y VI. Tiene como fundamento el Horizonte Pedagógico socio-crítico de la Institución, como dispositivo que busca valores, metas, procedimientos y reglas que iluminan la Práctica Pedagógica, y, además contribuye al logro del ideario bolivariano de formar un ser ético, culto, autónomo y líder, constructor de una sociedad democrática, justa y solidaria; para una nueva producción, reproducción y transformación de la práctica pedagógica del docente universitario, acorde con la complejidad y la sociedad del conocimiento del siglo XXI.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO se estudian las Teorías curriculares técnica, práctica, la teoría crítica y la crítica cultural, que se proyectan en los Paradigmas de formación: El Francés que busca la educabilidad del ser; el Paradigma Alemán: formación del ser en la cultura; los procesos de enculturación como el aprendizaje de la cultura y el Paradigma Anglosajón que es funcionalista y tecnológico. Todos se proyectan de alguna manera en la Práctica Pedagógica. Pero, el Paradigma Francés que busca la educabilidad del ser se identifica más con la misión y

visión del Programa de Humanidades y Lengua Castellana que forma docentes con competencias humanas, comunicativas y sociales.

Además el Programa se inserta de alguna manera en el Paradigma Alemán, porque organiza y distribuye la cultura que debe ser aprehendida, como lo ofrece Nelson López en su integración del saber en la educación Superior; que viene a ser el planteamiento curricular del Programa de Humanidades y Lengua Castellana al desarrollar núcleos temáticos y problemáticos, trabajos interdisciplinarios, soportados además por líneas de investigación definidas en el Currículo integrador de saberes.

En este capítulo se estudian teóricos como: **Basil Bernstein**: sociólogo británico que por más de 30 años ha estudiado el lenguaje, la integración social y sus relaciones de poder y de control, el discurso pedagógico y la Práctica Pedagógica como medio fundamental para la producción, reproducción y transformación de la cultura (dispositivo pedagógico), por la interacción de los encuentros cruciales entre maestros y alumnos, en el contexto del salón de clases.

Construye unas teorías del discurso pedagógico que permite comprender los complejos problemas de la comunicación, la inter subjetividad y la identidad que produce la gramática de la transmisión cultural y social. Es en el discurso pedagógico donde se conectan todas las formulaciones sobre el problema del conocimiento escolar y se produce la teoría de la transmisión cultural.

Articula lo macro (el Estado, la economía el cambio social), con lo micro o la construcción de una gramática pedagógica (principios, categorías, reglas) con conceptos como clasificación (poder) y enmarcación (control) para comprender los límites simbólicos entre y dentro de los discursos en la escuela y la familia. Produciéndose las modalidades de códigos.

En la **Práctica Pedagógica** estudia la relación entre las relaciones de clase, el macro poder y los micro procesos escolares y considera tres reglas que dan lugar a diferentes tipos de Práctica Pedagógica: 1) La **regla jerárquica** o de orden social en la relación pedagógica, y establece la negociación de orden y de modales.

2) Las **reglas de secuencia** que suponen unas reglas de ritmo de aprendizaje del estudiante.

3) Las **reglas de criterio** que asimila el adquirente, aplicándolo a su propia práctica y a la de otros.

El Conocimiento Profesional de los Profesores: Universidad de Stanford.

Lee S. Shulman (1986): Estudia el conjunto de saberes que los profesores ponen en juego en la enseñanza de una materia escolar concreta. Conjunto de leyes y teorías derivadas bien de las disciplinas científicas, bien de las ciencias psicopedagógicas. Conjunto científico-técnico que según afirma **Schon (1987)** existe en el conocimiento profesional, como una *epistemología práctica*, una dimensión intuitiva, creativa, y artística de la práctica que es insuficiente para enfrentarse a las *zonas indeterminadas de la práctica*, no configuradas por problemas meramente instrumentales sino por situaciones que vienen definidas por la naturaleza única, incierta o conflictiva. O *dilemas prácticos* de los profesores como lo llama **Lampert**.

Siguiendo a **Stenhouse (1983)** puede afirmarse que la enseñanza requiere componentes artísticos y que este arte se desarrolla por medio de la interacción dialéctica entre *ideas y práctica*.

El conocimiento profesional de los profesores puede conceptuar como un *sistema de ideas, destrezas y actitudes*: sistema inteligente, cognitivo, abierto, dinámico. (Martínez, 1986).

Martín del Pozo (1994) considera que el profesor debe conocer además: el objeto de estudio que se incluye en el currículo escolar o el contenido, conocer el contexto, la didáctica, y el conocimiento práctico que proviene de la experiencia del profesor y que se refleja en el aula. Así: Conocimiento de la materia, psico-pedagógico, curricular y empírico.

Marcelo (1987) apunta a que: “*uno de los primeros factores que afecta a las decisiones de planificación de los profesores es la información que tienen acerca de los alumnos*”.

En Colombia, la investigadora **Olga Lucía Zuluaga** desde la década de los 80 viene investigando con otros autores la Práctica Pedagógica universitaria, para recuperar la historicidad del saber pedagógico y de la práctica como saber fundamental de un proceso de epistemologización de la pedagogía, con su “Proyecto Interuniversitario Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (1987).

Paulo Freire: Brasileño que enfatiza en la importancia del **diálogo**, que permite la concienciación de lo que somos, conocemos y hacemos en el acto de aprender.

Para este autor considerado uno de los grandes pensadores de la educación, la **libertad** es la base de reflexión –acción-acción-reflexión en un ambiente de iguales que posibilita el diálogo. Propone la pregunta como la fuente del conocimiento y la pedagogía de la esperanza.

Con la pedagogía del oprimido y con la pedagogía de la **autonomía** impulsó la “comunicación dialógica” como herramienta del educador para trabajar por el capital cultural y descifrar el mundo social, que lo conduzca por el camino de la libertad.

Rafael Flórez Ochoa: Colombiano que trabaja la pedagogía del conocimiento y propone una nueva pedagogía desde una crítica normativa hacia una pedagogía explicativa y comprensiva de la enseñanza, en la perspectiva de articular la producción del saber con su apropiación creadora por parte de los jóvenes en formación, para que se produzcan un crecimiento progresivo de su saber, autoconciencia y autonomía.

En este contexto, cabe resaltar los aportes de **la complejidad que estudia Edgar Morín en la educación** por tantos años, ya que son múltiples los problemas y desafíos que enfrenta y que están manifiestos en la creciente complejidad social y humana del contexto regional, continental y planetario, que en la actual situación de la humanidad exige la construcción de un pensamiento en la formación del educador que posibilite y ayude a la comprensión de esa creciente complejidad a la que nos enfrentamos cotidianamente, enseñando competencias complejas para que el conocimiento sea pertinente a los intereses, necesidades y retos tanto del individuo, la sociedad y la humanidad, que piense y actúe en viajes de ida y vuelta en cada país y el planeta.

En el prefacio de su obra **la cabeza bien puesta (2000)**, **Edgar Morín** sitúa lo que puede ser un primer problema al abordar lo educativo, pues la inspiración de los modelos educativos desde los conceptos Educación, Formación, Enseñanza por sus excesos y carencias con sus connotaciones de asegurar la forma y conformar, ignoran la autonomía del espíritu, para afrontar esta complejidad; y nos propone pensar una enseñanza educativa como un emprendimiento complejo en el que la docencia tiene otras misiones y apuestas.

En el **MARCO CONCEPTUAL**: Se estudian las categorías principales de la investigación como el **Saber**: conjunto de conocimientos de niveles desiguales, cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes.

La **pedagogía** como la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas.

En la Universidad, la pedagogía es un nuevo discurso que genera distintos modelos de formación docente, unos dirigidos a una propuesta humanista; otros orientados a la formación técnica y, en algunos casos a la formación científica.

Intentar inscribirnos en un proyecto que le dé viabilidad histórica y epistemológica a la pedagogía obliga a hacer de ésta un campo de investigación y aplicación propio. A partir de estos presupuestos, se estará construyendo la profesionalidad del docente, que es dueño de un saber y tiene un compromiso y una actitud hacia el conocimiento como aproximación, que permite la discusión y la confrontación.

Saber Pedagógico: Está conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico o conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza.

Tezanos (1983) señala este proceso como vaciamento de sentido del término pedagogía, que limita su significado a denotaciones de los docentes, y pierde toda connotación de los procesos históricos a lo largo de los cuales se construye el fundamento teórico que interactúa con esta práctica social.

“El saber pedagógico es un saber que se evidencia en las prácticas sociales, en los procesos de institucionalización de la educación, en los enunciados descriptivos sobre la enseñanza; pero que además tiene un discurso que no siempre es coherente con las prácticas”.

Práctica Pedagógica: es el elemento sustancial del ser maestro, que le imprime identidad con la profesión. Por lo tanto, ubica al docente en relación con la tradición para considerar lo positivo de las prácticas pedagógicas universitarias e innovar sobre rutinas que ya no significan.

La relación entre la práctica docente y la investigación se define como el espacio de reflexión y socialización de temáticas, interacciones y formas de asumir la pedagogía conceptual y metodológicamente. Por lo tanto, serán el soporte de construcción significativa de la docencia y la universidad.

Elsa Amanda R. de Moreno plantea el concepto de práctica pedagógica dependiendo del enfoque epistemológico, pedagógico y de maestro que se asuma. Y otorga diferentes calificativos para la práctica tales como: pedagógica, docente, educativa, de enseñanza y aplicadas a situaciones de labor profesional o de etapa en la formación de futuros maestros.

Conocimiento: El conocimiento es un proceso, no es un acto único o algo que se alcanza bruscamente y de una vez; y es un proceso no solo desde el punto de vista histórico, sino que también lo es en lo que respecta a cada caso particular, a cada descubrimiento, teoría o hipótesis que se elabore.

El conocimiento en la universidad debe ser la gran preocupación de este siglo que comienza. Sin embargo, las universidades latinoamericanas tienen tras de sí un lastre de Universidad colonial que debe terminar en aras de la conformación de verdaderos centros de producción del conocimiento. La conformación de los espíritus científicos es el primer paso para el desarrollo universitario de la ciencia.

Comunicación: es el resultado del ejercicio de la naturaleza social del hombre, fundamentalmente por medio del lenguaje. Es una necesidad vital para sentir, pensar, actuar, vivir; en fin para el desarrollo personal y social, para la subsistencia humana a través de la semiótica o semiología.

MARCO LEGAL: Está inserto en el proyecto político básico de la Constitución de 1991 y sus leyes reglamentarias en materia de educación: Leyes 30 de 1992 y 115 de 1994, en cuanto conllevan propuestas de formación en valores que adquieren sentido en la vida cotidiana. Ellas son aún más necesarias ante el abismo social en que se debate la sociedad colombiana.

La Ley 30 de 1992 que organiza el servicio público de la educación Superior; en su Artículo 4 dice: *“La Educación Superior sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje de investigación y de cátedra”*.

El Proyecto Alfa Tuning América Latina busca “afinar” las estructuras educativas de América Latina iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de Educación Superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia.

CAPÍTULO II: Metodología: Paradigma Cualitativo, a través del método etnográfico de la comunicación de Bernardo Restrepo Gómez y con el principal instrumento de la observación participante en el aula, para describir el objeto de estudio. Los datos fueron obtenidos a través de fuentes primarias como la observación simple, encuestas a estudiantes y docentes. Fuentes secundarias con el uso de los documentos de los estudiantes, en este caso la reflexión de la **Bitácora del estudiante** o diario de campo, para registrar e interpretar los procesos de la manifestación del Conocimiento específico en la práctica pedagógica. El estudiante se vio así mismo en el acto de aprender, al ejercitar la reflexión-acción, al hacer las lecturas en equipos de los registros hechos. En la relectura de los textos registrados. Al elaborar nuevamente sus observaciones, y estructurar los informes finales. Aplicando las trece etapas para investigar en educación y pedagogía, que propone lafrancesco Giovanni.

Antecedente tenido en cuenta: El Horizonte Socio-crítico Institucional.

Técnicas: Las encuestas estructuradas a estudiantes y docentes.

Entrevista a los estudiantes.

Observación participante: Recogida de información en el aula de clases, para describir la realidad de la Práctica Pedagógica en condiciones naturales, o en plena comunicación del conocimiento

específico, expresión docente-estudiantes, integración del saber específico con el saber pedagógico.

Población y muestra: 30 Estudiantes y 10 docentes.

CAPÍTULO III: Análisis de los resultados: Se prioriza el uso del lenguaje oral, pero no los procesos discursivos como tal, falta valorar lo escritural y ejercitar más las competencias comunicativas en el proceso multidimensional del acto de aprender.

Igualmente es muy poco lo que se desarrolla la autonomía, la creatividad, la reflexión y la crítica, ya que la práctica pedagógica continúa siendo un acto de reproducción de saberes transmitido a través de la cátedra, bajo procesos de control y escasa reflexión de la realidad, corroborando los planteamientos de Basil Bernstein cuando estudia la Práctica Pedagógica desde las reglas de la jerarquía, secuencia y reglas de criterio estudiadas.

Las metodologías empleadas a veces no motivan a los estudiantes, hay falta de interés, no hay aprendizajes significativos, ni deseos de “aprender a aprender”, de algunos estudiantes.

Algunas veces no existe una verdadera integración en la Práctica Pedagógica del conocimiento específico de la materia, con el conocimiento psico-pedagógico, el curricular y empírico como lo propone **Lee S. Shulman (1986) y otros**, al estudiar el conjunto de saberes que los profesores ponen en juego en la enseñanza de una materia escolar concreta. Conjunto de leyes y teorías derivadas bien de las disciplinas científicas, bien de las ciencias psicopedagógicas.

CAPÍTULO IV. Propuesta: “La pregunta problematizadora”: fuente de saber, que suscita la racionalidad comunicativa y la investigación en la sociedad del conocimiento”

Las sociedades contemporáneas se enfrentan al reto de proyectarse y adaptarse a un proceso de cambio que viene avanzando muy rápidamente hacia la construcción de sociedades del conocimiento. Este proceso es dinamizado esencialmente por el desarrollo de nuevas tendencias en la generación difusión y utilización del conocimiento, y está demandando la revisión y adecuación de muchas de las empresas y organizaciones sociales y la creación de otras nuevas con capacidad para asumir y orientar el cambio. Una Sociedad del conocimiento es una sociedad con capacidad para generar, apropiar, y utilizar el conocimiento para atender las necesidades de



su desarrollo y así construir su propio futuro, convirtiendo la creación y transferencia del conocimiento en herramienta de la sociedad para su propio beneficio.

Y, en términos generales las nuevas tendencias están relacionadas con tres procesos muy dinámicos y de vasto alcance: la “Informatización” de la sociedad, la Globalización y las Nuevas Tecnologías, que la sociedad del conocimiento busca con el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje social, como medio para asegurar la apropiación social del conocimiento y su transformación en resultados útiles, en donde la educación juega el papel central.

Por lo tanto, en los albores del Siglo XXI, las tareas del profesor cambiaron radicalmente: Ahora no se trata de enseñar y evaluar, sino de formar a los nuevos hombres y mujeres que la Sociedad del Conocimiento requiere: individuos creadores, autónomos, comunicativos, críticos y emotivo-rationales, *Homo Sapiens*.

Se hace necesario para formar ese tipo de hombre o mujer diferente, un aprendizaje verdaderamente significativo, comunicativo, problémico, investigativo y desarrollador, un aprendizaje vivencial e integrador que tenga como punto de partida la vida de los estudiantes, para comprender en el aula de **clase los problemas** que existen en la sociedad y simular los procesos que rodean su conducta cotidiana.

La propuesta responde al interrogante: ¿De qué manera, la formación que soluciona problemas a través de la pregunta problematizadora, es racional-comunicativa, e investigativa y contribuye a la transformación de la práctica pedagógica de la educación superior, en la sociedad del conocimiento?

La respuesta al anterior interrogante está fundamentada en un planteamiento complejo, y enriquecida con los planteamientos de los teóricos **Ángel Díaz Barriga**, mexicano que considera el fenómeno educativo como un proceso curricular de elaboración del conocimiento, que pasa por un campo de aplicación, en este caso la educación, retornando a la teoría “curricular” para confirmar su aplicabilidad.

La chilena **Dona Ferrada**, investigadora que maneja un discurso comunicativo del currículo cercano a la Teoría Crítica de la educación para encaminar la acción educativa por rumbos

promisorios. Esta autora hace una reflexión sobre la enorme cantidad de criterios teóricos del fenómeno conocido como la Teoría de la Acción Comunicativa (TAC) de **Habermas (1981)**.

La integración de los saberes como lo plantea el colombiano **Nelson López Jiménez** en los núcleos temáticos y problemáticos que seleccionan, organiza y distribuye la cultura que debe ser aprehendida. Metodología que se trabaja actualmente en el Programa de Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad, continuar trabajándolos al resolver las preguntas problematizadoras en los trabajos interdisciplinarios, ya que han dado buenas experiencias.

Estas acciones integradas desde diferentes miradas, contribuirán al fortalecimiento de una sociedad de profesionales de la educación, formados en las Instituciones de Educación Superior con contenidos curriculares que articulen el discurso pedagógico, las didácticas, los saberes y los conocimientos desde una práctica pedagógica más autónoma, abierta y flexible, dándole sentido al transcurrir cotidiano, y de ésta manera hacer de la docencia una profesión con sólidos fundamentos teóricos y prácticos y con el desarrollo de competencias comunicativas e investigativas.

En otra palabras, se hace necesario, desde el HPSC institucional hacer de la pedagogía una ciencia que estudie el sentido de lo que ocurre cotidianamente en la práctica formativa de los sujetos del proceso de aprendizaje en las instituciones educativas.

Y, en ésta dirección, los trabajos de Rafael Florez² son esclarecedores en los argumentos que expuso para demostrar las limitaciones de quienes desconocen la pedagogía o le atribuyen una débil relación en la enseñanza de las ciencias, fundando campos disciplinares autónomos, tales como los de la educación de las ciencias, enseñanza de las ciencias o didácticas de las ciencias.

CAPÍTULO V. Conclusiones y recomendaciones: A la vanguardia de la nueva sociedad del conocimiento, hay que aprender intensivamente la ciencia y la cultura, de manera constructiva y creadora, dándole sentido al transcurrir cotidiano. Considerando la función liberadora de la enseñanza, más abierta y flexible para producir ideas, conocimientos diferentes, intelectuales y

² Flórez Ochoa, Rafael. Pedagogía y enseñanza de las Ciencias. En Revista Bolivariana de Pedagogía, año 1 No. 1 (Ene., Jun., 2003) Órgano de difusión del Departamento de Pedagogía y del grupo de Investigación Educación, Pedagogía y Cultura en el Caribe Colombiano, Corporación Educativa mayor del Desarrollo Simón Bolívar. pp. 54 y 55.

científicos y dar solución a la problemática educativa y social con fundamentos teóricos y prácticos.

Por lo tanto, la investigación propone luego de confrontar numerosas teorías y paradigmas de formación, con la forma como se viene manifestando el conocimiento específico en la práctica pedagógica: utilizar la pregunta problematizadora con frecuencia en el aula de clase, para lograr una educación en la cual el estudiante sea el gestor de su propio conocimiento, en la interacción con otros que tienen las mismas necesidades de conocimientos, acuciados por los problemas de la vida diaria que urgen soluciones.

Un hombre o mujer autónomos y críticos que sepan enfrentar el continuo cambio de la ciencia y las disciplinas, buscando construir su camino intelectual con independencia cuando el objeto de la enseñanza se le presenta de un modo concretamente perceptible, y también cuando comprende mejor un conjunto complejo de hechos si los puede seguir desde el principio, o los puede construir por sí mismo investigando.

Investigando se resuelven los problemas, porque se interroga y desarrollan los procesos comunicativos y, al mismo tiempo, cuando el propio alumno o bien, en representación de él, el profesor, plantea consecutivas preguntas y al responder a ellas va perfilando, cada vez más claramente, la solución del problema, hasta que plenamente desarrollada quede incorporada a su pensamiento y a su actuación.

Se propician ambientes de aprendizaje para desarrollar competencias comunicativas e investigativas (interpretar, preguntar, argumentar proponer y escribir) a partir de experiencias pedagógicas de educadores en ejercicio y en proceso de formación; siendo muy críticos y produciendo conocimiento, en la construcción de un currículo emergente de la nueva cultura postmoderna (Giroux, 1994) que privilegia la pluralidad, la diferencia y sobre todo los discursos múltiples.

CAPÍTULO I

1. MARCO DE REFERENCIA

1.1. MARCO HISTÓRICO INSTITUCIONAL



La Universidad Simón Bolívar debe su existencia al espíritu creador del **Doctor José Consuegra Higgins**, científico social, especializado en economía, ex decano de varias facultades de economía y ex rector de la Universidad del Atlántico, quien con el invaluable apoyo de su señora

esposa Ana Bolívar de Consuegra, fundó la Institución el 15 de octubre de 1972, iniciando sus labores académicas el 23 de Mayo de 1973.

Desde entonces ha sido propósito de nuestra Universidad, promover un ambiente pedagógico que favorezca el desarrollo de la capacidad de aprendizaje y comprensión del estudiante y por eso sus profesores poseen una alta calidad intelectual, ética y moral, así como un dominio de la más avanzada metodología para la enseñanza moderna.

1.1.1. PRESUPUESTOS TEÓRICOS Y LEGALES QUE FUNDAN EL PROYECTO INSTITUCIONAL

SENTIDO PEDAGÓGICO: La naturaleza de la actividad pedagógica, es decir, su índole epistemológica es de carácter mixto, porque en ella se encuentran, por un lado un conjunto de teorías que son ciertas maneras de concebir, de reflexionar sobre los asuntos de la educación, su génesis y/o su funcionamiento, y por el otro, tiene que ver con el arte por cuanto reflexiona sobre el saber-hacer del educador, o sea, su experiencia práctica, porque, es en la acción donde está la razón de ser de la educación.

Las teorías pedagógicas entendidas como un sistema de ideas relativas a las prácticas educativas, tienen como objetivo preparar para la acción, iluminar la práctica del educador, guiar las conductas en el campo educativo, porque la educación no puede, ni debe ser una práctica ciega pues así sería puro activismo. Entonces, lo que era el escenario educativo, se hace objeto de reflexión, es la calidad y el tipo de saberes, valores etc. que se utilizan en sus prácticas, con el objetivo de hacerlas mejores y acordes con los fines de la educación.

Desde el punto de vista de la acción orientadora de la pedagogía como ciencia de la educación que se diferencia de las otras ciencias que apoyan lo educativo (psicología, sociología, etc.), ella determina lo que debe ser (apunta a fines), ésta enfocada hacia el porvenir, establece principios que orientan la conducta de los educadores y lo que reclaman como acción básica es el hacer

proyectos (construir un ideal), es decir, la pedagogía es una ciencia prospectiva, la cual históricamente ha estado movida por intereses técnicos, prácticos o emancipatorios (según clasifica Habermas).

RELACIÓN CON LA CULTURA Y EL ORDEN SOCIAL: La creciente conciencia de la urgencia de generar modos de organización de la sociedad desde la universidad, es decir, para intervenir el orden social, ha abierto el camino en Colombia y en nuestras localidades a vincular la universidad realmente a la política, puesto que la intencionalidad de ella queda declarada como campo cultural donde se desarrollan estrategias educativas y pedagógicas para crear la sociedad y el hombre que se definen en la Carta Constitucional.

Esa conciencia creciente expresa un desarrollo de la subjetividad de los colectivos humanos, los cuales se dan sus propias formas organizativas a partir de las múltiples lecturas e interpretaciones posibles que se hacen del proyecto histórico, político y cultural del pueblo colombiano.

Enunciado así, se hace necesario explicitar la categoría cultura. Cultura es el entramado de representaciones y significaciones conscientes e inconscientes e intersubjetivas de la vida de los seres humanos que media su actividad material y espiritual, y las diversas formas de interpretar y transformar sus relaciones con el entorno natural y social. Es entonces una urdimbre o tejidos de significados que el ser humano ha creado el cual regula la interacción entre los sujetos.

Una de las formas estratégicas de intervenir la cultura es a través de la práctica educativa, y en este sentido se plantea a la educación, como práctica social organizada, la función esencial de regular la cultura. En consecuencia, frente a la necesidad de actuar responsablemente con una ética y una moral ciudadana transparente, la educación superior, requiere de explicitar en sus PEI, como servicio público, las políticas, principios, estrategias, programas, proyectos específicos, formas de gestión y de poder que con un sentido social y de espíritu democrático-participativo van a intervenir la cultura para consolidarla o transformarla.

La Universidad Simón Bolívar asume el P.E.I. como una estrategia de carácter productivo que articula diferentes dimensiones:

1. El contexto social con lo pedagógico cultural y con lo organizativo administrativo.
2. Al sistema con los procesos y el servicio.
3. A los dominios globales (instancia teológica del P.E.I.) y particulares (acciones de aula) de las prácticas educativas institucionales con intención de ir determinando referentes básicos de la calidad de la educación.

Es una estrategia proyectiva compleja. Como estrategia es un proceso de investigación, de planificación y de proyección en un campo específico de actuación. Trata de crear una realidad a partir de unas posibilidades de futuro con el propósito de que las decisiones sobre lo concreto no queden sujetas al azar. Los procesos que le son inherentes a la estrategia proyectiva sufren la tensión entre el deseo y lo real, entre ser y dejar de ser, entre lo universal y lo local, entre lo presente y el futuro, entre conservar y transformar y entre lo teórico y lo práctico.

MARCO LEGAL INSTITUCIONAL: Las características de los procesos de evaluación y acreditación, según el Acuerdo No. 06 de 1995, señalan que el proceso de evaluación debe tener como punto de partida la misión de la Universidad y su propio Proyecto Educativo.

Teniendo como marcos referentes a la Constitución Nacional, la Ley 30/92 y la Ley 115/94 se observa con claridad que el denominado P.E.I. es un recurso de carácter teórico y práctico que permite construir los escenarios para la formación de los sujetos actores del Proyecto Histórico Político-cultural de la nación Colombiana, es decir, el Proyecto Educativo Nacional, no es un fin en sí mismo, sino el marco teórico que dota de un sentido e intencionalidad nacional a la acción educativa universitaria.

También, los P.E.I.s ofrecen desde la Ley, la oportunidad para que la Universidad sea autónoma y precise su capacidad de dar respuestas institucionales comprometidas con un proyecto cultural que genere sujetos educativos que opten por pensar, sentir, crear, hacer, transformar su diario vivir en un devenir continuo entre el mundo de hoy y el ideal posible.

MISIÓN

La Universidad Simón Bolívar es una Institución de Educación Superior, sin ánimo de lucro, no oficial y de utilidad común, dedicada al proceso de formación integral en los campos de las ciencias, las humanidades y la tecnología, al desarrollo de la investigación científica y a la promoción del desarrollo cultural e ideológica de la sociedad, teniendo como fundamento el ideario bolivariano de un ser ético, culto, autónomo y líder, constructor de una sociedad democrática, justa y solidaria.

En cumplimiento de nuestra función social propiciamos la producción, actualización y universalización de los saberes y fomentamos los procesos de auto evaluación permanente para el mejoramiento continuo de la calidad de nuestro que hacer. Se valora y cultiva la identidad, la cultura propia y el respeto del ancestro.

VISIÓN: *“La Universidad Simón Bolívar se propone ser una Institución de Educación Superior de excelsa calidad, reconocida nacional e internacionalmente”.*

1.1.2. HORIZONTE PEDAGÓGICO SOCIOCRTICO

El modelo propuesto no es exclusivo, ni excluyente, ni un dogma para la acción educativa que limite el trabajo creador del docente. Es un instrumento conceptual sustentado en teorías sociales y educativas, que les sirvan a los docentes del proceso educativo para configurar la práctica teórica de los elementos constitutivos del acto o evento educativo en la perspectiva de la formación integral del ser humano.

Este enfoque busca desarrollar las capacidades intelectuales de los estudiantes de los programas académicos pertinentes con las necesidades sociales, de tal manera, que responda a la misión social de la universidad. En este sentido la meta de formación de la institución se encamina a perfilar un profesional crítico, con pertinencia social y habilidades para interactuar desde lo local

y regional en un conjunto globalizado, es decir una persona con un pensamiento que siendo la expresión de un “ethos” particular se reconozca a su vez en los valores de la cultura universal.

Para el logro de la anterior meta se requiere de un proceso regulador y autor regulador (evaluación, auto evaluación y coevaluación) que articule la relación dialógica con sentido horizontal entre docentes y estudiantes en un ambiente académico-administrativo participativo y democrático. Las estructuras y las mentes autoritarias no contribuyen a formar seres humanos autónomos y libres como soñaba El Libertador y sus maestros como Simón Rodríguez como excelsos hijos de la Ilustración. Los modelos pedagógicos impositivos y excluyentes, lógicamente se alejan de esta lógica.

El horizonte pedagógico socio crítico, obedece a la creciente conciencia de generar modelos o directrices que iluminen la práctica educativa. Este modelo se estructura a partir del supuesto de que no es posible concebir la educación separada de la cultura y de las particularidades de desarrollo de quienes se están formando, así como de sus formadores en un proceso continuo de crecimiento de doble vía en un ciclo básico formativo y profesional.

El modelo pedagógico coherente con la misión, principios y objetivos institucionales y la formación integral y permanente exige replanteamientos del proceso y actividad docente, los cuales precisan la misión de formar hombres y mujeres con dominios de saberes científicos, con capacidad críticas y de cambio, de permanente indagación, asombro y creatividad, con una visión humana y social comprometida con la sociedad local, regional y nacional.

El modelo educativo socio crítico constituye un sistema donde se integran componentes filosóficos, ontológicos, epistemológicos sociológicos y psicológicos que permiten caracterizar en un contexto determinado la acción educativa, expresadas en las metas de formación que persigue cada programa académico.

La definición de modelo pedagógico institucional en una perspectiva crítico social, reconoce la trascendencia de ligar lo teórico y lo práctico en la vía del conocimiento, para ese propósito

educativo se requiere de una formación integradora y totalizante, para lo cual no basta simplemente con los espacios y las metodologías académicas tradicionales, sino que obliga especialmente en lo que se refiere a formación profesional y su vinculación con el mundo del trabajo y la producción, a complementar con prácticas profesionales concebidas como actividades de formación en los contextos reales del trabajo y las comunidades.

Para el logro del desarrollo de procesos de pensamiento crítico se requiere de unos modelos pedagógicos que permitan la participación activa y crítica del estudiante, el diálogo académico, la actitud positiva frente a la investigación y las posiciones críticas frente a la realidad (ver anexo).

1.1.3 PROGRAMA DE HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

El Programa de Humanidades y Lengua Castellana nace a raíz de la Reforma Educativa en la Educación Superior que establece la Ley 30 del 92. Anteriormente, la Facultad de Educación inició con un Acta de creación del Programa por la Sala General de la Universidad Simón Bolívar siendo Rector el Doctor José Consuegra Bolívar y Presidenta la Doctora Ana Consuegra de Bolívar de la Licenciatura en Ciencias Sociales, aprobada por Resolución N° 001733 del 5 de julio de 1991 y el Programa de Educación Básica Primaria con énfasis en Ciencias Sociales, aprobado por la Resolución N° 124 del 25 de junio de 1992.

La Doctora Mg. Ana Lucía Mosquera de Gutiérrez ha sido la Decana que hasta la fecha ha liderado los procesos de la Acreditación Previa del Programa de Humanidades y Lengua Castellana, aprobado por Resolución N° 1328 del 29 de junio del 2001. Como docentes cofundadores tenemos a las Mg. Ilva Acosta Suárez, Mercedes de Vásquez y el Doctor Rubén Fontalvo.



MISIÓN

El Programa de Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad Simón Bolívar, tiene como misión formar maestros críticos e investigativos, gestores de cambios educativos, creando condiciones para el desarrollo de sus competencias investigativas, lingüísticas, pedagógicas, humanas y sociales; integrando el saber y el quehacer pedagógico con las demás disciplinas del énfasis de las humanidades y la lengua, para así contribuir con el desarrollo de la localidad, la región, la nación y América Latina; teniendo en cuenta lo relacionado con la valoración del ancestro y la cultura bolivariana.

La acción integral de educadores capaces de transformar su quehacer cotidiano desde el aula con una perspectiva constructiva y reconstructiva de las competencias pedagógicas, comunicativas e investigativas de la lengua castellana, en el proceso de actividades lectoras y escritoras para la consecución de una educación de calidad, con un sentido de pertenencia, de compromiso social, de criticidad, creatividad, liderazgo y autonomía para la toma de decisiones que aporten significativamente en el desarrollo cultural de la educación de la Región Caribe Colombiana.

VISIÓN

El Programa de Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Simón Bolívar, se concibe desde la perspectiva de la formación humanística, pedagógica y lingüística en los procesos de comunicación como mediación para la reconstrucción cultural. Es así como la pedagogía es el eje central, que constituye los fundamentos esenciales para la formación de los educadores, quienes se proyectarán a la comunidad con un sentido de pertenencia, haciendo de su práctica pedagógica el acontecer de su ser profesional.

A partir del eje central, se consolida la formación integral del educador que egresa con una nueva visión: promover el desarrollo de una cultura democrática y educada para el nuevo milenio.

1.1.4. PROPÓSITO DEL PROGRAMA DE HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

Considerando la **Resolución no. 5443 del 30 de junio del 2010** que define las características de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad nacional. Que tiene como base la ley 1188 del 2008 y el decreto 1295 del 2010 sobre registro calificado:

El Programa de Humanidades y Lengua Castellana se propone lograr, al igual que la anterior resolución en su artículo 1: una concepción integral, interdisciplinar y flexible que fortalezca y desarrolle las competencias profesionales de los educadores en formación.

El programa fortalece de manera verbal y no verbal. Hablar, leer y escribir de forma coherente, de conformidad con las reglas gramaticales; comprender y producir géneros discursivos inscritos en diversas tipologías textuales.

el programa forma en valores, a solucionar problemas y posibilita los cambios y transformaciones, usando las TIC. (Medios informáticos, tecnológicos y comunicativos), de manera responsable, para el trabajo colaborativo y participativo en comunidades virtuales.

Desarrolla las competencias básicas y profesionales que lo motivan y guían a mantener la curiosidad intelectual, la originalidad, el espíritu crítico, la autonomía y la motivación a seguir aprendiendo.

PERSPECTIVA TEÓRICA CURRICULAR DEL PROGRAMA: Se fundamenta en la Reestructuración curricular de la Educación Superior o la Integración del saber o el discurso de **Nelson López:** que ofrece la concepción de currículo, como aquel “proceso mediante el cual se selecciona, organiza y distribuye la cultura que debe ser aprehendida” (Paradigma Alemán).

Desarrolla actividades que promueven la interdisciplinariedad, fundamentadas en los núcleos temáticos y los bloques programáticos del sistema curricular del programa. Todo esto fundamentado en los distintos saberes, la didáctica, la historia, la epistemología y la pedagogía. Con ética y responsabilidad.

1.2 MARCO TEÓRICO

1.2.1. PARADIGMAS DE LA FORMACIÓN Y TEORÍAS CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN.

Pensar la educación y con ella la formación significa replantear las visiones deterministas, homogéneas para dar paso a la implementación que articula las discontinuidades, la no linealidad de los procesos, reclamando el diálogo como elemento de reconstrucción de la realidad social en que se vive. Se requiere entonces, de la interacción de las disciplinas, factible, si se mantiene la educación como creación humana, con sus propias regulaciones, sus mecanismos de reproducción y transformación y su historia, conectada y articulada a través de los procesos de formación.

La formación es lo que nos permite ser y nos hace persona, lo que jamás está ausente, aquello en lo que cual estamos sumergidos, porque es permanente, ya que es una expresión social como lo visiona Castoriadis. Ella, en tanto categoría histórico-social, es un concepto de gran complejidad; lo que vienen a significar que es la existencia creadora del hombre que nunca se presenta como construcción colectiva y nunca acabada. Este proceso de formación en una propuesta educativa debe concebirse sobre la base de todo un acervo cultural como creación del imaginario social, que constituye significaciones sociales.

Desde Comenio hasta hoy la formación consiste en esperar de los niños, niñas y jóvenes la formación de los hombres y mujeres, en un proceso permanente de humanización hasta propiciarles la “mayoría de edad”, y con ella, niveles superiores de autonomía y racionalidad, como proponía Kant. En una genealogía del concepto de formación humana, Rafael Flórez señala que ésta concepción era compartida con Rousseau, por los filósofos de la Ilustración francesa y alemana y enriquecido por la concepción histórica de Hegel, quien reconoce que el hombre se desarrolla, se forma y humaniza no por moldeamiento exterior, sino como un enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo de la propia espiritualidad que se va forjando desde el interior en el cultivo de la razón y de la sensibilidad.

Asimismo, la formación presenta una dificultad intrínseca para establecer su objeto, cual es la integralidad del ser humano en la complejidad del fenómeno de educar y el formar educativo que se explica, a partir del conjunto de múltiples relaciones existentes entre los elementos que estructuran el proceso de la formación integral, que es soporte histórico-social de la educación, y que es a su vez, una institución creada por el hombre. Institución que es diversa, heterogénea, compleja y que se presenta como una unidad de cambio y de transformación permanente tanto de sus elementos como de los fines. Lo confirma Werner Jaeger cuando señala que “la educación es una función tan natural y universal de la comunidad humana”.

Tenemos que, la educación es en cierto sentido una creación histórico-social, el producto de la autoalteración colectiva que se da a través de los procesos de formación, ya que allí coexisten, múltiples acciones correspondientes al proceso de enseñanza-aprendizaje en determinado momento histórico, construido por diversos grupos sociales. Así, **el aula de clase**, como espacio privilegiado, es sometida constantemente a la complejidad de la socialización de saberes y constructos, donde están presentes representaciones “significativas” para esos actores.

Es a partir de las anteriores reflexiones como se puede entender mejor la magnitud del proceso de formación cuando nos enfrentamos a la elaboración de una política educativa: ella plantea la necesidad de promover saberes plurales para la vida, convivencia, trabajo, que permitan construir conocimientos y competencias, para captar la multicausalidad de las relaciones intersubjetivas en

el proceso de construcción del conocimiento, entre los atributos y las dimensiones del educando y las instancias de acompañamiento por parte del educador. En este sistema de relaciones no debe omitir los “obstáculos” en términos de Bachelard, como las alteraciones que pueden promover de diversas maneras las complejas redes en el proceso de formación.

1.2.1.1. PARADIGMA FRANCÉS DE LA FORMACIÓN:

UNA PROPUESTA DESDE LA EDUCABILIDAD DEL SER.

El “Paradigma Francés de la Formación” se caracteriza como un discurso ético acerca de la justificación de la educabilidad del ser humano y de sus fines, como discurso esencial en la correspondencia por aquellos asumidos por la sociedad y el deseo de formar al ser humano en el juego dialéctico de su inacabamiento. Los discursos de la formación en las ciencias de la educación francesa se dirigen en efecto a argumentar sus criterios en relación con los fines que se les asignan. Hay en ellos, unos discursos normativos que tienen por objeto las justificaciones mismas de formar el ser, es decir, la validez ético-política de la formación, son discursos con los cuales una sociedad, como la francesa tiene por fin de su constitución como tal, a través del sistema educativo satisfacer el fin o los fines-valores de aquella, que son asumidos por el Proyecto Histórico Educativo de la Nación Francesa que viene desde 1789.

La trayectoria de éste paradigma se conoce a través de las obras de Armando Zambrano: *La mirada del sujeto y la cuestión del otro; Pedagogía educabilidad y formación de docentes y Los hilos de la palabra: Pedagogía y Didáctica*. Zambrano siguiendo a Meirieu, señala que la educabilidad del ser puede comprenderse, justificarse o criticarse a partir de la formación dialógica o discursiva; se espera siempre que el otro tenga éxito en su empresa educativa y el docente debe hacer todo lo que esté a su alcance para que ello se produzca. Esto quiere decir que la exigencia ética comienza a partir del reconocimiento que el docente hace de su capacidad para producir espacios de logro y no de fracaso (Zambrano, 85).

Se busca, que el ser humano pueda escapar al estado de animalidad, y viene a constituir el fin último de la educación y la formación, proporcionándoles los medios para reflexionar sobre las condiciones prácticas y éticas de ellos, viene a ser en definitiva el objeto del *Paradigma de las Ciencias de la Educación francesa* (Zambrano, 150). Este proyecto se materializa a través de la pedagogía y la didáctica como niveles de constitución de esa identidad formativa, que exige diversos niveles de interpretación del acto educativo, en la consideración de sus necesidades, valores y objetivos que encarna, que forman parte de sus rasgos más sobresalientes.

Asimismo, la comprensión hacia el otro como la “mirada del sujeto educable”, es una de las virtudes de este horizonte formativo, que tiene como propósito: educar para formar al ser inacabado, con un estado que maximice las expectativas materiales de los ciudadanos, con la correlativa expansión de las obligaciones públicas por satisfacerlas: en el horizonte moderno de un estado democrático que educa y forma; es el reconocimiento a la educación, entendida como la salvaguarda de la ética, como un medio para pensar la finalidad del ser, como entidad humana.

Charles Hadji, uno de los “jinetes de la pedagogía francesa” dice que la educación “*se encuentra al lado de la ética, al lado de lo que parece digno de ser alcanzado por la persona. Ella debe proponerse un doble objeto. Facilitar la inserción del individuo como entidad social en el seno del grupo donde él aparentemente está llamado a vivir. Favorecer la emergencia de la persona con capacidad de juzgar el ser, y primeramente su ser (su figura actual) frente a los valores cuya universalidad es incontrastable (educación ética). En consecuencia, la educación tiene por finalidad salvaguardar la llamada ética antes que proponer unas respuestas, hacer sentir la necesidad de cuestionarse, creado por sí mismo una actitud de cuestionamiento*”.

Ultimando, el valor en la “otredad”, como la explicación por el otro, en la propuesta contextualizada del Paradigma Francés, la educación y la formación relacionadas con el valor de la autonomía, permite saber vivir con uno mismo, siendo consciente de nuestras limitadas capacidades y forjarnos, a partir de ahí, un proyecto viable: de saber vivir con los demás, donde el respeto, es la formación como la finalidad última de la educación en el universo abierto, donde cada uno pueda tener su lugar y, en relación simétrica con el otro, construir y forjar su historia.

1.2.1.2. PARADIGMA ALEMÁN DE LA FORMACIÓN: O EL SER EN LA CULTURA.

El *Paradigma Alemán*, está fundamentado en las *Ciencias de la Educación*. Christoph Wulf, uno de sus máximos representantes señala que tres tendencias determinan su actual enfoque primordialmente: la *Pedagogía filosófica*, la *Ciencia de la educación empírica* y la *Ciencia de la educación crítica*; cada una de ellas ha desarrollado sus propios interrogantes con diferentes métodos y procedimientos en su relación con la praxis pedagógica. Así, en el marco de la *Pedagogía filosófica* se ha reconocido la evolución histórica de la educación destacando su importancia para la comprensión de la realidad educativa, como también acentuando la “autonomía relativa” de la educación y de la Ciencia de la educación, frente a los “poderes sociales”. Así, se concibió la educación, como proceso de interacción entre un adulto y un hombre joven; y la *Pedagogía filosófica* se comprendía a sí misma como la teoría de la educación para la educación.

La *Ciencia de la educación empírica*: trató de resaltar la importancia del empirismo: sólo a través de él era posible diferenciar entre lo que se halla en los campos de la educación y lo que debería haber en ellos. Esta diferenciación anota Wulf, era necesaria para poder reconocer las insuficiencias de la praxis educativa. Y, se desarrolló la ciencia positivista frente a la orientación de las normas del racionalismo crítico.

La *Ciencia de la educación crítica*: Con ella se acentúa el carácter social de la educación, y trata que la educación pueda brindar a la instrucción y emancipación del hombre a través del análisis crítico- ideológico de los contextos sociales, y uno de ellos es la educación.

Se fundamenta en la **teoría crítica** que complementa significativamente la concepción de Schwab, las teorías del reconstruccionismo social, desde la Escuela de Frankfurt que señalan al currículo como factor de cambio social, desde: la dialéctica, la emancipación y la transformación. En realidad son conceptos inspirados por la teoría crítica de la comunicación, afianzando al docente como agente de cambio en la praxis transformadora.

Este paradigma Alemán promueve la *enculturación* o aprendizaje de la cultura, como proceso básico de la existencia humana. Loch, pedagogo alemán lo define: “ El aprendizaje de la cultura como el objeto propio y total de la pedagogía, y para denominarlo adaptamos el término enculturación, que proviene de la antropología cultural”.

Rota (1971), sostiene que los fenómenos del aprendizaje social se pueden observar primariamente en la escuela, es decir en una forma de organización en la cual la enseñanza y el aprendizaje son “institucionalizados”. Por lo tanto, el aprendizaje puede ser entendido como una “organización interna”, que puede ser caracterizado además, como un proceso psicológico, en el cual las habilidades y conocimientos, así como el rendimiento cambian cuando la persona que aprende hace nuevas experiencias.

En este contexto, cuando en alemán se habla de “formación” se refiere a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética, que se derrama armónicamente sobre la sensibilidad y el carácter.

El propósito de este horizonte consiste en fundamentar una idea de formación desde la tradición filosófico-pedagógica alemana, pasando de la forma a la imagen para pensar lo humano, donde la idea de *Bildung* traduce entonces, el esfuerzo por asegurar en el espíritu del hombre su “forma” razonante, reflexiva, humanizante, en un esfuerzo por acceder a la autonomía del juicio. Nos introduce en el proyecto ético, el cual se expresa en educar y formar al ser en la cultura como condición para configurar lo humano.

TEORÍA CRÍTICA CULTURAL: Cada sociedad, cada generación hereda y propone un tipo de formación como una empresa pedagógica continua; es imposible hacer teoría sin conocer el mundo de la vida cotidiana. Se hace teoría curricular desde la perspectiva cultural, porque el proceso formativo debe de allí sus fundamentos. Ello, en razón de que en ese mundo que es cultural; se estructura nuestra comprensión de los significados y razonamientos de él

1.2.1.3. PARADIGMA ANGLOSAJÓN DE LA FORMACIÓN: EL ENFOQUE FUNCIONALISTA Y TECNOLÓGICO EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

Entre 1840 y 1890 para reformar la escuela pública norteamericana se vincularon a una perspectiva económica de la educación. Se trató de redefinir los contenidos de la enseñanza a fin de seleccionar aquellos necesarios para obtener un empleo, y emergieron los que serían los primeros textos de la concepción curricular norteamericana: *The Child and Currículo (1906)* de Jhon Dewey, *The Currículo (1926)* de Franklin Bobbit, *La declaración general del comité de currículum (1926)* firmada por Kilpatrick, Bobbit y otros. Textos con técnicas de elaboración del programa escolar, vinculados a concepciones provenientes de la economía de la educación, administración científica del trabajo y el pragmatismo.

Este paradigma es técnico: la búsqueda de una optimización del funcionamiento de la escuela en términos de rendimiento y de eficiencia, donde aparece la racionalización de los actos educativos tratados en términos de economía y administración, donde la escuela se le considera como una organización empresarial: ella, debe organizarse para mejorar continuamente costos y rendimientos bajo los criterios de eficacia y rentabilidad.

A la Institución Educativa funcionalista- tecnológica se le impone de manera manifiesta la identificación de metas y objetivos en relación con las finalidades que las ordenan, su jerarquización y determinación de las estrategias para alcanzarlas.

TEORÍA TÉCNICA: pertenece a la primera mitad del siglo XX en el panorama histórico del currículo, que acrecienta la importancia de la economía y de los procesos industriales en su influencia sobre los educativos. Esta *racionalidad técnica* en términos generales, es aquel conjunto de medidas económicas encaminadas a encauzar las energías de la industria y la tecnología mediante el apoyo del sistema educativo en el sentido más conveniente a los intereses de la sociedad norteamericana. Los componentes básicos de este ideario, están perfilados en dos representantes como son F. Bobbit y R. Tyler cuya principal preocupación de estos autores va más allá de sus concretas fijaciones en ciertos problemas, como la de explorar la capacidad de desarrollo de la industria y el sistema educativo.

Este modelo de acción es interpretado en términos utilitaristas, entonces se supone, que el sujeto elige, calcula medios y fines desde el punto de vista de la maximización de utilidad. Se privilegia el currículo como una tecnología: esta orientación se centra más bien en el cómo, que en el qué de la educación y específicamente en la tecnología mediante la cual el contenido es comunicado y los aprendizajes son logrados. Se caracteriza por constituir una búsqueda de los medios materiales eficaces para conseguir objetivos preestablecidos.

LA TEORÍA PRÁCTICA: Aparece ante la declinación de los modelos tecnológicos con J. J. Schwab (1994), este autor señala uno de los problemas trascendentales, cual es, el proceso desconectado de la realidad que vive la escuela. Afirma: “el discurso técnico es el lenguaje apropiado al pensamiento sobre cómo actuar con vistas a llevar a término algún fin concreto. Por el contrario, el discurso práctico es el lenguaje apropiado al pensamiento sobre cómo actuar en vistas a realizar valores y metas ética...”.

Carr, Kemmis (1988) afirma que la teoría de Schwab “está regida por los ideales humanistas de la tradición desde la Ilustración. Esta buscaba la ilustración de los sujetos-individuos mediante la educación y la cultura; pone de manifiesto los logros intelectuales de la cultura como indicadores y significaciones clave, probados a través del continuo debate de los argumentos intelectuales”.

1.2.2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS LATINOAMERICANAS

En México se destacan las teorías **Alicia de Alba: Currículum, Crisis, Mito y Perspectivas** desde el Centro de Investigaciones de la Universidad (CESU), de la Universidad Nacional Autónoma de México, hace énfasis en que el discurso crítico del currículo se ha transformado en *mito*, donde los fieles se congregan en torno a la imagen y la consigna implícita es seguir a la encarnación de la imagen, y la importancia de la comprensión del problema se desvanece, en donde la rebeldía e inconformidad que dan origen al discurso crítico se tornan en vehemencia fiel.

Esta autora concibe el currículo como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa. Esto significa



que es en la sociedad en general, en su seno, donde los diferentes grupos y sectores, conformados por sujetos sociales, le imprimen a la educación la orientación que consideran adecuada de acuerdo a sus intereses.

El mexicano **Ángel Díaz Barriga** investiga sobre: **el currículo un campo de conocimiento, un ámbito de debate** desde 1975 con temas puntuales del currículo como: la “formación” y la “evaluación”; “Didáctica y currículo”; “El currículo de la pedagogía”; “Práctica docente y diseño universitario” entre otros.

Considera el currículo como el conjunto de conocimientos, que pasa por un campo de aplicación, en este caso la educación, retornando a la teoría “curricular” para confirmar su aplicabilidad.

En Chile se destaca **Dona Ferrada o el currículo crítico comunicativo**: este texto (2001) lo divide en tres partes: la primera, hace referencia a “La teoría crítica comunicativa de la educación”; la segunda, al currículum crítico comunicativo y la tercera, a “la concepción crítica comunicativa del currículum”. Desde aquí construye su propuesta curricular, rescatando la pluridimensionalidad de contextos, que contribuye a revitalizar el conocimiento de las realidades locales latinoamericanas, que como propuesta viene a configurar el paradigma latinoamericano de la formación: pluralidad de vocaciones teóricas, pensamiento abierto, vocación intertextual, postura intercultural, etc.

El chileno **Abraham Magendzo o el currículo problematizador** tomó el camino del pensamiento en relación con la educación en derechos humanos, a través de su texto: *Currículum, Educación para la Democracia en la Modernidad (1996)*, a partir de una reconstrucción teórica desde el currículo, pasando por la creación de nuevas categorías como: conocimiento, educación para la democracia, competitividad y modernidad; currículo, modernidad e identidad cultural, hasta llegar a la elaboración del “diseño curricular problematizador”, cuyo objetivo es reconstruir de nuevo lo que en muchos países latinoamericanos haya que hacerlo, como única alternativa, para enfrentar la nueva realidad cambiante del nuevo milenio, promoviendo una educación democrática.

La reestructuración curricular de la educación superior o la integración del saber o el discurso de Nelson López Jiménez

La obra del colombiano Nelson López Jiménez. *La Reestructuración Curricular de la Educación Superior* (1995), la continuó con su texto: *Currículo y calidad de la Educación Superior en Colombia*, por medio de la cual “aspiraba contribuir a la apertura de una línea de investigación, que permitiera avanzar en la reflexión, análisis, cuestionamiento y renovación de las estructuras curriculares vigentes”, avanzando hacia la integración del saber a partir de dicha reestructuración. Para este autor currículo es aquel “proceso mediante el cual se selecciona, organiza y distribuye la cultura que debe ser aprehendida”.

|Considera al currículo como un proceso investigativo, siendo en esencia una acción a la cual se accede mediante un trabajo colectivo, con una mirada crítica, en el seguimiento objetivo, en la evaluación sólida al proceso, que permita asumir el diagnóstico de sus fortalezas y debilidades.

La problemática de la educación superior la asume desde la definición y concreción de núcleos temáticos y problemáticos. Entendidos como: “el conjunto de conocimientos en torno al objeto de transformación, estrategias metodológicas que garanticen la relación teoría-práctica y actividades de participación comunitaria”, señala que esta concepción exige la concurrencia de saberes que puede ser simultánea o sucesiva, y será de acuerdo con el colectivo interdisciplinario responsable de su desarrollo.

Mario Díaz Villa o los problemas, conceptos y estrategias del currículo en la formación universitaria: es otro colombiano que se ha destacado investigando estas temáticas y sobre la formación académica y la práctica pedagógica. Cuenta con un elevado número de publicaciones sobre currículo, pedagogía y formación docente, como: *El campo intelectual en Colombia*, *Del discurso pedagógico: problemas críticos*; *La formación académica y la práctica pedagógica*; *La formación de profesores en la educación superior colombiana*; y *la Flexibilidad y educación superior en Colombia*.

Para este autor, la “práctica pedagógica de formación”, que se basa en la distribución de prácticas, pero donde tal distribución no es neutra, sino que se fundamenta en un potencial desigual de prácticas y en el valor y poder diferencial que ellas establecen entre sus agentes.

1.2.3. BASIL BERSTEIN.

Por más de tres décadas, el sociólogo británico **Basil Bernstein** ha desarrollado una teoría cuya fuente se encuentra en el estructuralismo y el interaccionismo simbólico, que ha influenciado tanto el campo de la sociología de la educación, como el discurso pedagógico y la práctica pedagógica. El continuo esfuerzo que viene desarrollando este autor por comprender y formular las reglas, prácticas, agencias y agentes que determinan y contribuyen a reelaborar la construcción social de los discursos educativos, tanto en las instituciones escolares como de las familias; demuestran los medios para comprender las formas que cada sociedad utiliza para educar a las generaciones más jóvenes.

Su teoría se encuentra diseminada en tres momentos que se establecen a continuación; y vienen a representar un intento por comprender las limitaciones externas e internas de las formas de comunicación pedagógica, sus realizaciones prácticas de transmisión y adquisición y sus condiciones de cambio, de modo que la distribución del poder y los principios de control que presupone esa comunicación puedan representarse, describirse e investigarse.

1. Antes de 1971, su trabajo se centra sobre el lenguaje y sobre aspectos educativos, especialmente sobre los rituales en la educación y sus implicaciones para la integración social.
2. En 1971 aparece su publicación: “Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo”, en la cual su preocupación esencial se refiere a los límites que generan las relaciones de poder y de control. Se complementa con el artículo “Clases sociales y pedagogía: visibles e invisibles”. Que retoman la teoría de los códigos como principios regulativos del sistema de reproducción. Ellos son complementados con un importante análisis de las relaciones entre educación y producción.

3. Finalmente, a partir de 1980, el trabajo de Bernstein se desarrolla alrededor del discurso pedagógico y la práctica pedagógica e introduce un análisis de las relaciones entre discursos, estructuras de conocimiento y campos.

En última instancia, para este autor la pedagogía es el medio fundamental para la producción, reproducción y transformación de la cultura.

Su pensamiento se conoce más por sus planteamientos iniciales, sin embargo, es en su reflexión sobre el discurso pedagógico donde se conectan todas las formulaciones sobre el problema del conocimiento escolar. Bernstein asume estos retos al construir una teoría del discurso pedagógico que permite comprender los complejos problemas de la comunicación, la intersubjetividad y la identidad. Este trabajo produce una teoría sobre la gramática de la transmisión cultural y social, y de sus efectos en la producción de formas de la subjetividad

La propuesta de Bernstein de una sociología de la pedagogía es de extrema importancia, en tanto que permite conectar los cambios en la cultura y en la sociedad con la reproducción de los límites discursivos y no discursivos en las relaciones sociales y con las diferentes expresiones de la diferencia que dichos límites comportan. Así, tenemos en su reflexión que es en el discurso pedagógico donde se conectan todas las formulaciones sobre el problema del conocimiento escolar; este análisis integra la teoría de los códigos que se aplican tanto al lenguaje como al conocimiento escolar (distribución de significados) formulando, de esta forma, una teoría sobre la transmisión cultural.

La teoría de Bernstein constituye una gramática teórica para comprender la compleja geografía del poder, la cual, compuesta por campos de conocimientos, discursos y formas de comunicación y práctica, está en una constante dinámica por la legitimación de nuevos límites que expresan en la actualidad en textos híbridos, formas de interdisciplinariedad, y discursos interstitucionales, nuevas formas de identidad profesional (regionalización y subregionalización del conocimiento) y, por que no decir, en nuevas formas de cotidianidad.

Se puede decir en otros términos, que la propuesta de Bernstein intenta re conceptualizar los problemas del discurso, la diferencia y la identidad en el análisis de la escuela, los diferentes contextos pedagógicos y los sistemas institucionales. En la articulación entre lo macro y lo micro, dicho intento conecta las construcciones sociales que se realizan en la interacción pedagógica con los aspectos macro institucionales y estructurales (el Estado, la economía, el cambio social). En todo este proceso, la construcción de una gramática pedagógica (principios, categorías, reglas) y la de conceptos como clasificación (poder) y enmarcación (control) son básicas para comprender la estructuración de los límites simbólicos entre y dentro de los discursos en la escuela y en otras agencias educativas como la familia.

Es en este estudio de la sociología en la educación y empíricamente desde la escuela como una estructura organizativa y de prácticas de interacción donde el currículum, la práctica pedagógica y los modos de evaluación establecen los términos para los encuentros cruciales de maestros y alumnos, en el contexto del salón de clases. Aquí, tal vez, los nuevos estudios claves sean los relativos al lenguaje del salón de clases y al contexto y prácticas de su regulación y negociación (Delamont, Stubbs, Hymes Edwards).

El discurso de la educación se analiza además por su fuerza en la reproducción de relaciones dominantes / dominadas, externas al discurso pero que penetran las relaciones sociales, los medios de transmisión y la evaluación del discurso pedagógico.

1.2.3.1. BERNSTEIN Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

La práctica pedagógica como transmisor cultural y lo que ella transmite se encierra en un conjunto de tres reglas, y la naturaleza de estas reglas actúa de forma selectiva sobre el contenido de toda práctica pedagógica. Si estas reglas constituyen lo que podemos llamar el “como” de cualquier práctica, cualquier “como” concreto creado por un conjunto de reglas actúa de manera selectiva sobre el “que” de la práctica; la forma de su contenido. Esta forma a su vez, actúa selectivamente sobre quienes puedan adquirirlas de manera satisfactoria.

Las tres reglas de la práctica pedagógica como transmisor cultural están fundamentadas en la relación pedagógica, y, estas reglas son: la jerárquica, la regla de secuencia y la de criterio.

La regla jerárquica: en cualquier relación pedagógica, el transmisor ha de aprender a serlo y el adquirente también. El proceso de aprender cómo hacerse transmisor supone la adquisición de las reglas de orden social; carácter y modales sociales que se convierten en la condición para una conducta apropiada en la relación pedagógica. Para la aparición de un espacio para la negociación y establecen las condiciones de orden social, de carácter y de modales.

Reglas de secuencia: Si se produce una transmisión, no siempre puede suceder de forma simultánea. Unas cosas deben ir antes y otras después para que puedan darse el progreso. Toda práctica pedagógica debe tener unas reglas de secuencia que suponen unas reglas de ritmo. El ritmo es la tasa de adquisición esperada de las reglas de secuencia, o sea, cuando ha de aprenderse en un tiempo determinado. Esencialmente el ritmo consiste en el tiempo concedido para hacerse con las reglas de secuencia.

Reglas de criterio: Son las que asimila el adquirente, aplicándolos a su propia práctica y a las de otros. Los criterios le permiten comprender lo que se considera comunicación legítima, relación social o posición.

Toda la educación es intrínsecamente una actividad moral que articula la ideología, o ideologías dominantes del grupo o grupos dominantes. Sobre la base de estas reglas Bernstein genera dos tipos de prácticas.

Los supuestos del “como” y el “que”, y las consecuencias de clase social de las formas de práctica pedagógica son abordadas en el estudio de Bernstein, en la Introducción al Volumen III **de *Class, Codes and Control***, en el que se distinguen los tres niveles de su tesis: Un nivel macro institucional, un nivel de transmisión y un nivel textual. Estos escritos dan una idea inicial de los desarrollos actuales sobre la práctica pedagógica. El interés de Bernstein de establecer una relación entre las relaciones de clase, el macro poder y los micro procesos escolares lo condujo a

centrarse en la comprensión de las prácticas pedagógicas en la escuela. La síntesis de este intento se encuentra en **“Clases y pedagogía: visibles e invisibles” (1977)**. Aquí Bernstein analiza la diferencia entre dos formas genéricas de transmisión educativa o práctica pedagógica (visible e invisible). Esta distinción se deriva del análisis de los métodos por medio de los cuales se reúnen los sistemas de mensajes explícitos e implícitos y los modos de control en la relación pedagógica.

La pedagogía invisible, según Bernstein, permite articular la organización del conocimiento escolar con los tipos de familias en términos de clase social. Expresa que la pedagogía invisible expresa o realiza los presupuestos culturales de la nueva clase media en la medida en que celebra clasificaciones y enmarcaciones débiles (flexibles). Esta teoría permite articular los dos extremos de la vida educativa del sujeto: el preescolar y los niveles más altos de escolaridad (la universidad).

A las pedagogías invisibles las caracterizan diferentes teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje (especialmente sobre el aprendizaje). La invisibilidad de las pedagogías invisibles se refiere al aprendiz, al controlado, no al agente transmisor o controlador, quien es conocedor de las estrategias, de los contextos y de las formas de interacción que se proponen y se planifican. A esta pedagogía subyacen diversas teorías como: Piaget, Freud, Chomsky, Teoría Gestalt. Cualquiera que sea la realidad sobre las prácticas pedagógicas invisibles, la discusión tiene un gran significado en el nivel de las disputas ideológicas y mitológicas que se suceden en ellas.

Ahora, si se atiende a las relaciones entre transmisores y adquirientes, se da una relación asimétrica. Pueden darse diversas estrategias, para disfrazar, enmascarar, u ocultar la asimetría. Por ejemplo, en determinadas modalidades de práctica, se percibe al adquiriente como transmisor y, quizá el transmisor aparezca como adquiriente, pero esencialmente, son arabescos. Puede parecer una visión muy cínica, pero veremos si tiene algún valor. Y, aunque esta relación sea intrínsecamente asimétrica, la comprobación de la asimetría puede ser muy compleja.

Bernstein, en su artículo **“La clase social y la práctica pedagógica” (1993: 1972-99)** considera que el análisis de la práctica pedagógica se inicia con la distinción entre práctica pedagógica en

términos de lo que ella transmite, en otras palabras la práctica pedagógica como forma social y como contenido específico”. La teoría de la práctica pedagógica se orienta hacia el análisis de la lógica interna de la práctica pedagógica y distingue las reglas de las prácticas. La lógica interna de la práctica pedagógica está compuesta por una serie de reglas. Estas reglas (jerarquía, selección, secuencia/ritmo y criterios) dan lugar a diferentes modalidades de práctica pedagógica, esto es, actúan “de forma selectiva sobre el contenido y, sobre el qué de la práctica pedagógica”, “la forma de su contenido”.

Si se quiere conocer cómo se realiza una práctica pedagógica debemos examinar la modalidad de código. Esto es, la clasificación y la enmarcación. La enmarcación se conceptualiza como el *locus* de control sobre la comunicación pedagógica, el cual puede orientarse hacia el transmisor o el aprendiz. En este contexto comunicativo, las reglas de selección, secuencia, ritmo y criterios de la comunicación (oral, visual, escrita) junto con la posición, postura y vestido de los comunicantes se refiere al *principio de interacción*. El *principio locativo* se refiere a la regulación de la ubicación física y a la forma de su manifestación, (esto es, al rango de los objetos y sus atributos, su relación mutua y el espacio en donde se constituyen (1981: 272).

El principio interactivo y el principio locativo representan los rasgos espacial y temporal del contexto comunicativo. Los espacios interactivos según Bernstein, no necesariamente están ligados a un espacio particular, como sucede en la relación padre/hijo. Sin embargo, bajo estas condiciones, los dos rasgos se ligan entre sí como sucede en la relación maestro/escuela. Existe, pues, una regulación clasificatoria del contexto comunicativo. Esto significa que entre más fuerte sea la clasificación del contexto comunicativo habrá más posibilidad de articulación entre el principio locativo y el principio interactivo, esto es, habrá más posibilidad de que la selección y la disposición de objetos, sus atributos y su relación con las formas de interacción dentro del contexto comunicativo permanezcan como una relación fija y, por lo tanto, especializada para dicho contexto.

En síntesis, la lógica de las prácticas pedagógicas se constituye como un sistema de reglas. Estas reglas se refieren a los controles que definen el carácter distintivo de la forma y contexto comunicativo de la práctica pedagógica. La realización de las reglas es una función de los

principios de clasificación y enmarcación producidos por las relaciones de poder y los principios de control.

En este contexto... el intento más importante por formalizar el papel de la educación en la reproducción de las relaciones de clase ha sido llevado a cabo por Bourdieu y Passeron (1977) quienes distinguen dos formas de comunicación en términos muy generales, “magistral” (lenguaje del transmisor) y “popular” (lenguaje de la clase obrera). Bourdieu y Passeron se muestran más interesados en las **relaciones** con la comunicación pedagógica, es decir, en la ubicación diferencial de los adquirientes con respecto a cómo han sido ubicados en sus relaciones con la comunicación pedagógica legítima, que en el análisis de las relaciones **dentro** de la comunidad pedagógica.

Las anteriores relaciones entre poder, conocimiento y formas de conciencia y práctica se logran mediante el dispositivo pedagógico, que viene a ser según Bernstein la condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura. Este dispositivo pedagógico proporciona las reglas de distribución que regulan la especialización diferente de la conciencia de diversos grupos.

1.2.4. EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES, DE LOS ALUMNOS, Y EL CAMBIO DEL CONOCIMIENTO Y PRÁCTICA DOCENTE EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE EN EL AULA.

1.2.4.1. EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

El programa de investigación *Knowledge Growth in Teaching* desarrollado en la Universidad de Stanford por Lee S. Shulman (1986), es el primer promotor de una corriente de investigación que ha experimentado en los últimos años un crecimiento vertiginoso, sobre el análisis del conocimiento de los profesores.

Lee Shulman fue el primer investigador que haciendo alusión al *paradigma desaparecido* que se preocupaba de la comprensión del conocimiento práctico y personal de los profesores (por ejemplo., Elbaz, 1983; Clandinin y Connelly, 1988), llamó la atención sobre el hecho de que la mayor parte de los estudios sobre la enseñanza desarrollados hasta el momento habían pasado por alto el importante lugar que inevitablemente ocupaba la materia y el conocimiento de la misma por parte de los profesores en su enseñanza.

En líneas generales, puede establecerse una serie de rasgos distintivos entre ambas corrientes de investigación del profesorado. Como son los primeros estudios del conocimiento práctico que parecen informar más acerca de las características generales del conocimiento del profesor (origen, estructura, orientaciones) que de aquel conjunto de conocimientos que los profesores poseen (Carter, 1990).

Es una corriente cognitiva que explora la vida mental de los profesores, por lo que incluso en los más interesantes trabajos sobre las creencias y conocimiento práctico de los enseñantes, la indagación se preocupa más de las dimensiones genéricas del pensamiento y el conocimiento de los profesores que del contenido de ambos. En cambio, el programa de investigación del conocimiento del profesor (Wilson, Shulman y Richert, 1987), si bien no obvia la definición de tales componentes genéricos, se focaliza en la descripción de aquel conjunto de saberes, que los docentes ponen en juego en la enseñanza de una materia escolar concreta.

El conocimiento profesional de los profesores se ha identificado tradicionalmente con aquel conjunto de leyes y teorías derivadas bien de las disciplinas científicas, bien de las ciencias psicopedagógicas. No obstante, como ha señalado Schon (1987), este tipo de conocimiento científico-técnico es insuficiente para enfrentarse a las *zonas indeterminadas de la práctica*, no configuradas por problemas meramente instrumentales sino por situaciones que vienen definidas por la naturaleza única, incierta o conflictiva. Se trata de situaciones en las que el profesor no puede aplicar mecánicamente las reglas o técnicas que conoce, sino que ha de abordar intuitivamente y creativamente el problema que surge en el contexto particular de su enseñanza; a esto lo llama Lampert *dilemas prácticos* de los profesores.



Aparece con claridad que el conocimiento profesional de los profesores no es únicamente teórico, sino que su carácter es complementaria y simultáneamente práctico (Elbaz, 1983). Con la intención de integrar en el saber de los profesores esta doble dimensión teórica y práctica, se utiliza la noción de *conocimientos profesionales*. Diversos autores (Shulman, 1987; Bromme, 1988; Perlón y Martín, 1994) acuerdan que el saber de los profesores está configurado tanto por un conjunto de elementos teóricos como una serie de reglas, principios y pautas prácticas que tienen su origen en la dilatada experiencia personal y social de los profesores.

Asimismo, desde la óptica del conocimiento profesional, ha de situarse dentro de la problemática de la relación teoría-práctica o, lo que es lo mismo, de la interacción entre investigación escolar y acción educativa, lo que Schon (1983) ha denominado *racionalidad técnica*, que consiste en trasladar las proposiciones de la teoría científica a la práctica de los profesores. Sin embargo, este modo de hacer ciencia en educación ha conducido a una manifiesta separación entre los fundamentos provenientes de la teoría didáctico-curricular y los supuestos pedagógicos de los profesores que implícitamente orientan su práctica en el aula (Carr y Kemmis, 1986). Pero además, en esta línea y unidireccionalidad de la teoría a la práctica, cabe añadir, con Zeichner (1993), que la mayor parte de los investigadores han estudiado problemas que carecen de importancia para la práctica, focalizando su atención en cuestiones que proceden de los datos de la teoría y que poco o nada tienen que ver con las verdaderas preocupaciones de los profesores.

Por último, y siguiendo a Stenhouse (1983), puede afirmarse que la enseñanza requiere componentes artísticos y que este arte se desarrolla por medio de la interacción dialéctica entre *ideas y práctica*; o, como postula Schom (1983; 1987), que existe en el conocimiento profesional una *epistemología práctica*, una dimensión intuitiva y creativa de la práctica que se articula con base a una fundamentación artística.

1.2.4.2. CATEGORÍAS DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL

El saber teórico-práctico que poseen y utilizan los enseñantes, contemplado en su totalidad puede ser explicado como un *sistema cognitivo* de conocimientos, creencias, destrezas, habilidades,

actitudes y disposiciones. Este singular saber está conformado por una red interactiva de diferentes tipos de conocimiento que se interrelacionan y retroalimentan mutuamente (McDiarmid, 1990), que integra un destacable componente de saber en la acción. Este nivel de maestría se apoya en un proceso reflexivo regulado por un razonamiento pedagógico que dirige el desarrollo de una serie de destrezas profesionales básicas (Wilson, Shulman y Richert, 1987). A su vez, este saber y saber hacer profesionales, como se integran en un saber cognitivo envuelto en un marco emotivo, incluyen relevantes componentes afectivos, actitudinales, cargados de valores, ideologías, estereotipos sociales y predisposiciones hacia el cambio (Wagner, 1987; Martínez Bonafé, 1989; Marrero, 1993; Pérez Gómez, 1993; Hand y Treagust, 1994).

Desde esta perspectiva global, si se conceptualiza el conocimiento profesional de los profesores como un *sistema de ideas, destrezas y actitudes*, puede aplicarse a este sistema de conocimientos, que:

- Se trata de un sistema inteligente (Martínez, 1986) configurado por un conjunto de conocimientos que se encuentran en permanente interacción.
- Es un sistema cognitivo que está estructurado en forma de esquemas o redes semánticas de diferente tipología (Calderhead, 1988; Gimeno, 1993).
- Como un sistema abierto mantiene un intercambio permanente con las informaciones provenientes del medio exterior (alumnos, colegas, padres, medios de comunicación, regulaciones administrativas, órdenes legales etc.).
- En tanto que sistema dinámico se trata de un sistema de conocimientos que puede mostrar resistencias al cambio o bien reflejar una predisposición positiva hacia su reformulación y modificación de alguna o varias de sus ideas y creencias integrantes.

En el ámbito de la formación inicial del profesorado, Martín del Pozo (1994) considera los siguientes componentes del conocimiento profesional que habrían de construir los futuros profesores:

- *Conocimiento profesionalizado del contenido*: se trata de un conocimiento del objeto de estudio que se incluye en el currículo escolar. Según esta autora, se basa en una formación *sobre* las disciplinas y no *en* las disciplinas.

- *Conocimiento pedagógico general y del contexto*: son conocimientos que no guardan una relación directa con los contenidos curriculares.
- *Conocimiento didáctico específico*: supone una *transposición didáctica* del contenido para que sea objeto de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar. Según esta autora, constituye la categoría principal del conocimiento profesional.
- *Conocimiento práctico*: proviene de la experiencia del profesor y es el conocimiento que de hecho utilizan y reflejan en su actuación en el aula.

Con base en la propuesta anterior, Azcárate (1995) distingue los siguientes núcleos del conocimiento profesional:

- Conocimiento profesionalizado de las disciplinas: conocimiento del contenido escolar concreto, que le permite transformarlo en *materia de enseñanza y en objeto de aprendizaje*.
- Conocimiento práctico profesional: Se basa en la capacidad reflexiva del profesor y en la interacción entre teoría y práctica.
- Conocimiento experiencial: saber hacer en la acción, que proporciona *estrategias de acción espontáneas*.

Por lo tanto, se puede sostener que el saber profesional de los profesores incorpora:

- **Conocimiento de la materia.**
- **Conocimiento psico-pedagógico.**
- **Conocimiento curricular.**
- **Conocimiento empírico.**

Ver anexos sobre las categorías y componentes del conocimiento profesional de los profesores.

1.2.4.3. EL CONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS Y SU EVOLUCIÓN

Porlán (1993), expone: “*desde el ámbito del conocimiento didáctico general se ha mantenido una preocupación dominante por la enseñanza más que por el aprendizaje o, lo que es lo mismo, por el profesor más que por los alumnos*”.

Las líneas de investigación que describen el pensamiento de los alumnos/as tanto desde una perspectiva puramente psicológica (Norman, 1985; Pozo, 1989; etc.), como señalando sus implicaciones didácticas (Driver, 1986; Coll et al., 1993; Driver et al., 1994, entre otros), han delimitado su área de indagación sólo en relación a los estudiantes, sin preocuparse por el pensamiento ni por el conocimiento de los enseñantes.

Este distanciamiento, ha llevado a una visión de los alumnos/as, desde la corriente de investigación del pensamiento del profesor, como *recipientes pasivos* de información cuya función primordial consiste en retener los contenidos que el maestro presenta de manera expositiva (Clark, 1985).

Más recientemente, como consecuencia de la enorme influencia desplegada por el **constructivismo**, tanto en el campo psicológico como en el epistemológico y en el ámbito de las didácticas específicas, se ha comenzado a considerar desde una óptica diferente a los alumnos. Desde esta renovada visión, Clark (1985) declara que: “*Los estudiantes se ven ahora como transformadores del conocimiento, alumnos activos que entran en el aula con preocupaciones robustas sobre el mundo y sobre cómo éste opera... ahora... tienen responsabilidades para la cooperación en su propio aprendizaje. (Existe) una visión más dinámica y social de los estudiantes que aprenden de los demás, que construyen y describen lo que ya saben*” (p.6).

Si el conocimiento previo de los estudiantes interfiere y mediatiza el proceso de enseñanza (Pope, 1988), la investigación centrada en el profesor debiera considerar las creencias y concepciones de los enseñantes acerca de los procesos de aprendizaje escolar (Porlán y López Ruíz, 1992) y del conocimiento inicial que los alumnos aportan a la enseñanza (López Ruíz 1994).

1.2.4.4. ESTUDIO DE LAS CONCEPCIONES DE LOS ALUMNOS

El análisis de las concepciones de los estudiantes ha girado en torno a la descripción de las ideas y experiencias que los mismos han construido a lo largo de su vida cotidiana y de su escolaridad.

A lo largo de muchas investigaciones realizadas sobre las concepciones de los alumnos, se han llevado a cabo, paralelamente y como base de los trabajos empíricos que han tratado de caracterizar el conocimiento previo respecto a tópicos concretos, una serie de estudios que han pretendido la comprensión tanto de las características generales del conocimiento de los alumnos/as (Cubero, 1989; Pozo et al., 1991), como la descripción del proceso de cambio conceptual que ha de tener lugar en la mente de los estudiantes para que se produzca un aprendizaje significativo (Posner, Strike, Hewson y Gertzog, 1982; Osborne y Wittrock, 1983; Hashweh, 1986; Shuell, 1987; Coll, 1990; Pozo, 1994).

Estas investigaciones reflejan una síntesis de las dimensiones genéricas del conocimiento que poseen los estudiantes, así como delimitar algunas características básicas del proceso de aprendizaje escolar que interesa conocer especialmente desde una perspectiva didáctica en cuanto a ¿cómo son?, como sus ideas pueden tener cierta coherencia interna, suelen ser estables en el tiempo, guardan cierto grado de comunidad, suelen ser implícitas, tienen orígenes diversos. ¿Cómo cambian los estudiantes? Lo que existe en sus mentes. Como la elaboración de conceptos tiene lugar a través de la interacción “nueva información-conocimientos preexistentes” o de un cambio conceptual. Como el aprendizaje escolar supone un proceso contextualizado, tanto individual como socio-cultural.

1.2.4.5. EL CAMBIO DE CONOCIMIENTO Y PRÁCTICA DOCENTE EN RELACIÓN AL APRENDIZAJE EN EL AULA.

La interacción que tiene lugar entre conocimiento y práctica docente, entre saber, saber hacer y quehacer cotidiano en clase, tiene que ver con las variables fundamentales que estructura y enriquece las concepciones y creencias pedagógicas de los profesores, qué es el alumno y todo lo

que éste implica; es decir, su conducta y papel en clase, sus esquemas de conocimiento, la evolución de sus propias ideas, sus experiencias previas, sus intereses y motivaciones, sus destrezas y habilidades etc. En este sentido, Marcelo (1987) apunta que *“uno de los primeros factores que afectan a las decisiones de planificación de los profesores es la información que tienen acerca de los alumnos”*. (p.44).

Pérez Gómez (1984), destaca que los esquemas del profesor han de ser lo suficientemente flexibles como para que sean capaces de: *“penetrar en la racionalidad del alumno como individuo y como grupo: sólo así podrá detectar el verdadero efecto que las tareas académicas y los intercambios psicosociales tienen en el aprendizaje y desarrollo del alumno.*

Sólo los profesores que poseen una estructura conceptual suficientemente compleja y flexible pueden recibir y encajar informaciones que no concuerdan con sus actuales categorías mentales. Sólo así pueden comprender que los alumnos utilizan otra lógica e interpretan los acontecimientos desde otra racionalidad” (p. 21).

Desde otro ámbito, los estudios que comparan los pensamientos durante la enseñanza de profesores expertos y novatos han puesto en evidencia que los enseñantes principiantes muestran una clara preocupación por la gestión de la clase y la disciplina en el aula, mientras que los docentes con experiencia están más preocupados por los estudiantes y su aprendizaje (Marcelo, 1987). Este hallazgo parece indicar que el paso de novato a experto se vincula con la transición de toma de decisiones focalizadas en las tareas de control y orden de la clase, a pensamientos interactivos que tienen mayoritariamente en cuenta diferentes aspectos relativos a los alumnos.

El estudio de Conners (1978), identifica cuatro principios didácticos que guían la actuación en el aula de los profesores:

- El principio de **conexión cognitiva** que sostiene la necesidad de que el profesor se preocupe de poner en relación la nueva información introducida con los conocimientos y experiencias previas de los alumnos.

- El principio de **integración** que se refiere a que los estudiantes tengan ocasión de poner en juego y aplicar los nuevos contenidos aprendidos en otros tópicos diferentes, con el propósito de facilitar la transferibilidad de los aprendizajes.
- El principio de **cierre** que recoge la importancia de extraer las principales ideas trabajadas y de elaborar síntesis y resúmenes al finalizar cada unidad temática.
- El principio de **implicación general** que refleja la conveniencia de que el mayor número posible de los alumnos participen activamente en las tareas que se llevan a cabo en el aula.

Otro estudio que han obtenido hallazgos en este sentido es la corriente educativa de investigación en la acción como línea pionera que focaliza sus esfuerzos en el mencionado sentido. La puesta en marcha en el Reino Unido de importantes y conocidos proyectos curriculares como, por ejemplo, el *Humanities Currículo Project* (Stenhouse, 1971) o el *Word Teaching Project* (Elliot y Adelman, 1976), que toman como base un enfoque investigativo de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de otras materias escolares, y una concepción del aprendizaje por *descubrimiento*, conforman el contexto adecuado para que los investigadores comiencen a preocuparse por esta problemática.

La implementación de ambos proyectos curriculares en diferentes escuelas piloto de la nación resalta que un desarrollo efectivo de las estrategias didácticas alternativas que se proponen en estos diseños, requiere que los profesores implicados adopten unas *perspectivas de acción* acordes con el enfoque educativo que se trata de experimentar y de investigar. (Elliot, 1980). Este autor afirma al respecto: “*La primera tarea de la investigación en la acción educativa consiste en explicar y esclarecer las perspectivas educativas a partir de las cuales los profesores identifican y diagnostican los problemas que surgen en la enseñanza*”.

Más adelante, añade que:

“*Al explicar y clarificar las perspectivas de acción de los profesores, se logra asegurar que estos comprendan desde su propio punto de vista los fenómenos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje*”.

La revisión de los estudios presentados pone claramente de manifiesto como la adopción de una estrategia centrada en el aprendizaje no es un proceso lineal y simple. Los profesores no abandonan automáticamente sus concepciones y prácticas iniciales para aprehender en cambio la nueva visión y educativa que se proponen. Por el contrario, la aplicación de este nuevo enfoque didáctico en el aula, implica y presupone una dinámica de cambio progresivo en el conocimiento y en la práctica de los profesores. Este modelo didáctico que se sustenta en la facilitación del cambio o evolución de las ideas de los alumnos llevan consigo al aula y en el desarrollo de marcos interpretativos más potentes y adecuados para conocer y actuar en su entorno, presupone un proceso de cambio, previo o paralelo a la puesta en marcha de la innovación curricular, en las concepciones y creencias que cada enseñante sostiene en relación con los proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2.5. PAULO FREIRE: Considerado uno de los grandes pensadores de la educación, introduce cambios en la relación pedagógica mediante el diálogo. Es el diálogo el que permite la concienciación de lo que somos, conocemos y hacemos en el acto de aprender.

Para Freire la educación es una práctica de la libertad en donde educador – educando se descubren y se transforman mediante la reflexión – acción – acción – reflexión en un ambiente entre iguales posibilitado por el diálogo.

Freire con su pedagogía del oprimido y más tarde con la pedagogía de la autonomía impulsó la “comunicación dialógica” como herramienta del educador para que trabaje por el capital cultural, del oprimido en la perspectiva de aprender a descifrar el mundo social, que lo conduzca por el camino de la libertad.

“La verdadera educación es diálogo” (Freire, 1978: 8)

La educación que propone Freire es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora. Al plantearse con el educando el hombre-mundo como problema, está exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica, transformadora.

Y, por encima de todo una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción. “Educación para el hombre-sujeto” (Freire, 1978: 26)

“De su apertura a la realidad de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar en el mundo” (Freire, 1978: 28).

“La integración en su contexto que resulta de estar no solo él, sino con él, y no de la simple adaptación, acomodamiento o ajuste, comportamiento propio de la esfera de los contactos, síntoma de su deshumanización. Implica que tanto la visión de sí mismo como la de mundo no pueden hacerse absolutas y al mismo tiempo hacerlo sentir desamparado o inadaptado. Su integración lo arraiga”. (Freire, 1971: 31).

La educación como factor de liberación: “Contrariamente a la educación para la domesticación, la educación para la liberación, que es utópica, profética y optimista, es un acto de conocimiento y un medio de acción que permite transformar la realidad que debe ser conocida... Mientras que, en la educación para la domesticación, no cabe hablar de un cognoscible, sino sólo de un conocimiento completo, que el educador posee y transmite al alumno, en cambio en la educación para la liberación no existe un conocimiento completo que posea el educador, sino un objeto cognoscible que establece un nexo entre el educador y el alumno en su calidad de sujetos en el proceso de conocimiento... Mientras que en la práctica domesticadora, el educador es siempre el educador del alumno, en la práctica liberadora, en cambio, el educador debe “morir” en cuanto educador exclusivo del alumno a fin de “renacer” en cuanto alumno de su alumno. Simultáneamente debe proponer al alumno que “muera” en cuanto alumno exclusivo del educador, a fin de “renacer” en cuanto educador de su educador. Se trata de perpetuo ir y venir, un movimiento humilde y creador que se impone al educador y al alumno”. (Paulo Freire, *Quelques idées insolites sur l'éducation*, Serie Opinions, núm. 36, Unesco, Paris, 1971, pág 7).

1.2.6. RAFAEL FLÓREZ OCHOA: Propone una nueva pedagogía desde una crítica normativa hacia una pedagogía explicativa y comprensiva de la enseñanza, en la perspectiva de articular la producción del saber con su apropiación creadora por parte de los jóvenes en formación, para que produzcan un crecimiento progresivo de su saber, autoconciencia y autonomía.

Para este autor, los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formarnos como seres espirituales. Señala que el contenido contemporáneo de “formación humana” como proceso de humanización concentra los resultados de toda la investigación sobre la evolución del universo y la vida desde cuatro dimensiones, a saber:

- Universalidad
- Autonomía
- Procesamiento de información y
- Diversidad integrada.

1.2.6.1. EL PROCESO DE INTERESTRUCTURACIÓN SUJETO-OBJETO EN EL CONOCIMIENTO.

La dinámica del desarrollo cognitivo individual apenas ha iniciado en el siglo XX a partir de Claparede, Montessori, Decroly y Pavlov. Pero los avances más significativos se han derivado de los estudios de Piaget, quien ha verificado como *las estructuras básicas del pensamiento se forman mediante el producto de la acción que ejerce el sujeto sobre el mundo y la que el mundo ejerce sobre él*; esta generalización teórica coincide con la tesis filosófica dialéctica según la cual la conciencia no es más que el plano ideal de la acción del hombre sobre el mundo natural y social.

El desarrollo de la capacidad cognoscitiva del individuo se gestaría a través de un proceso concreto de *asimilación-acomodación* que, en síntesis de Louis Not, funciona así: El sujeto organiza (*asimila*) las situaciones nuevas con estructuras de representación o de acción procedentes de sus actividades anteriores, en las situaciones análogas, y conservadas en la memoria desde que se construyeron. Es lo que sucede cuando unos elementos aprendidos



anteriormente intervienen en el tratamiento (procesamiento) de la información. Pero ésta no es nueva sino en cuanto es portadora de caracteres originales respecto de los objetos conocidos anteriormente y son estos caracteres los que obligan a las estructuras de comportamiento o de pensamiento a transformarse para ajustarse (acomodarse) a la novedad de la situación. De esta *acomodación* que se cumple en el momento de procesar la información resultan muchos esquemas que alimentarán la memoria y luego servirán para la asimilación de otras situaciones nuevas. Con la asimilación el alumno estructura, materialmente o en pensamiento, el objeto que se le propone. Con la acomodación el objeto estructura al alumno al estructurar sus conductas. (Ver anexo 1.).

1.2.6.2. DESARROLLO COGNOSCITIVO Y LENGUAJE: Las estructuras cognoscitivas de los individuos no evolucionan ni se organizan, sino a través de los intercambios interindividuales -encontrados en la relación social. Existe una cierta independencia entre las estructuras lógicas y las de las relaciones interpersonales, manifiestas especialmente a partir de la aparición del lenguaje hablado en el niño.

El lenguaje es el intermediario entre el sujeto y el mundo, y lleva en sí la cultura del grupo, inserta al individuo en la cultura, y es mediador entre el niño y el adulto. Gracias al lenguaje, como dice **Luria** el hombre “puede asimilar la experiencia acumulada durante milenios de historia humana, y la asimilación de la experiencia común a toda la especie humana se convierte rápidamente en el factor básico de su psiquismo”. He aquí el nuevo código compilador de la memoria procesadora y decodificadora, exclusiva de la especie, y el elemento característico del “procedimiento maestro”.

Es natural que en una sociedad dividida en clases sociales, la participación en la cultura sea desigual, y el desarrollo lingüístico de los niños culturalmente marginados influya en forma negativa en el desarrollo de su capacidad cognoscitiva y en su aptitud para adquirir aprendizajes verbales. Frecuentemente, como afirma **Bernstein**, en “*Lenguaje and Social Class*” estos niños tienden a ser discriminados y rotulados como “retrasados” por los maestros de extracción social media, en parte porque el lenguaje de aquellos tiende a ser más concreto y no verbal, más restringido a nivel formal – abstracto y de sintaxis- que los niños de clase media.

1.2.6.3. LA ESTRUCTURACIÓN COGNOSCITIVA COLECTIVA: Los descubrimientos de los antropólogos, en especial Levi-Strauss, quien ha establecido que existe también una actividad cognoscitiva ideológica, propia ya no de los individuos sino de los grupos, de las comunidades, de las tribus, la cual tiene sus propias regularidades y leyes.

También estas estructuras cognoscitivo-ideológicas funcionan por asimilación-acomodación, y por tanto, se da una mutua interestructuración entre el sujeto colectivo y el objeto de saber.

1.2.7. LA COMPLEJIDAD DE LA EDUCACIÓN

La educación ha sido siempre un fenómeno complejo, pero solo al tener un concepto para pensar su complejidad, tenemos conciencia de sus diversas dimensiones. Por lo tanto, la educación como proceso complejo implica dar cuenta de la *complejidad* entendida como un entramado de múltiples interdependencias, en el tejido de eventos, acciones, interacciones, retracciones, determinaciones, azares. Es el juego permanente de la unidad y la diversidad, de lo uno y lo múltiple, la complejidad está en la base de todo proceso y/o fenómeno. La complejidad no es entonces la *complicación*, ya que esta puede reducirse a principios simples y entonces bastaría explicar esos principios y así se daría cuenta de las leyes que gobiernan las “certezas”.

Son múltiples los problemas y desafíos que enfrenta la educación, manifiestos en la creciente complejidad social y humana del contexto regional continental y planetario, que en la actual situación de la humanidad, exige la construcción de un pensamiento en la formación del educador que posibilite y ayude a la comprensión de esa creciente complejidad a la que nos enfrentamos cotidianamente, enseñando competencias complejas para que el conocimiento sea pertinente a los intereses, necesidades y retos tanto del individuo, la sociedad y la humanidad que piense y actúe en viajes de ida y vuelta con cada país y el planeta.

“Repensar la Universidad en el siglo XXI” ponencia de Rubén Montalvo en el IV Encuentro de Estío, en la Universidad de Valladolid, se insistía en que la educación es para la vida y se da en la

sociedad, por tanto ella debe participar permanentemente en la construcción social de la humanidad. De ahí que todo proyecto educativo requiere ser una invitación ante la necesidad que tiene el ser humano de construir propuestas, que articuladas con el proyecto histórico de civilización planetaria, ofrezca los jalonamientos culturales ante los grandes desafíos que asisten al ser humano. Por supuesto los proyectos educativos están desafiados a la generación de reformas, las cuales deben venir de los mismos educadores.

En este sentido, el eje del enfoque sobre la reforma educativa radica en la necesidad que tiene el cuerpo docente de situarse en los puestos más avanzados para la transformación del contexto actual ante la incertidumbre permanente del mundo, el cual como comprende **Edgar Morán (1998)** *“no rueda sobre una vía ya trazada, no es una locomotora que va sobre rieles; el futuro es absolutamente incierto, hay que pensar con y dentro de la incertidumbre, pero no la incertidumbre absoluta, porque nosotros navegamos en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certidumbres locales”*.

El tratamiento a la complejidad del mundo y educar en y para un pensamiento complejizador, es hoy un problema fundamental de la humanidad puesto que la complejidad es un problema epistemológico, que cambia de modo de pensar, necesitando de una educación y de una sociedad que enseñen a afrontar los desafíos de la complejidad. Hay que tener en cuenta que la principal misión de la educación es enseñarle a los sujetos a vivir a afrontar los dilemas de la vida, es decir, vivir como personas, como humanos con dignidad, como ciudadanos responsables trascendiendo así la formación puramente profesional. Esta exigencia implica lo que para el pensamiento complejo significa la democracia cognitiva, inspirada en el principio de que los conocimientos científicos deben difundirse en la ciudadanía y no quedar reservados a unos pocos.

Edgar Morin a lo largo de su obra educativa ha insistido en que nuestro pensamiento debe invertir lo impensado que lo rige y controla operando mediante la paradoja: *si nos servimos de nuestra estructura de pensamiento para aprender a pensar, necesitamos también servirnos de nuestro pensamiento para repensar nuestra estructura de pensamiento*. Con esto estaba proponiendo que el problema crucial para todo tipo de aprendizaje consiste en tener una cabeza que se ocupe del principio organizador del conocimiento, de tal manera que se trata no solamente

de aprender, reaprender, desaprender, emprender, aprehender sino buscar la manera de reorganizar nuestro sistema mental para reaprender a aprender, enseñar y vivir.

En el prefacio a su obra *la cabeza bien puesta (2000)* Edgar Morin sitúa lo que puede ser un primer problema al abordar lo educativo, pues la inspiración de los modelos educativos desde los conceptos Educación, Formación, Enseñanza por sus excesos y carencias con sus connotaciones de asegurar la forma y conformar, ignoran la autonomía del espíritu; para afrontar esta complejidad, nos propone pensar una enseñanza educativa como un emprendimiento complejo en el que la docencia tiene otras misiones y apuestas.

O, como comprende López Ospina (2003) estamos en un cambio profundo de época en donde las grandes funciones de los espacios tradicionales para crear, reunir, estudiar, interpretar, guardar, validar y difundir el saber como las bibliotecas, monasterios, iglesia, escuelas, universidades, se encuentran en crisis y ya no son los únicos. De igual forma se cuestiona el rol de los mediadores o formadores a los que se les exige una reinvención de su papel y el paso a una cultura de interacción con exigencias a dar más importancia y prioridad a las competencias a desarrollar en los estudiantes que al conocimiento y dominio de saberes. Nuevas lógicas y nuevos usos y oficios del saber caracterizan la época como una tendencia a una pérdida en el monopolio de la educación-formación, con una flexibilidad, puesto que la **autoformación** comienza a tomar fuerza y a ser respaldada institucionalmente.

Luis Carrizo (2003) ha comprendido que quizás como nunca antes, se impone un imperativo ético y estratégico en el campo educativo y del conocimiento, interrogarse acerca de *¿Qué hacer con lo que aprendemos y sabemos? ¿Cuáles son las implicaciones de lo que hacemos? ¿Qué hacemos para conocer lo que conocemos? ¿Cómo conocemos el conocimiento?* Implica que junto con la necesidad de *aprender a pensar* hoy requerimos *pensar el aprendizaje y el conocimiento*. Estos tres órdenes de interrogación atraviesan los actuales debates y demandan acciones urgentes. Se trata de desafíos pendientes que alientan oportunidades para el devenir de la educación.

“La Universidad debe superarse a sí misma para reencontrarse, siendo necesario problematizar la organización misma del pensamiento y de la reforma a la institución universitaria, pues se trata de una reforma que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento, es decir, para pensar”.

Edgar Morín

1.3. MARCO CONCEPTUAL

1.3.1. SABER: Conjunto de conocimientos de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos), cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes. Siempre especifica un sujeto-soporte. El discurso asumido como saber tiene por finalidad metodológica el análisis de segmentos de discurso provenientes de diferentes prácticas, el análisis de su existencia práctica en regiones del saber y del poder y el análisis de su surgimiento en superficies del poder y del saber.

1.3.2. PEDAGOGÍA: Es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas.

Su objetivo es polémico y afirmativo. Polemiza contra la concepción que piensa la educación desde las ciencias humanas y sociales para definir la relación de la educación con la formación del hombre y la relación de la escuela (sistema de enseñanza) con la sociedad, relegando la enseñanza a la condición de tecnología o procedimiento. Lo que se cuestiona de ésta concepción no es su relación con las ciencias humanas y sociales, sino la *manera* de relacionarse con ellas que la lleva a abandonar la enseñanza a los designios de los meros procedimientos.

La pedagogía así bosquejada, afirma la enseñanza como posibilidad de acercamiento a los saberes específicos en las diferentes culturas, y busca no escindir el análisis de la enseñanza de

las ciencias sociales, de las ciencias humanas y del dominio de reconceptualización que queda establecerse en la Pedagogía.

En éste sentido, para Kory González (2004) si pedagogía es algo, ello es política: lugar para la disidencia, motor de la discrepancia, espacio para la resistencia, por tanto su papel será cuestionador para consensuar y regenerar.

PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

La pedagogía puede considerarse como la disciplina que estudia la educación en cuanto praxis social, referida principalmente al desarrollo humano, y secundariamente, a los procesos de socialización. La didáctica, por su parte, es entendida como una disciplina pedagógica que aborda aspectos referentes a la enseñanza (selección de lo que se enseña, naturaleza y organización de ello; procedimientos y técnicas de enseñanza, etc.).

Esta manera de visualizar el tema podemos considerarla como un sistema conceptual que intenta servir de instrumento para la comprensión y análisis de un ámbito de fenómenos eminentemente sociales referidos al educar y al enseñar; o sea que la enseñanza es un medio al servicio de la educación.

La educación, finalmente, no es entendida como una disciplina sino como un hecho social, objeto de estudio, de comprensión y de discurso.

LA PEDAGOGÍA, UN DISCURSO NUEVO EN LA UNIVERSIDAD

El concepto de pedagogía ha sido motivo de continuo debate a través de la historia. Se le ha estudiado como historia de la educación, como disciplina, ciencia y arte. También se le ha considerado un campo práctico de saberes en relación con la enseñanza. Esta situación ha generado distintos modelos de formación docente, unos dirigidos a una propuesta humanista; otros orientados a la formación técnica y, en algunos casos a la formación científica.

Se considera la pedagogía como una disciplina reconstructiva que pretende transformar un *saber* cómo domeñado prácticamente en un “saber qué explícito” fruto de la reflexión (Mockus 1993). Por lo tanto, este saber pedagógico está en construcción permanente y requiere de procesos de investigación en el aula, y en el ámbito universitario, para estar en condiciones de argumentar, explicar y comprender la praxis pedagógica. De esta manera podremos imprimirle sentido y significación al hecho educativo. Por su carácter, la investigación en el aula permite sistematizar conocimiento y dialogar con otros sobre las teorías pedagógicas y los problemas cotidianos del aula de clase.

Desde esta perspectiva, la pedagogía recoge los aportes de otras ciencias y disciplinas, los analiza críticamente y los somete a una recontextualización para adaptar, aplicar, y transformar. La investigación permite generar teoría pedagógica que, a pesar de ser un producto colectivo, necesita confrontarse y someterse a la crítica pública, mediante la escritura y la divulgación.

Intentar inscribirnos en un proyecto que le dé viabilidad histórica y epistemológica a la pedagogía obliga a hacer de ésta un campo de investigación y aplicación propio. A partir de estos presupuestos, se estará construyendo la profesionalidad del docente, que es dueño de un saber y tiene un compromiso y una actitud hacia el conocimiento como aproximación, que permite la discusión y la confrontación.

1.3.3. SABER PEDAGÓGICO: Está conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico o conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza.

Es el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad. Circula por los más variados registros del poder y del saber. Según tal saber se definen los sujetos de la Práctica Pedagógica así:

1. El que soporta el método como distintivo de su oficio y de su relación con el saber.

2. El que enseña por su relación con un saber, no por su relación con un **Método**.

El saber pedagógico ha venido sufriendo sucesivas transformaciones desde la “Paideia” de los filósofos griegos, hasta el presente, configurándose entre los no estudiosos de ella, casi como una serie de recomendaciones hechas con buena intención para que sean acogidas por quien quiera.³

Dos escuelas de pensamiento ofrecen aportes importantes al desarrollo de la pedagogía: la escuela francesa y la alemana. Mientras para los franceses la pedagogía es una de las subdisciplinas de las ciencias de la educación (Malares, 1977), entendida ésta en un sentido intencional e institucionalizado y referida específicamente al ámbito escolar, para los alemanes, la pedagogía o su equivalente hoy en día más utilizado, ciencia de la educación, reviste un carácter más abarcante y posee el sentido de unidad disciplinaria o científica. Esto se debe, fundamentalmente, a que la reflexión, y la filosofía ha iluminado las propuestas pedagógicas, en las cuales el fenómeno educativo se estudia en su universalidad y esencia.

A partir de las tendencias anteriores, ha surgido la Pedagogía Humanista, la Pedagogía Experimental y la Teoría Crítica de la educación que coexisten, como la señala Wulf (1996), en una pluralidad teórica disciplinaria, en la que ningún paradigma puede gozar de un reconocimiento mayor al de los demás. Podríamos decir que no hay rupturas en los modelos explicativos de la acción pedagógica. Sin embargo, de manera provisional podemos arriesgarnos a ubicar la pedagogía como un cuerpo de saberes puestos en esencia con un propósito educativo.

En el caso colombiano, salvo algunas excepciones, como el grupo pedagógico de la Universidad Nacional, el de la Universidad de Antioquia, y otras, en los últimos 20 años la pedagogía se ha limitado a la imposición acrítica de modelos tecnológicos en educación, que han permitido los procesos de reflexión sobre el discurso pedagógico. Tezanos (1983) señala este proceso como vaciamiento de sentido del término pedagogía, que limita su significado a denotaciones de los docentes, y pierde toda connotación de los procesos históricos a lo largo de los cuales se construye el fundamento teórico que interactúa con esta práctica social.

³ MOORE, T. W. *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza Editores, 1980. p. 18.

El saber pedagógico es un saber que se evidencia en las prácticas sociales, en los procesos de institucionalización de la educación, en los enunciados descriptivos sobre la enseñanza; pero que además tiene un discurso que no siempre es coherente con las prácticas”.

1.3.4. PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Esta se concibe como un proceso gradual que se legitima en el campo aplicado y que asume, de esta manera, la validación de una teoría educativa, la construcción de una didáctica, la incorporación de la ciencia y la tecnología al quehacer docente, y las experiencias personales e institucionales que, gradualmente, dejan espacios de teorización para la formación docente. Estos elementos contribuyen a generar una forma de ingresar y manifestar el saber pedagógico que, en últimas, pone en evidencia el ser docente.

La práctica educativa es el elemento sustancial del ser maestro, que le imprime identidad con la profesión. Por lo tanto, ubica al docente en relación con la tradición para considerar lo positivo de las prácticas pedagógicas universitarias e innovar sobre rutinas que ya no significan.

Resaltar la importancia de la práctica en la formación docente implica reconocer el espacio de la experiencia como punto de partida para la reflexión sobre los modos de ser en la universidad, y el sentido de los procesos de enseñanza y de aprendizaje alrededor de los cuales giren propuestas pedagógicas de reconceptualización de la docencia.

La relación entre la práctica docente y la investigación se define como el espacio de reflexión y socialización de temáticas, interacciones y formas de asumir la pedagogía conceptual y metodológicamente. Por lo tanto, serán el soporte de construcción significativa de la docencia y la universidad.

La práctica pedagógica expone la experiencia como un texto con significado que permite el análisis, la interpretación y la acción, al incorporar el saber pedagógico al contexto universitario.

Además, posibilita la comunicación en relación con el saber, el método, los sujetos de enseñanza y de aprendizaje.

Es una noción metodológica que designa:

1. Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.
2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la Pedagogía.
3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.
5. Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico.

Hablar de práctica pedagógica en un sentido más amplio es recuperar la historicidad de la pedagogía, trabajar con su discursividad y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad.⁴

OLGA LUCÍA ZULUAGA DE ECHEVERRY : Investigadora que ordena los conceptos metodológicos y de las problematizaciones de la Pedagogía y de la Práctica Pedagógica en Colombia, estudia el saber pedagógico como el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objeto de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales.

⁴ Olga Lucía Zuluaga. Pedagogía e Historia. P. 196-197.



Es decir, el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la Pedagogía, así: primero de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política. De la Pedagogía con la Didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados; con las ciencias de la educación; con la historia de la educación y de la Pedagogía que los historiadores de las ideas toman como historia de su “progreso”; y con las teorías que le han servido de modelo o de apoyo para su conformación.

ELSA AMANDA R. DE MORENO plantea el concepto de práctica pedagógica dependiendo del enfoque epistemológico, pedagógico y de maestro que se asuma. Y otorga diferentes calificativos para la práctica tales como: pedagógica, docente, educativa, de enseñanza y aplicadas a situaciones de labor profesional o de etapa en la formación de futuros maestros.

INNOVACIONES DE LA PRÁCTICA: La práctica aplica e inventa a su vez.

Así tenemos: Clases polivalentes, escuelas integradas, *non-graded schools*, ciclos de transición, *scuola senza muri*, *comprehensire school*, escuelas polivalentes, *classes passerelles*, *unstreamrd classes*, *sharmek vidyapeeth*, *harambee schools*, *community colleges*, universidad libre y a distancia, *drop-in high schools*, *universités invisibles*, enseñanza en equipo, universidades sin muros, *radnicki univerziteti*, *open schools*, escuela en el campo, escuelas paralelas, *modular scheduling*, estudios independientes, *individually prescribed instruction...* Esta enumeración, que está lejos de ser exhaustiva, atestigua la diversidad y amplitud de la corriente de innovación que se manifiesta desde hace diez años en los países desarrollados, lo mismo que en los países en vía de desarrollo, con intensidad desigual y éxito diverso, según los recursos disponibles y las orientaciones políticas.

Estas innovaciones, todas las cuales tienden a derivarse de fórmulas educativas, más eficaces y más ágiles, son demasiado recientes para que se puedan medir sus méritos e impacto, aunque su convergencia sea muy significativa.

1.3.5. CONOCIMIENTO: El conocimiento es un proceso, no es un acto único o algo que se alcanza bruscamente y de una vez; y es un proceso no solo desde el punto de vista histórico, sino

que también lo es en lo que respecta a cada caso particular, a cada descubrimiento, teoría o hipótesis que se elabore.

En el conocimiento humano el más útil y desarrollado, pero no por eso el único, o el único capaz de proporcionarnos respuestas para nuestros interrogantes, es el conocimiento científico que nos proporciona conocimientos sólidos acerca de la realidad porque tiene que ver con la ciencia, que es una de las actividades que el hombre realiza, como un conjunto de acciones encaminadas y dirigidas hacia un determinado fin, que no es otro que el de obtener un conocimiento verificable sobre los hechos que nos rodean.

El conocimiento en la universidad debe ser la gran preocupación de este siglo que comienza. Sin embargo, las universidades latinoamericanas tienen tras de sí un lastre de Universidad colonial que debe terminar en aras de la conformación de verdaderos centros de producción del conocimiento. La conformación de los espíritus científicos es el primer paso para el desarrollo universitario de la ciencia.

Las posiciones epistemológicas connotan modos de ver las relaciones del hombre con el conocimiento y el papel de éste en la transformación social. La misión de la universidad no puede desconocer esta realidad que implica un proyecto de formación desde el conocimiento mismo. La ciencia y el conocimiento, e incluso la tecnología, son productos de la sociedad humana y como tales deben ser analizados a la luz de los deseos de una sociedad, de sus metas y sueños. Esta reflexión y esta postura crítica se fomentan en la universidad pues allí se encuentran las élites intelectuales de la sociedad.

En este sentido, los profesores cobran un papel crucial pues son ellos los encargados de reconocer que se deben a la formación de las inteligencias nacionales. Los docentes universitarios deben “conocer el conocer” y “aprender sobre el aprender” si desean cumplir su tarea política y su compromiso con las comunidades. “La habilidad de aprender es una muy distinguida capacidad abierta, quizá la más necesaria y humana de todas ellas. Y cualquier plan de enseñanza bien

diseñado ha de considerar prioritario este saber que nunca acaba y que hace posible todos los demás”. (Savater, 1998:15).

Una característica de la época actual es que reúne todos los peligros mortales, así como las grandes incertidumbres que obligan conocer y enseñar a salvaguardar la cultura humana. Conocer hoy en día es un imperativo casi de supervivencia. **El capital más cotizado hoy es el conocimiento**, el cual ha movido los modos y sentidos de su producción cada vez más hacia una articulación transdisciplinar, transfronteriza que se confronta con la manera como están organizados los saberes en los centros de enseñanza y en general los de difusión cultural, que siguen siendo subsidiarios de una racionalidad excluyente, simplificadora y determinista.

Comunicación: es el resultado del ejercicio de la naturaleza social del hombre, fundamentalmente por medio del lenguaje. Es una necesidad vital para sentir, pensar, actuar, vivir; en fin para el desarrollo personal y social, para la subsistencia humana a través de la semiótica o semiología.

Nos hallamos en la era de las comunicaciones; nunca antes en la historia de la humanidad se había usado y abusado de la palabra “comunicación” como en ésta era, y ahora más que nunca se presenta el fenómeno comunicativo como el foco de atención de las ciencias humanas, como meta de la investigación y medio de desarrollo social, dentro de una vertiginosa atmósfera de la tecnología.

La comunicación social es un campo de estudio sociológico que explora especialmente aquello relacionado con la información; y al igual que ésta, es percibida, transmitida y entendida en su impacto social. Por esta razón, los estudios de la comunicación social tienen mayor relación con lo político y social que los estudios de la comunicación.

La comunicación en el aula es un espacio pedagógico formativo, área muy importante para reflexionar y actuar. Dificilmente se concibe la acción educativa sin un docente y un estudiante, por eso es necesario estudiar sus relaciones desde el punto de vista comunicativo

1.3.6. BITÁCORA: El sentido histórico del concepto de bitácora hace referencia a un mueble que se le construía a los barcos, contiguo a la rueda del timón para guardar la brújula, otros instrumentos de navegación y un cuaderno llamado Bitácora, donde el capitán de la nave durante el recorrido registraba cronológicamente las maniobras y decisiones tomadas, e igualmente anotaba datos relevantes como velocidad del viento, estado de la mar y otras informaciones relacionadas con la navegación y demás condiciones metereológicas

La Bitácora como experiencia en la Universidad Simón Bolívar para que el docente participe en su elaboración requiere explorar lo que la palabra experiencia nos permite pensar, expresar y hacer en el campo de la educación superior.

La Bitácora como inventario profesional tiene dos entradas: una, la de pensar los cambios que implican cumplir a cabalidad el rol como agente formador y la otra ligada a ella, constituirse en memoria del transcurrir en la vida cotidiana del docente como profesional de la educación.

1.3.7. PORTAFOLIO DE APRENDIZAJE: El fortalecimiento de la autonomía y el protagonismo del estudiante, expresados en la capacidad para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, su formación y desempeño profesional se registran en el portafolio de aprendizaje (Ibarra y Sánchez, 1999), como un valioso instrumento que abarca e integra por lo menos los componentes claves del proceso de autoaprendizaje y autoformación.

Igualmente, el portafolio puede ser un valioso instrumento que suministre información para evaluar la calidad de los procesos académicos en la organización educativa con fines de mejora y acreditación.

La palabra portafolio tiene otro significado: “maletín para guardar, generalmente sin doblar hojas sueltas de papel, impresos, etc.”. En este sentido, el portafolio puede ser un conjunto de papeles. Estas diferentes acepciones permiten captar algunas de las tensiones registradas en las experiencias actuales con este recurso en la enseñanza y en la formación docente.

EL PORTAFOLIO DIDÁCTICO: Es el nuevo significado de portafolio: el proceso dinámico mediante el cual los docentes reúnen los datos provenientes de su trabajo y crecimiento profesional, agrupados y redactados por ellos con cuidadosa reflexión, compartidos con colegas y estudiantes, y presentados para la discusión y el debate públicos acerca de sus concepciones sobre la buena enseñanza.

La buena enseñanza y los **escenarios de formación** planteados por Senge (1996) como “*micromundos*” físicos o virtuales en donde se aprende a través de la experiencia, de los procesos y de las estrategias, en forma sistemática, con la participación de personas con roles determinados; permiten aprender haciendo mientras se abordan cuestiones más globales y sistemáticas.

En los *micromundos* se comprimen el tiempo y el espacio de tal modo que es posible percatarse y aprender inmediatamente en situaciones concretas, a pesar de que las consecuencias de las decisiones se expresan en el futuro o en partes distantes de la organización educativa.

EL USO DE PORTAFOLIOS. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente.

De: Nona Lyons (Compiladora). Amorrortu editores. Buenos Aires Argentina. 1999.

En la Universidad de Southern Maine de Estados Unidos se insertó el Portafolio en un programa de formación de docentes basado en el desempeño. Busca nuevas perspectivas acerca de la formación docente: formadores de formadores, especialistas en educación y docentes expertos y nuevos de los distintos niveles del Sistema Educativo.

La formación docente ofrece abordajes teóricos, reflexiones científicas y relatos de experiencias de profundo valor y brinda una nueva mirada sobre las prácticas de una profesión apasionante. Y, el uso de Portafolios constituye un fenómeno reciente en el campo de la formación docente en la década de los 80 en Estados Unidos, debido a la insatisfacción generalizada con respecto a las escuelas Norteamericanas. Documentada por una serie de informes *Nation at risk* (Nación en

riesgo), y reforzada por la opinión de una gran cantidad de agudos observadores, la insatisfacción mantuvo alerta al público de ese país y muy criticada a la Educación Norteamericana.

Se requería fundamentalmente nuevos conceptos sobre la naturaleza del conocimiento y la competencia. Cambios en la formación docente, abogaron por el establecimiento de los estándares elevados y exigentes, y la demostración de un rendimiento efectivo en docentes y estudiantes. Discusión y debate sobre las prácticas de la docencia; proceso que amerita una reflexión permanente sobre la enseñanza y el aprendizaje... desarrollado profesionalmente.

Dando origen a un nuevo significado de PORTAFOLIO: proceso dinámico mediante el cual los docentes reúnen los datos provenientes de su trabajo y crecimiento personal, argumentados y redactados por ellos con cuidadosa reflexión, compartidos con colegas, estudiantes y presentados para el debate público acerca de sus concepciones sobre la buena enseñanza. Se laboró por etapas mediante un proceso de colaboración y diálogo reflexivo entre colegas.

El Portafolio se convierte en un vehículo del nuevo profesionalismo ya que atestigua la competencia con que se ejerce el cargo, y busca un medio nuevo y más adecuado para captar y evaluar las complejidades de la enseñanza. Organiza un método que reemplaza a las calificaciones tradicionales por el diálogo, para la formación de docentes reflexivos.

Transforma la docencia en una nueva profesión que se supervise a sí misma, como modalidad de evaluación y medio para legitimar el desarrollo personal como profesional.

El Portafolio Didáctico hace pública y concreta la naturaleza de la enseñanza y expone a la consideración y el examen la pregunta sobre la que constituye una enseñanza eficaz para el individuo y constituye además una profesión.

Nona Lyons sitúa los Portafolios en el contexto del nuevo profesionalismo decente, resultado de la segunda ola de la reforma educativa. Y, este trabajo produjo dos resultados: la formación de un Grupo de Interés Especial de la American Educational Research Association (AERA) o

Asociación Norteamericana de Investigación en Educación. Denominado “Portafolios en la docencia y en la formación reflexiva de docentes”, y la Conferencia Anual sobre Portafolios.

1.4. MARCO LEGAL

El primer deber primordial de un gobierno es: “darle educación al pueblo” como lo sentenciaba el Libertador Simón Bolívar.

Lo anterior es sin duda, el proyecto político básico de la Constitución de 1991 y sus leyes reglamentarias en materia de educación: Leyes 30 de 1992 y 115 de 1994, en cuanto conllevan propuestas de formación en valores que adquieren sentido en la vida cotidiana. Ellas son aún más necesarias ante el abismo social en que se debate la sociedad colombiana.

El Artículo 95 de la **Constitución Política** declara los deberes y obligaciones de los ciudadanos que responden a un comportamiento ético-reflexivo: a esto responde la institución con su horizonte pedagógico, asumido como dispositivo pedagógico para promover un profesional autónomo, tolerante y solidario que le de sentido y profundidad a la realidad que encarna la Universidad Simón Bolívar. Con miras a repensar nuestra realidad; una realidad compleja en virtud de las actitudes de enseñanza y aprendizaje frente al conocimiento, es decir, frente a lo que está pasando en el mundo.

En su Artículo 69 garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la Ley.

La necesidad articular el conocimiento específico con la práctica pedagógica otorgándole al estudiante su debida participación es urgente, porque el estudiante debe ser actor en la construcción del conocimiento y debe ser reflexivo de su saber, como lo indica la Ley 30 de 1992 que organiza el servicio público de la educación Superior; en su Artículo 4 dice: *“La Educación Superior sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de*

libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje de investigación y de cátedra”.

Este artículo muestra coherencia con los principios del horizonte pedagógico socio crítico de la Universidad Simón Bolívar, en el cual media la comunicación pedagógica, en la búsqueda de una formación integral del estudiante bolivariano.

La Ley 30 de 1992, en su artículo 28 nos confirma la autonomía Universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente Ley, reconoce a las Universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función Institucional.

Asumir este reto nos obliga a aprender con otros, para comprender la realidad, cuestionando ideas, reflexionando y asumiendo con iniciativas el desarrollo personal, al cual compromete la bitácora del estudiante, y lo forma integralmente, en un mundo flexible que exige la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, un cambio radical en el ejercicio de la docencia, donde el estudiante desempeñe un papel más activo, en el que se promueva la creación y recreación del conocimiento y se desarrollen competencias y actitudes, no solo en el ámbito académico, sino también en los procesos personales y sociales.

Es necesario que se establezcan investigaciones y mecanismos de evaluación en su conjunto para analizar los aprendizajes de los estudiantes, los procesos educativos, el currículo, los profesores y la Institución. Por lo tanto se requieren cambios en el modo en que nos comunicamos a la hora de aprender y de enseñar; por fortuna los Por lo tanto, se requiere una sociedad de profesionales

CAPÍTULO II

2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. METODOLOGÍA

La investigación es de un enfoque cualitativo debido a que ella pretende establecer la forma como se manifiesta el conocimiento específico en la práctica pedagógica. Esta manera de abordar el objeto de investigación, cual es: el cómo se manifiesta el conocimiento específico es de naturaleza humana, puesto que el conocimiento específico se manifiesta en la relación con el otro, cuando su propósito es eminentemente cualitativo; y dado que la práctica pedagógica también es de naturaleza humana, ella tiene su razón de ser en la acción, en la relación de uno frente al otro y el otro frente al uno; es una relación de experiencias que se comunican con el único propósito de aprender.

Y, dada la naturaleza humana de ésta investigación, su problema que formula también es de naturaleza cualitativa. ¿Qué lo hace cualitativo? Lo hace cualitativo el hecho de identificar las formas de manifestación del conocimiento específico, formas que solo se aprecian cuando el docente en su relación con el estudiante da a conocer mediante la comunicación se conocimiento específico con propósitos educativos en un contexto institucional. En ésta relación entran en comunicación dos campos de experiencias: la del docente con la del estudiante; en la manera como estos dos campos se comunican la investigación se concentra para obtener información acerca de la forma como se da, y es en ésta donde se centra para hablar de manifestación. Luego el establecimiento de cómo se manifiesta este conocimiento específico se logra por un proceso de recogida de información que indaga en los actores: docente y estudiante, lo que ellos piensan y de cómo lo comunican.

Se puede afirmar además que la investigación se centra en una metodología cualitativa porque el campo social de la educación está inmerso en la práctica pedagógica que se da en el aula de clase a través de las interacciones entre docente y estudiantes; viene a ser según Anguera (1995:



514) citado por Gloria Pérez Serrano: “Una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y presa de la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos, categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación preferente ideológica y procesal, posibilite un análisis que de lugar a la obtención del conocimiento válido”.

La metodología cualitativa es un proceso de recogida de datos que describe tal cual como ocurre el proceso de comunicación del conocimiento específico desde el docente hacia el estudiante y viceversa, en un ir y venir permanente; o en cada proceso dialógico y comunicativo que se da en el contexto del acto educativo.

Los datos obtenidos mediante la elaboración de dos encuestas: una a docentes y una a los estudiantes del IV Semestre. Dos entrevistas estructuradas a estos estudiantes que describen la forma de manifestación del conocimiento específico en la práctica pedagógica que se da a través de la comunicación.

2.2. ENFOQUE PARADIGMATICO

Los nuevos tipos de investigaciones y de diseños metodológicos cualitativos aplicados en investigaciones sociales y educativas, llamados comúnmente métodos cualitativos, se apartan de las formas tradicionales de investigación en cuanto se refiere al uso preferente o predominante de información cualitativa, al objeto de conocimiento que buscan algunas de ellas, a la estrategia general para llevar a cabo objetivos de investigación, a la utilización y destinatarios de los resultados obtenidos y a otros aspectos propios de cada tipo.

La investigación etnográfica o la investigación participativa que dentro de sus esquemas generales para hacer estudios o indagaciones sociales y educativas, pueden recurrir a paradigmas materialistas o subjetivistas, como también buscar, en una dirección epistemológica, la interpretación de los fenómenos estudiados, o en otra, la explicación de ellos mediante el uso de

teorías o de generalizaciones empíricas preexistentes. Poseen sus diversos procedimientos como los criterios de *credibilidad*, (múltiples fuentes, diferentes métodos y varios investigadores), *transferibilidad* (responde al criterio de validez) y *comprobabilidad* (responde a la confiabilidad). (Ver anexos).

Considerando los aspectos anteriores, esta investigación se enmarca en el **paradigma cualitativo de tipo etnográfico** que se fundamenta en la observación y descripción del objeto de estudio, se caracteriza por ser flexible, ya que el problema surge del medio, de la población o del lugar donde se asienta la investigación, y no como resultado del proceso de reflexión teórica o de deducción a partir de unos supuestos previamente establecidos.

Se valoran las fuentes etnográficas en esta investigación que estudia un fenómeno social incorporado en la práctica pedagógica del docente, como lo es la manifestación del conocimiento específico, implícito en ella, a través del análisis de las actividades humanas.

Para autores como **Peter Woods**, la etnografía educativa: *presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a zanjar el hiato entre investigador y maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica.*

Según J. P. Goetz y M. D. Le Compte.

Además de producto, la etnografía es un proceso, una forma de estudiar la vida humana. El diseño etnográfico requiere estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural.

Primero, las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados, de forma que sus constructos se utilicen para estructurar la investigación.

Segundo, las estrategias etnográficas de investigación son empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano

de los fenómenos tal como se dan en los escenarios del mundo real, procurando los investigadores evitar la manipulación intencional de las variantes del estudio.

Tercero la investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan el comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos. La etnografía es multimodal o ecléctica; los etnógrafos emplean una variada gama de técnicas para obtener sus datos.

En este contexto, se observa que el mundo social está compuesto de significados y puntos de vista compartidos, o centrados en el diálogo en la actividad cotidiana y cómo se presenta la ordenación y coherencia en los intercambios conversacionales.

A partir de lo anterior, y con proyección futurista, se amplía la investigación con el modelo crítico –social, en donde la relación sujeto y objeto es de tipo horizontal, de diálogo permanente, reflexivo, consciente, activo y transformador, mediada por el reconocimiento y el respeto por la individualidad. El producto de ésta relación sujeto-objeto es el de la comunicación que se da entre los actores de las instituciones sociales: en este caso entre el docente y el estudiante en la práctica educativa.

Por esta razón, la metodología se fundamenta en la línea de investigación etnográfica de la comunicación de acuerdo con **Bernardo Restrepo Gómez**, la referencia como “*una interacción verbal en la clase entre docentes y estudiantes y el discurso pedagógico de los docentes*”. Además se tienen en cuenta las trece etapas que propone Iafrancesco Giovanni en su texto *La investigación en Educación y Pedagogía*. Estas etapas son:

Objetivos.

Lugar de estudio.

Recolección de informaciones.

Lectura en equipo de las notas.

Relectura de los textos teóricos.

Elaboración de una primera descripción analítica.

Nuevas observaciones como fruto de la elaboración de la primera descripción.

Lectura en equipo de los registros.

Implementación de entrevistas en profundidad.

Lectura en equipo de las entrevistas.

Relectura total del material recopilado durante todo el proceso de la investigación.

Estructuración del informe final.

2. 3. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de la presente investigación la constituyen los docentes y estudiantes del Programa de Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Simón Bolívar; la población y muestra representativa es tomada del grupo de 10 docentes y los 35 estudiantes del IV y V semestres.

2. 4. FUENTES, TÉCNICAS E INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Fuentes Primarias: se aplicaron las fuentes primarias que permitieron la recolección de datos directamente de la realidad:

- La observación simple.
- Las encuestas a estudiantes y docentes.

Fuentes Secundarias: Las fuentes secundarias han sido elaboradas previamente, y facilitaron la búsqueda de información dispersa.

- Los documentos de los estudiantes.
- Los datos de antecedentes de la Universidad Simón Bolívar y su horizonte socio-crítico.

Técnicas: En el presente trabajo, se utilizan las siguientes técnicas cualitativas:

- Análisis Documental, de la observación directa que sirve para inventariar, clasificar y realizar lecturas críticas, para elaborar la teoría de la investigación.
- La encuesta estructurada que utilizó un cuestionario preciso y orientó la conversación con los estudiantes, directivos y docentes según el itinerario programado.
- La entrevista a estudiantes para obtener información veraz y adecuada.

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE:

Considerando que la **Observación participante** es un proceso de recogida de información en un escenario particular para describir la realidad en condiciones naturales. Y que busca registrar lo que se da por hecho cuando se está en plena comunicación del conocimiento específico, en este sentido, la investigadora optó por este instrumento debido a que conoce los intereses y la experiencia que se vive en la cotidianidad de los actores educativos del Programa de Humanidades y Lengua Castellana, de ahí que se concentró en aspectos concernientes a:

Expresión por el docente y por el estudiante.

Las características que se dan en la expresión del conocimiento específico.

La integración del conocimiento específico con el saber pedagógico.

La Observación Participante, se hizo a través de un diario de campo, llamado en este caso “Bitácora del estudiante” que es un documento para la reflexión-acción de la práctica educativa del Programa y que la Universidad desarrolla con sus docentes. La bitácora del estudiante está dada en los acontecimientos relevantes que se suceden en el aula y tiene como punto de partida la iniciación del acto educativo y las diferentes formas de abordarlo.

Cuando se está en el acto de aprender se dan hechos interesantes que merecen ser registrados, uno de éstos, es el conocer. ¿Cocer qué? Conocer lo que es objeto de aprendizaje en una determinada disciplina, asignatura, área del conocimiento u otras, se conoce lo que ya está teóricamente comprobado, lo que aún no está del todo conocido y lo que se conoce, de ahí que el acto de aprender se convierta en una acción con propósitos educativos, dado a que el conocer es una acción que produce un efecto, **el conocimiento**.

Los espacios de reflexión son:

- 1. Sobre la práctica educativa:** la reflexión y el registro se realiza durante la misma, en el instante en el que ocurre el hecho educativo tan interesante que merece ser reflexionado y registrado, el cual puede ser: la nueva idea que surgió, la forma didáctica que se diferencia a la que siempre se da en el diario vivir del aula de clase, los acontecimientos relevantes que se originan en la plena comunicación del conocimiento y los intereses o desintereses que muestran los estudiantes.
- 2. En la práctica educativa:** la reflexión y el registro se puede dar después de lo interesante que ocurrió, una vez finalizada la práctica educativa el profesor se sienta a reflexionar en un hecho interesante que le haya llamado la atención y lo registra en su bitácora con toda claridad y precisión que le es propia. En este caso los estudiantes lo hacen igual.
- 3. La reflexión y registro sobre y en la práctica:** Siempre está en la mirada de ser conscientes y críticos de lo que se hace y como se hace, además, como responden los estudiantes a lo que el docente hace y como lo hace; para así introducir mejoras en la acción educativa con el propósito de lograr su calidad.

La escritura y la reflexión sobre la enseñanza van de la mano y se constituyen en motor de replanteamientos tanto del ejercicio docente como de la tarea misma de la escuela del siglo XXI.

LAS ENCUESTA aplicadas a los estudiantes y docentes recogió información mediante la formulación de preguntas que buscaban obtener información acerca de cómo se desarrolla el conocimiento específico en la práctica pedagógica; para ello se elaboró un cuestionario de cinco preguntas para responder los estudiantes. Cada pregunta busca información acerca de:

1. La forma de manifestación del conocimiento específico.
2. Observación de lo más importante en la expresión del conocimiento específico.
3. Caracterización de la forma como se expresa el conocimiento específico.
4. Estrategias a las que se acude para el desarrollo del conocimiento específico.
5. Observación de la integración del conocimiento específico con el saber pedagógico.

Dado que la investigación busca en primera instancia la identificación de las manifestaciones del conocimiento específico, **la encuesta** recoge información por cada pregunta que puntualizan sobre la *forma*, lo importante de la *expresión* del conocimiento específico, la caracterización de la forma, las estrategias y la integración de los conocimientos específicos y pedagógicos.

Para la elaboración ésta encuesta se tuvo en cuenta criterios específicos, para que las preguntas que formulan estén en relación con el objetivo de la investigación.

CAPÍTULO III

3.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

-

3.1.1 RESPUESTAS A LA ENCUESTA ABIERTA APLICADA A 35 ESTUDIANTES DE III Y IV SEMESTRES DEL PROGRAMA DE HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA EN OCTUBRE DEL 2009.

Según las estudiantes el conocimiento específico se manifiesta de la siguiente forma en las clases:

A la primera pregunta: **¿Cómo puedes describir la forma como se manifiesta el conocimiento específico en tus clases?**

1. Formas de manifestación del conocimiento específico en las clases.

Los estudiantes respondieron:

El conocimiento específico se manifiesta a través de las lecturas de las obras literarias, la comprensión y argumentación de textos, fortaleciendo las habilidades lectoras, escritoras y la crítica.

Se manifiesta ampliamente y libremente; en la literatura hay un mayor esfuerzo.

Se manifiesta en forma clara, coherente y concisamente, gracias a la preparación de los docentes. Al manejo pedagógico y el uso de estrategias. Se conocen los temas a fondo y con mucha propiedad.

No es explícito en cuanto a la explicación de saberes. Muchas veces no logramos entender algunos temas.

Clara y explícitamente desde los puntos que da el docente para aprender y poner en práctica.

Desde lo participativo. Cada quien aporta sus conocimientos, los aporta o socializa en clase.

A través de la comunicación y la expresión oral en la relación docente-estudiante. Con los ejemplos cotidianos se hace la clase interesante.

A la segunda pregunta: **¿Qué puedes anotar como importante acerca de lo que observas cuando se expresa el conocimiento específico en el aula?**

2. Expresión del conocimiento específico en el aula.

Se dieron las siguientes respuestas:

Que a los estudiantes se les observa poco interés y se les dificulta expresar el conocimiento específico. Aunque hay docentes bien preparados, especializados y que utilizan diferentes metodologías.

Se observa el enriquecimiento con el saber, a través de la argumentación de lecturas y la socialización en el aula.

El intercambio de ideas con los docentes que incitan a la indagación e investigación.

Se observa el manejo del lenguaje, la expresión de las ideas, dominio al explicar y expresar el conocimiento específico.

Se valora el derecho de la expresión de los estudiantes.

El maestro es el centro de atención de los estudiantes al presentar un tema.

Tercera pregunta: **¿Caracteriza la forma como el docente expresa el conocimiento específico?**

3. Caracterización de la forma como el docente expresa el conocimiento específico.

Se caracteriza amenablemente, con diversas metodologías como mesas redondas, usando lo tecnológico y el buen desempeño o propiedad que manifiestan los profesores.

Con amplias lecturas de distintos tipos, de documentos, actividades de comprensión y práctica de estos.

Con sagacidad, buscando la forma más clara, sencilla y didáctica. Utilizan buenas estrategias de enseñanza, pero deben usar más las TIC.

Partiendo de textos o situaciones y uniendo la teoría con la práctica. Indagación, interpretación, reflexión.

Dominio y dinamismo al expresar el conocimiento específico. Lo caracteriza la argumentación en las opiniones que se dan en las clases. Uso correcto del lenguaje. De talleres, exposiciones y estrategias dinámicas.

La manera como el docente expresa el conocimiento específico en su forma pedagógica. Como interactúa con el estudiante y fomenta el interés.

Se puede caracterizar en la forma como el docente crea su ambiente de clase y como el estudiante atiende.

Cuarta pregunta: **¿Que estrategias se utilizan para desarrollar el conocimiento específico?**

4. Estrategias que se utilizan para desarrollar el conocimiento específico.

Socialización de documentos, controles de lecturas, interrogatorios, mesas redondas, intercambio de trabajos y de ideas, debates, ensayos, exposiciones y sustentaciones de trabajos realizados.



Seminarios, talleres, muestra de actividades, películas, charlas, diálogos. video-foros.
Evaluaciones escritas.

Trabajos grupales, ayudas didácticas, textos. Algunos docentes usan las TIC, mientras que otros solo dan la clase convencionalmente.

Se desarrollan las normas de convivencia en el aula de clase, en la relación entre el docente y los estudiantes.

Quinta pregunta: **¿Observas si se da o no la integración del conocimiento específico con el saber pedagógico del docente?**

5. El conocimiento específico y su integración con el saber pedagógico del docente.

Sí se observa esta integración en algunos docentes en otros no.

Son profesionales bien preparados. Están en excelente nivel de preparación.

Me parece didáctico y comprensible el conocimiento específico por las diferentes formas como el docente llega a él.

Algunos docentes tratan de integrar el conocimiento, otros se enfocan solo a sus temas de estudio y a veces solo aplican su saber.

Sí se da, el docente integra los conocimientos con lo que debe enseñar. Se observa pedagogía en la clase. Tiene claro el conocimiento pedagógico.

Se observa mucho la integración pedagógica del docente.

Pienso que sí se da, por la preparación que muestra el docente, dominio y facilidad de su conocimiento para que los estudiantes lo conozcan.

Por la explicación que da el docente de todo lo que vemos a diario.

En muchos casos no se da, porque no tienen el conocimiento adecuado en cuanto al dominio del tema.

Para responder a los siguientes cuestionamientos fundamentados de la OBSERVACIÓN se diseñó la **ENCUESTA A LOS DOCENTES DEL PROGRAMA** (Ver anexos) y que arrojaron los resultados anotados más adelante.

Si el conocimiento específico se está manifestando mediante el diálogo con el encuentro con el otro, este otro es el estudiante y se da una simple comunicación que no se muestra incorporada al ser del docente, o se da porque está incorporada a él.

- Así:
1. Qué sentido le da el profesor al conocimiento específico cuando es manifestado por él.
 2. Qué observan Ustedes en la relación que el profesor establece con el conocimiento específico.
 6. El docente integrado al conocimiento específico, como manifiesta este encuentro con el estudiante.
 7. Cómo se muestra el conocimiento específico que comunica el profesor?

3.1.2. RESPUESTAS A LA ENCUESTA ABIERTA APLICADA A 10 DOCENTES DE III Y IV SEMESTRES DEL PROGRAMA DE HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA EN OCTUBRE DEL 2009.

1. Desde tú posición como docente. ¿Cómo desarrollas el conocimiento específico?

- Integrando el conocimiento de las TIC para que la información sea actualizada y la consulta bibliográfica para la realización de talleres.
- A partir de la reflexión conjunta con el conocimiento del estudiante.
- Planteando preguntas problémicas de acuerdo a situaciones reales.
- Lectura sobre temas, síntesis de situaciones y aplicación en la práctica.
- Se intenta que los estudiantes encuentren un punto de apoyo para generar nuevos conocimientos.
- Desarrollando las competencias comunicativas.

2. De acuerdo con tú experiencia, ¿qué sentido le da Usted al conocimiento específico para que el estudiante aprenda?

- Trabajar las TIC y una segunda lengua desarrollando las competencias comunicativas y el manejo de la información. Trabajar competencias basados en productos es la consigna.
 - Que el estudiante reflexione, que busque salidas semánticas a lo estudiado. Formar un lector. Que relacione el conocimiento con su formación humana, profesional y éticamente.
 - Aplicando lo aprendido en su entorno académico y social.
- Se busca la aplicabilidad, que vivencie las experiencias, a la vez que transforma el conocimiento a partir de su realidad.

3. ¿A través de qué estrategias desarrollas el conocimiento específico?

- A través de talleres apoyados en lecturas, videos, problemas pedagógicos reales.
- La reflexión y criticidad de la información, para resignificar conceptos propios del conocimiento específico.
- Lecturas de documentos, orientadas por preguntas generadoras.
- Confrontación de conceptos, hasta reconceptualizarlos.
- Talleres de vocabularios, gramática, lectura comprensiva.
- Pequeños proyectos para integrar el conocimiento sobre la civilización y la cultura de la lengua aprendida. Todo mediado por las TIC.
- Investigaciones sobre determinados temas.
- Foros sobre aspectos puntuales, dramas, crónicas, videos,
- Relaciones con sus vivencias, con su realidad.

4. Teniendo en cuenta tú conocimiento específico y pedagógico, ¿de qué manera los relacionas en tú práctica?

- De manera didáctica, para garantizar la aprehensión del conocimiento.

- A través de estrategias pedagógicas que posibilitan el desarrollo de las competencias comunicativas.
- En la medida que la práctica busca generar espacios para dinamizar el conocimiento.
- Con ejemplos reales.
- Vivencialmente.
- Buscando el propósito del Programa.

3.1.3. ANÁLISIS DE RESPUESTAS : ESTUDIANTES-DOCENTES

En el acto de conocer o hecho más valioso que sucede en el aula de clase cuando se da el acto de conocimiento y comunicación, y que va dejando de ser concebido como una relación dura sujeto-objeto, para trasladarse a formulaciones que hablan de elaboración intersubjetiva de significados y de ínter estructuración sujeto-objeto: Se evidenció en el registro y reflexión de la **Bitácora del estudiante** que durante las clases se dan los acontecimientos relevantes que se expresan en las dudas, las preguntas, las inquietudes que se suscitan a raíz de la comunicación del conocimiento específico, en las confrontaciones, argumentaciones, problematizaciones, discusiones, diálogos, debates, contrastaciones, dilemas entre otros. Al igual se evidencian los docentes que utilizan solo el saber del conocimiento específico, los que utilizan excelentemente el saber pedagógico y los que integran estos saberes en la práctica pedagógica.

| PREGUNTAS DE LAS ENCUESTAS APLICADAS. | RESPUESTAS DE ESTUDIANTES | RESPUESTAS DE DOCENTES | ANÁLISIS DE LAS MISMAS. |
|--|--|--|--|
| De estudiantes: ¿Cómo puedes describir la forma como se manifiesta el conocimiento específico en tus clases? | A través de la lectura permanente de obras literarias. Con el desarrollo de las competencias comunicativas. Ejercicio de la oralidad, la comunicación. | Planteando preguntas. Utilizando las TIC. A través de reflexiones conjuntas. Haciendo lecturas interpretativas, | La respuesta a las preguntas analizadas demuestran que el conocimiento específico se manifiesta desarrollando las competencias |

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>De docentes: Desde tú posición como docente. ¿Cómo desarrollas el conocimiento específico?</p> | <p>Con la reflexión, participación, la crítica. Se valora la expresión.</p> <p>De forma coherente y se incita a la investigación.</p> <p>No entiendo los temas.</p> <p>No es explícito en cuanto a la explicación de saberes.</p> <p>Se dificulta la expresión del conocimiento específico.</p> | <p>reflexionando y criticando.</p> | <p>comunicativas que se propone el Programa de Humanidades y Lengua Castellana, aunque hay estudiantes que manifiestan no entender algunos temas.</p> |
| <p>Estudiantes: ¿Caracteriza la forma como el docente expresa el conocimiento específico?</p> | <p>Poco interés al aprender. Enriquecimiento con la argumentación y la socialización.</p> <p>El dominio del lenguaje.</p> <p>Se dificulta la expresión del conocimiento específico aunque se utilizan diferentes metodologías.</p> | <p>Trabajando las TIC y la segunda lengua para Formando lectores desarrollar las competencias comunicativas y el manejo de la información,</p> <p>Dándole un sentido semántico a lo estudiado.</p> <p>Aplicando las experiencias.</p> | <p>Se observa como relevante que el conocimiento específico es expresado con las características propias del Programa, desarrollando las competencias comunicativas y dándole sentido a lo aprendido aunque se nota a veces la falta de interés.</p> <p>Las metodologías empleadas no motivan al estudiante.</p> |
| <p>Estudiantes: ¿Que estrategias se utilizan para desarrollar el conocimiento específico?</p> | <p>A través de controles de lecturas comprensivas, interrogatorios, socialización de documentos, intercambio de ideas, foros, debate, mesas redondas, talleres, ensayos, evaluaciones,</p> | <p>Con problemas pedagógicos reales, reflexionando y criticando para resignificar el conocimiento específico.</p> | <p>Son muy numerosas las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula de clase, pero aún así no se vivencia el aprendizaje del conocimiento específico como se propone en el Programa</p> |

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>Docentes:</p> <p>¿A través de qué estrategias desarrollas el conocimiento específico?</p> | <p>Tics,</p> | <p>Con proyectos generadores, confrontación de conceptos, talleres de vocabularios, lecturas comprensivas.</p> <p>Tics.</p> <p>Investigaciones, foros, dramas.</p> <p>A través de vivencias con la realidad.</p> | <p>de Humanidades y Lengua Castellana.</p> <p>No hay un verdadero Aprehendizaje del conocimiento, ni deseos de aprender a aprender.</p> |
| <p>Estudiantes:</p> <p>¿Observas si se da o no la integración del conocimiento específico con el saber pedagógico del docente?</p> <p>Docente:</p> <p>Teniendo en cuenta tú conocimiento específico y pedagógico, ¿de qué manera los relacionas en tú práctica?</p> | <p>Se observa en algunos docentes, en otros no.</p> <p>Didácticamente, con estrategias pedagógicas.</p> <p>Desarrollando las competencias comunicativas.</p> <p>Con ejemplos reales.</p> <p>A veces solo se nota el saber del docente.</p> <p>En muchos casos no se da, porque no tienen el conocimiento ordenado en cuanto al dominio del tema.</p> <p>Algunas veces no se da.</p> | <p>De manera didáctica, para garantizar la aprehensión del conocimiento.</p> <p>A través de estrategias pedagógicas que posibilitan el desarrollo de las competencias comunicativas.</p> <p>En la medida que la práctica busca generar espacios para dinamizar el conocimiento.</p> <p>Con ejemplos reales.</p> <p>Vivencialmente.</p> <p>Buscando el propósito del Programa.</p> | <p>Aunque algunos docentes se les observa que integran su saber pedagógico con el saber del conocimiento específico. Se observa igualmente que otros docentes no lo hacen y solo utilizan su saber específico.</p> <p>Para lograr una excelente práctica pedagógica hay que relacionar: el conocimiento de la materia, el conocimiento psicopedagógico, el conocimiento curricular y el empírico o sea el conocimiento creativo, socializado, las pautas de</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | enseñanza, el componente conceptual y el componente ideológico. |
|--|--|--|---|

ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA CON LOS ESTUDIANTES DE IV SEMESTRE

Día: 18 de Noviembre del 2009.

Hora: 4 a 5 y 30 p.m.

Dirige Mabel Escorcía

Ambiente de empatía.

¿Sobre qué giró la entrevista?: Sobre los ejes temáticos que los estudiantes han desarrollado, cómo lo hacen y qué logran:

Semiótica y oralidad: identificación e interpretación de símbolos:

Se distribuye el análisis de: poesías, películas, canciones, cuentos... ver los signos implícitos. Habían signos que la poesía no manejaba y que las canciones sí. Signos que identifican en la expresión de cada uno de ellos. Identifican, interpretan y expresan. Anotan sus aprendizajes.

En la poesía el docente la busca, la entrega: un olmo seco, la analizan, explicó mensaje y ven más allá de lo escrito. Los estudiantes buscan clases de poesías y redactan una poesía.

Oratoria: literatura, mito y religión. Qué pensamos del mito, origen y creación del hombre. A partir de lo que los estudiantes expresan de mito, retoma las ideas y expresa la definición de mito con sus palabras.

Trabajan: Etimología de la lengua, relación lenguaje y habla, lingüística, gramática y literatura, pensamiento lenguaje y producción de textos.

PROPÓSITO: Recoger información sobre la estructura del conocimiento específico en el aula de clase.

ANÁLISIS

La entrevista versó sobre el cómo las estudiantes se apropian del uso de la lengua, o cómo se dan las prácticas lingüísticas en el aula de clase: a través de la triangulación docente, estudiante y contenidos.

La lengua al interior de los procesos educativos es de mucho valor para el aprendizaje. No solo en el área de Lengua Castellana, sino en todas las áreas del saber.

La lengua es el vehículo del saber, y ayuda a proyectarse a la realidad, a través de la oralidad y la producción de textos.

Se detectó que toda variación lingüística obedece más razones culturales que a las mismas reglas que establece el habla.

Igualmente se comprobó como el docente le da mucho valor al uso correcto de la gramática, al desarrollo de las competencias comunicativas

Al uso de las exposiciones, la profundización en la lectura y análisis de obras literarias.

Desarrollo del léxico, la semiótica y la semántica.

CAPITULO IV

4.1. “LA PREGUNTA PROBLEMATIZADORA”: FUENTE DE SABER, QUE SUSCITA LA CRÍTICA COMUNICATIVA Y LA INVESTIGACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO”

Desde Sócrates (Mayéutica) a los recientes aportes de Paulo Freire el origen del conocimiento está en la pregunta, que resuelve una educación basada en la construcción solucionadora de problemas, el aprendizaje basado en problemas (ABP) y la enseñanza problémica que constituyen disyuntivas para promover el desarrollo de las competencias crítico- comunicativas e investigativas: necesarias para que los educadores en ejercicio y en proceso de formación, logren la transformación social desde su práctica pedagógica, en el Siglo XXI.

4.1.1. PRESENTACIÓN

La UNESCO (1996), al reconocer la sociedad del conocimiento del siglo XXI, convoca a los ciudadanos de la aldea planetaria a convivir juntos, los grandes desafíos intelectuales, políticos, económicos y científico-tecnológicos marcan la pauta para una educación lo largo de la vida. Se requieren nuevas competencias y nuevos procesos de formación. En estos desafíos, el maestro y la escuela son los protagonistas.

Asimismo, las sociedades contemporáneas se enfrentan al reto de proyectarse y adaptarse a un proceso de cambio que viene avanzando muy rápidamente hacia la construcción de Sociedades del Conocimiento. Este proceso es dinamizado esencialmente por el desarrollo de nuevas tendencias en la generación difusión y utilización del conocimiento, y está demandando la revisión y adecuación de muchas de las empresas y organizaciones sociales y la creación de otras nuevas con capacidad para asumir y orientar el cambio. Una Sociedad del Conocimiento es una

sociedad con capacidad para generar, apropiar, y utilizar el conocimiento para atender las necesidades de su desarrollo y así construir su propio futuro, convirtiendo la creación y transferencia del conocimiento en herramienta de la sociedad para su propio beneficio.

Y, en términos generales las nuevas tendencias están relacionadas con tres procesos muy dinámicos y de vasto alcance: la “Informatización” de la sociedad, la Globalización y las Nuevas Tecnologías, que la sociedad del conocimiento busca con el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje social, como medio para asegurar la apropiación social del conocimiento y su transformación en resultados útiles, en donde la educación juega el papel central.

Y la educación en las Universidades frente a los procesos de globalización y desarrollo de la sociedad del conocimiento ha reaccionado para tratar de comprender los procesos cambiantes y adecuar sus procesos de formación profesional a los nuevos retos. Las formas tradicionales de formación profesional centradas en las disciplinas, de carácter especializado, con un alto componente escolástico, sin fundamentación en los procesos investigativos entraron en crisis y el mundo globalizado colocó a la universidad y en general al sistema educativo frente a la necesidad de transformar no sólo sus métodos de enseñanza, sino las formas, procesos y contenidos curriculares, así como la organización institucional. Las reacciones han sido de diferente forma: internacionalización curricular, apropiación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, acercamientos con el sector productivo y estatal, desarrollo de ofertas académicas virtuales, modificación de las formas de contratación de docentes, replanteamiento de la investigación (investigación aplicada en vez de investigación académica) y especialmente una revisión a fondo de los currículos.

Por lo tanto, en los albores del Siglo XXI, las tareas del profesor cambiaron radicalmente. Ahora no se trata de enseñar y evaluar, sino de formar a los nuevos hombres y mujeres que la Sociedad del Conocimiento requiere: individuos creadores, autónomos, críticos y emotivo-rationales, *Homo Sapiens*.

El reconocer que el aprendizaje constituye además de un proceso de apropiación de la experiencia histórico-social, un proceso de naturaleza individual, hace que muchas de las tradicionales concepciones relacionadas con la enseñanza superior, deban ser reconsideradas.



Percibimos que, en el mundo de la vida están presentes los campos del conocimiento y, en especial, cada profesión se construye con base en ellos. La institución, a través del **currículo** selecciona de esos campos del conocimiento lo que un profesional necesita conocer para resolver una determinada gama de *problemas* presentes en el sistema social.

La **didáctica** hace que esa adquisición de conocimientos sea más efectiva, eficaz y eficiente: ambas, lo curricular y lo didáctico, bajo un discurso pedagógico relacionan el mundo de la escuela con el mundo de la vida, con unos fines específicos, para formar un tipo de hombre y mujer, que hace que esa sociedad sea diferente a otras.

Se hace necesario para formar ese tipo de hombre o mujer diferente un aprendizaje verdaderamente significativo, comunicativo, problémico y desarrollador, un aprendizaje vivencial e integrador que tenga como punto de partida la vida de los estudiantes, para comprender en el aula de **clase los problemas** que existen en la sociedad y simular los procesos que rodean su conducta cotidiana.

En el mundo universitario no es posible concebir una práctica pedagógica que no estimule la creatividad de los estudiantes, la participación activa en el proceso de apropiación de los conocimientos, la mayor ejercitación en el aprendizaje autónomo. Sin embargo, los métodos de enseñanza que utilizan algunos docentes universitarios actualmente en el proceso pedagógico son muy tradicionales, no preparan a los estudiantes para resolver problemas de la práctica, y, en consecuencia, no conducen al desarrollo de las principales competencias que ellos necesitan para desempeñarse en la sociedad.

Por lo tanto, un proceso formativo del estudiante universitario debe brindarles la posibilidad de aprender a aprender. Las universidades deben ser dinámicas, flexibles y participativas, el estudiante universitario necesita aprender a resolver problemas de su vida, aprender a comunicarse, a pensar, sentir y actuar de una manera independiente y con originalidad.

Y, como todo gira alrededor del campo del conocimiento, surgen las contradicciones que permiten el encuentro de lo que puede ser la verdad en la búsqueda de lo que se está aprendiendo,

es en esta búsqueda donde también **emergen los problemas** que mueven a la relación maestro estudiante a seguir en ésta, de ahí que el propósito de la propuesta esté centrado en el desarrollo de un proceso fundamentado en la identificación, planteamiento, búsqueda de información a la luz de la experiencia cotidiana y de la ciencia, el análisis, la interpretación, la comprensión de lo que se desea conocer para la producción de un conocimiento que muestre en lo posible un avance en la construcción de lo que se está conociendo, a través de la comunicación y los procesos investigativos.

En este sentido, se continúa en la solución de un problema que puede ser aplicado en otros contextos. No obstante el gran desarrollo y aplicabilidad que tiene esta metodología, es apenas el inicio de una nueva forma de concebir al ser humano en la Escuela, que busca su desarrollo coherente desde varias perspectivas. Estamos apenas en la puerta de entrada a un mundo lleno de posibilidades aún desconocidas para nosotros, pero que transformarán los procesos educativos en general y harán de la educación superior más vivencial, para comprender las limitaciones externas e internas de las **formas de comunicación pedagógica**, sus realizaciones prácticas de transmisión y sus condiciones de cambio, de modo que la distribución del poder y los principios de control que presupone esa comunicación puedan representarse, describirse e *investigarse*.

4.1.2. DESCRIPCIÓN

La propuesta da respuesta al interrogante: ¿De qué manera, la formación que soluciona problemas a través de la comunicación, e investiga, contribuye a la comprensión de sentido y a la transformación de la práctica pedagógica, en la sociedad del conocimiento, o nuevo escenario de la educación del siglo XXI?

Con el fin de descubrir conceptos, derivar teorías y ampliar las fronteras del conocimiento se redimensiona el proceso educativo hacia los ideales más altos, a través del estudio permanente de los problemas de la educación en sus diferentes formas y niveles, en el plano conceptual, pedagógico, didáctico, curricular y experimental, como base para la innovación y el rediseño de políticas y programas. Es el reto para los principales actores involucrados: educadores y

educandos. Y, frente a este reto la solución de problemas y el camino a la investigación educativa son fundamentales desde la práctica pedagógica del maestro, en primera instancia.

La acción del maestro en el aula, en la escuela y en la educación superior es uno de los innumerables factores que afectan la calidad de la educación y los procesos de enseñanza aprendizaje. El maestro requiere, entonces, comprender los conceptos de educación, escuela, formación, pedagogía, didáctica, aprendizaje, currículo e investigación educativa. En cada época histórica se generan perfiles del profesor como educador, como modelo del comportamiento, como transmisor del conocimiento, como repetidor, como técnico, como innovador, como orientador, como actor que toma decisiones, propicia cambios, resuelve problemas y transforma la realidad. En cada una de las concepciones acerca del educador subyace también una concepción de aula, una concepción de escuela, una concepción de sociedad, una concepción de cultura, una concepción de conocimiento y sus formas de producirlo.

Dentro de este escenario del siglo XXI el educador actúa en un medio complejo, cambiante y muchas veces contradictorio, determinado por la interacción de múltiples factores y condiciones. Enfrenta también múltiples problemas que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla, técnica o procedimiento rutinario y mucho menos irreflexivo. El educador requiere cultivar un pensamiento reflexivo y práctico para descifrar significados y construir saber acerca de los escenarios concretos, simbólicos e imaginarios en que vive y sobre los que actúa. Especialmente desde los interrogantes que surgen en su propia práctica pedagógica, y desde el interés del maestro por abordar un proceso investigativo, podrá luego revertir los resultados en sus propios espacios.

Igualmente, la investigación como reflexión en la acción para una nueva sociedad, conlleva a una reconsideración del educador como profesional y de una nueva formación del maestro, en consecuencia a una reconceptualización teórico-práctica de la formación, como se sustenta a continuación.

4.1.3. LA UNIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, PARA FACILITAR NUEVAS POSIBILIDADES DE PENSAR, SENTIR Y VALORAR.

En la educación, el estudiante debe ser capaz de actuar y juzgar correctamente ante situaciones, reaccionar emocionalmente de manera adecuada y juzgar correctamente sobre cosas que son objeto de valoraciones. Por lo tanto, se hace necesario *construir* los nuevos contenidos del quehacer y del pensamiento.

Se necesita el proceso dinámico de la construcción para liberar las energías que estimulan al estudiante para buscar e investigar, lo que hace que cree el mismo una nueva forma de actuar o de pensar, por propio impulso: Problemas vivamente experimentados.

En la educación superior el estudiante debe desarrollar más el espíritu crítico, la autonomía y favorecer el desarrollo de la creatividad profesional; y debe lograr un adecuado equilibrio entre el desarrollo científico-técnico y el pleno desarrollo espiritual del hombre. Debe ser un proceso donde se complemente la explicación y la comprensión del mundo social y natural.

El planteamiento de problemas ayuda a desarrollar *acciones* para llegar a metas propuestas, buscar caminos, recorrerlos y describirlos para llegar a la *formación de conceptos*. La solución de problemas tiene su propio valor, proporciona procedimientos, métodos y heurísticas que son valiosas en la institución, en la vida cotidiana y el estudiante experimenta lo que realmente significa buscar e investigar, pensar y reconocer. Con ello adquiere motivos para su curiosidad intelectual (Berlyne, 1960/1974) y su voluntad de conocimiento. Experimenta la satisfacción que proporciona comprender claramente, desarrolla actitudes de confianza en sí mismo ante nuevas situaciones, de independencia íntima y de autonomía.

Resolver un problema es solucionar la contradicción, que manifiesta no solo la dificultad que se debe superar (dinámica de lo conocido y lo desconocido)) sino que se refleja y proyecta el camino de solución y, con ello, la propia superación dialéctica del problema.

Si la realidad se desenvuelve con base en una dinámica dialéctica contradictoria, el proceso de apropiación de esa realidad no puede ser ajeno ni menos excluir la contradicción como principio y regularidad para la comprensibilidad

4.1.4. ENSEÑANZA QUE SOLUCIONA PROBLEMAS, QUE INTERROGA Y DESARROLLA.

ENSEÑABILIDAD

Resolver problemas significa desarrollar detalladamente la idea, el procedimiento. “Desarrollar” es aquí una excelente expresión; significa que la solución del problema ya está contenida *in nuce* en él, pero que ha de “desarrollarse” a partir de ahí, desarrollándose el pensamiento sobre el problema en pensamiento sobre la solución.

Por ello, una clase en la que se resuelven problemas es también una clase que implica un desarrollo. Interroga y desarrolla, al mismo tiempo, cuando el propio alumno o bien, en representación de él, el profesor, plantea consecutivas preguntas y al responder a ellas va perfilando, cada vez más claramente, la solución del problema, hasta que plenamente desarrollada quede incorporada a su pensamiento y a su actuación.

Es importante que el problema sea abierto y controversial, para estimular la discusión, atrapar la atención de los alumnos y motivarlos a lograr una comprensión más profunda de los conceptos en cuestión. Un buen problema bien diseñado debe vincular el tema de estudio con el mundo social y familiar de los alumnos.

Así, se procederá del modo siguiente: en primer lugar se dirigirá a la clase una advertencia general para que observe y piense. Aun cuando las contribuciones de los alumnos presenten en ocasiones fallos y surjan de manera desordenada, apenas intervendrá aún. Tiene que ver primero lo que la clase es capaz de hacer por sí misma, de una forma autónoma. Paulatinamente irá timando la dirección, para guiar a la clase a los conocimientos que considera esenciales. Pondrá

orden en la consideración o determinará junto con los alumnos la vía de solución que será reconocida en común. Con prioridad a preguntas o indicaciones directas llamará la atención hacia una parte del tema o un elemento del problema que han de ser tenidos especialmente en cuenta.

De este modo se ofrece al educando *el mínimo de dirección* que precisa para resolver la tarea. Recibir más ayuda de la que en realidad se necesita es desagradable y despierta resistencia. El alumno siente que no se le considera lo bastante inteligente, que se le trata en consecuencia y por ello rinde menos de lo que podría. O sea que se le debe aplicar *el principio de la ayuda mínima al estudiante*.

APRENDIBILIDAD

Resolver problemas es una forma básica de aprendizaje. Parte del hecho de que el alumno ve y comprende ya ante una estructura a aprender, una idea, un concepto, un procedimiento, en sus rasgos generales, a dónde desearía llegar, pero sin saber aún en detalle cómo.

Se puede aprender solucionando problemas en todos los saberes teóricos y prácticos y manuales. Vemos que, en el mejor de los casos, las correspondientes exposiciones son pláticas y vivas, pero no resuelven demasiado pocos problemas. Dentro de la formación de conceptos, es decir, de las lecciones de introducción, pueden plantearse y resolverse problemas.

El profesor debe dejar discurrir libremente las reflexiones de los alumnos cuando van avanzando hacia la solución del problema. Y cuando necesitan ayuda debe intervenir en el acto y de un modo masivo; sería un error que tomase inmediatamente las riendas con preguntas o indicaciones demasiado directas. Con ello probablemente proporcionaría elementos de solución que los alumnos son capaces de encontrar por sí solos.

Los alumnos han de saber que en determinados momentos tienen que abordar un problema del modo más independiente posible, y resolverlo. Con los mayores se podrá decir que se trata de “solucionar problemas”; es un concepto psicológico que el hombre moderno debe conocer. Con

los de menos edad diremos que “hay que descubrir algo entre todos”, “que hay que saber por qué sucede tal cosa, etc.

En el desarrollo de la solución de problemas, los alumnos han de ser conscientes de los pasos que van realizando. Esto exige reflexiones de segundo orden. El alumno adquiere de ese modo elementos de una heurística, de un “saber buscar”, de un método de solucionar problemas.

EDUCABILIDAD

El espíritu de la resolución de problemas al que despertamos de este modo, supone una importante meta del aprendizaje. Es el espíritu de la racionalidad, de la visión clara de algo, de llegar a conclusiones de un modo libre de contradicciones, de acuerdo con unas normas. Los enemigos de éste espíritu, la superficialidad son: no pensar por sí mismo, seguir ciegamente recetas que no se han entendido, las conclusiones precipitadas.

Tras la racionalidad puede percibirse algo más profundo: un ideal de espiritualidad, la satisfacción y la alegría de reconocer en su claridad y su belleza una idea, una conclusión, una configuración del pensamiento, y no vivirla ya como algo ajeno, sino poseerla en su propia forma, identificándose con ella. De aquí brota la alegría de conocer, esa curiosidad que no es mera superficialidad, sino apertura, tener la mente despierta. El alumno que comienza a percibir estas cosas experimenta también alegría solucionando problemas, vivencia los problemas no resueltos como aguijones que no le dejan en paz. Los callejones sin salida lo irritan, no aminoran la tensión que experimenta.

Sin embargo, una vez encontrada la solución, siente una satisfacción análoga a la del alpinista que ha conquistado la cumbre, que no lucha ya con la roca y el hielo situados debajo de él, sino que ve desde la montaña el paisaje que se extiende a sus pies y comprende dónde se encuentra y cómo se conectan los senderos de la montaña, los salientes, los pasos.

Es importante que, la *dificultad de los problemas planteados haya de corresponder a la ley de la “adecuación óptima”*. Es decir, los problemas han de ser de una dificultad tal que exijan

esfuerzo por parte del alumno, pues en caso contrario no serán tomados en serio, pero deberán ser lo suficientemente fáciles como para que el alumno pueda superar la dificultad que presentan, ya que el fracaso es el enemigo mortal de la motivación para el aprendizaje (Heckhausen, 1980).

Además, aquellos problemas que finalmente hayan de ser resueltos por el propio alumno, deben ser trabajados inicialmente en común. Esto no solamente es preciso para que el alumno aprenda a dominar los correspondientes tipos de problemas, sino también porque el profesor necesita ver y comprender cómo los aborda y resuelve, pues en el curso futuro de la enseñanza y en la elaboración de pruebas escolares deberá tener en cuenta estas posibilidades.

El estudiante aprende a trabajar en equipo solidariamente y ha como evaluar el conocimiento adquirido. El grupo es un conjunto de personas con intereses y dudas comunes. El grupo provee la oportunidad de interacción social y práctica para trabajar solidariamente buscando el desarrollo intelectual y el conocimiento personal de cada miembro. Desarrolla el pensamiento problematizador, favorece el enfoque de aprender a convivir, toda vez que en los espacios de socialización del conocimiento, el estudiante aprende a comunicarse, a trabajar con los demás y a solucionar conflictos que ocurren como producto de las interrelaciones.

Finalmente este enfoque favorece el aprender a ser, al permitir que los estudiantes y los docentes expongan sus personalidades y al fomentar la autonomía de juicio, la responsabilidad personal y social dentro de un ambiente de comunicación que asevera ser de doble vía, de pluralismo y de respeto por las diferencias. Es un ejercicio de construcción ética que construye un ser autónomo capaz de decidir como tal, como esencia de la formación, porque al hacerse autónomo, es capaz de poder ensanchar su mirada para aprender a comprender a los otros: **propósito del Paradigma Francés de formación.**

4.1.5. FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE LOS EDUCADORES

En Colombia la Asociación Colombiana de Facultades ASCOFADE y la Asociación de Normales ASONEN (1996) han asumido el proyecto más grande en Colombia sobre la formación

de educadores. El proyecto convoca a los maestros a escribir y reescribir, a vincular teoría y práctica por la vía de la experimentación, la investigación y la enseñanza.

En el quehacer cotidiano de maestros y estudiantes se encuentra una de las fuentes más auténticas para la construcción de saber pedagógico, entendido como aquel que contextualiza, es producto y da sentido al oficio de maestro (De Tezanos, 1998). La escritura rigurosa, sistemática y reflexionada de la práctica individual y colectiva es el medio por el cual se concretiza la historicidad y la producción intelectual. La crítica y autocrítica de esa producción por parte de los mismos maestros y de la comunidad científica son requisitos sustantivos para la construcción de todo tipo de conocimiento.

Stenhouse (1996), ofrece un concepto de investigación para el profesorado. El concepto de investigación y su aplicación inmediata en la acción, teoría y práctica, aparecen unidas, ambas se justifican mutuamente y aisladas no tienen sentido. La investigación es una “indagación sistemática y autocrítica”. Stenhouse relaciona la investigación con la enseñanza y hace énfasis en el papel de los educadores. La investigación perfecciona la enseñanza siempre y cuando el mismo profesor compruebe sus hipótesis sin tener que aceptar acriticamente las propuestas de otros. Por eso es necesario que el profesorado genere conocimientos a partir de su propia práctica, a cambio de ser usuario pasivo del conocimiento generado por otros. El aula de clase es por excelencia una fuente rica en temas y problemas para generar conocimiento. Las variadas formas de lenguaje, las actitudes, las expectativas, las experiencias pedagógicas, las metodologías de enseñanza, los contenidos temáticos, los planes institucionales, las políticas educativas y el aumento cada vez más creciente de la ciencia y la tecnología, son investigables y demandan la utilización de diferentes métodos por parte de investigadores competentes.

Ser maestro investigador solo se entiende, se justifica, se hace posible desde su “ser maestro” y su objetivo último es ayudar al maestro a ser mejor maestro. (Vasco, 1988:2).

En cuanto a las políticas de formación del educador en el contexto colombiano, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, Art.104) hace evidente la necesidad de la formación investigativa del maestro. El educador colombiano debe estar dotado de las capacidades éticas, pedagógicas y

científicas que le permitan desempeñarse con profesionalismo frente a los problemas y exigencias del medio educativo, para reducir la distancia existente entre la investigación, el conocimiento científico, la teoría y la práctica.

Se hace necesario por lo tanto, fortalecer competencias para que los educadores construyan en sus prácticas pedagógicas cotidianas un ambiente investigativo, que se preocupen por la innovación educativa y por su propia autoformación como profesionales.

Donald Schon (1998) afirma que los mejores profesionales son aquellos que van más allá de lo que pueden expresar con palabras. No basan sus conclusiones en formulas preconcebidas para afrontar el trabajo, sino en ese tipo de improvisación que sólo se aprende en la práctica.

4.2. OBJETIVOS

4.2.1. OBJETIVO GENERAL

Propender por una educación en la cual el estudiante sea el gestor de su propio conocimiento en la interacción con otros que tienen las mismas necesidades de conocimientos, acuciados por los problemas de la vida diaria que urgen soluciones. Un hombre o mujer autónomos y críticos que sepan enfrentar el continuo cambio de la ciencia y las disciplinas, buscando construir su camino intelectual con independencia cuando el objeto de la enseñanza se le presenta de un modo concretamente perceptible, y también cuando comprende mejor un conjunto complejo de hechos si los puede seguir desde el principio, o los puede construir por sí mismo investigando.

4.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Propiciar ambientes de aprendizaje para desarrollar competencias investigativas (interpretar, preguntar, argumentar proponer y escribir) a partir de experiencias pedagógicas de educadores en ejercicio y en proceso de formación.

Experimentar la secuencia de acciones que constituye la solución de un problema, la satisfacción de lograrlo y aplicarlo a nuevas situaciones.

4.2.3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS. PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS

4.2.3.1. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP) como enfoque pedagógico se emplea desde la década de 1960. Sus primeras aplicaciones fueron tal vez en la escuela de Medicina de la Universidad de Case Western Reserve en Estados Unidos y en la Universidad de McMaster en Canadá. En Estados Unidos, la Universidad de Nuevo México fue la primera en tener un programa académico con un currículo basado en éste enfoque. En Latinoamérica, el enfoque lo aplican varias universidades, entre las que se cuentan la Universidad Estatal de Londrina y la facultad de Medicina de Marília en Brasil y la Universidad Nacional Autónoma de México entre otras. En la actualidad otras universidades a través de sus escuelas han adoptado el enfoque pedagógico ABP bien sea total o parcial en muy diversas áreas del conocimiento; diferentes organizaciones respaldan este enfoque y la recomiendan como una herramienta conceptual útil en el proceso enseñanza-aprendizaje. 2

La teoría de la enseñanza problémica ha tenido gran repercusión en Cuba, donde ha sido punto de referencia para el desarrollo de varias investigaciones pedagógicas y ha constituido un instrumento eficaz en la práctica escolar de muchos docentes de las escuelas politécnicas.

En todas las temáticas contables se pueden emplear los métodos de enseñanza problémica profesional, los cuales, bien estructurados y concebidos, propician la aproximación de la docencia con la actividad profesional futura, y constituyen un medio eficaz para elevar el grado de asimilación productiva de los conocimientos profesionales por parte de los estudiantes, ya que establecen una nueva correlación entre asimilación reproductiva, la productiva y la creativa (Martínez, 1998).

4.2.3.2. IDENTIFICACIÓN DEL ABP:

El ABP es un enfoque encaminado a la formación de los estudiantes que se dan en los espacios de socialización del conocimiento.

Es un enfoque pedagógico multimetodológico y multi-didáctico encaminado a facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje y de formación del estudiante.

En este enfoque se privilegia el auto-aprendizaje y la auto-formación, procesos que son facilitados por la dinámica del enfoque y la concepción constructivista ecléctica del mismo. Se fomenta la autonomía cognoscitiva, se enseña a aprender a partir de problemas que tienen significados para los estudiantes, se utiliza el error como una oportunidad más para aprender y no para castigar.

El estudiante decide cuáles contenidos o temas deberá abordar o estudiar para resolver los problemas o casos objeto de estudio; el propio estudiante se propone objetivos instruccionales al identificar las necesidades de aprendizaje.

Se debe ir analizando y discutiendo permanentemente para ir identificando dificultades y proponer medios correctivos.

4.2.3.3. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DEL ABP

- Presupone un proceso motivado en el que los estudiantes son los responsables de su aprendizaje.
- Es un enfoque que utiliza problemas o casos especialmente diseñados (con una o varias intenciones de estudio) para motivar el aprendizaje de los aspectos más relevantes de la materia o disciplina de estudio.
- El aprendizaje se centra en el estudiante no en el profesor o en la transmisión de contenidos agrupados.

- Se trabaja en grupos pequeños de estudiantes. Se asegura que el número ideal es entre 6 y 8 y en todo caso no más de 10.
- El profesor es un facilitador del proceso, no una autoridad.

Es factible con el ABP lograr que el estudiante se responsabilice de su propio aprendizaje y de su formación, desarrolle objetividad para la auto-evaluación; desarrolle habilidades para la comunicación, las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo; adquiera el hábito del auto-aprendizaje como un mecanismo que garantice su aprendizaje fuera de la escuela, es decir el auto-aprendizaje y la auto-formación como acto cotidiano de por vida.

4.2.4. BASES FILOSÓFICAS, PEDAGÓGICAS Y PSICOLÓGICAS DE LA ENSEÑANZA PROBLÉMICA.

Majmutov. (1983) desarrolló y sistematizó un sistema didáctico en las décadas del 60 y 70 en la antigua URSS, llamado “**enseñanza problémica**” que parte de concebir al alumno como un ente activo, por lo que debe realizar una actividad para poder apropiarse del conocimiento, y con ello desarrollar su intelecto a través de la lógica de la ciencia en cuestión en la solución de un problema determinado; para ello, parte de no brindar el conocimiento ya fabricado, sino que el docente se centra en reflejar las contradicciones del fenómeno estudiado en forma de problema, crea una situación problémica, con el fin de que el estudiante se sienta motivado a darle solución y se apropie del conocimiento y de los métodos del pensamiento científico.

La considera como “...un sistema didáctico basado en las regularidades de la asimilación creadora de los conocimientos y forma de actividad que integra métodos de enseñanza y de aprendizaje, los cuales se caracterizan por tener los rasgos básicos de la búsqueda científica”. (Majmutov., 1977; 65).

Otros autores se apoyan tanto en criterios psicológicos como didácticos y hacen insistencia en la descripción del propio proceso. De esta manera, Okón la define como el “...conjunto de acciones

tales como la organización de situaciones problemáticas, planteamiento de problemas, ayuda a los estudiantes para resolver dichos problemas, verificación de la solución y dirección del proceso de sistematización y fijación de los conocimientos adquiridos.” (Okón, 1969; 68).

Bases Filosóficas: La formación técnica y profesional exige que se encuentren los métodos para hacer que los estudiantes aprendan a razonar, a operar con conceptos de un mayor o menor grado de abstracción y generalización, y a su vez empleen más conscientemente el método dialéctico materialista en tales razonamientos.

Marx y Engels revelaron las leyes del desarrollo de la personalidad humana. De ésta manera, ellos demostraron que la actividad creadora y transformadora de los hombres es el instrumento de modificación y transformación de las circunstancias y el medio para cambiarse a sí mismos. Según sea la actividad de los individuos así son ellos mismos. El principal fundamento filosófico de la enseñanza problemática es la contradicción como fuente y motor de desarrollo. Se puede aseverar que el pensamiento dialéctico es de gran utilidad en cada uno de los momentos del pensamiento científico y, en particular, en la investigación científica y en los procesos educativos.

Bases Pedagógicas: Se coincide con Turner (1989) cuando plantea que el contenido de la enseñanza reflejado en los programas de estudio puede elevar su actualización en relación con las ciencias, puede ampliarse o adecuarse, pero si los métodos de enseñanza no propician al máximo la actividad intelectual de los alumnos para el aprendizaje y por ende su interés por aprender los contenidos por sí solos, no producen resultados cualitativamente superiores.

El interés por activar el aprendizaje de los estudiantes no es nuevo en la historia de la pedagogía. Desde la antigüedad se afirmaba que la actividad intelectual favorecía la comprensión de la esencia de los procesos y fenómenos de la realidad.

Los intentos por enseñar a pensar pueden ser hallados en la actividad instructiva de Sócrates (470-399 a.c.) quien creía en la superioridad de la discusión sobre la escritura e inventó un método a través de preguntas denominado Mayéutica. Para él, hacer preguntas a los

interlocutores con vistas a que buscaran respuestas era el mayor método de discusión. Estos métodos también fueron utilizados por los sofistas.

Por otro lado, los puntos de vista empiristas del filósofo inglés Bacon (1561-1626) exigían la búsqueda de la verdad mediante el estudio de la realidad.

Comenius (1592-1670) introduce ideas en contra del dogmatismo en la enseñanza, plantea enseñar a los niños a pensar con su propia inteligencia. También desarrolló una importante lucha en este sentido Rousseau (1712-1778), quien exigía métodos de enseñanza que tuvieran en cuenta las particularidades del alumno y se estableciera una estrecha relación de la enseñanza con la vida. Su teoría de la educación condujo a métodos de enseñanza infantil más permisivos y de mayor orientación psicológica, defendía el aprendizaje a través de la experiencia más que por el análisis.

A principios del siglo XXI el pedagogo sueco Pestalozzi (1746-1827) difundió ideas encaminadas a activar el aprendizaje de los alumnos mediante la observación, la generalización y las conclusiones personales para desarrollar el pensamiento de éstos. Planteaba que el niño debía ser guiado para aprender a través de la práctica y la observación, y por medio de la utilización de los sentidos.

El pedagogo alemán Diesterweg (1790-1866) decía que el mal maestro informa la verdad, mientras que el bueno enseña como encontrarla.

Por otra parte, el gran pedagogo ruso Ushinski (1824-1870) creó un sistema didáctico dirigido al desarrollo de las fuerzas intelectuales de los estudiantes, a fin de que éstos pudieran adquirir nuevos conocimientos de forma independiente.

Dewey (1859-1952) introdujo en Estados Unidos en 1909 ideas acerca de cómo pensar, plantea utilizar en la pedagogía las conclusiones científicas de los psicólogos acerca de que el pensamiento es la solución de problemas.

Bases Psicológicas: Desde una proyección psicológica, la enseñanza problémica se basa en el paradigma Histórico-cultural desarrollado por Vigotsky (1981), cuyas tesis incluyen revelaciones que de una u otra forma plantean exigencias al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La enseñanza debe estar encaminada a estimular la *zona de desarrollo próximo* en los estudiantes, lo cual dependerá de los conocimientos y de las acciones que sea capaz de lograr de manera independiente, con ayuda del profesor, del instructor y demás trabajadores de la empresa, del grupo, de la familia o de la comunidad.

Desarrollos posteriores de este enfoque fueron la teoría de la actividad de Leontiev (1959) quien profundizó en el origen y desarrollo de la psiquis, y estudió la conciencia y la estructura de la actividad; la teoría de formación planificada y por etapas de las acciones mentales y los conceptos, de Galperin (1986); y los procedimientos generalizados de la actividad cognoscitiva, de Talizina (1987) quienes consideraban que el aprendizaje tenía que partir de modelos completos en forma de imágenes generalizadas que son asimiladas por los estudiantes.

Estos investigadores expresan que las funciones psíquicas superiores tienen un origen histórico social y que nacen de las interacciones en el proceso de comunicación entre las personas, por lo tanto, consideran el aprendizaje como un proceso de apropiación de la experiencia histórico social, a través del cual el individuo deviene personalidad, mediante la actividad y la comunicación que establece con sus semejantes.

4.2.5. GRUPOS DE PROBLEMAS.

1. Problemas que resultan del hecho de que nuestra imagen de la realidad, o nuestros planes de acción, presentan lagunas, puntos inconexos.
2. Problemas que surgen por contradecirse mutuamente nuestras afirmaciones acerca de la realidad o nuestras intenciones de acción.
3. Problemas que reflejan el hecho de que nuestra visión de la realidad, nuestras acciones y planes de acción son innecesariamente complicados (Aebli, 1981).

Los problemas del primer grupo o los “problemas de lagunas” se caracterizan por el hecho de que nuestros planes de acción y de operación, o bien nuestra imagen de la realidad, presentan puntos en blanco: puntos en los que no sabemos cómo seguir actuando, puntos también en los que no vemos como se correlacionan en realidad cosas entre las cuales sospechamos que hay una conexión. Surgen lagunas en todas las estructuras del pensamiento. Superarlas significa siempre resolver un problema.

Los problemas de laguna se subdividen en dos grupos: *problemas de interpolación* y *problemas de configuración*. El primer concepto fue creado por Dörner (1974) y el segundo por Aebli. Estos problemas tienen en común las lagunas que existen entre dos grupos de hechos o de datos, siendo diferente la índole de las circunstancias.

La solución de problemas de lagunas se resuelve cuando se llenan. En la interpolación se llena construyendo hacia adelante a partir de un polo y, más raramente del otro polo, hacia atrás, hasta que las construcciones intermedias se encuentren y se establezca la conexión. En la solución de problema por configuración se enlaza en material físico o mental dado en el punto de partida y dado aquí se configura la meta. Se puede ir por vías falsas y se introduce así en callejones sin salida; en un determinado momento se da cuenta de que no puede seguir adelante por el camino que se ha escogido y vuelve a un punto desde el cual prueba una nueva construcción.

En los problemas de configuración igualmente se dan los anteriores callejones, se puede tropezar con un importante proceso parcial durante la solución de un problema: el examen de los resultados intermedios obtenidos. Esta comprobación exige que se recapacite sobre la intención original y sobre las condiciones que ha de satisfacer la solución. No puede ser exagerada porque se pierde la confianza y la esperanza en el éxito de la solución del problema.

4.2.5.1. SOLUCIÓN DE PROBLEMAS A PARTIR DE EXPERIENCIAS Y SABERES

Se deben tener ideas para solucionar los problemas, y estas ideas no salen de la nada, ni tampoco de una misteriosa “inspiración” reservada a los “dotados”. Proceden del caudal de ideas y experiencias de la persona que resuelve el problema. Hablamos también de *repertorio cognitivo*, de “almacenamiento en la memoria”, de la “base de datos” y de las “huellas”. Por lo tanto, las operaciones y conceptos que son necesarios para resolver nuestros problemas estaban ya en el repertorio de ideas. Pero, el que decide resolver un problema sufre, por así decirlo, de un *embarras du choix*, una perplejidad acerca de qué es lo que le conviene elegir, planteándose así un nuevo problema que se puede resolver también con otro enfoque que ve en la tarea un *elemento de filiación* para las ideas a extraer del repertorio. “Tomar” o “retirar” sería, por tanto, la señal que describe la operación de sustraer. Total, no son más que imágenes comparativas a un proceso.

4.2.5.2. PROBLEMAS DE CONTRADICCIÓN

Este tipo de problemas existe cuando sobre un mismo estado de cosas, se encuentra una incongruencia lógica. Piaget e Inhelder (1941/1969) han utilizado con frecuencia esas contradicciones para comprobar la firmeza de las convicciones de los niños y para ver si podían conducirles a una comprensión superior.

La estimulación de la contradicción ayuda a pensar; Hegel y los filósofos y psicólogos dialécticos (Riegel, 1980, por ejemplo) han señalado que la contradicción entre tesis y antítesis pueden hallar su solución en una síntesis que una en sí los conceptos originales.

Existen igualmente contradicciones entre intenciones de acción. A veces hay una lucha en el alma de un hombre, otras veces, la contradicción viene de campos, grupos o individuos adversarios. Pero aquí se dan también casos en los que se pueden encontrar fórmulas de solución que satisfagan a ambas partes. En otros casos hacen falta renunciaciones por una parte, por otra, o por ambas. Pero, en todo caso, la solución del problema exige también aquí una reflexión detenida acerca de las posiciones contrapuestas y la busca de una fórmula que haga que los sacrificios por

ambas partes sean lo más reducidos posible y que lleve al máximo la utilidad común. Cuando los alumnos han reflexionado sobre las posturas de ésta índole, en vista de posibles soluciones, han penetrado profundamente en la esencia de las distintas posiciones, sean cualesquiera las soluciones a las que hayan llegado.

4.2.5.3. PROBLEMAS DE COMPLICACIÓN INNECESARIA.

Este tipo de problemas han sido investigados muy poco hasta la fecha. Cuando se trata de redactar un texto, se puede *resumir* y extraer un número esencial de ideas, dejando de lado otras partes del texto. Las *correcciones de textos* plantean problemas similares. Se pueden redactar ensayos con “complicaciones innecesarias”. Este trabajo reviste entonces un carácter de solución de problemas.

Pero no existe ninguna regla para separar lo esencial de lo accesorio, en los fenómenos que encontramos y en los textos que escribimos. A pesar de ello se pueden formular algunas reglas heurísticas. Por ello, el que observa y el que actúa deben reflexionar sobre sus finalidades e intenciones. Igual sucede en el arte.

4.2.5.4. MOTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE MEDIANTE CONSCIENCIA DE LOS PROBLEMAS.

Un problema es un motivo para aprender, y en los jóvenes se acentúa más el impulso a la actividad; cuando crecen, desciende algo el nivel de actividad, pero precisamente en el hombre sigue siendo elevado durante toda la vida adulta. Por ello emprenden las personas, constantemente cosas nuevas como viajes, hobbies imaginables. De ahí las quejas de la ausencia de interés por parte de los alumnos en las escuelas; porque no se encauza el impulso natural a la actividad y el interés hacia los objetos y las actividades que deberían atenderse en la enseñanza. Además, la dispersión y la superficialidad de los intereses debidos a los medios de comunicación de masas y al primitivismo de determinados valores sobre los que se basan, hace difícil en parte la vida a los profesores.

El profesor debe comenzar por sí mismo; en su esfuerzo docente tiene que consolidar en sí mismo esta convicción, compenetrarse con la importancia y el atractivo del tema. Si lo explica con cariño y entusiasmo, lo transmitirá a los alumnos y les hará intuir que detrás de la comprensión a adquirir y de la vía de acción se oculta una ampliación de la conciencia, una posibilidad de ser más plenamente.

O sea que, hay que conseguir una toma de conciencia de los problemas. Al comenzar una problemática hay que detenerse bastante tiempo en el problema o bien, durante el curso de la acción a través del diálogo. Habrá que volverse constantemente sobre él, para que el alumno vaya sintiendo cada vez más intensamente: sí, todavía no lo veo claro, hay aún contradicciones, no ha llegado aún al meollo de la cuestión. Cuando ha sucedido esto, el motivo y el problema se han hecho uno; la estructura del problema es, al mismo tiempo, la estructura del motivo, el motivo tiene su contenido.

4.2.6. INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

La investigación educativa se ha desarrollado a partir de la aplicación del método científico al estudio de problemas pedagógicos. A principios del siglo XX la pedagogía experimental se sustituye con el nombre de investigación educativa y se acepta como la ciencia de la educación, particularmente en los Estados Unidos. La pedagogía se vuelve experimental en el momento en que comienza a aplicar la metodología de las ciencias exactas. La idea de una pedagogía científica basada en la experimentación es fruto del racionalismo del siglo XVIII. Actualmente, se amplía el término tanto por el objeto como por su método. Su campo de acción ya no sólo es el niño, visto como el centro del proceso pedagógico. Tampoco es estrictamente cuantificable. Hoy se aceptan diferentes métodos para investigar en educación de acuerdo con los paradigmas epistemológicos y las concepciones de ciencia.

Ary y otros (1990:21) afirman que cuando el método científico se aplica al estudio de problemas pedagógicos, el resultado es la investigación educativa. Por investigación educativa *se entiende un medio de adquirir información útil y confiable sobre el proceso educativo*. Travers (citado por Ary y otros) define la investigación educativa como *Una actividad encaminada a la creación de*

un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo cuando interesa a los educadores. Tiene por objeto descubrir los principios generales o las interpretaciones del comportamiento que sirvan para explicar, predecir y controlar los eventos en situaciones educacionales, o sea, se propone elaborar una teoría científica.

Restrepo (1997:23-25) distingue entre los términos investigación en educación, investigación educativa e investigación sobre educación. *Por investigación educativa se entiende generalmente la centrada en lo pedagógico, sea ella referida a los estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación, como es el caso de la indagación sobre el currículo, los métodos de enseñanza y demás factores inherentes al acto educativo como el tiempo de aprendizaje, medios, materiales, organización y clima de la clase, proceso de interacción o comunicación.*

La investigación sobre educación comprende los estudios científicos, tanto cualitativos como cuantitativos (explicativos o comprensivos) de fenómenos relacionados con la educación y que también son indagados por otras ciencias y disciplinas como la filosofía, la antropología, la biología, la economía, la administración, la ecología, la sociología y la psicología. Los problemas educativos se benefician de los aportes de estas ciencias en cuanto a conceptos, referentes teóricos, métodos e instrumentos. Cuando las ciencias básicas se aplican al campo educativo *se usa para referirse a todo estudio investigativo relacionado con educación, sea investigación educativa o investigación sobre educación. Es por ello genérico, siendo los otros dos específicos* (Restrepo, 1997).

La investigación en pedagogía aporta al estudio de los factores inherentes al acto educativo en sí, su historia, el conocimiento profundo de su estructura, su funcionamiento y su mejoramiento continuo. Es la investigación hecha por los mismos maestros al comprender lo que sucede en la intimidad (desde dentro) de la escuela, y que ningún otro investigador podría hacer de la misma manera por el solo hecho de no pertenecer a ella. Por eso, las ciencias de la educación como la historia, la filosofía, la sociología, la antropología, la psicología, la biología, la economía, hacen

investigación sobre educación, desde fuera. La investigación educativa ha venido ganando reconocimiento en el desarrollo social y económico del país.

4.2.6.1. EPISTEMOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La ciencia avanza gracias a los resultados de la investigación. Los paradigmas epistemológicos ayudan al investigador a clarificar lo relacionado con los procesos de conocimiento. Kuhn, Popper y Gadamer, entre otros grandes pensadores contemporáneos, han contribuido a entender cómo se produce el conocimiento y cómo progresa la ciencia. Kuhn (1974), lo explica mediante los conceptos de revolución científica, anomalía, paradigma y ciencia normal. Popper (1994), lo explica mediante el concepto de falsación y mediante los postulados de la teoría evolutiva en análogo proceso con la teoría de la selección natural de las especies de Darwin. Gadamer (1975), desde la hermenéutica, presenta elementos de capital importancia para el estudio de las ciencias humanas. El círculo hermenéutico, la comprensión, el sentido y significado de la acción humana en el contexto de las ciencias del espíritu, no se explican a la manera de las ciencias exactas y naturales.

Los aportes de Kuhn (1974) fueron una verdadera revolución científica, cuando se produce un cambio de paradigma. Los paradigmas son realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Cada comunidad científica comparte un mismo paradigma y cuando la comunidad lo replantea entra en crisis y es cuando se da la revolución científica. El ciclo de ruptura y aceptación de nuevos paradigmas es lo que genera el conocimiento científico. El progreso científico no es la acumulación lineal de verdades, sino la sustitución por nuevos paradigmas surgidos de las anomalías y crisis entre paradigmas. En la modernidad, el debate se enfoca a sólo dos paradigmas el neopositivista o cuantitativo y el cualitativo que engloba el comprensivo-interpretativo y el crítico.

Los aportes de Kuhn han sido muy importantes en la historia de las ciencias pero han generado grandes contradicciones. Las Ciencias Sociales se encontrarían en un estado paradigmático por la ausencia de un paradigma dominante que lo caracterice y les dé estatuto propio. Este debate sigue

vigente y se ha considerado como un error de Kuhn. Lakatos (1975) sostiene que en la práctica coexisten paradigmas distintos sin producirse abandono ni muerte del paradigma anterior. Por ejemplo, el paradigma de la psicología cognitiva complementa al paradigma conductista. La física de Newton sobrevive para muchos propósitos junto con la de Einstein.

Contrario a Kuhn, Popper en *Búsqueda sin término* (1994:178) explica el progreso de la ciencia no por rupturas sino por una continua supresión de errores y ulteriores ensayos; son los conceptos de falsación en el contexto darwiniano de la epistemología evolucionista del conocimiento. *Toda discusión científica comienza con un problema (PI) al que ofrecemos algún punto de solución tentativa-una teoría tentativa (TT); esta teoría es entonces sometida a crítica, en un intento de eliminación de error (EE); y como en el caso de la dialéctica, este proceso se remueva a sí mismo: la teoría y su revisión crítica dan lugar a nuevos problemas (P2)*. Problema, teoría, tentativa, crítica, eliminación del error y surgimiento de un nuevo problema, es el proceso del conocimiento. Aunque el conocimiento humano es falible. Popper considera que la ciencia es la expresión más acabada del conocimiento.

El debate de los paradigmas vigentes aplicados a la educación se genera desde los fundamentos filosóficos y epistemológicos. Quienes sostienen que al conocimiento científico se llega por inducción y quienes abogan por la deducción y la verificación mediada por la observación a través de ciertas reglas de correspondencia entre el dato y la teoría.

Como ya es conocido, Habermas (1997) también clasifica las ciencias con base en la función social que cumplen. De ahí que se pueda decir que en la investigación convergen tres racionalidades según intereses humanos: técnico, práctico y emancipatorio. El técnico es propio de las ciencias empírico-analíticas que acuden a la investigación explicativa. El práctico es propio de las ciencias hermenéuticas que acuden a la investigación comprensiva. El emancipatorio es propio de las ciencias sociales y educativas que acuden a la auto-reflexión crítica. Estos intereses reclaman diferentes formas de racionalidad para poder construir las ciencias.

Dentro de cada paradigma se construyen tipos de diseños y formas en las que cada uno concibe la realidad mediata e inmediata. Cada uno de ellos presenta limitaciones. *Esto ha provocado lo que*

podría ser la emergencia de uno nuevo al que algunos autores denominan “paradigma del cambio”. Se caracteriza por la utilización de los tres anteriores Se asume la posibilidad de llegar a una síntesis dialéctica entre métodos cuantitativos y cualitativos considerándolos no como opuestos sino complementarios. Propugna la necesidad de no limitarse a explicar y comprender el fenómeno educativo, sino que además debe introducir cambios encaminados a mejorar el sistema. Centra su objetivo en la aplicación de los conocimientos para transformar la realidad. (Bisquerra, 1989:52).

4.2.7. PRINCIPIOS E IMPLEMENTACIÓN EN EL CURRÍCULO

El currículo denominado “Diseño de currículo centrado en enfoque de solución de problemas y análisis de casos”, también lo han denominado, Aprendizaje basado en problemas (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey). Claro hay una diferencia entre hablar de enfoque curricular basado en la solución de problemas y aprendizaje basado en la solución de problemas (ABP) y ella consiste en que en el primer caso se trata de una propuesta curricular y en el segundo de una estrategia educativa de carácter didáctico o quizás podría decirse que se utiliza como enfoque para el diseño curricular y como estrategia pedagógica. Los orígenes de una y otra propuesta se remontan a la década de los sesenta en la Escuela de Medicina de la Universidad de Case Western Reserve en USA y en la Universidad de McMaster en Canadá y la Universidad de Nuevo México fue la primera en tener un programa académico basado en este enfoque.

En América Latina algunas universidades de Brasil (Universidad Estatal de Londrina y la Universidad de Masilia) y en México la UNAM son reconocidas por aplicar este enfoque curricular. Como estrategia didáctica se utiliza en diversos programas de muchas universidades del mundo y en el caso del Instituto Tecnológico y de estudios superiores de Monterrey ha sido asimilado como un enfoque práctico en el desarrollo de sus actividades académicas. Pero ha sido en las escuelas o facultades de medicina en donde se ha utilizado como un enfoque curricular y como una estrategia pedagógica. La experiencia más importante y de gran impacto en América

latina fue la realizada por la Facultad de Medicina de la UNAM, denominado Plan Experimental de enseñanza de la medicina general integral Plan A-36.

Este enfoque basado en problemas es aplicado actualmente como modelo de diseño curricular, además de algunas Facultades de Medicina, en carreras de Ingeniería como en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia en Colombia y en especial en programas ambientales; y como estrategia pedagógica en programas de Ciencias Básicas y Sociales en diversidad de cursos. La búsqueda de una mayor integración entre la formación científica y la realidad, parece encontrar en este enfoque un camino expedito para una formación integral.

Cuando se aborda críticamente este modelo curricular surgen diversas inquietudes y algunas de ellas apuntan al hecho de que los procesos de integración teoría-práctica a través de la investigación de las prácticas profesionales puede debilitar la formación científica básica de los futuros profesionales, en aras de un mayor compromiso social y un desfase entre la formación y la permanencia de las prácticas dominantes, aunque en el contexto de la sociedad del conocimiento, se da el fenómeno contrario y es que las prácticas profesionales se modifican permanentemente y el desfase es por parte de la universidad en tanto cuando los estudiantes egresan, muchas de sus prácticas ya son obsoletas, por ello entonces, se insiste en una formación básica sólida y una fuerte capacidad de “aprender a aprender”

4.2.7.1. MOMENTOS NO LINEALES QUE CONSTITUYEN UN SISTEMA COMPLEJO EN EL DISEÑO CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES

1. De esencia pedagógica que vincula el proceso profesional con el proceso formativo.
2. Esencia didáctica que evoluciona el proceso formativo y el proceso profesional con el proceso docente mediante el proceso investigativo registrado en el plan de formación.
3. Esencia administrativa que relaciona el programa con un proceso de gestión curricular.

Esta esencia anterior, brilla por su ausencia en la enseñanza tradicional que busca esencialmente la formación de un pensamiento empírico, el alumno al aprender es un receptor pasivo y el docente al enseñar es activo, el conocimiento se asimila por aproximaciones sucesivas, se ofrece como verdades acabadas y generalmente existe un insuficiente vínculo con la vida.

Además, los problemas educativos son muy poco estudiados con especificidad y solidez, como lo demuestran muchos currículos que no abordan estos problemas, y pocos son también los cursos de postgrado que estén encaminados al logro de una formación efectiva de los profesores como estudiantes, para el logro de este empeño.

Y, aunque se han realizado intentos por atenuar los aspectos negativos de la didáctica tradicional en virtud de las necesidades actuales de la sociedad, lo cierto es que aún persiste, en la mayoría de los países de Ibero América, esta concepción en la práctica escolar de los docentes (Zilberstei, 1999; Silvestre, 2000).

Se considera, al igual que Silvestre y Zilbestein, que es imprescindible unificar los esfuerzos de los educadores en torno a la creación y uso de "...métodos y procedimientos más generales, más productivos, que complementen los diferentes métodos que de forma coherente integren la acción de las diferentes saberes que influyen sobre el alumno, en pro de lograr su mayor participación colectiva y consciente, el desarrollo de su pensamiento, de su imaginación, la formación de valores, de su creatividad". (Silvestre, 2000;83).

Se hace necesario entonces, construir una concepción de la enseñanza capaz de penetrar en la esencia de los procesos educativos, desarrollar el pensamiento, el conocimiento y la comunicación pedagógica mediante la dinámica que genera las contradicciones.

Hay que favorecer la tendencia de enseñar a aprender, además de contribuir al desarrollo del trabajo metodológico del docente con un enfoque crítico y creador.

Y, además, los docentes deben conocer más a fondo los fundamentos filosóficos, pedagógicos, didácticos y psicológicos que les permitan comprender y atender a los estudiantes, a partir del conocimiento de la dialéctica entre lo interno y lo externo en el aprendizaje, entre lo individual y lo social.

4.2.8. PROCESO PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS

El problema seleccionado debe ser de tal índole que su solución conduzca a un esquema de acción determinado, a una operación o a una comprensión conceptual. De aquí que la clase tenga que comenzar por una reflexión intensa del planteamiento del problema. Esto es algo más que “fijar una metas” (este concepto fue creado por un discípulo de Herbart: Ziller en el siglo XIX). Se trata de “sumergirse uno mismo en el problema”. La finalidad es que los alumnos sientan profundamente, como los compañeros de tertulia de Sócrates, en los *Diálogos* platónicos, cómo van perdiendo sus ingenuas certezas y satisfacciones iniciales con arreglo al estado de su entendimiento y que sean estimulados y hasta desasosegados. ¿Cómo es eso, entonces? No es como yo creo ¿y por qué no lo es? ¿Cómo se podría hacer mejor? ¿Cómo se podría resolver el problema?

Los problemas de lagunas y de contradicción son los más adecuados para trabajar la reflexión. En una clase en la que todos reflexionan habrá siempre alumnos que reconozcan estas complicaciones como repeticiones y rodeos del pensamiento. El profesor por último, que conoce la solución en su forma sencilla y clara, puede señalar estos fallos estructurales y animar a la simplificación.

¿Qué procedimiento sigue entonces? Ya hemos dicho que “preguntando y desarrollando”. Pero ¿qué significa esto dentro de los conceptos de la solución de problemas? Duncker (1935) ha señalado que el hecho de precisar el planteamiento del problema va evolucionando de modo continuado hasta transformarse en la solución. Efectivamente: cuanto con más claridad se reconoce un problema planteado, tanto más próximo se está a la solución: “Un problema bien planteado es un problema resuelto”, se suele decir. Desarrollar una idea significa en este sentido reconocer cada vez más claramente el problema y llevarlo hacia su solución.

El problema principal se descompone en gran número de problemas parciales, cuando el profesor, junto con la clase, recogerá sus elementos, los desplegará, proporcionando las informaciones complementarias o ayudando a los alumnos a que las obtengan por sí mismos. Se preocupará de que las nuevas ideas adquiridas se evalúen correctamente y se pongan en relación mutua, de

modo tal que el nuevo curso de acción, la nueva operación, el nuevo concepto se construyan paso a paso.

Mediante un acertado planteamiento de preguntas el profesor hace que los alumnos encuentren por sí mismos los elementos del saber que se necesita en un momento dado, los ayuda igualmente a evocar, a partir de lo que ya saben a partir de sus conocimientos.

Finalmente, los elementos deben ser interconectados adecuadamente con los elementos percibidos, deducidos y evocados para llegar a la construcción adecuada de la totalidad, con las indicaciones y preguntas del profesor siempre que el alumno no sea capaz de establecer por sí mismo las interrelaciones correctas.

4.2.8.1. LA PREGUNTA: ELEMENTO IMPORTANTE EN EL PROCESO

La solución de problemas se inicia y se nutre continuamente a partir de preguntas. Es el eje modular, es el activador del pensamiento y del discurrir sobre los diferentes asuntos que se plantean en el grupo como tareas o actividades a realizar en el proceso de investigación o solución de problemas.

Según Freire el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas o en el mismo acto de preguntar, por eso en la calidad de la pregunta está el desarrollo de un buen proceso de investigación. Aquí nace la curiosidad y se incentiva la creatividad, por lo tanto, en la educación tradicional se castra la creatividad.

LA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA que profundiza Paulo Freire en su discurso, debe pernearse completa y permanentemente el proceso de formación problémica o por investigación. Además, implica un cambio en el estilo, en la actitud enseñante del docente. La educación y el docente tradicional se olvidaron de las preguntas, que con ellas empieza todo conocimiento.

4.2.8.2. ORGANIZACIÓN DEL CURSO PARA LA METODOLOGÍA ABP

Para el trabajo en ABP se conforman grupos de 8 a 10 estudiantes. Cada grupo deberá nombrar a un alumno moderador, cuya labor es servir de enlace entre el grupo y los tutores y el jefe del área. Se espera que el moderador de cada grupo pase la asistencia y sea capaz de asumir una posición de conducción del grupo ante la eventualidad que los tutores deban ausentarse de la sesión.

Cada grupo recibirá un problema diferente, preparado por los docentes de cada unidad académica, relacionado con el módulo a tratar, basado en casos reales. Los alumnos dispondrán alrededor de 6 sesiones para indagar sobre el caso, utilizando la metodología del ABP. Al término del proceso, los alumnos deberán efectuar una presentación al curso, con el contenido de su trabajo.

4.2.8.3. MÉTODOS PROBLÉMICOS DE ENSEÑANZA.

- **La exposición problémica:** Consiste en que "...en lugar de una exposición informativa, es decir, en una transmisión de conclusiones ya hechas de la ciencia, sin despertar la actividad mental independiente en los alumnos, el maestro comunica el material y da a su descripción y explicación creando sistemáticamente situaciones problémicas. (Majmutov, 1977; 335). "Su esencia radica en comprender una realidad a partir de elementos determinantes y diversos en su unidad; insinuando y demostrando la lógica constructiva del conocimiento, sus tendencias y regularidades, teorías significativas, problemas cardinales y dominio del saber" (Bravo, 1997; 171).

La exposición problémica tiene una gran significación para el proceso enseñanza aprendizaje, ya que la actividad docente profesional adquiere un carácter demostrativo, estimula el razonamiento dialéctico de los estudiantes e incrementa la motivación y el interés por el proceso profesional.

- **La conversación heurística:** Como su nombre lo indica, aquí el profesor establece un diálogo con el estudiante dirigido mediante *preguntas* que van orientando el proceso de razonamiento de los alumnos para que arriben a conclusiones. Debe ser bien aprovechado para producir el debate, la discusión y el intercambio de criterios en el acto educativo.

El profesor debe dominar la técnica de cómo hacer las preguntas. Estas deben ser expresadas de una manera clara, es decir, deben ser comprensibles para los alumnos; además, no deben ser respuestas obvias, o sea, no deben ser hechas sobre aspectos tan evidentes que las respuestas no requieran una reflexión y elaboración previas; sino que necesiten de un proceso de razonamiento y esfuerzo intelectual; por último, deben estar concatenadas de tal forma que dirijan ese razonamiento paso a paso y de etapa en etapa. Por lo tanto deben ser planificadas, requieren una construcción cuidadosa para que cumplan los requisitos de éste método, lo cual no impide que en el desarrollo de la clase sea necesario plantear alguna no prevista.

Por lo tanto, la conversación heurística se relaciona mucho con el diálogo y se basa en la búsqueda individual. "... la conversación heurística... es posible cuando los estudiantes tienen determinadas habilidades para la discusión y el análisis." (Martínez, 1987; 206).

- **La búsqueda parcial:** Se caracteriza por la solución de problemas profesionales de manera independiente por parte de los alumnos, en los cuales el profesor organiza la participación de éstos para la realización de determinadas tareas docentes que contribuirán a la solución de un problema determinado.

Según Martínez, el carácter parcial de la búsqueda se refiere a que "...se encuentra parte de la solución o a que se desarrolla una de las habilidades del proceso de investigación científica." (Martínez, 1987,207).

En este sentido, es importante que el docente planifique de manera lógica y ordenada el tránsito de los alumnos por algunos de los pasos de la investigación científica, desde la definición y formulación del problema hasta las conclusiones y recomendaciones, así

como la elaboración de informes, con el fin de que éstos logren asimilar consecuentemente algunos componentes del proceso del método científico.

Se favorece además la asimilación productiva y la creadora que es muy difícil sin la asimilación reproductiva, pero a su vez, en la asimilación reproductiva se aprecia y son necesarios elementos productivos. Estos tres elementos constituyen la base del método investigativo, el que integra un cúmulo de experiencias cognoscitivas y un alto grado de independencia y actividad creadora.

4.2.9. SEGUIMIENTO

4.2.9.1. CLAVES PARA DIRIGIR EL DIÁLOGO CON LA CLASE.

1. El profesor que ha planteado una pregunta a la clase ha de saber, por una parte, si debe dejar que los alumnos se ofrezcan a contestarla o bien si ha de irles llamando para que lo hagan. El primer procedimiento es el correcto.
2. No sirve de nada hacer contestar a un alumno si no tiene nada que decir y si se trata de un niño tímido, la vivencia de fracaso puede tener como consecuencia, como poco, que permanezca completamente callado.
3. Hay que llamar a los alumnos muy autocríticos cuando se nota en ellos que saben algo, pero que no tienen aún el valor de levantar la mano. No es difícil darse cuenta de esto.
4. Cuando en una persona surge una idea, ello se expresa casi siempre por la actitud corporal y en la mirada; aumenta algo el tono muscular, mira algo más decidido a lo demás, hay que escucharlo.
5. Si el profesor llama a tiempo, de vez en cuando a un alumno silencioso, puede lograr atraerle a una colaboración regular e impedir que permanezca definitivamente callado.
6. Si se ofrecen varios alumnos para responder a una pregunta, el profesor comenzará por los más flojos y dejará poco a poco que intervengan los mejores. Con ello es mayor la probabilidad de que cada nueva respuesta contenga un nuevo elemento. De no hacerse así,

el buen alumno dirá inmediatamente al principio todo lo que tiene que decir y los demás no tendrán ocasión de intervenir.

7. Los profesores más vehementes deben obligarse a esperar después de plantear una pregunta. Hay una tendencia natural a repetir, variar, completar y explicar aquellas preguntas que no reciben inmediatamente respuesta. Esto no sólo es inútil si la pregunta está bien planteada, sino que incluso confunde a los alumnos, en lugar de ayudarles.
8. El profesor se abstendrá también de tomar postura una vez recibida la primera respuesta. Más bien se mostrará neutral frente a las respuestas, sin delatar su propia posición. Para no desanimar desde el primer momento a los que desearían dar una respuesta distinta. Es importante la variedad de respuestas, y aumentar el diálogo, la discusión y ejercitar la expresión verbal.
9. Al considerar las repuestas, el profesor no se limitará a diferenciar entre respuestas correctas y erróneas. Más bien destacará lo que haya de bueno en cada respuesta, lo repetirá en parte y animará para desarrollar las nuevas perspectivas dadas. Hará que se discutan los errores de importancia y los corregirá allí mismo con los alumnos.
10. Cuanto mayor sea la movilidad con la que el profesor sepa conducir hacia la meta, tantos más elementos procedentes de las aportaciones de los alumnos podrán ser utilizados. Para ello no solo se requiere inteligencia, sino una actitud fundamentalmente positiva con respecto a las contribuciones de los alumnos, que lleva a reconocer en cada respuesta aquello que hace avanzar, a hacer que se manifieste e inducirlo dentro de la totalidad, en el lugar adecuado.

4.2.9.2. PASOS PARA APLICAR EL ABP

Paso 1: Clasificación de técnicas.

Paso 2: Definición del problema.

Paso 3: Lluvia de ideas.

Paso 4: Discusión y categorización de ideas.

Paso 5: Definición de los objetivos de aprendizaje.

Paso 6: Búsqueda de información.

Paso 7: Reporte de resultados.

4.2.10. HACIA UN CURRÍCULO INTEGRADOR DEL SABER, CRÍTICO-COMUNICATIVO E INVESTIGATIVO

Se busca desarrollar un currículo integrador del saber como la propuesta alternativa del Colombiano Nelson López Jiménez que trabaja interdisciplinariamente los núcleos temáticos y problemáticos (a través de preguntas problematizadoras) seleccionando, organizando y distribuyendo la cultura que debe ser aprehendida.

Un currículo que valore la crítica y la comunicación entre sus actores, como lo propone Dona Ferrada, al trabajar la “Teoría Crítica de la Educación”, haciendo una reflexión sobre la enorme cantidad de criterios teóricos del fenómeno conocido como la Teoría de la Acción Comunicativa (TAC) de **Habermas (1981)**, en tanto teoría de la sociedad; teorías de la resistencia, provenientes del ámbito de la sociología de la educación.

Con este nuevo currículo integrador, se propician ambientes de aprendizaje para desarrollar competencias comunicativas e investigativas (interpretar, preguntar, argumentar proponer y escribir) a partir de las experiencias pedagógicas de educadores en ejercicio y en proceso de formación; siendo muy críticos y produciendo conocimiento, en la construcción de un currículo emergente de la nueva cultura postmoderna (Giroux, 1994) que privilegia la pluralidad, la diferencia y sobre todo los discursos múltiples.

Así se forman sujetos con una alta capacidad creativa, generando procesos de adaptabilidad, reforzando la fundamentación general, básica y científica para que los sujetos tengan una mayor capacidad de “aprender a aprender”. Fortaleciendo además la apropiación de las NTIC, teniendo en cuenta que el mundo de hoy tiene su sistema operativo articulado por ellas y sin su dominio y control es imposible descifrar el devenir del trabajo.

Lo anterior no significa que esos cambios modifiquen los paradigmas dominantes de la formación: socialización, adecuación y funcionalidad; por el contrario, es muy probable que sistemas curriculares basados en las competencias o incluso en el sistema modular desagregado, refuercen esos paradigmas y quizás se tengan hoy sujetos con una mayor eficiencia técnica e incluso científica y con grandes falencias éticas, críticas y sociales. Al fin y al cabo, no por

haberse muerto Althusser o Marx, los procesos de reproducción y conservación por parte de la escuela han desaparecido.

El currículo se constituye en el puente que permite, fomenta y desarrolla la interactividad entre la universidad y el contexto y por supuesto también, entre la teoría y la práctica. Esta idea se desprende de Kemmis, quien considera que la teoría curricular enfrenta una doble situación. Por un lado, la relación teoría-práctica en el proceso educativo y por otra, la relación entre educación y sociedad. En ese sentido implicaría que el currículo no solamente constituye una propuesta o es un vehículo que concreta la relación entre la sociedad y la educación, sino también, implica un quehacer, una práctica pedagógica. Este hecho, la doble situación del currículo, abriría campos de investigación en las dos direcciones: las prácticas pedagógicas como prácticas curriculares; y, las prácticas curriculares (teoría y práctica), como el puente, la correa de transmisión entre la sociedad y la escuela. De la forma (teórica y práctica) como la escuela (universidad) enfrente esa doble situación, es posible caracterizar la naturaleza del currículo.

Teorías que entienden la práctica del currículo como un proceso de investigación. Stenhouse es el representante más importante. Las ideas básicas son cuatro: Proyecto, acción permanente, actitud crítica y modificación de la praxis docente (paso de un docente pasivo y autoritario a un docente investigador, orientador y facilitador de la construcción de conocimientos. Stenhouse afirma que “Un Currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.

El modelo curricular expuesto por Stenhouse supone relacionar tres elementos básicos: el respeto a la naturaleza del conocimiento y a su metodología, la toma en consideración del proceso de aprendizaje y el enfoque coherente del proceso enseñanza con los dos anteriores. **El “currículum” se concibe como un análisis de la práctica, como un marco en el que hay que resolver problemas concretos planteados en situaciones diversas.**

De otro lado, tenemos el lenguaje práctico como forma de tratar el currículum. Schwab aparece como el representante más connotado de esta corriente. Su tesis acerca de la necesidad de

construir currículo a partir de la práctica por los docentes sin la intromisión de “teorías extrañas” se convirtió en una forma diferente de abordarlo.

El llamado de Schwab para que el currículo regrese a la práctica y las críticas de Grundy, en el sentido de que “no es en la estantería en donde se puede encontrar el currículo”, pareciera reforzar la idea de que el currículo es ante todo una metateoría, es decir no hay una teoría del currículo sino fundamentos, porque al fin y al cabo una cosa es la teoría y otra cosa los fundamentos, algo que no se puede confundir. La primera se refiere a la construcción de conceptos sobre el objeto, en lo referente a su estructura, relaciones, dinámica, “es y hace” se refiere Kemmis; y los segundos, a los supuestos desde donde parte, que pueden ser tomados de disciplinas afines o de marcos generales que engloben la práctica.

En este contexto curricular, las Universidades han sido los centros para la formación en la excelencia y el acondicionamiento para el desenvolvimiento en la vida social, pero también de las universidades han surgido sujetos con visiones diferentes y contradictorias. ¿Significa eso que los procesos de reproducción, las representaciones de que habla Lundgren, no se dan, dejaron de sucederse?, por supuesto que no. Las críticas a la teoría marxista de la reproducción nos ha permitido comprender que la misma reproducción es muy contradictoria y compleja y que no todos los ejemplares a pesar de que cursen el mismo plan, el mismo proyecto de formación, egresan con diferentes visiones del mundo y diferentes percepciones de su quehacer profesional. ¿De dónde obtienen esas diferentes visiones?, sin duda de la naturaleza contradictoria y compleja del currículo y del entorno social. Esto nos lleva a una conclusión muy clara: **el currículo es ante todo una praxis social y por ende llena de contradicciones y conflictos y quizás aquí radique uno de los grandes problemas de la discusión sobre el currículo: la producción y reproducción conflictiva del mundo como alternativa para una pertinencia integral.**

4.2.11. EVALUACIÓN

Se le otorga a éste tipo de formación por problemas una evaluación fundamentada en la auto-evaluación y a la evaluación formativa, cualitativa e individualizada.

El estudiante evalúa permanentemente su aprendizaje y la adquisición de habilidades, competencias y actitudes. Identifica dificultades a tiempo porque se discute permanentemente y se propone medios correctivos.

El docente debe conocer muy bien las formas para evaluar la efectividad de sus estrategias metodológicas y conocer un sistema de indicadores y técnicas para evaluar el desarrollo de la creatividad de sus estudiantes, y desarrollar acciones didácticas que correspondan con la verdadera complejidad de la creatividad y del proceso de su desarrollo, las cuales aportan los procesos que se desarrollan al solucionar problemas.

En este contexto evaluativo, el estudiante que se desempeñe eficientemente en cuanto a la solución de los problemas y los procesos investigativos, será el verdaderamente competente de funciones productivas o académicas, para enfrentar los retos del siglo XXI. Demostrando:

- Que comprende el significado, la importancia y las implicaciones de la investigación educativa en la práctica pedagógica del educador en proceso de formación.
- Que sabe observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas propias de los ambientes escolares.
- Que propone soluciones a los problemas detectados, utilizando los conceptos y los métodos de investigación, sean estos explicativos, interpretativos o críticos.
- Que argumenta sobre las relaciones que se establecen dentro de la cultura escolar y las alternativas que se dan a los problemas investigativos detectados.
- Que perfecciona las prácticas escriturales, redactando notas de campo, sintetizando datos, textos y sistematizando informes de investigación acerca de un problema identificado en el aula o la escuela.

CAPITULO V

5.1. CONCLUSIONES

La revolución científico-técnica y el desarrollo social de la humanidad ya no se satisfacen ni requieren de individuos simplemente útiles, industriosos, diestros, o bien entrenados, para desempeñarse hábilmente en un oficio. Lo que se requiere también de los jóvenes es que se conviertan en hombres abiertos a nuevas formas de vivir, de pensar y de hacer las cosas, capaces de entender otros mundos culturales, otras formas de organizarse, otros puntos de vista y otras perspectivas, sin perder de vista su propia ubicación aquí y ahora, su propia capacidad de evaluar las situaciones reales con sus pros y sus contras, es decidir con autonomía sin desaprovechar la experiencia pasada, propia y ajena, y sin menospreciar los derechos ajenos.

La consecución de la autonomía, se convierte en la bandera de la universidad colombiana.

Y, a los educadores les corresponde reconocer el sentido de su acción, de su relación con sus estudiantes, consigo mismo, con el conocimiento, con la ciencia, con el mundo y con la cultura. Cuando el maestro comienza a interrogarse, a cuestionar lo que dice, hace o deja de hacer, cuando descubre que el conocimiento no está acabado, cuando acepta que no existe un solo método para buscar la verdad, sino que da cabida a la pluralidad metodológica; cuando no exige respuestas terminales sino que incita en sus estudiantes a preguntar, observar, interpretar y comprender el mundo con visión totalizadora, no fragmentada; cuando convierte la acción educativa en búsqueda de sentido; cuando da muestras de expresión, curiosidad, contemplación y asombro por lo que le rodea; cuando acepta que no todo está dado porque a medida que avanza encuentra nuevas posibilidades; cuando se interesa no sólo por lo que enseña sino por qué? y para qué lo hace? Es cuando verdaderamente comienza a encontrar el valor y la calidad implícita en su acción sobre los procesos de formación.

El educador es un investigador por excelencia porque es un permanente intérprete de significados, porque tiene a su lado el laboratorio natural. El laboratorio del educador está en la

cotidianidad, en su diario vivir, en cada clase que orienta, en cada estudiante que ve, en cada palabra, en el libro de texto, en el cuaderno, en la mirada, allí donde ejerce dominio y poder, allí donde tiene la palabra. Igual está viviendo el estudiante en formación esta experiencia, e igualmente puede llegar a serlo... un maestro investigador.

No obstante, aunque son muy cuestionables los criterios que se suceden en el proceso para aprender a aprender: resolviendo problemas o investigando, aquí expuestos en la propuesta, son condiciones psicopedagógicas, resultado de estudios teóricos, metodológicos y experimentales, que han permitido corroborar su pertinencia como base para la utilización de los métodos problémicos e investigativos. Son criticables y rechazables en algunos casos, constituyen una sólida base para continuar reflexionando y encontrando posibles soluciones a las complejas situaciones que enfrenta la educación superior, para formar ciudadanos competentes en cualquier situación que se les presente y ciudadanos en todo el sentido de la palabra.

Ciudadanos capaces de interpretar información, de integrarla con comprensiones previas y de construir nuevas comprensiones del mundo, que se enfrentan en el mundo real a *problemas* para los cuales no tienen métodos definidos para solucionarlos y que por lo general no hay una respuesta que se considere correcta; en otras palabras se concibe a los individuos como constructores de conocimiento... investigando.

Y, para concluir, se considera como valioso y recomendable el texto de George J. Póster: **El docente del Siglo XXI desarrolla una práctica docente competitiva** que hace un gran aporte a la aptitud investigativa, a la vocación creativa y al compromiso con el cambio por parte del educador, porque le propone, en últimas, una nueva manera de comprender y relacionarse con el conocimiento y con los educandos en el proceso enseñanza-aprendizaje; también contribuye al avance en el conocimiento de esas temáticas educativas, a la afirmación de la vida, al respeto a la diferencia y a la convivencia social, las cuales demandan una nueva generación de educadores que encuentren en los procesos de investigación y reflexión sobre la problemática educativa oportunidades de fundamentar y fortalecer su formación integral y continua como seres sociales.

5.2 . RECOMENDACIONES

Es conveniente ir desterrando los siguientes tipos posibles de situaciones cuando los profesores se enfrentan a nuevos enfoques curriculares:

- Los profesores permanecen anclados en sus viejos enfoques y creencias que los sustentan, por lo que no cambian profesionalmente.
- Los enseñantes cambian superficialmente su actuación en el aula, pero no modifican sustancialmente sus concepciones y creencias profesionales. El resultado es que tratan de agregar a su práctica preexistente determinadas estrategias del enfoque alternativo que se pretende introducir. No hay, pues, transformaciones reales ni del conocimiento ni de la práctica inicial de los profesores, sino que únicamente éstos incorporan algunos aspectos concretos y parciales del modelo global que se propone. En este sentido, creen que el aprendizaje es un proceso receptivo que se basa en la absorción pasiva de conceptos por parte de los estudiantes.
- Los profesores cambian significativamente tanto sus conocimientos y creencias de partida, como su práctica docente habitual. En esta situación se constata un importante progreso que se basa en el enriquecimiento del conocimiento y práctica existentes, con base en los presupuestos curriculares del nuevo planteamiento didáctico. En otros términos se construyen concepciones más complejas que no sólo mejoran el marco interpretativo de lo que sucede en el aula, sino que también se modifican las pautas de enseñanza.

Las tendencias prospectivas en educación son:

1. Tendencia a descentralizar la educación desvinculándola del aula, del horario, del grupo fijo de estudiantes y de la mirada constante del profesor supervisor etc.
2. Tendencia a desmasificar la educación y a enfatizar la individualización por dos caminos diferentes:
 - Permitiendo una flexibilidad curricular tal que cada estudiante pueda auto diseñarse su propio currículo a su medida, interés y capacidad.
 - Incrementando el uso de “*multimedia*” más totalizadores, omniabarcadores por la variedad de estímulos que ofrecen al estudiante, sobre todo aquellos que presentan mayor versatilidad y comunicación interactiva, como si cada estudiante tuviera un maestro a la carta en su casa.
3. Multicentros de información cultural y científico-técnica con guías en vez de maestros, remplazaran poco a poco a las escuelas convencionales.
4. Para la formación intelectual de los jóvenes se promoverán nuevas cualidades intelectuales y nuevas estrategias de procesamiento de información más allá de la lógica formal, de la memoria o de la mera discriminación conceptual; estrategias más globales, holísticas, intuición creadora, síntesis evaluativas, etc. que correspondan con economía y más productivamente a la acelerada explosión de conocimientos nuevos.
5. El maestro contemporáneo necesita reciclar su función almacenadora transmisora de información para convertirse en un sensor universal y a la vez en un fino selector conceptual de la gama de su especialidad **con capacidad investigativa en el área**, de modo que con seguridad y autoridad pueda orientar y guiar los primeros pasos de los no iniciados en su especialidad, a la vez que potenciar las habilidades procesadoras y creativas de los estudiantes en ese campo específico.

6. El maestro del futuro es el que crea la situación. La experiencia que permite al alumno tomar el primer aire e impulsar con energía a la conquista de un nuevo mundo que tiene que construir en su interioridad para poder comprenderlo. El alumno es el protagonista de su nuevo conocimiento, el maestro estaría más como guía a la sombra, como pendiente de que el alumno descubra, interiorice y se forme.

Y por lo tanto, es la búsqueda de una nueva ciencia contemporánea del aprendizaje y la enseñanza, necesitamos un aprendizaje reflexivo. Necesitamos un marco pedagógico en donde los estudiantes aprendan reflexionando sobre lo que aprenden; esto es que el aprendizaje gire en torno al pensamiento. El verdadero aprendizaje se adquiere en la medida en que se reflexione sobre lo que se está aprendiendo.

Por lo tanto, se necesitan “**escuelas inteligentes**” que se mantienen atentas a todo posible progreso en el campo de la enseñanza y el aprendizaje. *Lo que nos falta, en cantidades colosales, no es el conocimiento sino el uso del conocimiento.* (Perkins, 1997:16). La escuela inteligente se caracteriza por estar informada, ser dinámica y reflexiva.

La escuela informada sabe mucho del conocimiento y del aprendizaje humano y la manera como funciona. La escuela dinámica necesita espíritu enérgico, además de la información. Las decisiones generan energía positiva en todos los niveles y organismos escolares. La escuela reflexiva es atenta y cuidadosa. Sus integrantes son sensibles a las necesidades del otro y se respetan mutuamente. La enseñanza, el aprendizaje y las decisiones giran en torno al pensamiento.

La escuela inteligente no gira en torno del conocimiento, sino en torno del pensamiento. El cambio pedagógico en la escuela inteligente lo encarnan los docentes. La reflexión es inherente a todo proceso de aprendizaje y de enseñanza. **Enseñanza, en el mejor sentido de la palabra, significa razonar activamente sobre los innumerables aspectos de la práctica.**

La enseñanza, según la entendemos, comienza por un acto de razón, continúa con un proceso de razonamiento y culmina en actividades tales como impartir, suscitar, comprometer o persuadir; entonces se reflexiona un poco más sobre la enseñanza, hasta que el proceso recomienza.

Perkins, 1997:218.

CAPITULO VI

6.1. BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, David, Hanesian, Helen y NOVAK, Joseph. *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Ed. Trillas. 2da. Edición 1983.

ARNAL, Justo et. Al. *Investigación educativa; fundamentos y metodología*. Labor, Barcelona. 1992.

ASONEN Asociación Nacional de Escuelas Normales. *Maestros para el Siglo XXI* Memorias encuentro Nacional de Normales Superiores y Facultades de Educación. La Ceja, Antioquia. 1996.

BERNSTEIN, Basil. *La construcción social del discurso pedagógico*. Editor: Mario Díaz. Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas. El Griot. Bogotá 1990.

_____. *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Editores Mario Díaz Villa y Nelson E. López Jiménez. Colección Seminarium Magisterio. Santa Fe de Bogotá 2000.

_____. *La estructura del discurso pedagógico*. Morata. Madrid 1920. Fundación Paideia. Galicia 1986.

_____. *Clases, Códigos y Control*. II Madrid, AKAL 1998.

BRAVO Salinas y Néstor H. *Concepción problemática de la Investigación y de la enseñanza*. Universidad Inca de Colombia. Bogotá 1989.

BUSTOS COBOS, Félix. *Estrategias didácticas para mejorar la Práctica Docente*. Grupo libertad editores. Impresores Bogotá. Cúcuta 1994.

COBO SUERO, J.M. *La Enseñanza Superior en el mundo. Estudio comparado e hipótesis*. Narcea, S. A. De Ediciones. Madrid. 1979.

DELORS, Jackes. Et al. The four pillars of education. In: Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. 1966.

DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián. Los Modelos Pedagógicos. Tratado de Pedagogía Conceptual. Fundación Alberto Merani. Bogotá 1994.

DIAZ VILLA, Mario. La formación Académica y la Práctica Pedagógica. ICFES.

DUCH Bárbara, GROH Susan y ALLEN Deborah (Editores). El poder del aprendizaje basado en problemas. Una guía práctica para la enseñanza universitaria. Lima. Universidad Católica del Perú. 2004.

FREIRE, P. Educación y Liberación. Impreso en Tarea. Lima 1987.

_____ Pedagogía de la esperanza. México, Ed. Siglo XXI. 1993.

_____ Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México, Siglo XXI. 1997.

_____. La educación como práctica de la libertad. Ed. América Latina. Bogotá 1976.

FLÓREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. MCGRAW -HILL. Colombia. 1997.

FONTALVO PERALTA, Rubén. Educar en la complejidad. Universidad Simón Bolívar. 2008.

GIMENO SACRISTAN, J. Profesionalidad docente, currículo y renovación pedagógica en investigación en la Escuela No. 7. Sevilla 1989.

_____. El Currículum: una reflexión sobre la Práctica. Madrid, Morata. 1989.

GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. Paidós. Barcelona. 1990.

GOETZ. J. P. LECOMTE. M. D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ed. Morata. 1984.

HABERMANS, J. "Teoría analítica de la ciencia y la dialéctica. En: Popper, K. La lógica de las Ciencias sociales. México, Grijalbo. 1978.

_____. Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos. Cátedra. Madrid. 1987,

HALEN A. The PBL group: Self-reflections and feedback for improved learning an growth. Med Teacher 2000; 22: 485- 488.

HANS, Aebli. Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología. Narcea, S.A. de Ediciones Madrid 2001. Pgs. 239-266.

IAFRANCESCO V. Giovanni M. La investigación en Educación y Pedagogía. Fundamentos y técnicas. Escuela transformadora. Magisterio. Bogotá 2003.

IBARRA RUSSI, Oscar Armando y otros. Formación de profesores de la Educación Superior. Programa Nacional. ICFES. Bogotá. 2000.

ICFES. El profesor universitario. Entre la tradición y la transformación de la universidad colombiana. Luceli Patiño. Luz Angela Castaño Marta Fajardo. 2002.

INOSTROZA, De Celis. La práctica motor de la formación docente. Dolmen Ediciones S. A. Santiago 1997.

ICFES. Las prácticas. Una estrategia para la modernización de la educación superior en Colombia. Universidad del Valle. 1997.

KNIEP MARTÍN, Gisell O. Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica Barranquilla. Paidós 2001.

KUHN T. S. “Segundos pensamientos sobre paradigmas”. En: LAKATOS I. La metodología de los programas de investigación científica. Madrid, Alianza, 1983.

IAFRANCESCO. V. Giovanni M. La Investigación en Educación y Pedagogía. Fundamentos y técnicas. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá Colombia 2003.

LÓPEZ RUÍZ, Juan Ignacio. Conocimiento docente y Práctica Educativa. Ediciones ALSIBE. Málaga 1999.

LYONS, Nona. El uso de portafolios. Propuesta para un nuevo profesional docente. Amorrortu editores. Buenos Aires. Argentina. 1999.

Los Elementos Curriculares del Proyecto docente. Consultado en:
<http://www.pdipas.us.es/a/aguijim/05-capitulo4.htm>·C4

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaime. Proyectos Curriculares y Práctica Docente. Díada Editores S. L: 1995.

MEDINA GALLEGO, Carlos. La enseñanza problémica. Rodríguez Quito Editores. Bogotá, 1990.

MEN. ICFES. Carlos Augusto Hernández, Juliana López Carrascal y otros. Disciplinas Serie calidad de la educación. No. 4. Año 2002.

MEN. Hacia un sistema nacional de formación de educadores. Santa fe de Bogotá 1998.

MORA MORA, Reinaldo, PIÑERES ROYERO, Fernando y otros. Epistemología y Pedagogía de los saberes en la sociedad del conocimiento./Tomo 1. Ediciones Universidad Simón Bolívar. Barranquilla 2006.

_____, Reinaldo. Prácticas curriculares, cultura y procesos de formación. Ediciones Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, 2006.

_____, Diccionario de la Educación. Universidad Simón Bolívar. 2008.

NOVAK, Joseph. Teoría y práctica de la educación. Madrid, Alianza Editorial. 1982.

NOT, Louis. Pedagogía del Conocimiento. Fondo de Cultura Económica. México, 1983.

MORIN, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. Gedisa. Barcelona 1996.

_____. La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión. 2001.

_____. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá

Imprenta Nacional de Colombia. MEN, ICFES, UNESCO.

_____. La necesidad de un pensamiento complejo. Revista Univalle No. 17. De

la reforma Universitaria. En Uni-Pluri/versidad. No. 2 Medellín. 2001.

NORMAN G. Schmidt HG. The psychological basis of problem-based learning: a review of the evidence Acad Med 1992; 67: 557-565.

ORTIZ OCAÑA, Alexander Luis. (PH. D) Enseñanza Problemática Profesional. Cuba. 2000.

_____ Pedagogía y Docencia Universitaria: Hacia una Didáctica de la Educación Superior. (Tomo 2). Fundación Centro de Estudios Psicopedagógicos y Didácticos (CEPEDID). Barranquilla. 2006.

PARRA CHACON, Edgar y CHICA GELIS, Ricardo. Calidad e investigación en Prácticas Pedagógicas Universitarias. Caso Universidad de Cartagena. Editorial Universitaria Tercer Mundo Editores del Grupo TM. Colombia 2007.

PERKINS, David La escuela inteligente; del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Gedisa. Barcelona 1997.

POSADA ALVAREZ, Rodolfo M. Competencias, currículo y aprendizaje en la formación superior. Editorial Gente Nueva. Barranquilla, Colombia 2008.

POSNER, J. George. Docente del Siglo XXI. Cómo desarrollar una práctica docente competitiva.

RESTREPO GOMEZ, Bernardo. Investigación en educación. Ascuá. Santa Fe de Bogotá Colombia. 1977.

SHON, Donald A., El profesional reflexivo. Paidós Barcelona. 1998.

STENHOUSE L. Investigación y desarrollo del currículum. Ediciones Morata . Madrid 1998.

ZULUAGA, Olga Lucía. Pedagogía e Historia. Ediciones Foro Nacional por Colombia Bogotá 1987.

TABLA DE ANEXOS

ANEXO No. 1

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

ENCUESTA

ESTIMADO ESTUDIANTE: _____

Con el propósito de obtener información acerca de las manifestaciones del conocimiento específico en la práctica pedagógica del Programa de Humanidades y Lengua Castellana, se te solicita participar con tus valiosos aportes, respondiendo los siguientes cuestionamientos:

1. ¿Cómo puedes describir la forma como se manifiesta el conocimiento específico en tus clases?

2. ¿Qué puedes anotar como importante acerca de lo que observas cuando se expresa el conocimiento específico en el aula?.

3. Caracteriza la forma como el docente expresa el conocimiento específico?

4. ¿Qué estrategias se utilizan para desarrollar el conocimiento específico?

5. ¿Observas si se da o no la integración del conocimiento específico con el saber pedagógico del docente?

ANEXO No. 2

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

ENCUESTA

ESTIMADO DOCENTE: _____

Con el propósito de obtener información acerca de las manifestaciones del conocimiento específico en la práctica pedagógica del Programa de Humanidades y Lengua Castellana, se te solicita participar con tus valiosos aportes, respondiendo los siguientes cuestionamientos:

1. Desde tú posición como docente: ¿Cómo desarrollas el conocimiento específico?

2. De acuerdo con tú experiencia: ¿Qué sentido le da usted al conocimiento específico para que el estudiante aprenda?

3. ¿A través de qué estrategias desarrollas el conocimiento específico?

4. Teniendo en cuenta tú conocimiento específico y pedagógico: ¿De qué manera los relacionas en tú práctica?

ANEXO No. 3

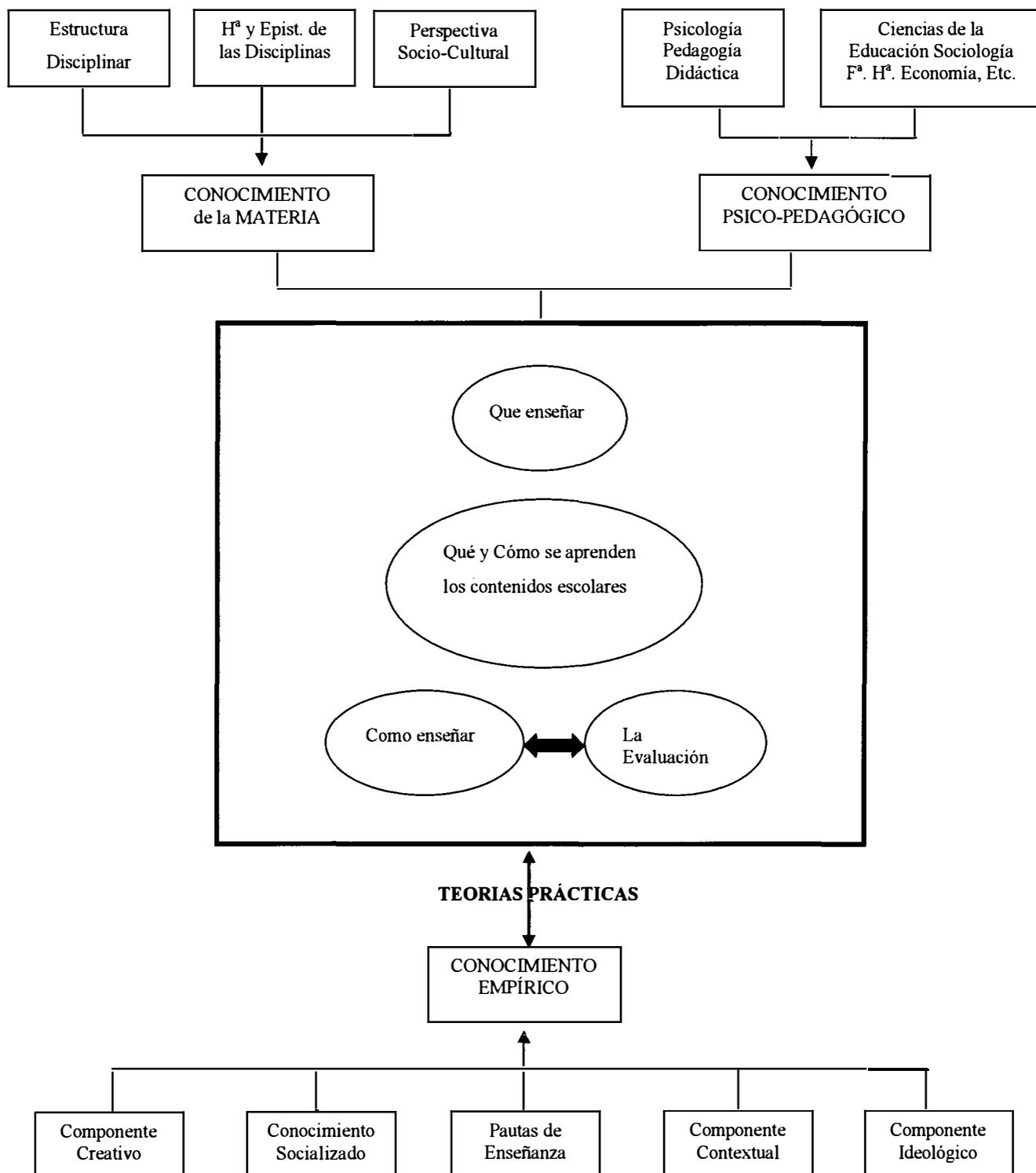
Núcleos del Conocimiento Profesional de los Profesores

| Shulman (1986) | Bromme (1988) | McDiarmid y Ball (1989) |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del Contenido. - Conocimiento Didáctico del Contenido: <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del materia enseñable. - Conocimiento pedagógico general. - Conocimiento de los objetivos de enseñanza General. - Conocimiento Curricular. | <ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos de la Materia. - Conocimientos sobre Didáctica de la asignatura. - Conocimientos del aprendizaje de los contenidos. - Conocimientos pedagógicos. - Metaconocimientos. - Conocimientos curriculares. - Conocimientos sobre la clase. | <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de la Materia: <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del currículo escolar. - Conocimiento de los estudiantes. - Conocimiento del proceso de aprendizaje. - Conocimiento del contexto. |

| Grossman (1990) | Martín del Pozo (1994) | Azcárate (1995) |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de la Materia. - Conocimiento Pedagógico General. - Conocimiento Didáctico del Contenido: <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de los propósitos de la enseñanza. - Conocimiento curricular. - Conocimiento de estrategias de enseñanza y de aprendizaje. - Conocimiento del Contexto. | <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento Profesionalizado del Contenido. - Conocimiento Pedagógico General y del Contexto. - Conocimiento Didáctico Específico. - Conocimiento Práctico. | <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento Profesionalizado de las Disciplinas. - Conocimiento Práctico Profesional. - Conocimiento Experiencial. |

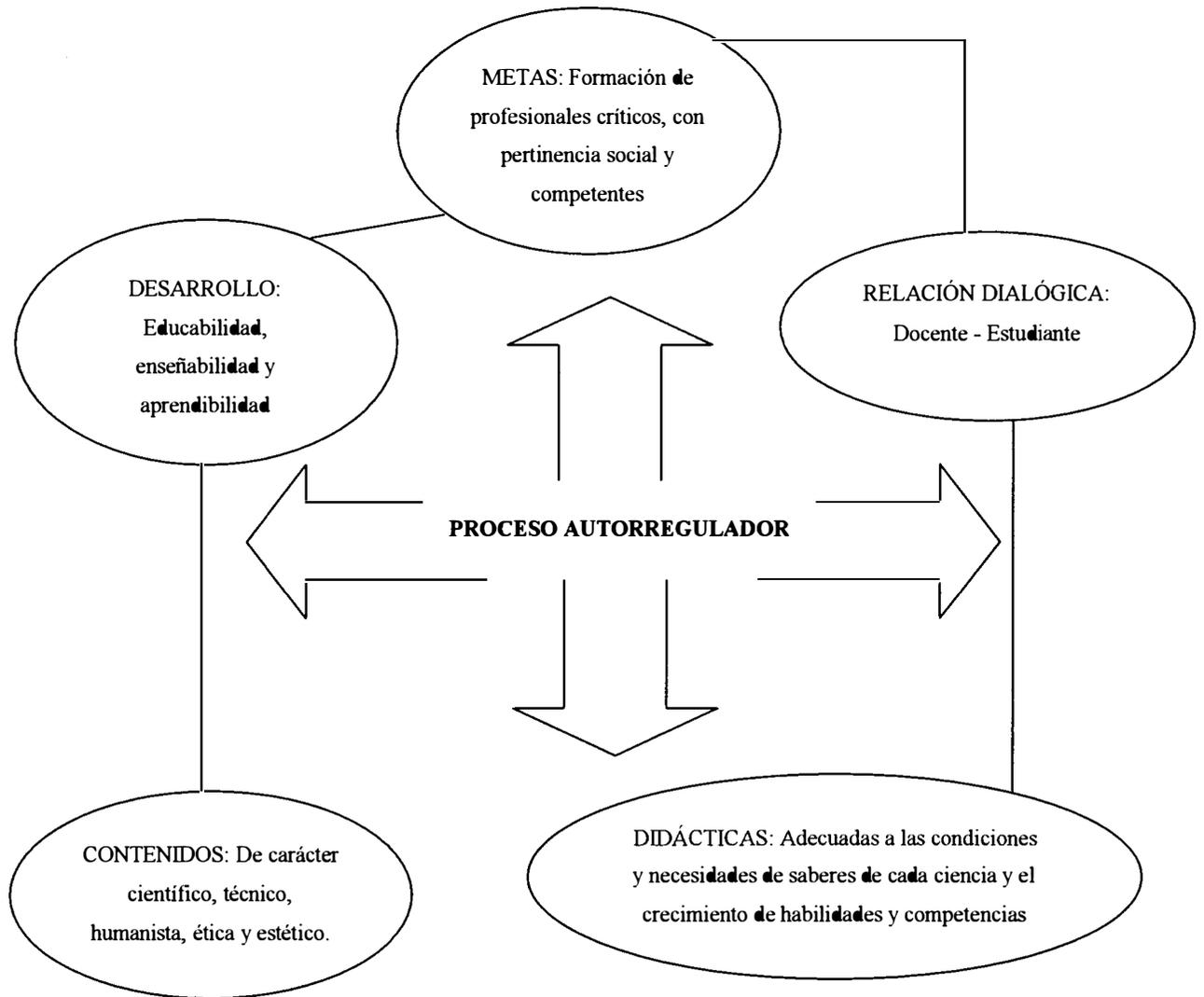
ANEXO No. 4

Categorías y Componentes del Conocimiento Profesional de los Profesores



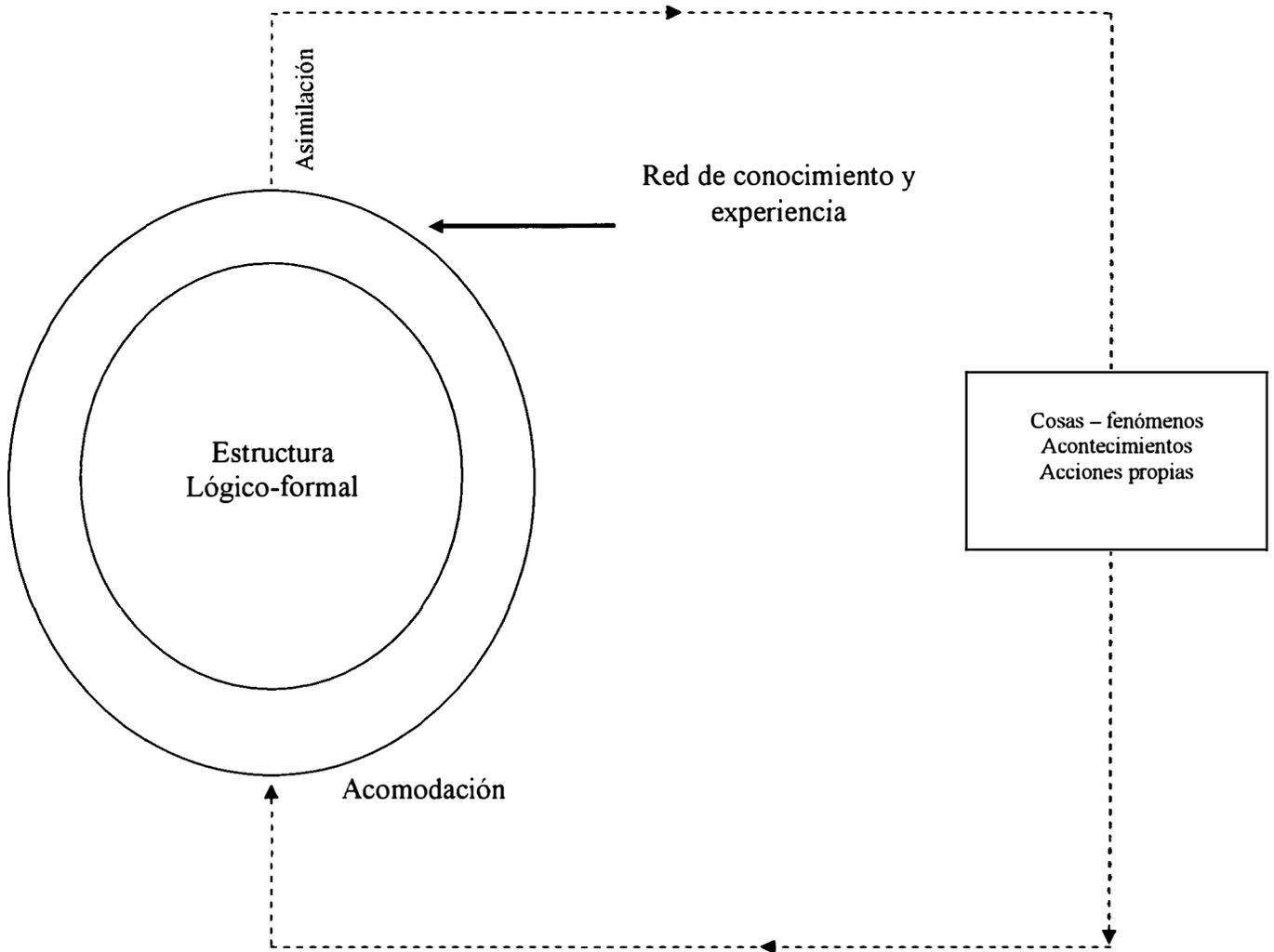
ANEXO No. 5

Modelo Pedagógico de la Universidad Simón Bolívar



ANEXO No. 6

Dinámica de la Interestructuración sujeto-objeto



Habilidades del siglo XXI

Habilidades esenciales del siglo XXI¹

Habilidades de aprendizaje e innovación

Creatividad e innovación

- Demostrar originalidad e inventiva en el trabajo
- Desarrollar, implementar y comunicar nuevas ideas a los demás
- Ser abierto en respuesta a perspectivas nuevas y diversas
- Actuar según las ideas creativas para hacer una contribución útil y tangible al dominio en el cual acontece la innovación

Pensamiento crítico y resolución de problemas

- Ejercitar un razonamiento profundo en la comprensión
- Tomar decisiones y hacer elecciones complejas
- Comprender las interrelaciones entre sistemas
- Identificar y hacer preguntas significativas que aclararen varios puntos de vista y conduzcan a mejores soluciones
- Encuadrar, analizar y sintetizar información para resolver problemas y responder preguntas

Comunicación y colaboración

- Articular con claridad y eficiencia las ideas y los pensamientos a través del habla y la escritura
- Demostrar habilidad para trabajar de manera eficiente con diversos grupos
- Practicar la flexibilidad y la voluntad para asumir los compromisos necesarios en función de una meta común
- Asumir la responsabilidad compartida para el trabajo colaborativo

Habilidades de información, medios y tecnología

Alfabetización informacional

- Acceder a la información de manera eficiente y efectiva, evaluándola con actitud crítica y competente, utilizándola con precisión y creatividad para el asunto o problema tratado
- Poseer un conocimiento ético y legal básico respecto a la problemática que afecta el acceso y uso de la información

Alfabetización en medios

- Comprender cómo son construidos los mensajes de los medios, con qué propósitos y herramientas, y cuáles son sus características y convenciones
- Examinar el proceso por el cual los mensajes tienen una diferente interpretación según las personas, el modo en que los valores y puntos de vista son excluidos o incluidos y la posible influencia de los medios sobre las creencias y los comportamientos
- Poseer un conocimiento ético y legal básico respecto a la problemática que afecta al acceso y uso de la información

Alfabetización en ICT (Información, Comunicaciones y Tecnología)

- Utilizar apropiadamente la tecnología digital, herramientas de comunicación y las redes para acceder, administrar, integrar, evaluar y crear información, para poder actuar en una economía del conocimiento
- Emplear la tecnología como una herramienta para investigar, organizar, evaluar y comunicar información y tener un conocimiento ético y legal básico respecto a la problemática que afecta el acceso y uso de la información

Habilidades para la vida personal y profesional

Flexibilidad y adaptabilidad

- Adaptarse a una variedad de roles y responsabilidades
- Trabajar con eficiencia en un clima de ambigüedad y de cambio de prioridades

Iniciativa y autonomía

- Evaluar la comprensión y las necesidades de aprendizaje propios
- Ir más allá del dominio básico de las habilidades y/o el currículo para explorar y expandir el propio aprendizaje y las oportunidades de obtener experiencia
- Demostrar iniciativa para progresar hacia un nivel profesional
- Definir, priorizar y completar las tareas sin supervisión directa
- Emplear el tiempo con eficiencia y administrar la cantidad de trabajo
- Demostrar compromiso para aprender, entendiéndolo como un proceso de por vida

Habilidades sociales e interculturales

- Trabajar de modo apropiado y productivo con los demás
- Hacer uso de la inteligencia colectiva de los grupos cuando sea apropiado
- Tender un puente sobre las diferencias culturales haciendo uso de distintas perspectivas para incrementar la innovación y la calidad del trabajo

Productividad y responsabilidad en la gestión

- Establecer y cumplir con altos estándares y metas para entregar puntualmente trabajo de calidad
- Demostrar diligencia y una ética positiva hacia el trabajo (por ejemplo, ser puntual y confiable)

Liderazgo y responsabilidad

- Utilizar las habilidades interpersonales y de resolución de problemas para influir sobre los demás y guiarlos hacia una meta
- Hacer uso de los aspectos fuertes de los demás para alcanzar una meta común
- Demostrar integridad y comportamiento ético
- Actuar responsablemente, teniendo en cuenta los intereses de la comunidad.

¹Fuente: Traducido y tomado de *Partnership for 21st Century Skills* (www.21stcenturyskills.org). Usado con permiso.

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

“BITÁCORA DEL ESTUDIANTE BOLIVARIANO DEL PROGRAMA DE HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA”

ESTUDIANTE: _____ Semestre: _____

CONCEPTO: La bitácora del estudiante o diario de campo del estudiante bolivariano, es un documento para la observación etnográfica, y para la reflexión-acción de la práctica educativa.

Está dada en los acontecimientos relevantes que se suceden en el aula y tiene como punto de partida la iniciación del acto educativo y las diferentes formas de abordarlo.

Cuando se está en el acto de aprender se dan hechos interesantes que merecen ser registrados, uno de estos es el conocer. ¿Conocer qué? Conocer lo que es objeto de aprendizaje en una determinada disciplina, asignatura, área del conocimiento u otras, se conoce lo que ya está teóricamente comprobado, lo que aún no está del todo conocido y lo que se conoce; de ahí que el acto de aprender se convierta en una acción con propósitos educativos, dado que el conocer es una acción que produce un efecto: **el conocimiento**.

PROPÓSITO: Reflexionar sobre el hecho educativo y los acontecimientos relevantes que se originan en la plena comunicación del conocimiento entre docentes y estudiantes; ejercitando la observación etnográfica y las herramientas básicas para acceder al conocimiento: escribir, leer, interpretar, experimentar con sentido, es decir buscando la apropiación de los instrumentos y su significación, para construir las respuestas que exigen los diversos campos de la acción humana, tareas que nos acosan en la labor académica.

A continuación se les solicita priorizar los procesos discursivos del aula de clase, el uso del lenguaje y la lengua, o la apropiación del conocimiento específico en la Práctica Pedagógica, del Programa de Humanidades y Lengua Castellana; respondiendo:

¿Cómo te ves en el acto de aprender: recibiendo información, realizando ejercicios, participando en la comprensión del conocimiento, manifestando inquietudes, identificando los vacíos del conocimiento que éstas aprendiendo; discurriendo lo válido y no válido del conocimiento objeto de aprendizaje, u otros.?

Responder el cuestionamiento anterior, en el desarrollo de una de tus clases y en cada uno de sus momentos:

A sheet of lined paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are approximately 25 lines in total. The paper is otherwise blank, with no text or markings.

BITACORA DEL ESTUDIANTE

Rina Marcela

Docente

José Salcedo Rinaldi

María Fernanda Velásquez

Estudiantes

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en

Humanidades y Lengua Castellana

V Semestre

Universidad Simón Bolívar

José Salcedo Rinaldi

María Fernanda Velásquez

BITACORA DEL ESTUDIANTE

1. Cuando el Docente manifiesta el conocimiento específico prima al relacionarse con los estudiantes:

El Dialogo

Esta es la herramienta principal que usa el docente en la clase, ya que al momento de aclarar conceptos cada uno da su opinión y a medida que cada estudiante va diciendo se va aclarando lo que está bien y lo que no es correcto, al final de la clase el da el concepto que desde su punto de vista es el correcto, claro está que allí va inmerso los aportes de los estudiantes, a medida que los estudiantes van participando el docente va tomando nota de aquellos que participan.

2. Pueden ustedes identificar en la manifestación del conocimiento específico lo que le docente pretende lograr en sus estudiantes. Describirlo e ilustrarlo con ejemplos

Principalmente el objetivo general del docente es que nuestro aprendizaje sea autónomo, pero que se valla construyendo a medida que el nos explica o nos aclara las dudas

Un ejemplo claro es cuando el docente deja el compromiso de llevar ensayos sobre determinados temas el va preguntándole a uno por uno que entiende del ensayo a l final de la explicación el hace una serie de criticas constructivas para que el estudiante aclare sus dudas y mejore su manera de entender el escrito.

3. Que elementos o estrategias integran el conocimiento específico con el saber pedagógico del docente en su práctica.

José Salcedo Rinaldi

María Fernanda Velásquez

Los elementos y la estrategia que utiliza el docente.

La mesa redonda o el dialogo la cual es donde cada uno expresa sus ideas o sus conocimientos del tema que se está dando para el saber así las capacidades que tiene cada uno de exponer sus argumentos y que tanto saben del tema

4. Reflexionar en torno...

Al papel que juega el conocimiento específico que expresa el docente para tu formación como futuro profesional del programa lenguas castellanas

Primero que todo pierdo le temor al dirigirme a los estudiantes aumento la capacidad de desenvolverme y expresar mejor mis conocimientos e ideas

José Salcedo Rinaldi

María Fernanda Velásquez

"BITACORA DEL ESTUDIANTE"

Merybeth Miranda Cantillo

Karen Ortega Noguera

Docente: Lic. Rina Márceles De Sanz

Eje Temático: Prácticas Pedagógicas

Universidad Simón Bolívar

**Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis En Humanidades Y Lengua
Castellana.**

V Semestre

Barranquilla, Junio 11 Del 2010

INTRODUCCIÓN

Cuando se está en el acto de aprender, se suceden hechos interesantes que merecen ser registrados, uno de estos es el *conocer*. Y, como al conocer lo que es el objeto de aprendizaje en una determinada disciplina, asignatura, área del conocimiento u otros, se conoce lo que ya teóricamente está comprobado, lo que aun no está del todo conocido y lo que se conoce, el acto de aprender se convierte en una opción con propósitos educativos, dado que el conocer es una acción que produce un efecto, como lo es el *conocimiento*.

PROPÓSITO

Con el fin de aplicar lo aprendido en este eje temático y aplicando las TIC se les indica realizar un cuadernillo que registre reflexionadamente la Práctica Pedagógica, desde la relación entre docente y estudiante, y de los acontecimientos más relevantes que se originan en la comunicación del conocimiento específico.



Para alcanzar el propósito de esta guía responder ampliamente los siguientes cuestionamientos en el cuadernillo.

Seleccionando un docente del énfasis.

Señala con una X:

↓ Cuando el docente manifiesta el conocimiento específico, prima al relacionarse con los estudiantes:

- ❖ El Diálogo
- ❖ La Exposición
- ❖ El Monólogo
- ❖ El Debate
- ❖ Las lecturas de contexto
- ❖ Otros

JUSTIFICAR

El docente manifiesta su conocimiento específico por medio del diálogo, el debate y las lecturas de contexto ya que con estos elementos, el docente expone y transmite su conocimiento específico y a la vez genera en el estudiante a través de dichos elementos preguntas problemas y posibles respuestas a estas.



- ↓ Pueden ustedes identificar en la manifestación del conocimiento específico, lo que el docente pretende lograr en sus estudiantes. Describirlo e ilustrarlo con ejemplos, anécdotas o vivencias.

Si podemos identificar la manifestación del conocimiento específico ya que el docente utiliza para la transmisión de este, herramientas como lo son lecturas de obras literarias, talleres para estas, concursos de preguntas en el salón de clases para evaluación. Y pues tomando esta área como referencia con el docente de esta se han realizado salidas de campo en los lugares donde se ha realizado las obras literarias que se han leído, realizando en dichos lugares análisis de comparación entre lo que se ha leído en la obra y lo que observamos al visitar el sitio que el autor escogió para la realización de su obra. Por ejemplo: Con la obra Cien años de Soledad del escritor Gabriel García Márquez se visitó el municipio de Aracataca, Magdalena, lugar donde nació el autor y el cual tomó de referencia también para la realización de su obra, en dicha visita se realizó un trabajo de investigación en grupo el cual posteriormente se sustento para ser evaluado, y asimismo se realizó la misma metodología con otra obra literaria llamada "El amor en los tiempos del Cólera" de igual forma de Gabriel García Márquez, esta vez el lugar fue la ciudad de Cartagena, en el cual como ya se menciono anteriormente se llevo a cabo un trabajo de investigación que luego fue evaluado.

ACTIVIDAD EN CARTAGENA



ACTIVIDAD EN ARACATACA, MAGDALENA



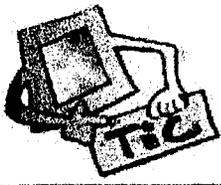


↓ ¿Qué elementos o estrategias integran el Conocimiento Específico con el Saber Pedagógico del docente en su práctica?

Los elementos o herramientas que utiliza el docente para integrar su Saber Pedagógico y el Conocimiento Específico durante su práctica son:

Con su previa preparación como docente, combina:

- ✓ Las lecturas de obras literarias.
- ✓ Las salidas de campo.
- ✓ La observación de películas de Obras literarias.
- ✓ Talleres escritos en clase con una anticipada preparación con consultas de diferentes temas a través de: Libros de Texto, y la utilización de las herramientas de tecnología (Las TIC).
- ✓ Participación activa de los estudiantes en clase.
- ✓ Evaluaciones orales de los contenidos dados.





Reflexionar en torno...

- ↓ Al papel que juega el Conocimiento Específico que expresa el docente, para tú formación como futuro profesional del Programa de Humanidades Y Lengua Castellana.

El papel que juega el Conocimiento Específico que expresa el docente, para nuestra formación como futuro profesional del Programa de Humanidades Y Lengua Castellana es vital, ya que , a partir de la formación que recibamos así va a ser la formación que brindemos a nuestros estudiantes, es decir, que debemos aprovechar al máximo los conocimientos que nos brinda los que actualmente son nuestros formadores para en un futuro brindarlo nosotros a las nuevas generaciones que vienen, ofreciéndoles así una formación integral.









