



MEMORIAS

CONGRESO INTERNACIONAL

***De experiencias en
formación de profesores***



PAISES INVITADOS

PRIMERA EDICIÓN — OCTUBRE DE 2016 — FLORENCIA, CAQUETÁ





© Compilación memorias: Primer Congreso Internacional de Experiencias en Formación de Profesores. Elizabeth Hurtado Martínez, Mauro Ochoa Correa, Juan Alexander Triviño Quiceno. Universidad de la Amazonia, 2016. 819 pp.

1a ed., Florencia, Caquetá. Octubre 2016.
ISSN:2539-293X

1. Congreso 2. Formación 3. Prácticas 4. Investigación
CDD: 370. 21. Ed.

Depósito Legal: Biblioteca del Banco de la República, Biblioteca Nacional de Colombia, Biblioteca del Congreso, Biblioteca Central de la Universidad Nacional, Biblioteca Universidad de la Amazonia.

Publicación que recopila los documentos de conferencias, ponencias, talleres y conversatorios. Las opiniones expresadas en los documentos, son responsabilidad de los autores. Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida sin permiso escrito de los autores. Prohibida la reproducción total o parcial de este con fines comerciales. Su utilización se puede realizar con carácter académico, siempre que se cite la fuente.

Diseño, diagramación y diseño de caratula:
Fabio Delgado, Juan Alexander Triviño Quiceno.

Digitadores:
Elizabeth Hurtado Martínez, Mauro Ochoa Correa y Gina Katherine Cuellar Pulido



Octubre 24, 25 y 26 de 2016 UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA
SEDE PRINCIPAL
Florencia – Caquetá - Colombia



COMITÉ ACADÉMICO

Dra. Marisol Latorre Navarro
Universidad Alberto Hurtado, Chile.

Dr. Javier Lezama Andalón
Instituto Politécnico Nacional, México.

Dr. Francisco Luis Pedroso Camejo
Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, Cuba.

MSc. Elizabeth Hurtado Martínez
Universidad de la Amazonia, Colombia.

MSc. Mauro Ochoa Correa
Universidad de la Amazonia, Colombia.

MSc. Juan Alexander Triviño Quiceno
Universidad de la Amazonia, Colombia.

MSc. Martha Cecilia Mosquera Urrutia
Universidad Surcolombiana, Colombia.

MSc. Robinson Ruiz Lozano
Universidad del Tolima, Colombia.



Nelly Miladys López
Presidenta ASCOFADE

Andrés Felipe Velásquez
Presidente ASCOFADE capítulo Suroriente

Leónidas Rico Martínez
Rector Universidad de la Amazonia

Pedro León Reyes Gaspar
Rector Universidad Surcolombiana

Omar Mejía
Rector Universidad del Tolima

Carlos Emilio Ardila Ospina
Decano Facultad de educación Universidad de la Amazonia

Nidia Guzmán Durán
Decana Facultad de educación Universidad Surcolombiana

Andrés Felipe Velásquez
Decano Facultad de educación Universidad del Tolima



EDITORES

Elizabeth Hurtado Martínez

Mauro Ochoa Correa

Juan Alexander Triviño Quiceno

**Colectivo de investigadores en educación matemática
“CIEM”**






**1er CONGRESO
INTERNACIONAL
DE EXPERIENCIAS EN
FORMACIÓN DE PROFESORES**
 PAISES INVITADOS: CHILE CUBA MEXICO
 Octubre 24, 25 y 26 de 2016
 UNIVERSIDAD
DE LA AMAZONIA
SEDE PRINCIPAL
FLORENCIA - CAQUETÁ - COLOMBIA

COMITÉ ORGANIZADOR

Elizabeth Hurtado Martínez

Coordinadora General del Congreso Universidad de la Amazonia

Mauro Ochoa Correa

**Coordinador Académico
Universidad de la Amazonia**

Juan Alexander Triviño Quiceno

**Coordinador de logística
Universidad de la Amazonia**

Martha Cecilia Mosquera Urrutia

**Coordinadora de Apoyo
Universidad Surcolombiana**

Robinson Ruiz Lozano

**Coordinador de Apoyo
Universidad del Tolima**



EQUIPO DE APOYO

Amparo Flórez Silva
Directora Departamento de Pedagogía

Karen Viviana Molina Prieto
Nataly Vanessa Murcia
Especialización en Pedagogía

Gustavo Adolfo Beltrán
Licenciatura en Pedagogía Infantil

Julián Andrés Falla
Licenciatura en Lengua Castellana

Graciela Porras
Licenciatura en Inglés

Natalia García
Licenciatura en Educación Artística

Carolina Perdomo
Licenciatura en Ciencias Sociales



CONTENIDO

PRESENTACIÓN

Parte I. CONFERENCIAS NACIONALES

Formación de profesores en Artística

[Diálogos y perspectivas en investigación formativa: una mirada desde la licenciatura en educación artística.](#)

Marco Tulio Cárdenas Forero

Universidad de Tolima

[Culturalidades y variables hacia un sentir, un pensar y un accionar de región en el territorio caqueteño](#)

Orlando Perdomo Escandón

Universidad de la Amazonia

Formación de profesores en Lengua Castellana

[Estrategias pedagógicas y didácticas para la interpretación y producción de textos argumentativos en los estudiantes del grado décimo, jornada mañana, de la escuela normal superior de Ibagué.](#)

Jenny Alejandra Pérez Páez

Universidad del Tolima

[De la enseñanza de la lengua a la pedagogía del lenguaje desde las prácticas pedagógicas profesionales con investigación](#)

Luz Elena Batanelo García

Universidad del Tolima

[Aula invertida en la enseñanza teórica e histórica de la literatura: sistematización de experiencia en el primer semestre de la licenciatura de lengua castellana y literatura.](#)

Juan Ignacio Muñoz

Universidad de la Amazonia



Formación de profesores en Matemáticas

[Indagación en el aula en la formación inicial de profesores de matemáticas, como un acercamiento a la investigación en la práctica docente.](#)

Miguel E. Villarraga Rico

Dicleny Castro Carvajal

Carlos Arturo Márquez Núñez

Universidad del Tolima

[Sistematización de la experiencia de comunidad de práctica generada en los procesos de intervención curricular del CIEM en la Licenciatura en matemáticas y física de la Universidad de la Amazonia.](#)

Elizabeth Hurtado Martínez

Mauro Ochoa Correa

Juan Alexander Triviño Quiceno

Universidad de la Amazonia

[Una mirada a las Prácticas Pedagógicas de los Futuros Profesores de Matemáticas de la UPN](#)

Tania Julieth Plazas Merchán

Universidad Pedagógica Nacional

Formación de profesores en Ciencias Sociales

[Enseñanza y aprendizaje del concepto de territorio en licenciados en ciencias sociales](#)

Olga Lucia Romero Castro

Universidad del Tolima

[El museo antropológico de la universidad del Tolima: Un museo para todos, una propuesta de museo incluyente.](#)

Mario Chagas

Universidad del Tolima

[Habitar la ciudad y el campo desde prácticas sociales significativas en educación ambiental para la construcción de paz, convivencia, reconciliación y educación ciudadana en Florencia-Caquetá.](#)

Nataly Vanessa Murcia

Universidad de la Amazonia

Formación de profesores en Ciencias Naturales

[Conocimiento Profesional en la formación inicial de profesores de ciencias naturales, el Caso Mario.](#)

Elías Francisco Amórtegui Cedeño

Universidad Surcolombiana



La internacionalización de la educación y su impacto en la formación inicial del profesor de ciencias naturales.

José Antonio Marín Peña

Universidad de la Amazonia

Formación de profesores en Pedagogía Infantil

[Guía de Estimulación Prenatal a partir de las experiencias de práctica y de formación docente en el ámbito del IV semestre del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil Universidad de la Amazonia.](#)

Gustavo Adolfo Beltrán

Universidad de la Amazonia

[Los derechos humanos de la infancia, como estrategia pedagógica para promover la convivencia escolar en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Florencia](#)

Blanca Nery Serna Agudelo

Edith Recalde España

Nencer Losada Salgado

Universidad de la Amazonia

[Construyendo el discurso de la práctica pedagógica desde una perspectiva del quehacer y de la reflexión.](#)

Leidy Carolina Cuervo

Universidad Sur colombiana

Parte II. EXPERIENCIAS EN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Capítulo 1. Experiencias en formación de profesores en Educación Artística

Universidad Surcolombiana

[Enfoque una experiencia audio-visual con niños y niñas del resguardo indígena nasa potreritos del municipio de la plata](#)

Rocío Polanía Farfán

Jorge Armando Bahamón

Jovana Campo



Universidad de la Amazonia

[La escultura los colonos: estrategia didáctica para promover la apreciación estética en los niños del grado 3b](#)

Katherine Silva

La comprensión y reflexión de los procesos cognitivos que se generan en las prácticas de estudiantes para 27 profesores a la hora de enseñar arte.

Camilo Arévalo

Oscar González

Experiencia de construcción de material didáctico audiovisual para la enseñanza de aspectos artísticos, culturales y folclóricos del departamento del Caquetá en el área de educación artística.

Heidi Natalia García Cadena

Hernán Ricardo Vargas

Leidy Calderón Orjuela

Angi Yurley Sánchez

Yuberly Pastran Cuervo

Jefferson Jhordy Gutiérrez Sotelo

Natalia Méndez González

[Arte y libertad: Experiencia investigativas de Educación Artística en contexto carcelario.](#)

Gina Paola Ramos Aroca

[El teatro como herramienta pedagógica y didáctica para la construcción de escenarios de paz: fortaleciendo procesos de resignificación de vida en estudiantes de grado noveno de la escuela de Puerto Nuevo Zabaleta.](#)

Joghis Seudyn Arias

María Andrea Chaux Rodríguez

Capítulo 2. Experiencias en formación de profesores en Lengua Castellana

Universidad Surcolombiana

[Proyecto de práctica integral I y II convivir es pervivir](#)

Ángela Segura

Melquin Enrique Arévalo Ramírez

Juan Camilo Puentes

Oscar Alirio Sánchez

Maritza Johana Castil



Recreando con la lectura y escritura a la Familia Faro

Aura Cristina Urrego Rosaura
Sergio Fabián Blanco Gutiérrez
Jessica Lorena Polo

Quipus: artilugios del lenguaje

Alejandra Paola Pérez González
Sonia Quiroz Gahona
Alixon Sanabria Sánchez

Notilago

Yudy Vanessa Muñoz Trujillo
Jessica Andrea Castiblanco Bolaño
Universidad de la Amazonia

Los fantásticos insectos

Daniela Durán Camacho
Ingrid Paola Cardozo Sánchez

Reflexiones pedagógicas: “navegar en el río con saber de marinero: aportes para una didáctica de la literatura”

Angie Lorena Gaitán Castro
James Mosquera Collazos

Pedagogía del humor: enseñando con sonrisas

Paula Andrea Martínez Caleño
Belladira Ramírez Giraldo

Campeonato 2015 (producción textual de cartas)

Erika Quintero
Diana Murcia

Capítulo 3. Experiencias en formación de profesores en Matemáticas

Universidad del Tolima

Indagación en el aula en la formación inicial de profesores de matemáticas, como un acercamiento a la investigación en la práctica docente.

Miguel Ernesto Villarraga Rico
Dicleny Castro Carvajal
Carlos Arturo Márquez Núñez
Cecilia Agudelo Valderrama



Concepciones de los estudiantes de grado octavo en una institución educativa, sobre la idea de promedio y el concepto de media aritmética.

Johnny Alexander Rodríguez Cifuentes
Dicleny Castro Carvajal

Concepciones que presentan los estudiantes de grado séptimo de la IE Alberto Santofimio Caicedo acerca de las fracciones desde la resolución de problemas en situaciones contextuales.

Miguel Ernesto Villarraga Rico
D'Juan Felipe Moreno Rojas
Stefanny Alexis Romero Otalvaro
Dilan Fernando Romero Castro

Geogebra y la unidad didáctica: recursos para identificar y definir los elementos de la parábola

Kerly Gisela López Mape
Maryi Lorena Guapacho Riapira
Jhilyan Andrea Díaz Chávez

El uso de la unidad didáctica y el geoplano para motivar los aprendizajes en la clase de geometría en grado 7°.

Dicleny Castro Carvajal
María José Vidales Ramírez
Yina Paola Moreno Valbuena
Yandri Sofía Prieto Celis

Desarrollo de situación problema como prueba piloto para determinar competencias financieras en el aprendizaje de la matemática, en estudiantes del grado quinto de la IE Jhon f. Kennedy del municipio de Ortega.

Pablo Segundo Correa Atencia

Uso del lenguaje cotidiano y especializado en clase de matemáticas para la resolución de situaciones problemáticas, por estudiantes del grado sexto de la institución educativa san pedro de Armero Guayabal

Rusbelt Romero Narváez

Implementación del cubo soma como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en la resolución de problemas tipo pruebas saben los estudiantes del grado cuarto en la IE técnica Anchique sede Pueblo Nuevo del municipio de Nataqaima – Tolima.

Sulay Nayid Bermúdez Fernández



Universidad Surcolombiana

[Guía de apoyo metodológico para docentes de educación básica primaria en matemáticas](#)

Mauricio Penagos

Astrid Vanesa Burbano Muñoz

Viviana Marcela Sánchez Ramírez

[Rally matemático en las instituciones educativas de la ciudad de Neiva](#)

Mauricio Penagos

Edward González Trujillo

Laura Payanene Castiblanco

[Prácticas de Acompañamiento Pedagógico a Docentes y Estudiantes](#)

Mauricio Penagos

Erika Tatiana Rincón Ortiz

Daniel Ricardo Barrios Charry

Karen Tatiana Barreiro Másmela

Mónica Andrea Infante Castañeda

Luz Marina Charry Rodríguez

[Experiencia de olimpiada matemática como actividad complementaria durante la práctica pedagógica docente I](#)

Mauricio Penagos

Margarita Ladino Sánchez

Diana Carolina Ospina Méndez

Universidad de la Amazonia

[Construyamos conceptos estadísticos](#)

Ericka Jazmín Rojas Ortiz

Natalia Tamayo López

Beatriz Tapiero García

Henry Polanco Cerquera

[Construyendo razones con tapas premiadas](#)

Yerardin Valencia Sánchez

Daniel Alexis Valencia Orozco

Beatriz Tapiero García

Henry Polanco Cerquera



Aprendiendo Series de Razones Iguales en la modistería de María

Beatriz Tapiero García

Henry Polanco Cerquera

Francisco Alfredo Bernal Zúñiga

Mónica Yuliana Díaz Martínez

Capítulo 4. Experiencias en formación de profesores en Ciencias Sociales y Pedagogía

Universidad del Tolima

El museo antropológico de la universidad del Tolima: un museo para todos. una propuesta de museo incluyente

Germán Andrés Santofimio Rojas

Territorios rurales, escuela y vida cotidiana

Olga Lucia Romero Castro

Universidad de la Amazonia

Practica integrada para la reconstrucción de historias de vida del conflicto armado colombiano

Cinthia Magaly Borda

Leonardo Muñoz Toledo

Luis Eduardo Delgado Santacruz

La lúdica, estrategia de aprendizaje mediado para fortalecer competencias emocionales en los estudiantes de la Especialización en Pedagogía.

Nora Lozano Ortiz

Esmeralda Monroy Ríos

Mediación cognitiva y estrategias pedagógicas: una experiencia de vida.

Adriángela Elisa Ramírez Medina

Velada Pedagógica, una práctica de integración curricular en la Especialización en Pedagogía.

Amparo Flórez Silva

Nataly Vanessa Murcia Murcia

Clara Lucia Higuera Acebedo

La lectura crítica de contexto en prácticas pedagógicas de formación profesional en la Universidad de la Amazonia.

José Luis Forero Espinoza

Clara Lucia Higuera Acebedo

Practica integrada para la reconstrucción de historias de vida del conflicto armado colombiano.

Cinthia Magaly Borda



Leonardo Muñoz Toledo
Luis Eduardo Delgado Santacruz

Capítulo 5. Experiencias en formación de profesores en Ciencias Naturales

Universidad Surcolombiana

[Enseñanza aprendizaje de magnitudes vectoriales en estudiantes del grado 1001 de la institución educativa promoción social de Neiva Huila](#)

Jessica Roxana Muñoz Urbano
Maritza Vivas Narváez

[Trabajos prácticos de laboratorio para la enseñanza-aprendizaje de la química: una experiencia con instrumentos volumétricos diseñados por estudiantes de sexto grado de la IE María Cristina Arango de Pastrana de Neiva-Huila.](#)

Alix Dayanna Quiroga León
Martha Libia Andrade Ortiz

[Enseñanza y aprendizaje del tema los tejidos animales, en la IE María Cristina Arango de Pastrana de Neiva-Huila grado 604](#)

Glidian Carolina Dussan P.
Martha Libia Andrade

[Enseñanza sobre los seres vivos en jóvenes con discapacidad cognitiva de la fundación síndrome de Down del Huila](#)

Caren Yulieth Vanegas Castillo
Zully Cuellar López

[Implementación de proyectos de aula en la caracterización de algunos aspectos del ecosistema Parque Bosque la Cabuya.](#)

Luisa Fernanda Tello Ruiz
Marino Valdemar Muñoz Burbano
José William Tafur Charry

Universidad de la Amazonia

[El Principio de Arquímedes y Pascal, una Mirada desde el Análisis Didáctico y su Implementación en Grado Décimo.](#)

Elia Fabiola Lemus Perdomo
Yeimi Rocío Claros Peña
Alexandra Castro Hidalgo
José Antonio Marín Peña



Capítulo 6. Experiencias en formación de profesores en Ingles

Universidad Surcolombiana

[Effects of implementing the audio/touch approach and resources for Visually Impaired Students of Third grade at Enriqueta Solano Durán School to Develop Listening Skills.](#)

Andrea González Collazos Fernando Fernández D.

Impacto de los materiales del programa de inglés institucional INTERLINGUA de la Universidad Surcolombiana para el desarrollo de la competencia oral en los estudiantes de pregrado.

María Fernanda Jaime Osorio

Mónica Rubiano Puentes

Claudia Camila Coronado

Miguel Ángel Rodríguez

Carlos Julian Murcial

Xiomara Natalia García

Carlos Eduardo Vérjan

Yuri Vanessa Tovar

Juan Felipe Rojas

Universidad de la Amazonia

[Objeto virtual de aprendizaje para promover el aprendizaje autónomo.](#)

Graciela Porras Gelves

Laura Tatiana Cabrera Claros

Jesús Eduardo Tovar Cuellar

[The conversational club to promote the oral english communication with “semillero de programación” of systems engineering program into the practice.](#)

Leidy Julieth Ospina

[Promoting Speaking through the use of WhatsApp and Facebook in a group of 11th graders in a public school in Florencia, Caquetá.](#)

Norma Constanza Galeano Bedú

[Importancia del manejo del braille como herramienta para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en estudiantes con discapacidad visual en inclusión en la IE Juan Bautista la Salle.](#)

Katherine Muñoz



[Experiencia significativa en un aula de Aceleración del Aprendizaje en la Institución Educativa Juan XXIII.](#)

Viviana Castañeda

Capítulo 7. Experiencias en formación de profesores en pedagogía infantil

Universidad Surcolombiana

[Los agentes educativos de la primera infancia, en la orientación de acciones que propenden por el desarrollo integral de los niños y niñas de la comuna ocho \(8\) de la ciudad de Neiva](#)

Leidy Carolina Cuervo

Beatriz Perdomo de Guzmán

[Radio universidad Sur colombiana, “programa infantil pompas de jabón”.](#)

Gloria Mercedes Chivarro Medina

Isabel Peñafiel

Jessica Lorena Velásquez H.

[“Guardianes Ecológicos”, Proyecto Pedagógico Asentamiento Brisas del Venado.](#)

Sonia del Socorro Montenegro

Stephany Sofía Basto Tovar

Alejandra Pérez Coba

Derly Vianeth Suarez Montoya

Universidad de la Amazonia

[El kamishibai como estrategia didáctica para fortalecer la narración oral en los niños de grado transición.](#)

Angie Stefania Caballero Bastidas

Edith Recalde España

[Festival lúdico pedagógico escuela maternal y el juego](#)

Martha Viviana Giraldo Ospina

Liria Jimena Graffe Cruz

Paola Andrea Velásquez Olaya

Angie Daniela Lizcano Salazar

Damaris Páez Zambrano

Cristian Andrés Cañón Recalde

William Fernando Varón Aguirre

Angi Marcela Rodríguez Torres

Adriana Lucia Gómez Figueroa

Gustavo Adolfo Beltrán



CAPITULO SURORIENTE

Octubre 24, 25 y 26 de 2016 UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA

SEDE PRINCIPAL

Florencia – Caquetá - Colombia



[Fortalecimiento de la lectura y la escritura a través del sistema bimodal en niños con limitación auditiva del grado primero del aula multigradual de la institución educativa Juan XXIII](#)

Yessica Johanna Toledo Mora
Norma Constanza Reyes Ciceri

[La música como estrategia pedagógica para la construcción de la propia voz en los niños escolarizados en grado transición](#)

Lina María Alfonso Otálora
Maira Alejandra Manrique Medina
Blanca Nery Serna Agudelo

[Pintando y cantando vamos aprendiendo](#)

Yessica Johanna Toledo Mora
Norma Constanza Reyes Ciceri

[Una travesía con los medios de transporte](#)

Riquelio Vargas Suarez
Luz Helena Olaya

Parte III. EXPERIENCIAS DE INVESTIGACION EN FORMACIÓN DE PROFESORES

Capítulo 1. Experiencias en Educación Artística

Universidad de la Amazonia

[Constitución de identidad del docente en dos escuelas rurales del departamento del Caquetá: Una experiencia investigativa desde la narrativa.](#)

Heidy Natalia García Cadena
Karen Viviana Molina
Orlando Perdomo Escandón
Lilia Cañón Flórez

Capítulo 2. Experiencias en Matemáticas

Universidad del Tolima

[Concepciones de los estudiantes de grado octavo en una institución educativa, sobre la idea de promedio y el concepto de media aritmética](#)

Dicleny Castro Carvajal



CAPITULO SURORIENTE

Octubre 24, 25 y 26 de 2016 UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA
SEDE PRINCIPAL
Florencia – Caquetá - Colombia



Jhony Alexander Rodríguez

Universidad Surcolombiana

[La práctica universitaria en el programa de licenciatura en matemáticas de la universidad Sur colombiana.](#)

Martha Cecilia Mosquera Urrutia

José Luis Medina Rivera

[Guía para la comprensión profunda del concepto de derivada en los estudiantes del curso de cálculo diferencial de la universidad Sur colombiana](#)

Martha Cecilia Mosquera Urrutia

Jeysson Steven Cabrera Salazar

Nixon Fabián Samboni Chilito

Universidad de la Amazonia

[Diseño, implementación y evaluación de una propuesta curricular a partir del análisis didáctico: una propuesta para la formación de profesores de la licenciatura de matemáticas y física de la universidad de la amazonia](#)

Luis German Floriano Quintero

Ramiro Falla Rojas

[Trasformaciones isométricas en el plano con herramientas convencionales y computacionales: una experiencia de formación de profesores de matemáticas](#)

Alirio Quesada Salazar y Samuel Morales Parra

[Diseño, gestión y evaluación de un programa de formación de profesores de matemáticas y física: hacia la consolidación de una comunidad de práctica.](#)

Elizabeth Hurtado Martínez

Mauro Ochoa Correa

Juan Alexander Triviño Quiceno

Capítulo 3. Experiencias en ciencias sociales

Universidad del Tolima

[Enseñanza y aprendizaje del concepto de territorio en licenciados en ciencias sociales](#)

Olga lucia Romero castro



Universidad de la Amazonia

[Estado actual del consumo de alcohol en los estudiantes de la universidad de la amazonia](#)

Nencer Losada Salgado
 Laura Camila Vargas Gaitán
 Alfredo Quezada Aldana
 Yessica Alejandra Gómez
 Yurany Perdomo
 Cindy María Hoyos
 John Alexander Zambrano
 Valeria Merchán Castro

[Diagnóstico de la violencia escolar en cinco instituciones educativas de la ciudad de Florencia y su impacto en la calidad de vida de los escolares.](#)

Luis Fernando Rivera Téllez
 Luis Jefferson Soto Sánchez
 Juan Carlos Marulanda Trujillo
 Elizabeth Hurtado Martínez

Capítulo 4. Experiencias en Ciencias Naturales

Universidad de la Amazonia

[El Análisis Didáctico, una posibilidad de Transformar las Prácticas Pedagógicas en el Aula de Física: El caso del Movimiento](#)

José Antonio Marín Peña
 José Manuel Agudelo Sánchez
 Alexandra Castro Hidalgo

[La Enseñanza de la Termodinámica. Un estudio desde el análisis didáctico.](#)

José Antonio Marín Peña
 Carlos Eduardo Perdomo Garzón
 Alexandra Castro Hidalgo

[La transferencia de calor a partir del estudio de incubación de un huevo.](#)

Yuri Neida Pérez Castañeda
 Karen Faisury Cano Díaz
 James Fajardo
 José Antonio Marín Peña



Capítulo 5. Experiencias en Inglés

Universidad Surcolombiana

[Characterization of ict skills of trainee teachers from preschool, elementary, secondary and university cycles of the 7 degree programs of the faculty of education at](#)

Fernando Fernández David

Harold Andrés Losada Reyes

[Impacto de los materiales del programa de inglés institucional interlingua de la universidad Surcolombiana para el desarrollo de la competencia oral en los estudiantes de pregrado](#)

María Fernanda Jaime Osorio

Mónica Rubiano Puentes

Claudia Camila Coronado

Miguel Ángel Rodríguez

Carlos Julián Murcia

Xiomara Natalia García

Carlos Eduardo Vérjan

Yuri Vanessa Tovar

Juan Felipe Rojas

Capítulo 6. Experiencias en Pedagogía Infantil

Universidad Surcolombiana

[Desempeños que logra los niños de preescolar utilizando los juegos de lego](#)

Alix María Casadiego

Álvaro Avendaño Rodríguez

Andrea del pilar Benavides Núñez

[Imaginarios de los niños y niñas, frente a los acuerdos de paz como aproximación al postconflicto en Colombia, caso institución educativa Enrique Olaya Herrera de la ciudad de Neiva, año 2016.](#)

Leidy Carolina Cuervo

Natalia Ruiz Rangel

Remix Alexander Collazos

Geraldine Escalante

Erika Tatiana Ramírez



[Influencia del entorno en la resolución de conflictos por parte de los niños y niñas de la comuna 10, de la ciudad de Neiva \(proyecto en desarrollo\)](#)

Gloria Chivarro Medina

Jenny Carolina Tovar Acevedo

Paula Andrea Hueje Sánchez

María Fernanda Cerquera Valenzuela

Universidad de la Amazonia

[Las experiencias científicas como estrategia metodológica para el desarrollo del funcionamiento cognitivo a nivel de procesos de inferencia en los niños y niñas del grado transición de la institución educativa barrios unidos del sur municipio de Florencia- Caquetá.](#)

Paola Andrea Caicedo Sandoval

Ruby Enith Legro Moreno

Parte IV. TALLERES

Capítulo 1. Para profesores en formación en Educación Artística

Universidad de la Amazonia

[Taller de danzas tradicionales del Caquetá](#)

Jacqueline Vega

[Taller de producción y análisis de imagen fija](#)

Hernán Ricardo Vargas

[Taller de recursos didácticos musicales y su aplicación como transversalidad en los currículos institucionales](#)

Orlando Perdomo Escandón

Capítulo 2. Para profesores en formación en Lengua Castellana

Universidad de la Amazonia

[El juego, la imaginación y la inteligencia como partes del proceso creativo en el uso de la lengua, de la palabra.](#)

Jeimy Espitia Alonso

Capítulo 3. Para profesores en formación en Matemáticas



Universidad del Tolima

[Registros de representación en la construcción de la noción de función, empleando lápiz y papel y una herramienta TIC.](#)

Miguel E. Villarraga R
Dicleny Castro Carvajal
Carlos Arturo Márquez Núñez
Universidad de la Amazonia

[Geometría dinámica – sólidos geométricos](#)

Samuel Morales Parra

[El análisis didáctico: una alternativa para el diseño de tareas matemáticas](#)

Elizabeth Hurtado Martínez
Mauro Ochoa Correa
Juan Alexander Triviño Quiceno

Capítulo 4. Para profesores en formación en Ciencias Sociales

Universidad del Tolima

[Territorios rurales, escuela y vida cotidiana](#)

Olga Lucía Romero Castro
La lúdica como estrategia de aprendizaje mediado para fortalecer competencias emocionales en los estudiantes.
Nora Lozano Ortiz
Esmeralda Monroy Ríos

Capítulo 5. Para profesores en formación en Ciencias Naturales

Universidad Surcolombiana

[¿Qué dicen las etiquetas? Hacia un consumo crítico](#)

Zully Cuéllar López

Universidad de la Amazonia

[Enseñanza de la electrostática, cargas eléctricas y líneas de campo eléctrico a partir de la máquina de wimshurst.](#)

José Manuel Agudelo
Alexandra Castro Hidalgo
Capítulo 6. Para profesores en formación en Ingles



Universidad de la Amazonia

Dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva del uso de las TIC's.
Juan Carlos Ruiz

Capítulo 7. Para profesores en formación en Pedagogía Infantil

Universidad Surcolombiana

[Pedagogías alternativas para la construcción de paz en la infancia](#)

Leidy carolina Cuervo

Yuly Andrea López Murcia

Universidad de la Amazonia

[La importancia del balón en el desarrollo de los niños de 0 a 12 meses de edad.](#)

Gustavo Beltrán

Parte V. CONVERSATORIO



Presentación

Propósito del congreso:

Promover un escenario académico interinstitucional para fortalecer comunidades de aprendizaje entre estudiantes y profesores de los programas académicos de formación inicial de profesores de las universidades del Tolima, Surcolombiana y Amazonía, que permita socializar los conocimientos que emergen de los procesos de practica e investigación, como posibilidad de fortalecer la formación de los profesores como ciudadanos con capacidad de actuar profesionalmente en los contextos escolares con sensibilidad social e intercultural y habilidades para integrar saberes en la búsqueda de soluciones a problemas de los contextos, preservando un equilibrio con la propia cultura, el sistema educativo y la sociedad que se quiere construir.

Presentación del evento

El **1er CONGRESO INTERNACIONAL DE EXPERIENCIAS EN FORMACION DE PROFESORES**, es un escenario académico que aúna esfuerzos interinstitucionales para promover comunidades de aprendizaje entre estudiantes y profesores de los programas académicos de formación inicial de profesores de las universidades del país, que si bien comparten algunos rasgos familiares de su contexto geográfico y cultural, la particularidad de la cotidianidad de sus contextos escolares enriquecen su experiencia en su formación inicial. Las historias de aula y las experiencias compartidas con los participantes, el conocer diferentes formas de asumir la enseñanza, la variedad de significados y sentidos que se le otorgan a las prácticas y la investigación en el aula y a los mismos contenidos de sus disciplinas, ofrece a los profesores en formación inicial posibilidades amplias de analizar y reflexionar sobre sus propias prácticas. En esta perspectiva el encuentro se caracteriza por:

- Ser un escenario privilegiado para promover la divulgación del conocimiento que emerge de los procesos de práctica e investigación desarrollados por los profesores en formación.
- Fomentar procesos de reflexión desde las prácticas pedagógicas de los profesores en formación.
- Redimensionar el carácter investigativo imbricado en las practicas pedagógicas
- Promover la visibilización regional, nacional e internacional interinstitucionalidad de los programas de formación de profesores de las universidades del Tolima, Surcolombiana y Amazonía.



Descripción

El **1er CONGRESO INTERNACIONAL DE EXPERIENCIAS EN FORMACION DE PROFESORES**, constituye un espacio pensado para divulgar el conocimiento que emerge de las prácticas pedagógicas e investigación de los profesores en formación. El congreso se sustenta a partir de la socialización de experiencias significativas logradas por los profesores en formación y los aportes de las mismas a los procesos de investigación, igualmente se plantea el desarrollo de talleres simultáneos en áreas de interés de los participantes con el fin de cualificar el conocimiento profesional de los profesores. El evento contará con el desarrollo de:

- Conferencias internacionales sobre las líneas de participación del congreso: Formación de profesores, prácticas pedagógicas y las TICs en la formación de los profesores.
- Conferencias locales sobre áreas de formación específicas de profesores: Matemáticas, Ciencias naturales, Ingles, Lengua Castellana, Artística y Pedagogía Infantil.
- Talleres orientados a profesores en formación y en ejercicio sobre áreas de formación específicas de profesores: Matemáticas, Ciencias naturales, Ingles, Lengua Castellana, Artística y Pedagogía Infantil.

Conversatorios

- Un panel para reflexionar sobre las líneas de participación
- Socialización de experiencias en prácticas pedagógicas en la formación de profesores
- Socialización de experiencias en investigación en la formación de profesores

Justificación

El **1er CONGRESO INTERNACIONAL DE EXPERIENCIAS EN FORMACION DE PROFESORES**, aporta de manera relevante en la formación de los estudiantes participantes, toda vez que por un lado ayuda a los profesores en formación a reflexionar sobre sus creencias, pero, además, proporciona un espacio interactivo que les permite conectar su conocimiento práctico en el aula con un panorama más amplio de su conocimiento profesional al interactuar con pares en diferentes contextos. De manera particular, el encuentro sustenta su importancia y pertinencia dado que:



- La formación inicial de profesores y su calidad es un aspecto de actual interés en las discusiones de las comunidades académicas del país. Los bajos desempeños en las evaluaciones realizadas al sistema educativo, los debates inconclusos sobre la visión de la profesión del profesor, los procesos de acreditación de programas académicos, la publicación de nuevos lineamientos de calidad para los programas de formación en las licenciaturas, etc., son evidencias de este interés.
- Permite fortalecer en la formación de los estudiantes competencias para el desarrollo de procesos escolares innovadores en los que la investigación juega un papel determinante en la orientación de los procesos de la práctica pedagógica, reconociendo la responsabilidad social del conocimiento, la importancia de estudiar los problemas del contexto, de atender a las necesidades sociales y de contribuir a cerrar las brechas de la inequidad.
- Fomenta la generación de comunidades de aprendizaje entre profesores en formación inicial mediante la socialización de experiencias significativas que fomenten la reflexión crítica para transformar las prácticas de formación profesional docente y sus implicaciones en el aula.

Comité Académico.



CONFERENCIAS



FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN ARTISTICA



DIÁLOGOS Y PERSPECTIVAS EN INVESTIGACIÓN FORMATIVA: UNA MIRADA DESDE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Mg Marco Tulio Cárdenas Forero

RESUMEN DE FORMACION ACADEMICA

Magister en desarrollo educativo y social universidad pedagógica nacional
Especialista en gerencia de instituciones educativas universidad del Tolima
Licenciado en educación física recreación y deportes universidad del Tolima

RESUMEN DE PRODUCCION ACADEMICA

- Autor libro: DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA PUBLICA COLOMBIANA 1960 – 2010 ISBN 978 – 958 – 8747 – 68 – 2
- Artículo: DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA PUBLICA COLOMBIANA 1960 - 2010 http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo_revista/Revista-Educacion-y-Ciudad-No-26.pdf
- Artículo: EL AULA MULTIDÉFICIT: UNA APUESTA POR LA INCLUSIÓN COMO ALTERNATIVA EDUCATIVA PARA EL PROYECTO DE VIDA DE LOS ESTUDIANTES SORDOS CON DISCAPACIDAD ASOCIADA
- **DEL COLEGIO ISABEL II. IED** <http://www.idep.edu.co/?q=content/revista-educación-y-ciudad-no-29>
- Artículo: **EL TRABAJO POR DIMENSIONES EN EL PREESCOLAR: SOSPECHA POR LA NATURALIZACIÓN DE UN DISCURSO.** Artículo en Revisión Revista Educación y Ciudad IDEP. 2016
- Artículo: **DIÁLOGOS Y PERSPECTIVAS EN INVESTIGACIÓN FORMATIVA: UNA MIRADA DESDE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA.** Artículo en revisión Revista IDEALES. 2016

Resumen de la conferencia

La presente ponencia es una apuesta por mostrar la manera como la Investigación Cualitativa desde sus enfoques, metodologías y prácticas aportan al modelo de Investigación Formativa propuesta por la Universidad del Tolima en el marco para la investigación en programas de Licenciatura del IDEAD. En ese sentido, este trabajo es una oportunidad para reflexionar acerca de la pertinencia, aplicabilidad y la manera como se viene abordando desde el programa Licenciatura en Educación Artística este proceso el cual redundará en el ejercicio exploratorio y académico adelantado por los estudiantes, reflexionando dicha práctica desde su quehacer.



Desarrollo de la conferencia

La ponencia se desarrollará en 3 momentos los cuales permitirán ubicar a los participantes en la línea de diálogo:

- **Momento 1** (conceptualización)
Se inicia con claridades conceptuales frente a los diferentes discursos que se tejen alrededor de la investigación Formativa hoy.
- **Momento 2** (Desarrollo del ejercicio)
Se mostrará la manera cómo semestre a semestre se implementa la investigación formativa, y cómo ésta se aborda desde el currículo del programa.
- **Momento 3** (Prospectiva)
Se hacen reflexiones finales además de propuestas que implican, sin lugar a dudas, un enriquecimiento al quehacer del programa de Licenciatura en Educación Artística



CULTURALIDADES Y VARIABLES HACIA UN SENTIR, UN PENSAR Y UN ACCIONAR DE REGIÓN EN EL TERRITORIO CAQUETEÑO.

PHD. Orlando Perdomo Escandón

EXPERIENCIA ACADÉMICA

Licenciatura en Ciencias Sociales Universidad de la Amazonia. 2001.

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística. Universidad de la Amazonia. 2013.

Maestría en Ciencias de la Educación. Universidad de la Amazonia 2013.

Doctorado Interinstitucional en educación

Universidad Distrital. Universidad Pedagógica. Universidad del Valle. 2011. En curso.

Intereses investigativos y producción académica relacionada con la formación en valores violencia escolar y formación ciudadana.

EXPERIENCIA PROFESIONAL:

Universidad de la Amazonia.

Desde 1996 - hasta la fecha

Profesor de la Maestría en Ciencias de la Educación; Profesor de Metodología de la investigación en la Licenciatura en Educación Artística; Profesor de Música, Electiva, Deporte y Cultura en Pedagogía infantil; maestro de Música en diferentes programas de la universidad de la Amazonia; Permiso Nacional de Música: director de tesis de Maestría y Pregrado.

PRODUCCIÓN ACADÉMICA:

ORLANDO PERDOMO ESCANDÓN Suite Caqueteña Ant-Agónica, "**Una historia en seis movimientos**". Depósito legal: B.29007-2010 I.S.M.N.: 979-0-69216-868-3 Editada el 15 de Junio de 2010 Tots els drets reservats per a tots els països a: All rights reserved worldwide to:

PERIFERIA Sheet Music Miquel Balada Cervera 16 08757 Corbera de Llobregat Barcelona (Spain)
www.periferiamusic.com info@periferiamusic.com

ORLANDO PERDOMO ESCANDÓN, "Historia Musical del Caquetá" En Florencia Caquetá: Colombia 2013. Tesis de Grado. *pags.* 97.

ORLANDO PERDOMO ESCANDÓN, "LA ENSEÑANZA MUSICAL EN EL DESARROLLO DE LA RESILIENCIA EN LA POBLACION INFANTIL Y JUVENIL VICTIMA DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO:



Florencia Caquetá Colombia 2013. Universidad de la Amazonia. Tesis de Maestría: Calificada como **MERITORIA** pags. 128.

ORLANDO PERDOMO ESCANDÓN, Ponencia "LA RESILIENCIA DESDE LA ENSEÑANZA MUSICAL, EN NIÑOS Y JÓVENES EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO DEL DEPARTAMENTO DEL CAQUETÁ COLOMBIA" presentada y aprobada en la Universidad de Illinois Chicago Estados Unidos. Mayo de 2016.

ORLANDO PERDOMO ESCANDÓN Y KAREN VIVIANA MOLINA, "CONSTITUCIÓN DE IDENTIDAD DEL DOCENTE DE BÁSICA PRIMARIA EN CUATRO ESCUELAS RURALES DE LOS DEPARTAMENTOS DE CUNDINAMARCA CAQUETÁ EN COLOMBIA. Presentada y aprobada en el II Congreso internacional de Antropología pedagógica, en la Universidad San Buenaventura de Cali. Año 2016.

Resumen de la conferencia

La colonización en el departamento del Caquetá, sus razones causales, actantes y deseadas, nos permite generar una reflexión acerca de aspectos que han incidido en la constitución de las subjetividades, identidades, al igual que la diversidad, la multiculturalidad y la interculturalidad, permeadas todas ellas, por las conflictividades surgidas en este territorio, que ofreció cobijo y nuevas oportunidades a los movimientos migratorios generados por los embates de la violencia, la economía extractiva y otros fenómenos.

Estas reflexiones aquí planteadas nos llevan a desandar nuestros pretéritos discursivos, que seguirán siendo eso, reflexiones para encontrarnos y reconocernos en el presente, como sujetos individuales y sociales dentro de un entorno que busca su historicidad y sus características constitutivas. Todavía podemos hacer mención de un pasado reciente y dinámico como han sido las lógicas subyacentes en el constructo de región, que convirtieron a este territorio en el receptor del dolor, de la desesperanza, de la tragedia, del desarraigo, y la ruptura de las representaciones, significados, imaginarios, y apropiaciones culturales que habían apropiado en sus lugares de origen, los colonos y nativos del Caquetá.

Históricamente el Caquetá ha sido, y aun lo sigue siendo, un lugar exótico, lleno de vida, de esperanza que aún no se apaga. No obstante, han dejado huella y de manera tácita, recurrentes posconflictos parciales sin acuerdos y sin la acción determinista del vocablo, después de que las circunstancias direccionaron su desarrollo a partir de las diferentes violencias: la quinera, la cauchera, el conflicto colombo-peruano, la partidista, la bonanza de la coca, la de los grupos guerrilleros, la paramilitar y la socio-cultural. Esta última, se da, durante y después de que se van calmando las intensidades de estos sucesos; siguen en un continuo de tensiones que buscan acomodar y a su vez imponer las condiciones de cada cual, dentro de un marco poco tolerante, y al mismo tiempo, real y cercano a todos los focos poblacionales como lo es, la ley de la selva; es decir, la ley del más fuerte.



Entonces urge preguntarnos: ¿Cuáles son las causas del poco desarrollo de la región? Citemos entonces a Boaventura de Sousa Santos cuando plantea: “¿Para qué existe la palabra desarrollo? Para que la gran mayoría de los pueblos del mundo sean considerados, de un día para otro, subdesarrollados. La palabra desarrollo fue creada para generar ese efecto. Y ¿por qué se consideran subdesarrollados? No es solamente por su economía, ya que se consideran también subdesarrolladas sus instituciones, leyes, costumbres o filosofías” (2011). Entonces aparece como innegable que el progreso o desarrollo es una forma de expresión de los sistemas de globalización que reconfiguran como metas a lograr, estos nuevos ideales de vida.

Valga decir que los colonos que llegaron a esta región, traían consigo las huellas y traumas de sus afectaciones provocadas por diversos actores generadores de desplazamientos y violencias. Con sus angustias y tristezas llegan al Caquetá con cúmulos de esperanzas y expectativas, en busca de un baldío o un pedazo de tierra cualquiera, que les permita establecer su nuevo presente y futuro. Entre otros elementos como aspecto consecuente a esta movilidad, las relaciones con los nativos y las gentes que habitaban este territorio fueron de poder. Es decir, jerarquizadas por intereses particulares. En este sentido, la evangelización y el comercio, fueron solo algunos de los pretextos para debilitar a los nativos y así mismo imponer sus condiciones sobre ellos. Surge así, una lucha de tensiones entre dos términos que cobran importancia en este contexto: identidad y alteridad. El yo como identidad y singularidad se convierte en otro. Pero ese otro como alteridad no se convierte ni reconoce mi yo o mi identidad. En términos de Foucault, sujetar al sujeto desde la lógica de reconocerlo, para dominarlo.

En consecuencia y tras el propósito de comprender como ha sido nuestro constructo regional, sus lógicas pasadas y las que vemos como presente, desde la óptica retrospectiva y de expectativa, debemos acercarnos a la noción de cultura y sus variables que nos permita entender cuál es el escenario social que puebla nuestro territorio.

Al respecto, se pretende abordar desde una mirada pluralista las diferentes tendencias de organización social a partir del fenómeno colonizador, cultural, social, educativo, y artístico, para con sustento en ello, hacer una aproximación inteligible de las lógicas constitutivas de nuestra identidad e interacción con la otredad con la cual coexistimos.



FORMACIÓN DE PROFESORES EN LENGUA CASTELLANA



ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS PARA LA INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DÉCIMO, JORNADA MAÑANA, DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE IBAGUÉ.

Jenny Alejandra Pérez Páez
Estudiante

FORMACIÓN ACADÉMICA

Bachiller de la Escuela Normal Superior de Ibagué con énfasis en pedagogía, mejor Normalista Superior graduada en el 2010; certificado de liderazgo en formación juvenil en la Universidad de Ibagué 2008, diplomado en enseñanza de las ciencias basadas en la indagación en la Universidad de Ibagué 2008, certificado en la elaboración de páginas virtuales 2013; certificado de enseñanza en pedagogía humana SENA 2013; certificado INSOR atención educativa pertinente a estudiantes sordos 2012; diplomado en metodología para la enseñanza del inglés en básica primaria- Universidad Cooperativa de Colombia (2012), certificado de 5 niveles de inglés realizado en la Universidad Cooperativa de Colombia 2012; asistente al primer encuentro del semillero lingua –Universidad del Tolima 2015; ponente en el tercer simposio regional de investigación en la Universidad del Tolima 2015; certificado sobre el taller de educación y formación infantil en la Institución Rafael Pombo 2015; actualmente soy estudiante de X semestre de la Universidad del Tolima, realizando la tesis de investigación: Estrategias pedagógicas y didácticas para la interpretación y producción de textos argumentativos.

PRODUCCIÓN ACADÉMICA

Publicación de ensayo literario en la revista: Entre líneas de la Universidad del Tolima 2016
Producción literaria: Mini cuento en la revista: Apuntaciones de la Universidad del Tolima 2016
Artículo de reflexión sobre las prácticas pedagógicas en la revista: Red pido la palabra 2016
Artículo académico en la revista panorama 4 en la Escuela Normal Superior de Ibagué 2011

EXPERIENCIA:

Grados décimos y once: Orientación escolar en primaria – prácticas pedagógicas
Cinco semestres en la Escuela Normal Superior de Ibagué (formación escolar en el nivel preescolar y los ciclos de educación básica)- prácticas pedagógicas en zonas rurales y Urbanas.
Universidad del Tolima: Dos años de práctica pedagógica ligada a la investigación ejecutadas en la Escuela Normal Superior de Ibagué.



Resumen

Se desarrolla un proyecto de investigación en la Escuela Normal Superior de Ibagué, jornada mañana, en el grado décimo, sobre las estrategias pedagógicas y didácticas que se deben implementar para mejorar los procesos de interpretación y producción de textos argumentativos; puesto que los educandos de la educación media, necesitan fortalecer los procesos de lectura y escritura; ya que en el diagnóstico de la institución en dicho grado, se presentan falencias desde la lectura literal y la escritura repetitiva no argumentativa ni propositiva. Este proyecto de investigación retoma las teorías de Luis Alfonso Ramírez Peña (2004-2007) para abordar el discurso en la lectura interpretativa y la producción de textos argumentativos; por lo tanto, en este trabajo se desglosan las diferentes teorías que permitirán ampliar los horizontes académicos, con el fin de atender las dificultades que presentan los estudiantes del grado décimo de la Normal Superior.

En su ámbito teórico se presentan los diferentes niveles de lectura y escritura que se deben tener en cuenta, para que los procesos semióticos de diferentes documentos verbales o no verbales, puedan ser estudiados desde la lectura interpretativa y argumentativa, con el fin de elaborar producción de textos que impliquen ambos procesos. Por lo tanto, se hace necesario dividir la identificación del problema en tres categorías que van a permitir organizar mejor el proyecto en su diseño. La primera categoría es la interpretación de textos verbales y no verbales, la segunda la producción de textos argumentados desde el discurso, y la tercera es el diseño de estrategias didácticas y pedagógicas que se requieren para mejorar los procesos de interpretación y producción. Esto con el fin de tener una organización, para ir detallando los niveles de aprendizaje y procesos cognitivos que los estudiantes vayan adquiriendo en el desarrollo.

La metodología acompañada de la investigación, acción participativa, es un proceso reflexivo que permite determinar el avance de los estudiantes, para así crear e innovar estrategias didácticas y pedagógicas que puedan superar las debilidades en fortalezas. Cabe decir que se ha avanzado el desarrollo de la tesis en cuatro capítulos que permiten ampliar el análisis de información; el capítulo uno es un prolegómeno que atiende en síntesis general datos como la introducción, justificación, planteamiento del problema, antecedentes, objetivos y un esquema referente al marco teórico; el capítulo dos muestra el gusto hacia la interpretación desde el discurso literario; como en la escritura, al discurso cotidiano, aplicado en un tipo de estrategia dado por la semiótica con base en los textos verbales y no verbales. Por otro lado, el capítulo tres y cuatro toman aspectos relacionados con la interpretación y los aportes que hacen de la lectura, desde la comprensión, el entendimiento y la explicación; desde luego el capítulo cuatro enseña las estrategias pedagógicas y didácticas que son necesarias para aplicar al proceso de lectura interpretativa y a la producción de textos argumentativos; orientando a los docentes aplicar unas estrategias para el desarrollo de la lectura crítica y escritura propositiva.



DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA A LA PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PROFESIONALES CON INVESTIGACIÓN

Mg. Luz Elena Batanelo García

RESUMEN DE FORMACION ACADEMICA

Licenciada en español e Inglés de la Universidad del Tolima, Magister en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo y Doctora en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA-Universidad del Tolima.

RESUMEN DE PRODUCCION ACADEMICA

LIBROS

Nombre del libro Fecha de publicación Editorial Lugar publicación EL DISCURSO LITERARIO COMO ACTO COMUNICATIVO POLIFÓNICO. Eventos, enunciación y sentidos discursivos en dos cuentos de Jorge Luis Borges 01/09/2012 SIC Editorial Bucaramanga.
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS PARA LA CLASE DE LENGUA CASTELLANA 2012 Universidad del Tolima Ibagué, Tolima.
NEOLIBERALISMO, GLOBALIZACIÓN Y CONSTITUCIÓN DE SUJETOS EN LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR 01/04/2015 CAPÍTULO LIBRO: Discursos contemporáneos en América Latina ALED-Colombia /UNC-IECO Bogotá

ARTÍCULOS

Título del artículo Nombre de la revista Año PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ACCIÓN Y LA COMUNICACIÓN DE DISCURSOS Revista LITTERAE del Instituto Caro y Cuervo 2009
ESCRITURA ARQUEOLÓGICA DE LOS ENUNCIADOS DISCURSIVOS SOBRE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA ENTRE 1991 Y 2013 Revista Multidisciplinaria Discurso & Sociedad 2013.
REGULARIDADES DE LOS ENUNCIADOS DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ÁMBITO NACIONAL III CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICAS, CURRÍCULO Y SOCIEDAD Y V COLOQUIO NACIONAL DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS 2014
SABER CONSTITUIDO AL INTERIOR DE LOS DISCURSOS SOBRE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR cuadernos de Lingüística Hispánica 2014



CONTINUIDADES Y/O DISCONTINUIDADES AL INTERIOR DE LOS DISCURSOS SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA DESDE EL ÁMBITO INTERNACIONAL REVISTA DE REPÚBLICA CHECA. ROMANICA OLOMUCENSIA 27.2 (2015): 167–184 2015

RESUMEN DE EXPERIENCIA ACADEMICA

Investigadora del Grupo LINGUA (2008-2016) Directora del Semillero de Investigación “PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE. ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y DISCURSIVOS” (2009-2012) Directora de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana del Instituto de Educación a Distancia IDEAD en la Universidad del Tolima (1995-2005). Coordinadora de Investigaciones del IDEAD (2006-2008). Secretaria Académica del IDEAD (2012) Docente de planta de tiempo completo en el Área de Pedagogía del lenguaje de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima (2008-2016)

Resumen

La clase de Lengua Castellana, en la educación Básica y Media en Colombia, ha sido objeto de análisis desde el currículo, como selección, organización y distribución del conocimiento, donde han convergido diferentes teorías, perspectivas y enfoques, a nivel disciplinar (lingüísticos y literarios), objetivos de enseñanza, procesos cognitivos y consenso participativo; en la pedagogía y la didáctica, las modalidades de interacción se han trabajado en el aula y fuera de ella, desde una concepción tradicional, conductista, constructivista y social; y en la evaluación, se ha trasegado por las modalidades de evaluación cuantitativa, evaluación integral y evaluación formativa.

Haciendo un recorrido histórico de la docencia del lenguaje, durante los años 70s, 80s y 90s, la clase de español y Literatura se centra en el estudio de la lengua; En los 70s, los contenidos temáticos son abordados desde la fonética, el vocabulario, la ortografía, el aspecto gramatical y las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir. En los años 80s se continúa con el mismo procedimiento, desarrollando temas a nivel semántico, semiológico, gramatical, comunicativo, teórico, histórico, o a nivel funcional: connotativo, expresivo, representativo, de articulación, de lectura y de escritura. Ya en los 90s, los contenidos se seleccionan, organizan y distribuyen por objetivos de enseñanza o por procesos cognoscitivos.

A partir de los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana (MEN, 1998) dados a conocer por el Ministerio de Educación Nacional se estipula que el desarrollo de las competencias gramatical, semántica, pragmática o sociocultural, textual, enciclopédica, literaria y poética son la base para la formación integral de niños(as) y jóvenes en sus dimensiones cognitiva, sensoriomotriz, socioafectiva, moral, ética, estética y lúdica. Estos lineamientos son la base para los Estándares Básicos de Competencia en el Área de Lengua Castellana (MEN, 2003) y los actuales y en revisión Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, DBA, 2016).



Con estos antecedentes, surge el interrogante de cómo formar docentes para comprender cómo funciona el lenguaje y de qué manera se interpreta el lenguaje como facultad inmersa en la vida social, la cual requiere asumirla desde la cultura y no desde las estructuras ideales de uso como se le ha considerado en la educación tradicional (Halliday, 1982).

El caso a socializar en esta conferencia es el de la Licenciatura en Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima, en donde se presentan la estructura curricular, los procesos pedagógicos y didácticos, y la evaluación construida y desconstruida, todo a partir de la modalidad de Práctica Pedagógica Profesional con investigación.

Desde esta propuesta, lo que se dice es visto no como resultado sino como proceso, “acontecimiento y sentido” que hace posible la significación en las prácticas pedagógicas, toda vez que el acento recae sobre el sentido (pragmática: Teoría de los actos de habla de Jhon Searle) y no únicamente sobre el significante y el significado.

De igual manera, se tienen contemplados en este diseño, diversos enfoques metodológicos que han abordado el estudio del discurso, desde lo social, individual y cultural, con autores como Foucault, Teun Van Dijk, Wodak y Meyer, Norman Fairclough, Siegfried Jäger, en Europa; y en Colombia Luís Alfonso Ramírez Peña, María Cristina Martínez, Neyla Pardo, Justo Morales, entre otros.

De esta manera, para un Licenciado en Lengua Castellana es fundamental interrelacionar los anteriores modelos lingüísticos con los modelos pedagógicos y las visiones de la didáctica como prescripción, práctica social y/o visión crítica del docente.

Palabras Claves: prácticas, pedagogía, lenguaje

De la enseñanza de la lengua a la pedagogía del lenguaje desde las prácticas pedagógicas profesionales con investigación: El caso de la Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima

El proceso del lenguaje es uno de los fundamentos del proceso educativo y por ende del proceso social. El cambio educativo hacia el desarrollo social tiene implícito el desarrollo del lenguaje e implica en consecuencia, una reestructuración en la concepción curricular y en la pedagogía. Los docentes tienen que conocer otras formas metodológicas de abordar su trabajo, de modo que puedan llevar el mundo real, el de las comunicaciones cotidianas, literarias y científicas al aula de clase; aquellas comunicaciones que son parte de la vida de los estudiantes y que por tanto les son significativas y trascendentes.



Así, ¿cómo plantear una transformación de la enseñanza de la lengua a la pedagogía del lenguaje? Esta propuesta de formación, desde las prácticas pedagógicas profesionales con investigación en la Licenciatura en Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima, plantea que es necesario apprehender los procesos de enseñanza-aprendizaje desde los modelos:

La lengua como sistema y su didáctica prescriptiva

La lengua como conocimiento y comportamiento de cara a una didáctica social

El lenguaje desde la sociedad, la cultura y el individuo frente a una didáctica crítica

La lengua como sistema y su didáctica prescriptiva

El Licenciado en Lengua Castellana debe poseer conocimientos específicos sobre los elementos constitutivos o estructuras de la lengua. En ese sentido, requiere ahondar sus saberes en torno a los aspectos sintácticos y emánticos, tales como: la palabra como configuradora de categorías del pensamiento; la frase o sintagma, determinante de la concordancia y la oración, unidad de la cohesión y de la coherencia textual, dotada de una forma y de una significación.

En esta didáctica prescriptiva se analiza la oración, es decir, la proposición lógica, desde la interpretación que hizo la filología tradicional (sujeto – predicado; objetos) (Martinet, 1972); la que continuó con el estructuralismo (sintagmas, núcleos) (Polo, 1976); hasta arribar a la propuesta psicodinámica de la gramática generativa transformacional (componente sintáctico, componente semántico; estructura profunda, estructura superficial; reglas de transformación) (Chomsky, 1955). También se identifican aspectos generales relacionados con el desarrollo semántico (Giraud, 1988).

Una didáctica prescriptiva de corrección, no se trata de ejercicios mecánicos y rígidos, sino de talleres de construcción y análisis que permitan un acercamiento práctico a las “normas” de la lengua que, a su vez, constituyen la base de los mecanismos de coherencia y cohesión textuales. El Licenciado en formación encuentra herramientas que le permiten enfrentar con criterio pedagógico y didáctico los procesos de recepción y producción textual. Los elementos estructurales de la lengua se deben abordar con visión crítica, ya que se requiere un formador en LENGUAJE, capaz de desarrollar la competencia comunicativa de sus estudiantes; esto es, la capacidad de interactuar de manera pragmática, analítica y creativa en diferentes contextos y actos comunicativos. Continuar con una pedagogía estructuralista, equivaldría a retornar al normativismo tradicional y renunciar a una verdadera formación en el discurso.

La lengua como conocimiento y comportamiento de cara a una didáctica social



Estudiar, explicar y comprender el lenguaje y su manifestación verbal, la lengua, ha sido posible gracias a la irrupción científica y pedagógica de las Ciencias Sociales y la Ciencia Cognitiva en la Lingüística.

Desde las Ciencias Sociales, el lenguaje y de hecho la lengua son concebidos como constructos sociales, que deben abordar tanto la pertinencia del conocimiento lingüístico, como su relación directa e inevitable con la cultura y la sociedad. Con esta idea, tales manifestaciones humanas responden, entonces, a la influencia del uso individual y comunitario para conocer y comunicarse. En este sentido, son asumidas como procesos de interacción que vislumbran, como lo afirma Caicedo (1997), el origen y el significado social de las diferencias o desigualdades lingüísticas del sujeto y la organización sociocultural a la cual pertenece. Tal caracterización, le permite tanto al docente como al estudiante, a partir de una didáctica social, entender y valorar la realidad lingüística que los rodea.

Así, la visión científica y pedagógica del lenguaje, especialmente, de la lengua, ha permitido entender teórica y metodológicamente, desde la óptica de disciplinas como la Antropología, la Geografía, la Sociología y la Sociolingüística, sobre todo desde esta última, la diversidad y la variación lingüística. Para ello, es importante tener como referentes a autores como Bernstein (1970), Caicedo (1983), Chambers y Trudgill (1980), Fishman (1971), Gumperz y Hymes (1972), Hallyday (1973), Hudson (1980), Labov (1969), Montes (1987), Zimmermann (1995), Stubbs (1984), Moreno F. (1990) Cisneros (2002), Bourdieu (1985), entre otros cuyos planteamientos han favorecido el enriquecimiento del estudio, de base social, de la lengua.

Los aportes de los anteriores estudios otorgan el reconocimiento del carácter procesual tanto de la lectura como de la escritura; dos actividades que, en el contexto principalmente académico, son la base para la apropiación de los diversos componentes epistémicos disciplinares. De esta forma, se consolida la idea básica a partir de la cual tanto la lectura como la escritura son ejes centrales para los procesos de aprendizaje y para desarrollar la competencia comunicativa. Una didáctica que relacione la subjetividad y lo social de la lectura y la escritura es una responsabilidad del docente del Área de Lengua Castellana.

El lenguaje desde la sociedad, la cultura y el individuo frente a una didáctica crítica

Si niños, jóvenes, docentes y directivos de una institución educativa están inmersos en la vida, sus procesos son en esencia terceridad, esto es: proceso, interpretación y construcción permanente. Así lo entendió Peirce al concebir la representación, la comunicación, y la significación como elementos fundamentales en la vida del hombre en tanto que son lenguaje. No basta entonces con reconocer y entender la relación de los signos con los signos, con el mundo, con el pensamiento, sino que es fundamental plantear también el papel que tiene el hombre como individuo en esa multitud de relaciones.



La comunicación como resultante de una compleja red de interacciones sociales no debe ser vista exclusivamente como instrumento operativo, sino también como un intercambio de saberes y visiones que se enfrentan constantemente y donde aflora la crítica, la autocritica, y la creatividad para desembocar en mecanismos de negociación que permitan acuerdos y disensos, donde deben primar los valores del respeto al otro, la diferencia y la tolerancia; es decir, privilegiar la ética en la comunicación. El desarrollo de una Competencia Comunicativa implica el dominio de una serie de disciplinas y conocimientos que tienen que ver entre otros aspectos con la lingüística, la sicología cognitiva, la pragmática, el análisis, la argumentación, la literatura y los medios audiovisuales e informáticos. La Competencia Comunicativa puede ser definida como “el conjunto de procesos y conocimientos: lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos, pragmáticos y discursivos que el lector/escritor, oyente/hablante pone en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto comunicativo y al grado de formalización requerido” (Castillo, 2007) Los postulados teóricos se asumen en particular desde el enfoque Semiótico Discursivo, la Pragmática, la Hermenéutica y la Lingüística Textual. El proceso de formación de Licenciados en Lengua Castellana implica el reconocimiento de la trascendencia social del código lingüístico (oral y escrito) como el dispositivo cultural mediador y articulador de los conceptos realidad-pensamiento-acción.

Se requiere entonces descubrir con los estudiantes el poder de significación múltiple que la lengua materna posee y que se concreta en los actos de habla propuestos por Searle y que ocurren durante la acción e interacción comunicativa de quienes hacen uso cotidiano de la lengua, en su modalidad convencional.

Para lograr formar en la acción y comunicación de los discursos se debe partir por identificar las voces presentes en la historia, la enunciación y el discurso de los diversos discursos cotidiano, científico y literario, con el propósito de que el estudiante defina el planteamiento del lenguaje y los procedimientos presentes en el discurso. El docente que forme a niños y jóvenes en el lenguaje, a partir de una didáctica crítica, partirá de una propuesta educativa y un plan de estudios que en forma secuencial y progresiva oriente el entendimiento o acto de articular significantes con el actor que los produce, de los siguientes tipos de discursos: el discurso cotidiano como la disminución del sujeto productor del discurso para convertirse en el representante de un grupo social en sus preferencias y escalas de valores; el discurso técnico científico como el proceso de creación, transformación y divulgación de conocimientos en donde no está el espacio para la voz del locutor ni del interlocutor; el discurso literario como la expresión de la libertad de un sujeto que construye mundo internos y los externos los convierte en propios mediante la creación de voces originales que se separan de otras voces interlocutivas. (Ramírez Peña, 2007, 196)

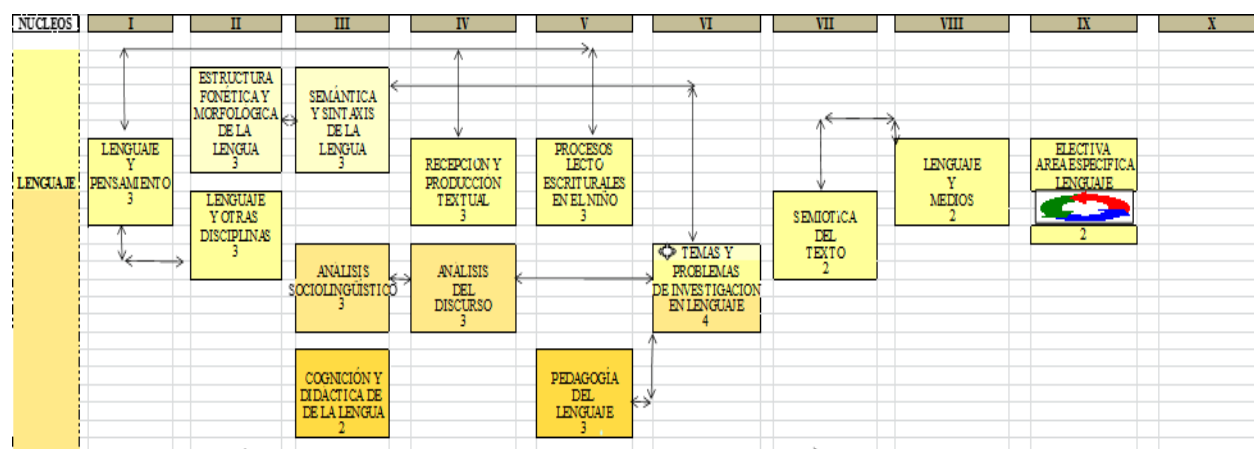
Luz Elena Batanelo García y otros profesores de la Universidad del Tolima, con la investigación y título del libro “Estrategias Pedagógicas y Didácticas para la Clase de Lengua Castellana” (2011) plantean en relación con esta didáctica crítica desde el desarrollo del lenguaje que:

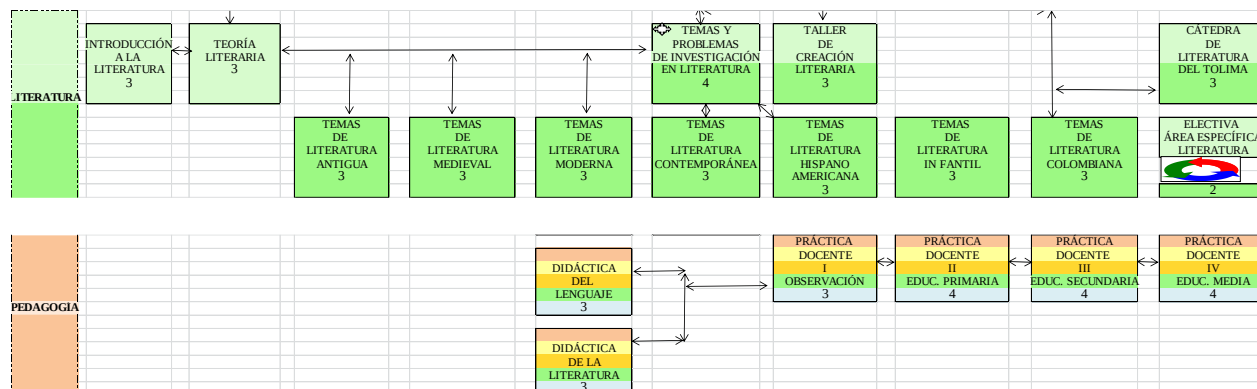


“El docente del área de Humanidades Lengua Castellana trabaja con el lenguaje y por el desarrollo del lenguaje, y es por esta función que se convierte en agente de cambio para la Educación Básica y Media en Colombia, ya que asume el discurso no sólo como texto que posee una estructura, sino como una organización que explicita una forma de ver un orden social, una cultura, una voz propia del autor y una voz del lector con sus experiencias e intereses. Cuando el maestro de Lengua Castellana orienta a sus niños(as) y jóvenes en la interpretación y producción de discursos, en el reconocimiento de la distribución de las voces en el discurso literario, científico y cotidiano (predominio del yo, de lo referido, de la sociedad) y en la forma argumentativa y/o narrativa en que se expresan dichas voces, se estará formando individuos con pensamiento crítico”. (Batanelo, 2011, P. 65)

Propuesta curricular, pedagógica, didáctica y de evaluación a partir de la modalidad de Práctica Pedagógica Profesional con investigación.

Las anteriores didácticas prescriptiva, social y crítica en la formación de los Licenciados en Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima se visibilizan desde los Núcleos de Formación disciplinar del lenguaje y profesional de Pedagogía y se estructuran en el plan de estudio de la siguiente manera:





Los Licenciados en Formación en el Área de Lengua Castellana desde el I al V nivel realizan ejercicios de exploración investigativa a través de los cursos de los Núcleos de Lenguaje, Literatura y Pedagogía. Cuando llegan al VI nivel, los Cursos de Temas y Problemas del Lenguaje y Temas y Problemas de la Literatura les posibilitan definir y concretar un proyecto de investigación, el cual estructuran según el formato establecido por la Universidad del Tolima. Este proyecto les permite la toma de decisión por la opción de la modalidad de Práctica Pedagógica con investigación: “en esta modalidad se propende por la construcción de proyectos que permitan reflexionar sobre el saber hacer: cambios, logros, dificultades, aprendizajes e impactos de la praxis educativa en los diferentes contextos de la Institución. También se indaga e investiga en el saber - saber a partir de proyectos que propendan por el análisis de los avances que plantean los desarrollos en el campo disciplinar y pedagógico que animan la vida académica de cada uno de los programas de la Facultad y se indaga acerca de la motivación compromiso y actitudes frente a la profesión”. (Acuerdo No.791 del 3 de diciembre de 2012, artículo 8, párrafo 1)

Cuando el Licenciado en formación ingresa al VII nivel, en la Práctica Profesional I, de observación, relaciona su proyecto de investigación con la lectura y comprensión de los siguientes documentos de la institución educativa que ha propuesto en Ibagué, tanto en las zonas rurales y/o urbanas: PEI, Plan de Área, Plan de grado educativo, Material bibliográfico, Proyecto Pedagógico, Proyecto cultural, Dirección de grado y observación de una clase. El Licenciado en formación presenta Fichas de Observación como estudio y relación de su proyecto con la institución. El proceso de inmersión es acompañado y valorado en su evaluación formativa, mediante la coevaluación y autoevaluación con el Asesor Pedagógico o profesor de la institución educativa de básica o media y el Profesor de Práctica de la Universidad del Tolima.

El proyecto de investigación al finalizar el VII nivel se inscribe y aprueba ante el Comité Curricular del programa, y mediante una carta oficial a la Coordinación de práctica se confirma la Institución Educativa y el



grado académico, para garantizar la continuidad de la investigación durante las Prácticas 2, 3 y 4 en la Licenciatura en Lengua Castellana.

Con el proceso descrito anteriormente, las Prácticas pedagógicas profesionales I, II, III y IV del Plan de Estudio de la Licenciatura en Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima se desarrollan a partir de la observación, construcción, intervención y evaluación de una investigación (Propuesta de “investigar la realidad para transformarla” por la praxis. Investigación-Acción-Participación (IAP), Fals Borda, 2008) que culmina como Opción de Grado para la obtención del título.

Licenciatura lengua castellana. plan semestral para realización y ejecución proyecto de investigación

ESTUDIANTES	SEM. A - 2015	SEM. B - 2015	SEM. A - 2016	SEM. B - 2016	SEM. A - 2017
VI SEMESTRE	Temas y problemas de investigación en el lenguaje Temas y problemas de investigación en literatura.	Práctica Pedagógica I (Observación + Fortalecimiento del proyecto de investigación).	Práctica II Sí: Ejecución investigación	Práctica III Sí: Ejecución investigación	Práctica IV Sí: Terminación investigación

Proyectos Investigación entregados a Comité Curricular 23 junio 2015

Nombres y apellidos	Institución Educativa	Grado	Título Proyecto investigación	Director propuesto
1. Danny Patricia Cruz	Sagrada Familia	Décimo grado	La estructura saber-poder, desde “La crítica de la razón cínica” de Peter Sloterdijk, en la novela “La mujer habitada” de Gioconda Belli, y su materialización en una propuesta pedagógica de aula.	Elmer Hernández Espinosa
2. Jenny Alejandra Pérez Páez	Escuela Normal Superior	Décimo Grado	Estrategias pedagógicas y didácticas para la interpretación y producción de textos argumentativos en el grado decimo de la jornada mañana de la Escuela Normal Superior de Ibagué.	Luz Elena Batanelo G
3. Lizeth Yurany Patiño	Alberto Castilla	Noveno Grado	Creación de un corpus de arquetipos, a partir de algunos mitos y leyendas hispanoamericanos, desde la teoría Junguiana y su orientación por medio de una propuesta pedagógica	Daniel Padilla Serrato
4. Antonio J. Trujillo	Alberto Castilla	Noveno Grado		
5. Natalia Palomar	Santa Teresa	Tercer Grado	La lectura semiótica del cine infantil con las estudiantes de 3° grado de la Institución Educativa Santa Teresa de Jesús de Ibagué.	Luz Elena Batanelo G



6. Leonardo Bulla	San Simón	Décimo Grado	Representaciones sociales de los estudiantes sobre el uso de las TIC en los procesos de aprendizaje de Lengua Castellana en el grado Décimo de la Institución Educativa San Simón de Ibagué.	Juan Carlos Solano Guerrero
7. Edna Lucia Cárdenas	Miguel de Cervantes Saavedra	Noveno grado	El discurso del ser humano en la transición de la, modernidad al humanismo desde el poemario "Poeta en Nueva York" de Federico García Lorca, como estrategia pedagógica para el grado decimo de la Institución Educativa Técnica Empresarial "Miguel de Cervantes Saavedra"	Gabriel Arturo Castro M
8. Yuly Carolina Capera	Sagrada Familia	Primer grado	La lectura y la escritura con el método global a través de la semiótica del cine infantil y los dibujos animados de la televisión en el grado primero - uno jornada mañana de la Institución Educativa La Sagrada Familia, sede Julia Calderón	Gina Constanza Quintero
9. Carolina Zambrano	Francisco de Paula Santander	Décimo Grado	Las imágenes de inversión del Régimen nocturno de Gilbert Durand como metodología didáctica de acercamiento a la lectura	Patricia Coba G
10. David Idarraga	Escuela Normal Superior	Undécimo Grado		
11. Fabian Tique	Escuela Normal Superior	Octavo Grado	Lectura semiótica del largometraje <i>El imaginario del Doctor Parnasus</i> desde el método del poético – análisis con los estudiantes de 8° grado de la Escuela Normal Superior Ibagué.	Luz Elena Batanelo G
12. Daniel Vargas	Miguel de Cervantes Saavedra	Décimo Grado	Construcción de una estrategia pedagógica para trabajar en torno al Bullying como fenómeno de violencia escolar y sus manifestaciones verbales y no verbales, en los estudiantes de Decimo y Once de la Institución Educativa Miguel de Cervantes Saavedra	Daniel Padilla Serrato

Proyectos Investigación presentados a Comité Curricular Noviembre 2015

Nombres y apellidos	Institución Educativa	Grado	Título Proyecto investigación	Director propuesto
Camila Alejandra Gutiérrez Acosta	Exalumnas de La Presentación		Promoción de la lectura de símbolos en la pintura, para propiciar la escritura creativa y reflexiva desde el ensayo en el grado 8° de básica secundaria.	Gabriel Arturo Castro M
Josué Alejandro Enciso Urueña	Escuela Normal Superior de Ibagué	Once	Los arquetipos Junguianos, en perspectiva semiótica, inmersos en la obra "La condesa sangrienta" de Alejandra Pizarnik y su percepción por los estudiantes de grado 11 de la Escuela Normal Superior de Ibagué	Elmer Hernández Espinosa



Proyectos Investigación presentados a Comité Curricular 30 junio 2016

Nombres y apellidos	Institución Educativa	Grado	Título Proyecto investigación	Director propuesto
1.Chavelly Del Pilar Ramírez Tovar	Alberto Santofimio Caicedo	Décimo	1.Concepto de Risa a partir del Corpus de Poemas de Jaime Jaramillo, en Perspectiva Hermenéutica, aplicado al Grado Décimo de la Institución Educativa Técnica Alberto Santofimio Caicedo	Elmer Jefrey Hernández Espinosa
2.Diana Marcela Cruz Otavo	San Simón Sede Restrepo	Cuarto	2. Concepto de Sujeto en un Corpus de Cuentos de Jairo Anibal Niño, en Perspectiva Hermenéutica, a través de Talleres de Lectura enfocada en Estudiantes del Grado Cuarto de la Institución Educativa San Simón. Sede Restrepo	Elmer Jefrey Hernández Espinosa
3.Luís Eduardo Vargas Nuñez	Sagrada Familia	Octavo	3.La Propuesta Estética en la Novela La Sed Del Ojo De Pablo Montoya, a partir de un Enfoque Hermenéutico y su Recepción en los Estudiantes de Octavo Grado de la Institución Educativa Técnica Sagrada Familia, mediante la Pedagogía Dialogante.	Elmer Jefrey Hernández Espinosa
4.Angelo Steven Cruz Franco	Técnica Ciudad Arkalá	Décimo	4.Concepto de la Duda en las Obras El Tunel y La Resistencia de Ernesto Sábato, en Perspectiva Hermenéutica, con los Estudiantes de Décimo Grado de la Institución Educativa Técnica Ciudad Arkalá	Elmer Jefrey Hernández Espinosa
5.Diego Alejandro Serna Castillo	Germán Pardo García	Noveno	5. La Influencia de los Medios Audiovisuales RCN para la Formación del Estudiante de Grado Noveno, de la Institución Educativa Germán Pardo García, analizada desde una Lectura Crítica, mediante una Perspectiva Discursiva	Gladys Meza Quintero
6.Alexa Alejandra Vega Tavera	Escuela Normal Superior Ibagué	Noveno	6. Estudio Del Discurso a partir del Modelo de Luis Alfonso Ramírez Peña en La Novela "Pelea En El Parque. El Sueño De Tacha" De Evelio Rosero Diago, y su Recepción mediante la Vivencia Pedagógica en los Estudiantes de Grado Noveno de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de la Ciudad de Ibagué.	Luz Elena Batanelo García
7.Edna Rocío Cardona León	Leonidas Rubio Villegas	Décimo	7.El Concepto de Mujer en Un Corpus de Poemas de Gabriela Mistral desde una Perspectiva Discursiva, enfocada en los Estudiantes de Grado Décimo, de La Institución Educativa Leonidas Rubio Villegas	Luz Elena Batanelo García
8.Bella Angélica Bustos Rojas	Sagrada Familia Sede Julia Calderón Cabrera	Quinto	8. La Animación y Sensibilización a La Lectura a Partir de la Comprensión en La Obra La Tarta Voladora de Gianni Rodari y Su Vivencia con los Estudiantes de Quinto Grado de la Institución Educativa Técnica La Sagrada Familia Sede Julia Calderón.	Luz Elena Batanelo García
9.Andrea	Exalumnas	Noveno	9. La Imagen de La Muerte en La Novela La Muerte De Iván	Alex Silgado



Poveda Fernández	de la Presentación		Ilich de León Tolstoi desde Una Perspectiva Hermenéutica con Las Estudiantes de la Institución Educativa Exalumnas de La Presentación, Grado Noveno.	Ramos
10.Alejandra Lerna Ríos	Técnica Joaquín París	Noveno	10. Construir Un Concepto De Amor en El Joven de Octavo y Noveno Grado, a Partir de la Lectura de la Novela La Habana Para Un Infante Difunto de Guillermo Cabrera Infante, en Una Perspectiva Polifónica del Discurso, en La Institución Educativa Técnica Joaquín París	Rodrigo Castañeda

Referencias Bibliográficas

BARRERA LINARES, Luis y FRACA DE BARRERA, Lucía. (1997) Psicolingüística y desarrollo del español. Caracas: Monte Avila

BARTHES, Roland y Otros. (1974) El proceso de la escritura. Argentina: Calden.

BARTHES, Roland. (1973) El grado cero de la escritura. Buenos Aires: Siglo XXI.

BATANELO García, L.E., Amaya Vásquez, J., Hoyos León, A., Rodríguez Gutiérrez., García Ortiz, L.A., & Rivas Arenas, M.E. (2012). Estrategias pedagógicas y didácticas para la clase de lengua castellana. Ibagué-Tolima. Universidad del Tolima

BENVENISTE, Émile. (1983) Problemas de Lingüística General I, II. Madrid: Siglo XXI.

BERNSTEIN, B. (1985) Clases sociales, lenguaje, socialización. En: Revista Colombiana de Educación No. 15. Universidad Pedagógica Nacional. Santafé de Bogotá.

BERTUCELLI Papi, Marcella. (1993) Qué es la pragmática. Barcelona: Paidós.

BETHELHEIM, Bruno y ZELAN, Karen. (1980) Aprender a leer. Barcelona, Crítica.

FRACA DE BARRERA, Lucía. (1997) La lectura y la escritura como procesos psicosociolingüísticos: una aproximación pedagógica. En: Los procesos de la lectura y la escritura. Propuestas de investigación. Cali: Universidad del Valle

BRUNER, Jerone. (1986) Realidad y mundos posibles. Barcelona: Gedigo.

CASTILLO BALLÉN, Martha Jeaneth y otros. (2007) Sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje. ICFES, Bogotá

CHOMSKY, Noam. (1955) Aspectos de la Teoría de la Sintaxis. Los Ángeles EEUU: Aguilar.

DUCROT Oswald. (1982) Decir y no decir. Barcelona: Anagrama.

ESCANDELL, Ma. Victoria. (1993) Introducción a la pragmática. Santa Fe de Bogotá: Editorial Anthopos.

FAJARDO, Luz Amparo y MOYA, Constanza. (1999) Fundamentos Neuropsicológicos del Lenguaje. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo y Universidad de Salamanca.

FALS Borda, Orlando. (2008) El socialismo raizal y la Gran Colombia bolivariana. Investigación Acción Participativa. Fundación Editorial El perro y la rana. Caracas



- FERREIRO, Emilia. (1982) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.
- .FERREIRO, Emilia. (1994) Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis. En los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano. Méndez de Andes: Aique.
- FERNANDEZ DE Rubiano, Nohemy. (1984) Semántica General. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- GOODENOUGH, W. H. (1975) Cultura, lenguaje y sociedad. En: El concepto de cultura. Barcelona: Anagrama.
- GUMPERZ, J y HYMES, D. (1972) Etnografía de la comunicación. New York: Holt
- GUIRAUD, Pierre (1988) La semántica. México: Fondo de Cultura Económica.
- HALLYDAY, M. A. K. (1973) Exploración de las funciones del lenguaje. Londres: Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982) El Lenguaje como Semiótica Social. México: Fondo de Cultura Económica.
- HERNÁNDEZ García, Fernando. (1991) Análisis Semántico. Armenia: Universidad del Quindío.
- HERNÁNDEZ, Pina. (1984) Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna. Madrid: Siglo XXI
- HYMES, D. (1979) Competencia comunicativa. New York: Pinguin Education
- JOLIBERT, Josette y Otros. (1996) Transformar la formación docente inicial. Santiago: Santillana-Unesco.
- JOLIBERT, Josette. (1991) Formar niños lectores de textos. Chile: Hachete.
- JOLIBERT, Josette. (1991) Formar niños productores de textos. Chile: Hachete
- LABOV, W. (1983) Lenguaje y sociedad. Cali: Universidad del Valle.
- LACAU, María Hortensia. (1966) Didáctica de la lectura creadora. Buenos Aires: Kapelusz.
- LYONS, John. (1990) Semántica Lingüística. Editorial Paidós.
- LYONS, J. (1995) Lenguaje, significado y contexto. Barcelona: Editorial Paidós.
- LABOV, William. (1983) Modelos Sociolingüísticos. Madrid: Cátedra.
- MARTINET, André. (1972) Elementos de Lingüística General. Madrid: Editorial Gredos.
- MARTINEZ, María Cristina. (1997) Análisis del Discurso. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- MONTES, José Joaquín. (1987) Dialectología General é Hispanoamericana. Santa Fe de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- PARDO, Neyla. (2001) Análisis del Discurso: Una Lectura de la Cultura. En Lenguaje y Cognición. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo y Universidad de Salamanca.
- PARRA, Alba Marina. (2004) Cómo se Produce el Texto Escrito. Bogotá: Editorial Magisterio
- PEREZ GRAJALES, Héctor (2000) Lenguajes verbales y no verbales. Bogotá: Magisterio
- POLO Figueroa, Nicolás (1996). Estructuras Semántico-Sintácticas en español. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- RAMIREZ PEÑA, Luís Alfonso. (2007) Comunicación y discurso. Bogotá: Magisterio.
- RAMIREZ PEÑA, Luís Alfonso. (2005) Texto y discurso. En: Estudios del discurso en Colombia. Medellín: Universidad de Medellín
- RAMIREZ PEÑA, Luís Alfonso. (2004) Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio,



- RAMIREZ PEÑA, Luís Alfonso. (2001) La verdad y subjetividad en el discurso. En: Lenguaje y cognición. Universos Humanos. Bogotá: Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo y Ediciones Universidad de Salamanca
- RAMIREZ PEÑA, Luís Alfonso. (1989) La violencia con el lenguaje. En: Glotta, Vol.4, No. 3 (septiembre-diciembre)
- RAMIREZ PEÑA, Luís Alfonso. (1989) Las explicaciones lingüísticas del discurso literario. En: LITTERAE, No. 2. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo
- REYES, Lola y PARDO ABRIL, Neyla. (1991) Un modelo Lingüístico para el análisis integral de discursos. Santa Fe de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- REYES, Graciela. (1994) La Pragmática Lingüística. Barcelona: Montesinos.
- SAUSSURE, Ferdinand de. (1945) Curso de Lingüística General. Madrid: Akal.
- SEARLE, J. R. (1983) ¿Qué es un acto de habla? Cali: Universidad del Valle.
- SEARLE, John. (1990) Actos de Habla. Madrid: Cátedra.
- STUBBS, Michael. Lenguaje y escuela. Santafé de Bogotá: Kapelusz.
- TOBÓN DE CASTRO, Lucía. (2001) La Lingüística del Lenguaje. Estudios en torno a los Procesos de Significar y Comunicar. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- VAN DIJK, Teun A y Otros. (1987) Pragmática de la comunicación literaria. Madrid: Arco Libros.
- VAN DIJK, Teun. (1992) Estructuras y funciones del discurso. México: Siglo XXI.
- VAN DIJK, Teun. (1996) La ciencia del texto. Barcelona: paidós.
- VAN DIJK, Teun. (2000) El Discurso como Estructura y Proceso. Barcelona: Gedisa.
- VAN DIJK, Teun. (2000) El Discurso como Interacción Social. Barcelona: Gedisa.
- VENEGAS María Clemencia y otros. (1987) Promoción de la lectura a través de la literatura infantil en la biblioteca y en el aula. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- VIGOTSKY, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.
- VYGOTSKY, Lev. (1996) La prehistoria del lenguaje escrito. En: Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor
- VILLANUEVA, Isabel Cristina. Curso de Introducción al Enfoque Semántico- Comunicativo. Bogotá: Universidad del Quindío. 1995.



AULA INVERTIDA EN LA ENSEÑANZA TEÓRICA E HISTÓRICA DE LA LITERATURA: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA EN EL PRIMER SEMESTRE DE LA LICENCIATURA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA. UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA, AÑOS 2015-2016.

PH.D Juan Ignacio Muñoz

Resumen de la conferencia

Una de las estrategias que se han logrado mayor popularidad actualmente en el ámbito educativo internacional es la denominada “flipped classroom” o “aula invertida”. Con ella, se pretende revertir el modelo tradicional de clases, en el que desde el aula se imparten los contenidos y fuera de esta solo se deja en un trabajo independiente por tareas y prácticas. Al contrario, en el aula invertida, se aprovecha el encuentro con el docente para solucionar tareas y problemas sobre conocimientos previos adquiridos por otros medios, sobre todo, aquellos medios a los que el estudiante tiene mayor acceso: Internet, ordenadores, dispositivos móviles. Esto plantea ya un desafío para las clases basadas en el medio impreso –el texto- y en la actividad de lectura como actividad fundamental del conocimiento, pero que no logra superar la apatía agudizada en las nuevas generaciones. La literatura, tanto en la exploración de las obras que han conformado el canon y el acervo cultural de la humanidad como las teorías que permiten comprenderla como un fenómeno lingüístico y social, es una de estas áreas que necesitan una adecuación desde las nuevas estrategias pedagógicas. En esta conferencia, se expondrá una sistematización de experiencia docente sobre lo que ha sido el proceso de convertir contenidos y reorientar actividades utilizando los nuevos medios de comunicación y buscando espacios de lectura guiada en el aula de clase. Se tomará como marco temporal los semestres I y II de los años 2015 y 2016 años en los cuales orienté la asignatura Teoría Literaria en el primer semestre de la Licenciatura de Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de la Amazonia y en los que he ido adaptando paulatinamente los contenidos y actividades a la estrategia de aula invertida



FORMACIÓN DE PROFESORES EN MATEMÁTICAS



INDAGACIÓN EN EL AULA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS, COMO UN ACERCAMIENTO A LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE.

Miguel E. Villarraga Rico
Dicleny Castro Carvajal
Carlos Arturo Mirquez Núñez

Resumen

En el marco del programa de Licenciatura en Matemáticas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima, se ha tomado la decisión desde el año 2010 de modificar el contenido de 4 asignaturas denominadas Optativa Profesional. Se tomó la decisión de estructurarlas como Enseñanza para la Indagación en el Aula real de matemáticas de primaria y secundaria de Instituciones Educativas de Ibagué, en el Departamento del Tolima. Esta línea de formación permite al estudiante acercarse a una metodología de indagación-investigación en particular de la investigación acción como estrategia para conocer y adentrarse en las problemáticas presentes en aulas de clase de matemáticas, para complementar la formación en investigación para su empleo en la práctica docente. Esto se realiza en función de la puesta en escena del maestro como constructor permanente del currículo. En algunos casos se realiza un ciclo de investigación-acción (problemática inicial-exploración-reflexión-redefinición de la problemática-plan de acción- acción con observación-reflexión). Se presentan evidencias y resultados de este proceso.

La indagación como pretexto para acercarse al aula de clase de matemáticas

Dado que los estudiantes desde el Semestre 2 de la Licenciatura y hasta el semestre 5 toman las asignaturas que en el plan de estudios se les denomina Optativa Profesional, se hizo necesario establecer una articulación entre los cuatro cursos a través de un Proyecto de Investigación, que fuera pensado para el aula real de matemáticas, denominado Indagación en el aula de Matemáticas, donde la población es la Básica primaria y secundaria de las Instituciones Educativas de Ibagué en ese sentido, y como lo propuso Agudelo (2013), el

primer curso que se organiza es para promover la indagación y tiene como propósito central, involucrar activamente a los estudiantes en:

- El desarrollo de actividades matemáticas estén relacionadas con los 5 pensamientos de matemáticas, propuestos por los Lineamientos Curriculares del MEN y diseñadas para apoyar el desarrollo de comprensión relacional, y significado, de los conceptos matemáticos involucrados en dichas actividades – y el desarrollo de capacidades para documentar y comunicar sus procesos de pensamiento, a medida que desarrollan las actividades.



- Procesos de reflexión sobre su forma de saber matemáticas, e.g., instrumental, relacional (Skemp, 1976, Ernest, 1988) y sobre sus concepciones de las matemáticas escolares.
- La construcción de elementos conceptuales que conecten un enfoque de enseñanza de resolución de problemas con un currículo por procesos (Stenhouse, 1991) y con el enfoque de la investigación-acción (i.e., el profesor como investigador).
- El desarrollo de actividades y tareas que apoyen una primera aproximación, de su parte, a conceptos y aspectos relacionados con la investigación en las Ciencias Sociales, en general, y, al enfoque de investigación-acción (según modelos propuestos por autores específicos), en particular.
- Experiencias de aprendizaje que les ayuden a desarrollar capacidades para observar, identificar y describir elementos básicos de un currículo en acción, habiéndose construido un marco de referencia. Así como el primer curso, los otros tres responden también a los propósitos de formación en la investigación, realizando sus primeros acercamientos a la práctica docente, esto es, respondiendo a:
 - La necesidad de formar maestros como investigador en el aula de clase
 - La necesidad de formar competencias investigativas en el profesional de la Educación Matemática
 - Las políticas de formación de maestros del Ministerio de Educación Nacional

Sin embargo, estos cuatro cursos no agotan la experiencia de investigación, sino al contrario es una motivación para que el estudiante de licenciatura o profesor en formación inicial, encuentre posibilidades a lo largo de toda su experiencia para indagar, investigar y reflexionar sobre su propia práctica y la de su entorno. Con estos propósitos de formación, surge la siguiente pregunta:

¿Cómo formar competencias para la investigación en los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad del Tolima para re-significar saberes y acciones orientadas a cualificar e innovar en la práctica pedagógica desde la indagación en el aula real de matemáticas?

Junto a la anterior pregunta, se presentan los siguientes objetivos:

- Formar competencias investigativas en los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad del Tolima para re-significar saberes y acciones orientadas a cualificar e innovar en la práctica pedagógica desde la indagación en el aula real de matemáticas.
- Implementar la formación para la investigación en el aula de clase de matemáticas desde lo cognitivo para el fomento del pensamiento matemático.
- Proponer escenarios para fomentar, desarrollar y mantener el espíritu científico, para la indagación en el aula de clase, desde la resolución de problemas y la formación en meta-pensamiento y su proyección a la práctica docente.



- Desarrollar las competencias de emprendimiento o desarrollo de destrezas en el manejo de procesos, procedimientos, técnicas, instrumentos y herramientas para identificar problemas, necesidades, soluciones y oportunidades del entorno educativo de manera autónoma.

La formación de maestros y profesores de matemáticas para primaria y secundaria en Colombia, ha estado atendiendo a los lineamientos curriculares para el área de matemáticas (MEN, 1998; 1999) y los Estándares Curriculares para el área de matemáticas (MEN, 2006; y NCTM, 2000). Sin embargo, la propuesta de maestro indagador en el aula vía la formación en investigación, el maestro como constructor de currículo (Stenhouse, 1991; 1996; Elliot, 2005), se empieza a construir en años muy recientes en nuestro país y en particular en nuestra región y en nuestra licenciatura (Agudelo, 1995; 2000; 2012; Agudelo-Valderrama 1996; Rico 1997). Estas ideas se desarrollan en el marco de una nueva mirada de la formación inicial de profesores, lo que implica visiones novedosas del quehacer docente (Ernest, 1991) y formas novedosas de evaluar (Castro y Villarraga, 2015) y de estimular el fomento, desarrollo del pensamiento matemático con comprensión (Freudenthal, 1983; Hiebert & Carpenter, 1992; Elliot, 2005; Villarraga, 2013).

Desde otra perspectiva complementaria, los pedagogos de todos los tiempos comprometidos con la formación de seres humanos éticos y políticos han presentado evidencias y sugerencias para el desarrollo del ser humano en forma integral y emancipadora (Freire, 19801). En el quehacer de los docentes, la pedagogía ha asumido el rol de disciplina con intención de ciencia y sus aportes han sido significativos de forma creciente, pues el Ministerio de Educación lo ha asumido como fundamento en la formación de los maestros lo cual ha permeado estudios y discursos como lo afirma Lozano (2013): “La pedagogía como saber fundante del maestro y la investigación como fuente de conocimiento pedagógico y didáctico se constituyen así, como lo afirma Zuluaga et. al (2000), en dos componentes que le dan al maestro su identidad como profesional y como investigador de su propio saber y de su práctica. La práctica que realiza el maestro en formación reúne de manera compleja estos dos componentes, en la medida que articula el saber construido por el maestro en su proceso de formación, la práctica pedagógica y la investigación.” (p. 102). Esta idea se ha asumido como suficiente y necesaria para los docentes en formación en la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad del Tolima como elemento de alta calidad en su formación.

La formación de un espíritu científico, su disseminación y permanencia han sido referente para diseñar y desarrollar la idea de Profesores indagadores en el aula de clase vía la formación para la investigación en el rol del maestro como constructor de currículo, lo cual es “Coherente además con la idea de entender la investigación como una opción de cuestionarse, de movilizarse, de incursionar en nuevas experiencias y que tiene como punto de partida un problema y una pregunta que orienta el proceso, los maestros en formación [...] construyen colectivamente una pregunta que les permite acercarse con una mirada problematizadora a los diferentes contextos donde realizan su práctica [...]” (Lozano, 2013; p. 102).



Así pues, como las diversas políticas de formación de maestros de matemáticas para primaria y secundaria a nivel internacional propenden por una formación en investigación, nuestra licenciatura en matemáticas, ha tomado la decisión desde el año 2010 de incluir la indagación en el aula de clase como una opción de formación para garantizar Licenciados de altas calidades no solo como profesores de matemáticas sino como observadores e investigadores de su propia práctica y de su quehacer profesional, adelantándonos a la resolución 2041 en su numeral 3.5 (MEN, 2016) que expresa que los profesores de la Licenciatura se harán partícipes de investigación formativa para el mejoramiento continuo de la práctica pedagógica.

Los cursos están estructurados en tres áreas: elementos teóricos, resolución de problemas y meta-cognición e indagación en el aula.



SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE COMUNIDAD DE PRÁCTICA GENERADA EN LOS PROCESOS DE INTERVENCIÓN CURRICULAR DEL CIEM EN LA LICENCIATURA EN MATEMÁTICAS Y FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA

Elizabeth Hurtado Martínez

Magister en docencia de las matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional - U.P.N. Especialista en educación básica con énfasis en procesos pedagógicos de la Universidad de la Amazonia. Licenciada en matemáticas y física de la Universidad de la Amazonia. Profesora tiempo completo de la universidad de la Amazonia, asesora de tesis de pregrado en la Universidad de la Amazonia, asesora de tesis de maestría de la Universidad Sur colombiana, líder del grupo de investigación “Colectivo de investigación en educación matemática” CIEM, categoría B Colciencias, coordinadora del comité de acreditación de la Licenciatura en matemáticas y física de la Universidad de la Amazonia, coordinadora de prácticas del mismo programa, investigadora principal del proyecto de investigación interinstitucional “Las practicas pedagógicas y su impacto en la formación inicial de profesores de las facultades de educación de la universidades del Tolima, Sur colombiana y Amazonia”, investigadora principal proyecto de investigación “ Las Prácticas Pedagógicas y su impacto en la formación inicial de profesores en la Licenciatura en Matemáticas y Física”, investigadora principal proyecto de investigación “Sistematización de la experiencia de comunidad de práctica generada en los procesos de intervención curricular del CIEM en la Licenciatura en matemáticas y física de la Universidad de la Amazonia”

Mauro Ochoa Correa

Magister en docencia de las matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional - U.P.N. Especialista en educación básica con énfasis en procesos pedagógicos de la Universidad de la Amazonia. Especialista en matemáticas avanzada Universidad Nacional. Licenciado en matemáticas y física de la Universidad de la Amazonia. Profesor catedrático de la universidad de la Amazonia, asesor de tesis de pregrado en la Universidad de la Amazonia, investigador del grupo de investigación “Colectivo de investigación en educación matemática” CIEM, categoría B Colciencias, coordinador del comité de acreditación de la Licenciatura en matemáticas y física de la Universidad de la Amazonia, investigador del proyecto de investigación interinstitucional “Las practicas pedagógicas y su impacto en la formación inicial de profesores de las facultades de educación de la universidades del Tolima, Sur colombiana y Amazonia”, investigador del proyecto de investigación “ Las Prácticas Pedagógicas y su impacto en la formación inicial de profesores en la Licenciatura en Matemáticas y Física”, investigador del proyecto de investigación “Sistematización de la experiencia de comunidad de práctica generada en los procesos de intervención curricular del CIEM en la Licenciatura en matemáticas y física de la Universidad de la Amazonia”



Juan Alexander Triviño Quiceno

Magister en docencia de las matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional - U.P.N. Licenciado en matemáticas y física de la Universidad de la Amazonia. Profesor tiempo completo de la universidad de la Amazonia, investigador del grupo de investigación “Colectivo de investigación en educación matemática” CIEM, categoría B Colciencias, investigador del proyecto de investigación interinstitucional “Las practicas pedagógicas y su impacto en la formación inicial de profesores de las facultades de educación de la universidades del Tolima, Sur colombiana y Amazonia”, investigador del proyecto de investigación “ Las Prácticas Pedagógicas y su impacto en la formación inicial de profesores en la Licenciatura en Matemáticas y Física”, investigador del proyecto de investigación “Sistematización de la experiencia de comunidad de práctica generada en los procesos de intervención curricular del CIEM en la Licenciatura en matemáticas y física de la Universidad de la Amazonia”

Resumen

El programa académico Licenciatura en Matemática y Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia, desde el año 2000 inició su participación en procesos de autoevaluación con la finalidad de obtener la acreditación de calidad. El primer logro se alcanzó en el año 2003, con el reconocimiento mediante Resolución 2120 del 10 de septiembre del año 2003 del Ministerio de Educación Nacional como programa de alta calidad por un periodo de tres años, el segundo logro se alcanzó por un periodo de 4 años mediante resolución número 4650 de 2008 del MEN y el tercero por un periodo de 6 años con la resolución No. 1087 del MEN en el año 2014.

Sin embargo, pese a los resultados favorables obtenidos, también quedaron aspectos profundos por mejorar especialmente en los procesos curriculares y de investigación en el programa. Afirmaciones de los pares académicos como la siguiente, ... ni la investigación, ni la interdisciplinariedad, ni la transversalidad, ni la integralidad ni la flexibilidad se han consolidado aun efectivamente como factores constituyentes de la práctica en los procesos de formación en el programa”, implicaron nuevos retos a la licenciatura para la sostenibilidad de sus niveles de calidad.

El Colectivo de Investigadores en Educación Matemática, CIEM, ha jugado un papel relevante en el diseño, gestión y evaluación de alternativas curriculares que den respuesta a los retos generados en los procesos de autoevaluación. A continuación, se relacionan algunos de estos retos:

En la búsqueda de posibles estrategias que logran la integración curricular, se aunaron esfuerzos en fortalecer el trabajo colectivo con los profesores de la Licenciatura, encontrando como resultados preliminares las siguientes reflexiones: ¿Cómo construir un currículo que promueva la integración de los saberes



disciplinares de las matemáticas, la física y sus didácticas en la formación de los futuros profesores? ¿Qué conocimientos matemáticos y físicos enseñar y cómo? ¿Qué conocimientos didácticos de las matemáticas y la física enseñar y cómo? ¿Qué competencias profesionales debe desarrollar el proyecto curricular en la formación de los profesores? ¿Qué capacidades se espera que los profesores alcance en el proceso de formación? ¿Qué actividades deben desarrollar los profesores en formación para movilizarlos al alcance de capacidades y competencias? ¿Cuáles y cómo son los lugares de desempeño del profesor de matemáticas y física?...

Producto de estas reflexiones y construcciones colectivas, el 19 de abril de 2006, mediante Acuerdo 10 el Consejo Académico se aprueba el nuevo proyecto curricular de la Licenciatura, el que reconoce la necesidad de formar profesionalmente al profesor de matemáticas y física a partir del fortalecimiento de competencias. El Plan de estudios de la licenciatura se estructura desde tres componentes: DISCIPLINAR (Matemáticas y Ciencias Físicas), INTEGRACION DIDACTICA y SOCIOHUMANISTA. Los espacios académicos que conforman el componente disciplinar se diseñan y desarrollan en estrecha relación con los espacios académicos correspondientes al componente de integración didáctica que transversaliza y flexibiliza el plan de estudios del primer al noveno semestre; estos espacios académicos se asumen desde una concepción falibilista abierta a las evoluciones históricas y a la dinámica constructiva de los campos de estudio. En él, se articulan los saberes disciplinar, pedagógico, didáctico e investigativo, los que se concretan en el desarrollo de proyectos de aula desarrollados a partir de los intereses de los estudiantes, con base en problemáticas educativas reales de las instituciones de educación media.

El plan de estudios se organiza en ciclos: De fundamentación y de Profundización. El ciclo de fundamentación tiene como propósito formar a los estudiantes en los fundamentos conceptuales, metodológicos y contextuales básicos para el desempeño profesional como profesor de matemáticas y física. Busca construir identidad en el estudiante desde el reconocimiento crítico del contexto, a través de procesos de investigación formativa con una duración seis (6) semestres. El Ciclo de profundización es la etapa en la cual el estudiante complementa su formación profesional, en tanto desarrolla acciones de profundización, mediante la participación activa en el diseño y gestión de proyectos de aula sobre temáticas de interés para los estudiantes y de pertinencia para la región, que articule su práctica docente-investigativa; su duración es de tres (3) semestres.

Otra de las expresiones de flexibilidad e integralidad en el Proyecto curricular de la Licenciatura en Matemáticas y Física es su organización en dos ejes problémicos: PROBLEMAS DE AULA y DISCIPLINAS ESCOLARES (Matemáticas y Física) y un eje temático: CONTEXTOS PROFESIONALES. Los ejes problémicos, corresponden al conjunto de conocimientos afines que posibilitan definir procesos de investigación, estrategias metodológicas que garanticen la relación teoría y práctica, desde el abordaje



tanto de cuestiones propias a las disciplinas como a los problemas de aula. Esta forma de organización curricular posibilita el trabajo interdisciplinar y se constituye en la base fundamental para el desarrollo curricular.

Este proceso, generó el reconocimiento del CNA como un currículo de innovación e impacto en la formación del profesor de matemáticas y física, con afirmaciones como “El modelo curricular se sustenta en una metodología de trabajo en la que se reconoce al alumno como actor de su propio proceso de aprendizaje y esto quizás es uno de los elementos que hemos observado más directamente en nuestra reunión con los alumnos. Los estudiantes, matriculados en el nuevo Programa, se expresan positivamente y argumentan de manera muy coherente sobre la integralidad e interdisciplinaridad que orientan la enseñanza de las diferentes temáticas y en especial hacen referencia a los “Problemas de Aula” como el espacio curricular que cohesiona los Saberes de la física y la matemática (Transversalidad) en torno a su enseñanza y aprendizaje, favoreciendo su formación profesional desde un comienzo”. (García y Guerrero; 2007). p. 14.

En el marco del reto anterior, como reto complementario, se asumió la construcción de un proceso de formación permanente sustentada en procesos de investigación, que permitiera identificar posibilidades para hacer visible la integración curricular, su imbricación en las prácticas de aula en la Licenciatura y la identificación de su impacto en la formación de profesores de matemáticas y física. Para asumir este reto, el colectivo de investigadores en Educación Matemática de la Universidad de la Amazonia, CIEM, consideró pertinente y necesario definir un proyecto de investigación orientado a diseñar, gestionar y evaluar una propuesta de formación permanente como posibilidad de promover la integración curricular en la licenciatura en Matemáticas y Física. El proyecto de investigación planteó como pregunta de investigación. ¿Cómo generar procesos de integración curricular en la formación de profesores de la Licenciatura de Matemáticas y Física a partir del conocimiento y análisis didáctico?

Con el proyecto se buscaba:

- Fortalecer los desarrollos curriculares de la Licenciatura en Matemáticas y Física de la Universidad de la Amazonia a partir de la incorporación de un referente teórico y metodológico que promueva la transversalidad, integralidad y flexibilidad curricular.
- Fomentar el desarrollo de procesos de formación permanente a los profesores de la Licenciatura.
- Producto de la formación de los profesores, fortalecer los procesos de formación inicial en la Licenciatura, a del diseño de micro currículos que promuevan la integración curricular.
- Fortalecer los procesos investigativos en la Licenciatura, a partir de la vinculación de profesores y estudiantes de la Licenciatura como auxiliares de investigación e incorporar sus resultados de práctica investigativa como información significativa para los intereses del proyecto



Las reflexiones generadas en los profesores investigadores permitieron considerar el diseñar y gestionar un programa de formación que permitiera integrar el alcance de los cuatro propósitos definidos con la finalidad de contribuir al desarrollo del conocimiento didáctico de los profesores en ejercicio de la Licenciatura en Matemáticas y Física de modo que, al realizar un ciclo de análisis didáctico, fueran competentes para:

- reconocer la complejidad inherente a las matemáticas y la física escolares,
- identificar y organizar los distintos significados de un contenido matemático o físico,
- prever las actuaciones de los estudiantes al desarrollar tareas,
- diseñar una unidad didáctica,
- diseñar instrumentos que permitan evaluar el aprendizaje y la enseñanza,
- implementar el diseño curricular propuesto en un semestre académico de la licenciatura,
- evaluar la importancia y eficacia de lo planificado, y
- generar un informe sobre la experiencia.

A pesar de los logros referidos, a la fecha no se ha logrado desarrollar un proceso de sistematización de la experiencia del CIEM, de tal forma que permita comunicar los resultados y transmitir tanto los conocimientos como los aprendizajes logrados por el colectivo. Con los anteriores argumentos se estructuró un proyecto de investigación sustentado en la pregunta ¿Cuál es el impacto de la experiencia del CIEM como comunidad de práctica en los procesos curriculares desarrollados por las Licenciatura en matemáticas y física de la universidad de la Amazonia?

El objetivo que orienta la investigación es sistematizar la experiencia de comunidad de práctica generada en los procesos de intervención curricular del CIEM en la Licenciatura en Matemáticas y Física de la Universidad de la Amazonia. De manera específica se busca:

- Definir el enfoque, los procesos teóricos y metodológicos que sustentan la sistematización de la experiencia,
- Sistematizar las prácticas desarrolladas por el colectivo,
- Sistematizar los aprendizajes logrados por el colectivo como comunidad de práctica,
- Sistematizar los conocimientos logrados por el colectivo como comunidad de práctica y
- caracterizar el impacto de la experiencia del CIEM como comunidad de práctica en los procesos curriculares desarrollados por la Licenciatura en matemáticas y física de la universidad de la Amazonia.



El marco teórico de la investigación se desarrolla en torno a tres categorías conceptuales: a) Sistematización de experiencias, b) la sistematización de experiencias como metodología para evaluar el impacto y c) comunidad de práctica.

Sobre sistematización de experiencias educativas, los planteamientos de Torres (1998), en la que asume a la sistematización como una modalidad de conocimiento de carácter colectivo sobre unas prácticas de intervención y acción social (para nuestro caso educativas), que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca cualificarla y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscriben, se convierten en sustento importante para la investigación.

El autor caracteriza la sistematización a partir de los siguientes criterios: •Es una producción intencionada de conocimientos. La sistematización no se genera espontáneamente con la sola discusión y reflexión sobre lo que se hace; supone un reconocimiento y a la vez una superación de las representaciones y saberes cotidianos presentes en las prácticas. Es una producción colectiva de conocimientos: Al igual que otras modalidades de investigación crítico social como la Investigación participativa, la Recuperación Histórica y el Diagnóstico participativo, la sistematización reconoce y contribuye a formar como sujetos de conocimiento a los propios actores involucrados en la experiencia (CARR y KEMMIS 1989, TORRES, 1996).•

También, los aportes de Tapella y Rodriguez (2014), presentados en su documento “la sistematización de experiencias: una metodología para evaluar intervenciones de desarrollo”, se convierten en referentes fundamentales para ubicar la sistematización de experiencias como metodología para evaluar el impacto de las prácticas del colectivo.

Sobre comunidad de práctica, los referentes aportados por Wenger (2005) en los que define la comunidad de prácticas como grupos de personas que se reúnen con el fin de compartir ideas, encontrar soluciones e innovar, uniendo sus esfuerzos para el desarrollo continuo de un área de conocimiento especializado donde colaboran y aprenden unos de otros, cara a cara o de forma virtual, se mantienen unidos por un objetivo común y el deseo de compartir experiencias, conocimientos y mejores prácticas dentro de un tema o disciplina, apoyan los sustentos teóricos de la investigación. De igual forma lo son los aportes de Nonaka y Takeuchi (1995) y Polany, Michael (1969), quienes asumen las comunidades de práctica como espacios que favorecen la puesta en común de conocimiento tácito y contextualizado,

Teniendo en cuenta que el proyecto de investigación se sustenta en las prácticas que desarrolla el CIEM en el marco de los desarrollos curriculares de la licenciatura, es pertinente anotar que de manera particular se espera identificar cual ha sido el impacto de la comunidad de práctica en tres aspectos



fundamentales: las prácticas mismas, los aprendizajes y los conocimientos logrados. En esta perspectiva el objeto de investigación lo constituyen las prácticas del colectivo, las que han girado en torno a la participación en procesos de autoformación desarrollados en el diplomado en análisis didáctico y la construcción colectiva de unidades didácticas en los espacios académicos de los semestres I y II de la licenciatura.

Metodológicamente, la investigación se sustenta en una perspectiva interpretativa y crítica de ciencia social, asociadas a los métodos cualitativos de investigación social (CARR y KEMMIS 1988; TORRES, 1997), las cuales reivindican la dimensión subjetiva de las prácticas e instituciones sociales e involucran a los propios actores interesados en las decisiones y operaciones propias de la producción de conocimiento. Teniendo en cuenta que en un proceso de sistematización de experiencias, para la formulación de categorías o conceptos iniciales que sustenten la indagación, es necesario tener en cuenta que la investigación a través de la sistematización busca abordar la realidad a partir de los rasgos cualitativos de las prácticas, aprendizajes y conocimientos de un colectivo que se consolida como comunidad de práctica, ella se estructura en tres fases:

De conceptualización, en la que se busca definir el enfoque, los procesos teóricos y metodológicos que sustentan la sistematización de la experiencia, **De sistematización**, cuyo propósito es sistematizar las prácticas desarrolladas y los conocimientos logrados por el colectivo como comunidad de práctica y **De caracterización**, en la que se caracterizará el impacto de la experiencia del CIEM como comunidad de práctica en los procesos curriculares desarrollados por la Licenciatura en matemáticas y física de la universidad de la Amazonia.

Con el desarrollo del proyecto de investigación se espera aportar significativamente en los siguientes aspectos:

- A los procesos de acreditación de calidad de la licenciatura, particularmente a los referidos a la característica N° 22 “Evaluación y autorregulación del programa” de los Lineamientos de acreditación para programas académicos, aportando información relevante sobre los procesos de seguimiento, evaluación y mejoramiento continuo y gestión de la innovación de los procesos y logros del programa, así como de su pertinencia y relevancia social.
- Fortalecer la consolidación del CIEM como comunidad de práctica en la licenciatura.
- Promover la formación de comunidades de prácticas en las áreas que estructuran el proyecto curricular de la licenciatura, como estrategia para garantizar la sostenibilidad de acreditación de calidad en la licenciatura.
- Motivar el diseño de proyectos de investigación con cooperación académica de universidades nacionales o internacionales sustentados en la dinámica de la comunidad de práctica del CIEM.



- Promover la movilidad de profesores y estudiantes del colectivo partir de la socialización y transferencias de conocimientos y aprendizajes logrados en el CIEM. 6) Visibilizar la experiencia del CIEM a partir de la participación en eventos
- académicos locales, nacionales e internacionales con la socialización de los resultados logrados.

Referentes bibliográficos

CARR y KEMMIS. Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca Editores, Madrid 1989.

JARA, O. (2010) Trayectos y búsquedas de la sistematización de experiencias en América Latina: 1959-2010. San José, Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

JARA, O. (2012) La Sistematización de Experiencias. Práctica y Teoría para Otros Mundos Posibles, Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA, Consejo de Educación de Adultos para América Latina y Oxfam, Costa Rica.

MARTIN. G. (2010) Guía Comunidades de Práctica Serie Metodológica en Gestión de Conocimiento, Proyecto Compartir Conocimiento para el Desarrollo Unidad de Gestión de Conocimiento Centro Regional del PNUD para América Latina y el Caribe.

MARTINIC, S. (2010) Las relaciones entre la evaluación y la sistematización: apuntes para una discusión teórica sobre el objeto. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.

MORGAN-T, ML Y QUIROZ, T. (1988) 'Acerca de la Sistematización', en 'La Sistematización de la Práctica: Cinco Experiencias con Sectores Populares'. Buenos Aires, Argentina: HUMANITAS-CELATS.

NONAKA Y TAKEUCHI (1995) y POLANY, Michael (1969) Knowing and Being, Chicago Press E.U. Sobre conocimiento tácito y explícito. TORRES, Alfonso y otros (1998). LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS: REFLEXIONES SOBRE UNA PRÁCTICA RECIENTE. Ponencia presentada al Tercer Congreso Iberoamericano y Caribeño de Agentes de Desarrollo Sociocultural y Comunitario. La Habana, octubre de 1998.

SCHOUTEN, T. (2007) 'Process Documentation', in Learning Alliance Briefing No 6, IRC International Water and Sanitation Centre., Lodz, Poland, 1-5 July.

WENGER. E. (2005) "Communities of Practice: learning, meaning, and identity. APQC. "Using Communities of Practice to Drive Organizational Performance and Innovation".



UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS FUTUROS PROFESORES DE MATEMÁTICAS DE LA UPN

Tania Julieth Plazas Merchán

FORMACIÓN ACADÉMICA

Licenciada en Matemáticas y Magister en Docencia de las Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional.

Resumen de producción académica:

Co autora del artículo Aproximaciones a las visiones de demostración de algunos profesores universitarios de matemáticas, publicado en la revista Tecné Episteme Didaxis (TED) 2010.

Co autora del artículo Acciones del profesor que promueven actividad demostrativa con estudiantes de sexto grado, publicado en la Revista Educación científica y tecnológica. 2013.

Participación como ponente en las versiones 20, 21 y 22 del Encuentro de Geometría y sus Aplicaciones, Encuentro Colombiano de Matemática Educativa ECME 14, Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa RELME 2015, y III Encuentro Internacional de Matemáticas, Estadística y Educación Matemática EIEME 2015.

Resumen de experiencia académica:

Docente ocasional tiempo completo desde el segundo semestre de 2011 hasta el primer semestre de 2016 en la Universidad Pedagógica Nacional. Docente planta tiempo completo desde el segundo semestre de 2016 en la misma Universidad.

Coordinadora de la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional desde 2015.

Organizadora del 22° Encuentro de Geometría y sus Aplicaciones.

Docente de educación básica y media durante el año 2010 y primer semestre de 2011, en la ciudad de Bogotá.

Resumen

Se presenta la propuesta de Prácticas Pedagógicas en el Programa Académico Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional. En este programa se asume la Práctica Pedagógica como un espacio esencial de generación de conocimiento profesional práctico en el cuál los maestros en formación tienen la oportunidad de conjugar su formación disciplinar, pedagógica y práctica, intervenir en diversos escenarios educativos, y reflexionar en y sobre su acción en tales escenarios. Asimismo, se presentan algunos ejemplos de proyectos de práctica activos en la Licenciatura en Matemáticas.



Palabras claves: Prácticas Pedagógicas, formación de docentes, profesores de matemáticas, conocimiento práctico, maestro en formación.

Para la Universidad Pedagógica Nacional, las Prácticas Pedagógicas son el “espacio de reflexión – acción e investigación en torno a la integración, innovación, indagación y recontextualización de los saberes de orden cognitivo, ético, estético, pedagógico, didáctico y disciplinar en un contexto socio cultural específico, que presenta necesidades e intereses diversos, en función de la formación profesional del estudiante, su crecimiento personal y social”(UPN, 2006); el cual se realiza en varias fases, entre ellas, observación, diseño e inmersión. Bajo esta perspectiva, el Departamento de Matemáticas propone la Práctica Pedagógica en la formación del educador como un espacio fundamental pues le permite, al maestro en formación, autoconocerse e impulsarse hacia la comprensión y transformación de la realidad, además de desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, le permite la reflexión disciplinada acerca de la acción educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico.

Entonces, el Programa Académico Licenciatura en Matemáticas concibe la práctica como un espacio formativo para potenciar el desarrollo profesional de los futuros maestros. Se considera que los estudiantes, futuros maestros, deben acercarse al ejercicio docente desde los primeros semestres de su formación para fortalecer la relación teoría práctica y construir saber pedagógico y didáctico. En este sentido, se han establecido dos tipos de práctica para los maestros en formación de la Licenciatura: Prácticas Pedagógicas Iniciales y Prácticas Pedagógicas de Inmersión, lo cual se reconoce como una innovación, en el sentido de asumir la práctica como un proceso formativo de construcción y deconstrucción permanente de conocimiento práctico del profesor de matemáticas y no solamente como un espacio de aplicación de teorías aprendidas previamente.

En las Prácticas Pedagógicas Iniciales se desarrollan “actividades tendientes a acercar al educador matemático en formación al medio educativo y escolar, como preparación para su inmersión posterior en una institución escolar o en otros tipos de entidades educativas”, llevándose a cabo en cada uno de los espacios académicos del ambiente de pedagogía y didáctica del ciclo de fundamentación.

La Práctica Pedagógica Inicial tiene el propósito de acercar al maestro en formación al medio educativo y escolar, como preparación para su inmersión posterior en una institución educativa u otras entidades educativas en donde pueda desempeñarse profesionalmente. En este sentido, las actividades que se proponen para el desarrollo de esta práctica se enfocan, fundamentalmente, en procesos de observación reflexiva de las dinámicas escolares y de procesos de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas, a partir de los cuales, gradualmente, los maestros en formación van avanzando hacia el diseño e implementación de actividades de enseñanza de las Matemáticas.



Por otro lado, las prácticas pedagógicas de inmersión, contribuyen a que el maestro en formación consolide su propio conocimiento, a partir de los conocimientos teóricos recibidos en su formación y de la experiencia adquirida, teniendo en cuenta que esta se constituye en la fuente por excelencia de construcción de conocimiento profesional de carácter práctico. Con base en las necesidades actuales de la formación de maestros la Licenciatura en Matemáticas establece, para las Prácticas Pedagógicas de Inmersión los espacios Práctica en Aula, Práctica de Integración Profesional a la Escuela y Práctica según Modalidad, ubicados en los semestres VII, VIII y IX del plan de estudios respectivamente.

En la Práctica de Aula (PAula) el maestro en formación realiza una observación sistemática del acto educativo y asume un proyecto de aprendizaje de las Matemáticas en un curso específico de la educación básica secundaria o media en una institución escolar. En esta práctica el maestro en formación, desarrolla capacidades y conocimientos necesarios para asumir la actividad profesional en el aula y desarrolla hábitos de reflexión sobre sus acciones, fundamentando así su conocimiento práctico

En la Práctica de Integración Profesional a la Escuela (PIPE) el maestro en formación asume un curso de la educación básica secundaria o media en una institución escolar, participa en actividades que desarrolla un profesor en una institución educativa regular que apoyan, en particular, la gestión académica de la misma. En esta práctica el estudiante, futuro maestro de Matemáticas, genera hábitos de reflexión y capacidad crítica sobre la profesión del educador, asume actitudes de cooperación, participación, liderazgo, trabajo en equipo, autonomía y colabora en la realización de actividades propias de las dinámicas escolares a nivel institucional, adicionales a la clase de matemáticas. El maestro en formación desarrolla la PIPE en la misma institución educativa en la cual desarrolló su PAula.

Finalmente, en la Práctica según Modalidad (PMod) el maestro en formación tiene la oportunidad de diseñar e implementar propuestas educativas acordes con las dinámicas culturales y sociales a nivel local y regional. En esta práctica el estudiante, futuro maestro de Matemáticas, tiene la opción de trabajar en el marco de un proyecto educativo específico en el cual se trascienda la acción del docente en el aula regular de educación básica secundaria o media en una institución escolar, con contextos poblacionales particulares, en otros niveles educativos, en cuestiones administrativas del sector educativo o en propuestas extracurriculares que contribuyen a elevar la cultura matemática de los colombianos. Es condición, para el maestro en formación, desarrollar la PMod en una institución o entidad diferente a la institución donde desarrolló PAula y PIPE.

Proyectos de Práctica

La práctica pedagógica es un espacio académico que se desarrolla en un espacio físico concreto y real, que excede el aula de clases de la Universidad en la que se forman los futuros maestros de Matemáticas. En este



sentido, la práctica solo es posible mediante la alianza con instituciones educativas o entidades del sector educativo que abren sus puertas para que los maestros en formación observen el contexto de desempeño profesional del docente y lo intervengan, en un encuentro de saberes de doble vía. Tales espacios se denominan Instituciones de práctica, y básicamente son entidades educativas con las cuales el Departamento de Matemáticas establece un convenio de cooperación académica que las habilita para la realización de prácticas pedagógicas.

Estas instituciones deben compartir los planteamientos y las exigencias de la práctica en sus distintas modalidades y estar dispuestas a interactuar para el éxito del proceso de formación de los futuros maestros de matemáticas. Por lo tanto, se comprometen de una parte a acoger a los maestros en formación reconociéndoles su condición, es decir, aceptando que eventualmente puedan tener “falencias” o cometer “errores” pero que también aportan a la institución conocimientos actualizados y propuestas pedagógicas innovadoras y, de otra parte, a facilitar todos los apoyos profesionales y logísticos que se requieran, entre los cuales se explicita el compromiso de los docentes de la institución para que interactúen con el maestro en formación.

La institución de práctica por excelencia de la Universidad es el Instituto Pedagógico Nacional (IPN); no obstante, dada su capacidad de recepción de maestros en formación y la necesidad de proporcionar otros escenarios, en particular para PMod y algunos espacios de Práctica inicial, se hace necesario contar con otras instituciones de práctica, las cuales mediante una propuesta de proyecto de práctica debidamente motivado pueden vincularse al desarrollo de la práctica pedagógica de la Licenciatura.

Algunas experiencias innovadoras en las prácticas iniciales

Espacio académico Educación, Cultura y Sociedad

El espacio académico Educación, Cultura y Sociedad es uno de los primeros espacios académicos del ambiente de Pedagogía y Didáctica de la Licenciatura, en el cual se introduce la reflexión sobre diversas relaciones entre el saber matemático, la sociedad y la cultura, examinando algunos aspectos que justifican y hacen viable la formación matemática de las personas. Particularmente se atiende a la función de la educación en el ámbito social, a la responsabilidad que tiene la educación matemática sobre la formación ciudadana y a posibles relaciones entre la matemática y la cultura.

Desde esta perspectiva, la práctica inicial se enfoca en la reflexión por parte de los estudiantes sobre las diversas relaciones entre el saber matemático, la sociedad y la cultura, a través de una salida de campo que posibilite el contacto directo con la cultura Muisca, en el Auditorio Maloka Muisca Títua de Villa de Leyva (Boyacá). En la salida, los maestros en formación realizan labores de observación y escucha de los habitantes de la zona, reconociendo las variables que componen el medio local y eco geográfico que tienen



relación con las matemáticas, la educación y la cultura, para identificar y caracterizar las actividades matemáticas de la cultura Muisca, en particular.

Espacio académico Enseñanza y Aprendizaje de la Aritmética y el Álgebra

La metodología de estudio de clase (MEC) es una estrategia que ha tomado fuerza en los últimos años para la evaluación y el desarrollo profesional de los educadores, en tanto integra los diferentes momentos del quehacer del docente alrededor de una clase. Es reconocido que esta estrategia posibilita la consolidación de equipos de docentes para construir saber pedagógico y didáctico de los objetos matemáticos, desde la planeación de la clase y la reflexión para mejorar la propuesta inicial. Asimismo, permite avanzar en procesos de evaluación de la práctica docente, desde la observación de las clases, y de sistematización, desde el análisis de la experiencia.

En este sentido, se considera que la metodología estudio de clase es un escenario formativo relevante para los futuros maestros por lo cual se ha definido su implementación como centro de la práctica inicial en el curso de Enseñanza y Aprendizaje de la Aritmética y el Álgebra.

Para el desarrollo de esta práctica, en grupos de 4 estudiantes implementan un estudio de clase sobre un objeto matemático propio de la aritmética o el álgebra susceptible de ser enseñado en la educación básica o media, en una institución educativa rural, con el fin de que los estudiantes del programa de licenciatura conozcan este contexto educativo y desarrollen propuestas de clase, innovadoras y pertinentes a las necesidades y expectativas de la ruralidad.

El Departamento de Matemáticas gestiona dos salidas de campo para esto. En la primera visita, los estudiantes conocerán el contexto de la institución educativa y del curso asignado. Se espera que los estudiantes adelanten un diálogo con el docente del curso asignado para definir el tema que será objeto de la clase y que puedan realizar un ejercicio de acercamiento a los estudiantes y las dinámicas de trabajo que se propician en las clases.

En la segunda visita, uno de los estudiantes de cada grupo desarrollará la clase planeada, bajo la observación de sus compañeros de grupo, del docente del curso y de un docente del Departamento de Matemáticas. Posteriormente, se realizará una sesión de reflexión para evaluar la clase y definir posibles mejoras a la misma. La clase mejorada será entregada a los docentes de la institución como insumo para desarrollos posteriores.



Entre las dos visitas, se desarrolla la planeación de la clase, primera etapa de la MEC en el curso del espacio académico Enseñanza y Aprendizaje de la Aritmética y el Álgebra, bajo la asesoría del docente a cargo del mismo.

Algunas experiencias innovadoras en las Prácticas de Inmersión Instituto Pedagógico Nacional

El IPN se reconoce como el centro de prácticas por excelencia de la Universidad Pedagógica Nacional, en donde no sólo ingresan los estudiantes de últimos semestres, sino donde, desde los primeros semestres puedan conocer la vida de la escuela y el lugar del maestro de matemáticas en su rol de docente. Esto es posible dada la estructura organizativa del IPN, que cuenta también con una coordinación de práctica, y con el auto reconocimiento pedagógico como formadora de docentes, lo cual permite que los docentes de la institución se reconozcan también como formadores y asumen su rol de tutores con el compromiso que ello implica.

Además, el IPN aporta a la actualización del Programa Académico Licenciatura en Matemáticas, en tanto se convierte en el punto de encuentro entre estudiantes de educación preescolar, básica y media, maestros en formación y docentes en ejercicio, para reconocer las necesidades de formación de cada actor y las posibilidades curriculares o estrategias pedagógicas para el desarrollo de las competencias matemáticas de los niños, adolescentes y jóvenes, y de las competencias profesionales de los maestros de matemáticas.

Como Institución Educativa, posibilita el desarrollo de las prácticas de aula y de integración profesional a la escuela, en un ambiente que brinda las posibilidades y un clima de confianza y trabajo de pares con los docentes del IPN, para que los maestros en formación de la Licenciatura en Matemáticas puedan hacer propuestas de clase innovadoras e integrarse de manera efectiva y participativa a las dinámicas propias de la vida escolar, desde el rol del docente de matemáticas.

Adicionalmente, el IPN cuenta con otros proyectos de formación que abren las puertas para escenarios más amplios de educación matemática formal; en particular, el programa de educación de adultos y el club de matemáticas, en los cuales la práctica pedagógica se orienta al diseño e implementación de actividades matemáticas pertinentes a las necesidades, expectativas y posibilidades de grupos poblacionales específicos.

PazArte

PazArte Educación es un programa de la Fundación Huellas, dedicado a promover actitudes constructivas para la paz y la convivencia pacífica en niños, niñas y jóvenes en contextos vulnerables, mediante la realización de talleres de arte, comunicación y en las áreas de lenguaje y matemáticas, con el propósito de



crear escenarios de responsabilidad, solidaridad y convivencia pacífica, así como de mitigar situaciones que pongan en riesgo el bienestar de los niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad por efectos de la violencia.

El Programa se basa en un enfoque de reflexión – acción encaminado a que los niños y jóvenes evalúen sus formas y modos de pensar, actuar y sentir en la vida con los otros, así como imaginar para sí mismos y su comunidad, caminos marcados por las huellas de la justicia, equidad e igualdad.

Desde esta perspectiva, los maestros en formación de la Licenciatura en Matemáticas, encuentran en este espacio de práctica un escenario propicio para re-pensar el quehacer del maestro de matemáticas dentro de un contexto donde se requiere pensar en la justicia la equidad y el posconflicto. Para ello los maestros en formación diseñan e implementan actividades matemáticas que propendan por la formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes vinculados al Programa, centradas en los ejes de justicia y equidad, apoyan la elaboración del marco conceptual que sustenta la propuesta y las decisiones y estrategias de pedagógicas adoptadas, y evalúan permanentemente la propuesta, a fin de consolidarla en un material de apoyo (cartilla) para su implementación en experiencias futuras. Todo ello, bajo los principios de la reflexión – acción, como fuente de conocimiento profesional para el profesor en formación mediante el uso de las narrativas.

IED Benjamín Herrera

Este proyecto pretende contar con el apoyo y el acompañamiento de maestros en formación de la Licenciatura en Matemáticas, que desde su saber aporten en el diseño y la retroalimentación de actividades de desarrollo de pensamiento matemático en estudiantes de básica secundaria y media que se encuentran vinculados en el programa de inclusión institucional y que requieren acompañamiento para la consecución de mejores desempeños académicos.

Desde la identificación y caracterización de los estudiantes de la Institución Educativa que hacen parte del programa de inclusión, se ha detectado que una de las principales dificultades, desde el punto de vista educativo, está relacionada con los procesos de pensamiento lógico-matemático y que, en ese sentido, además del apoyo terapéutico se considera relevante la actividad matemática específica que permita fortalecer estas habilidades.

Así, el maestro en formación de la Licenciatura en Matemáticas tiene la oportunidad de trabajar con equipos interdisciplinarios con docentes de área, profesionales del programa de inclusión, psicología y educación especial, para el diseño e implementación de actividades complementarias, en clase y por fuera de ella, que favorezcan el fortalecimiento de procesos cognitivos y habilidades matemáticas de los estudiantes con necesidades educativas especiales, en el marco de las políticas de inclusión de la institución, pero con un



acercamiento personalizado al proceso de cada estudiante. Asimismo, este proyecto de práctica les permite a los maestros en formación incursionar en estrategias institucionales de flexibilización y adaptación curricular para el área de matemáticas, y en procesos de identificación, observación y seguimiento a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Referencias bibliográficas

- DMA. (2004). La Práctica Educativa en el Proyecto Curricular de Licenciatura en Matemáticas. Bogotá, D.C.
- DMA. Programas de los espacios académicos del ambiente de pedagogía y didáctica 2016. Sin publicar.
- DMA. Proyectos de práctica vigentes 2016. Sin publicar.
- Gobierno de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia
- Gobierno de Colombia. (1994). Ley 115.
- Gobierno de Colombia. (1996). Decreto 709.
- Gobierno de Colombia. (2010). Decreto 1295.
- Gobierno de Colombia. (2010). Resolución 5443
- MEN. (2016). Resolución 2041
- UPN. (1999). Documento del Ambiente de Pedagogía y Didáctica. Bogotá: Vicerrectoría Académica Universidad Pedagógica Nacional.
- UPN. (2003). Práctica Pedagógica, Innovación y Cambio. Bogotá.
- UPN. (2006). Acuerdo 035 de 2006 - Reglamento Académico Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, D.C.
- UPN. (2013). Acuerdo 012 de 2013 - Reglamento de Prácticas Pedagógicas del Departamento de Matemáticas. Bogotá, D.C.
- UPN. (2014). Plan de Desarrollo Institucional 2014 - 2019. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, D.C

INDICE



FORMACIÓN DE PROFESORES EN CIENCIAS SOCIALES



ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL CONCEPTO DE TERRITORIO EN LICENCIADOS EN CIENCIAS SOCIALES

Mg. Olga Lucia Romero Castro

Palabras clave

Territorio, enseñanza, aprendizaje, práctica pedagogía

Resumen

La presente reconoce elementos básicos en docentes en formación que fortalecen el concepto de territorio en las prácticas pedagógicas: 1. Apropiación del concepto de territorio; 2. Importancia de la enseñanza del territorio en la práctica docente; y 3. Interés investigativo generado desde la comprensión del territorio aplicado en aula. Más allá de discutir posturas fragmentarias y lineales, se reconoce que en espacios universitarios el manejo conceptual y pedagógico es vital, puesto que la enseñanza no solo es un oficio, sino un proceso transformador y formativo, además se reflexiona sobre la enseñanza del territorio a partir de la práctica docente; la metodología fue de revisión documental de trabajos de estudiantes en Ciencias Sociales de dos Universidades (Pedagógica Nacional y Tolima)

Introducción

A partir de la asesoría y acompañamiento en prácticas pedagógicas y seminarios de geografía se evidencia que los estudiantes de licenciaturas en ciencias sociales tenían confusiones conceptuales y sustentaban su enseñanza a partir de nociones

Para poder desarrollar la propuesta, de fortalecer el concepto de territorio en Licenciados en Ciencias Sociales y la forma en que apropian y trabajan dicho concepto para materializarlo en prácticas pedagógicas. Las indagaciones se realizaron en los últimos dos años en las Licenciaturas en Ciencias Sociales en la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Tolima¹.

La intervención ha sido implementada en los últimos semestres de las licenciaturas en Ciencias Sociales, en el seminario de territorio, y didáctica de la geografía I y II

¹ Para el presente artículo, la población con la que se analizó la primera y segunda parte fue de 35 docentes en formación con quienes se realizaron los seminarios, pero para la tercera parte del artículo se especifica en dos trabajos.



El seminario es un espacio de formación teórica que cada estudiante debe tomar de acuerdo al nivel de práctica en el que se encuentra, en séptimo semestre los estudiantes están en el nivel uno y abordan las dos categorías centrales de la línea en concordancia a su escenario de práctica y a su interés investigativo; el seminario de territorio empieza su desarrollo a partir de las nociones previas que los estudiantes tienen de la categoría, desde una postura socio crítica y unido al interés investigativo personal o colectivo aplicado a un contexto rural busca discutir y fundamentar la categoría de análisis.

En el seminario de formación disciplinar el Territorio es abordado desde múltiples enfoques y perspectivas donde los autores en su mayoría geógrafos asumen posturas socio críticas; por su parte los estudiantes con perspectiva analítica se centran en el estudio de las tensiones que se generan entre los diversos actores con presencia en el territorio, en identificar las relaciones de poder que determinan las territorialidades, des territorialidades y re territorialidades; lo anterior se materializa en una investigación en el aula o con la comunidad que permita una mayor apropiación del concepto de territorio en la escuela. Para el caso de la Universidad del Tolima se ha realizado la intervención en los seminarios de Didáctica de la geografía I y II en 8° y 9° semestre, estos tienen un carácter teórico – práctico en el que se busca realizar una contrastación conceptual con las prácticas pedagógicas realizadas en escenarios educativos peri urbanos con estudiantes de educación básica primaria y secundaria. Para estos seminarios epistemológicamente se hace una inter relación geográfica y pedagógica.

Así mismo se hace necesario que el estudiante sea mucho más activo, puesto que debe realizar propuestas pedagógicas y didácticas para fortalecer la enseñanza – aprendizaje del concepto de territorio. En el caso específico no se desarrolla investigación en aula, sino aplicación de una propuesta pedagógica enfocada a la enseñabilidad² del concepto de territorio.

Además de lo anterior, la estructura metodológica fue: 1. Trabajo en aula mediante talleres, ensayos y clase magistral; 2- establecimiento de propuestas sobre enseñanza e investigación para ser aplicadas al aula (previa revisión) y 3- implementación y análisis del trabajo

Nociones

Respecto a las nociones previas, el diagnóstico realizado permite afirmar que en los estudiantes de las Licenciaturas en Ciencias Sociales existe poca claridad categorial y confusión recurrente entre las categorías de Espacio Geográfico (EG), Lugar y Territorio, dado que algunas propiedades del Espacio Geográfico son

² Se concibe la enseñabilidad como la particularidad que tiene cada ciencia para ser enseñada, en la que se articula epistemológica, teórica y prácticamente. No solo se refiere al acto de socializar el conocimiento sino al pensar como se hace. Para el caso específico, la enseñabilidad del territorio se estructura desde la geografía



aplicables al estudio del Territorio y algunas condiciones del Lugar pueden ser usadas en la interpretación del Territorio desde una perspectiva subjetiva.

Si bien es cierto, hay investigaciones en las que se reafirma la importancia del manejo teórico por parte de los docentes en formación para realizar procesos de enseñanza, una de estas es la realizada por (Delgado, 2003) en el texto “geografías escolar: discursos dominantes y discursos alternativos”, en el que se hace un llamado a manejar conceptos propios de la disciplina geográfica, puesto que de esta forma la didáctica cobrara importancia. Delgado reconoce que en las escuelas se imparten conceptos errados, desactualizados y temáticas poco relevantes.

Rodríguez Pizzinato (2006), en su texto “una geografía escolar in (visible) desarrollo del pensamiento espacial desde la construcción de conceptos geográficos”, dedica un apartado a la definición del concepto de concepto y su importancia en la formación de conceptos geográficos, es importante el llamado de la autora, puesto que la falencia en la apropiación conceptual el latente en las practicas escolares.

Rodríguez de Moreno (2010), en el libro “geografía conceptual”, además de reconocer la importancia de la diferenciación conceptual en la enseñanza, señala que uno de los problemas que generan la confusión es considerar los conceptos como sinónimos, además resalta el interés epistemológico de quien define un concepto. Además es importante hacer un llamado no solo a la apropiación conceptual, sino también a la renovación conceptual, los conceptos cambian con el desarrollo de las dinámicas de la sociedad, así que los docentes de ciencias sociales deben tener la capacidad de hacer una renovación conceptual.

Es importante señalar que independientemente del enfoque pedagógico que se maneje, los docentes en ejercicio y en formación deben tener una diferenciación conceptual clara, no solo como ejercicio de profesionalización sino también como una posibilidad para establecer un verdadero proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sumado a lo anterior, existe confusión en el conocimiento y manejo de enfoques epistemológicos; Hay un error muy frecuente entre la diferenciación de la geografía humana y la geografía humanística, no se diferencia cual es la rama de estudio y cuál es el enfoque epistemológico. Ahora bien si cada enfoque epistemológico corresponde a una tradición académica, los diferentes autores evidencian su intencionalidad, aspecto que se puede leer entre líneas, pese a lo expuesto, esta relación no se presenta y en parte la dificultad se centra en la falta de conocimiento de enfoques epistemológicos o la negación por parte de los estudiantes de algunos especialmente los de tendencia positivista y post moderna.



Referente teórico

El territorio es un espacio en el que confluyen poderes, pero no necesariamente estructura relaciones contrarias y conflictivas; las relaciones pueden llegar a ser complementarias, como ejercicio de practica pedagógica se busca reconocer los escenarios de complementariedad, los procesos conflictivos que generan fracturas, las formas como estas rupturas desterritorializan y las maneras como las comunidades presentes en las escuelas rurales y peri urbanas reterritorializan.

Se concibe como un espacio de poder en el marco de las relaciones sociales, que con el paso del tiempo han generado transformaciones en la identidad de quienes lo habitan, configurada a partir de las tensiones territoriales, generando procesos de intervención en el territorio “enraizando- se” a este, en oposición a dinámicas propias de la modernidad, transformándose así en territorialidad.

Está compuesto por múltiples lugares que desagregados no generan identidad territorial, la unión de estos lugares a través de ejercicios de poder que generan tensiones que generan significados colectivos frente al espacio soportados en procesos identitarios y de diferenciación social que fortalecen procesos de Territorialización. Así el territorio es un conjunto superior de múltiples lugares agregados que en el colectivo han generado una significación de identidad y diferenciación social.

Los territorios rurales son espacios que disputan relaciones de poder por el uso y acceso a la tierra, van ligados a la adopción de identidades; los territorios peri urbanos tienen la particularidad de ser territorios de poca apropiación, una de sus causas es la población flotante que se acude a estas escuelas.

Montañez y Delgado (1998) proponen al territorio como una extensión terrestre delimitada que incluye una relación de poder o posesión por parte de un individuo o grupo social, conciben el Territorio como un concepto que desde una perspectiva geográfica, implica el reconocimiento espacial, y también el establecimiento de características que permitan su mayor comprensión, los atributos del territorio son:

1. Toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad.
2. Territorio como espacio de poder, de gestión y de dominio del Estado, de individuos, de grupos y organizaciones y de empresas locales, nacionales y multinacionales.
3. Territorio como una construcción social y nuestro conocimiento del mismo implica el conocimiento del proceso de su producción.
4. La actividad espacial de los actores es diferencial y por lo tanto su capacidad real y potencial de crear, recrear y apropiar territorio es desigual.



5. En el espacio concurren y se sobreponen distintas territorialidades locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto.
6. El territorio no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado.
7. El sentido de pertenencia e identidad, el de conciencia regional, al igual que el ejercicio de la ciudadanía y de acción ciudadana, solo adquieren existencia real a partir de su expresión de territorialidad. En un mismo espacio se sobreponen múltiples territorialidades y múltiples lealtades. [122-123]"

Se comprende que el territorio es multiescalar, lo cual implica que está en constante cambio y además en diferentes grados de complejidad, el territorio se constituye a través de la actividad espacial de agentes que operan en diferentes escalas (Montañez, G. Delgado, O. 1998).

En este sentido siguiendo a Manzano, (2009) el territorio rural no se concibe desde la diferenciación entre espacios rurales – urbanos, sino desde las intencionalidades en cuanto al control, dominio y soberanía que tienen los colectivos e individuos sobre los territorios en el marco de las relaciones rurales. Dichas intencionalidades generan un conflicto y tensión constante entre agentes por la propiedad y el control sobre la misma; es importante en el trabajo pedagógico que se relacionen las tipologías del territorio propuestas por Manzano en el marco de los territorios rurales y periurbanos.

Se tiende a pensar que los territorios rurales no son más que espacios geográficos diferentes a los urbanos, pero más allá de lo anterior, es importante reconocer los contextos en los que se desarrolla el territorio y más en un espacio rural, en el que hay mayor identidad, puesto que se ha construido con mayor solidez a través del tiempo, gracias al contacto y por tanto conocimiento de la tierra. La complejidad aumenta en los espacios peri urbanos, que carecen de apropiación territorial por falta de políticas de ordenamiento territorial, dicho aspecto genera confusión en la práctica pedagógica, puesto que pese a que el colegio este en una zona peri urbana los estudiantes lo conciben como rural, aspecto que permea las apropiaciones que realizan los estudiantes y así mismo la enseñanza del concepto de territorio.

Para (Manzano 2009) existen tres tipos de territorio que son:

1. Espacio de gobernanza: son territorios de la nación en el que se aplican políticas públicas y privadas promovidas por las transnacionales, los gobiernos y los movimientos socio territoriales que garantizan la subordinación (relación entre territorios dominados y territorios dominantes). Se organiza a partir de la multiescalaridad.



2. Propiedades no capitalistas y capitalistas, individuales o colectivas y se configura en el espacio de la vida, este territorio se compone de fracciones y por tanto no puede ser confundido como un espacio de gobernanza
3. Espacio relacional: determinado por las formas de uso del territorio (territorialidades), en este se encuentra la conflictualidad causado por las políticas neoliberales y las disputas territoriales. En el análisis de este tipo de territorio se deben tener en cuenta los atributos como la multidimensionalidad, multiescalaridad, soberanía y totalidad.

Similar a Montañez y Delgado³ (1998), Gurevich (2005), identifica algunos atributos de las sociedades y territorios contemporáneos, entre lo que se encuentran:

- Complejidad, concebido como "...cantidad y diversidad de elementos en juego, a la dinámica de funcionamiento, a la velocidad de los cambios y transformaciones y a las nuevas relaciones globales que marcan la producción de lo cotidiano", es de señalar que en el marco de la complejidad se encuentran la multidimensionalidad y multiescalaridad del territorio, sumada a una lógica de diversidad y flexibilidad.
- Fragmentación, desigualdad y diferencia, estos tres elementos no son una suma entre sí, cada uno guarda su diferencia en el marco de las dinámicas territoriales que se ven influenciadas por las dimensiones económicas y políticas en el marco de la globalización y poco analizadas en las escuelas.
- Desterritorialización- reterritorialización, conceptos que permiten evidenciar las dinámicas del mundo actual, en la que los territorios se fragmentan y se reconstruyen, pero no solo desde un actuar directo de las personas, también hay que reconocer las influencias mediáticas, como uno de los mayores flujos que permiten comprender esta deconstrucción y reconstrucción del territorio.

De esta forma el trabajo permite a los estudiantes universitarios una mayor comprensión del territorio desde una dimensión social, económica, política y cultural, rompe las ideas del territorio como un espacio delimitado sobre el cual se ejerce soberanía y poder, muy al contrario evidencia la plasticidad del concepto de territorio desde una perspectiva geográfica.

³ Es importante destacar que aunque se nombren en ambos textos como atributos, no son una continuidad el uno del otro, pero si generan una mejor comprensión del territorio en relación con las dinámicas de la sociedad



Conclusiones

El desarrollo y diferenciación conceptual debe ser un tema obligatorio en cada uno de los seminarios que atañen a la enseñanza de la geografía en los escenarios universitarios, hay que evitar que en los últimos semestres se tenga ambigüedad conceptual y epistemológica, no se puede dejar en manos de una lectura sin discutir o de un tema a desarrollar en una clase. Específicamente el concepto de territorio que por su característica polisémica, requiere trabajo interdisciplinario.

Si el docente en formación tiene un manejo diferenciado de los conceptos que atañen a su práctica pedagógica y además reconoce el contexto (bien sea urbano o rural) en el que trabaja, será posible establecer apuestas y propuestas que busquen la transformación de las ciencias sociales, de la enseñanza de la geografía y en específico de la enseñanza del concepto de territorio.

El desarrollo de la práctica pedagógica, no solo es un escenario de validación de estrategias pedagógicas o didácticas, sino que también necesita con urgencia que quienes asuman dichas prácticas tengan un manejo conceptual y epistemológico claro. De esta forma es posible hacer la ruptura de los discursos que sustentan que la enseñanza es un proceso de reproducción y que no tiene relevancia social.

Como se evidenció con anterioridad, el territorio es un concepto muy importante para establecer relaciones en el espacio, por esta razón es necesario que se realice una revisión a la enseñanza del mismo. En espacios universitarios se debe fortalecer la enseñabilidad del territorio “la educación geográfica pretende que los alumnos y alumnas comprendan la organización del espacio o sus equivalentes conceptuales: superficie terrestre, territorio, paisaje y lugar desde la interrelación de los sistemas físico – ambientales, económicos, sociales y culturales y desde la definición de sus estructuras, para así comprender e insertarse en la dinámica de los cambios de los adelantos de la ciencia, la tecnología y la globalización exigen en las distintas escalas territoriales.[341]” (Araya, 2009).

Una de las formas de acercar la geografía disciplinar y la escolar es fomentar la investigación en aula a cargo de los docentes en formación, de esta forma se posibilita una relación más directa de la universidad y las escuelas. “podría decirse entonces, que se crece personalmente con los otros. Un proyecto personal, una identidad personal se consigue, no sin dificultades, junto a otros. Estos otros que muestran caminos posibles, que acompañan, al mismo tiempo que permite que los jóvenes puedan elegir, decidir y hacerse responsables de sus palabras y acciones [36]” (Gurevich, 2005)

Es necesario estructurar, desarrollar y aplicar estrategias pedagógicas en los contextos de la práctica docente, facilitando al estudiante y al docente las herramientas para apropiación de conceptos y cambios actitudinales favorables para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que contextualizados generan mejores actitudes frente al territorio y por ende más apropiación e identificación con el mismo.



Referencias bibliográficas

- Araya F. (Delgado. O Y Garrido. H) (2009). Perspectivas en la enseñanza de la geografía escolar y universitaria. En: globalización y territorio: reflexiones geográficas en américa latina. Bogotá: Universidad nacional.
- Delgado, O. Y Murcia, D. (2003). Geografía escolar: Discursos dominantes y discursos alternativos. Bogotá: Ed. Universidad Nacional
- Dollfus, Oliver.(1982). El espacio geográfico. Barcelona: ED Oikos - Tau.
- Gurevich, Raquel (2005). Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Manzano, B. (Lozano, F Y Ferro, J) (2009). Territorio, teoría y Política. En: Las configuraciones de los territorios rurales en el siglo XXI. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Manzano Bernardo. (2012). Movimientos socio territoriales y movimientos socio espaciales contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales. En: revista Nera.
- Mercier Guy. (Montoya J. Williams) (2009). Hacia una teoría del lugar. En: Lecturas en teoría de la geografía. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Montañez, G. Y Delgado, O. (1998). Espacio, Territorio y Región: Conceptos Básicos para un Proyecto Nacional. Contendida en: Cuadernos de Geografía. Revista del Departamento de Geografía de la Universidad Nacional de Colombia Vol. VII, No. 1-2. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Montañez Et all. (2001). Espacios y territorios: razón, pasión e imaginarios. Bogotá: Edit. Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, Liliana. (2007). Una geografía escolar in (visible). Desarrollo del pensamiento espacial desde la construcción de conceptos geográficos. Bogotá: Fondo de publicación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez De Moreno, Elsa Amanda. (2010). Geografía conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria. Bogotá: autoedición
- Santos, M. (2000). La Naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción. Barcelona: Editorial Ariel.
- Tuan, Yi Fu. (1977). Topo filias. Traducción de Flor Durán de Zapata. Ed Melusina.



EL MUSEO ANTROPOLÓGICO DE LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA: UN MUSEO PARA TODOS. UNA PROPUESTA DE MUSEO INCLUYENTE

“Los desafíos museales son y deben ser también desafíos sociales”
Mario Chagas

Resumen

Desde el Ministerio de Educación Nacional se ha proyectado la política de inclusión educativa que pretende que niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales –NEE- se les garantice su educación debido a su condición de discapacidad física, sensorial, cognitiva y con talentos excepcionales la cual se encuentra apoyada con algunas directrices puntuales en relación a cómo desde la escuela se afronta esta situación.

En este orden de ideas, con el presente proyecto de trabajo de grado surge de la necesidad de generar espacios inclusivos a una parte de la población estudiantil y público en general que debido a su situación de discapacidad (en este caso, a las personas con discapacidad sensorial) no puede participar, disfrutar y acercarse a los museos como un recurso educativo.

De acuerdo con los Lineamientos Curriculares para las Ciencias Sociales se plantea que la educación en Ciencias Sociales tiene como propósito el conocimiento diacrónico y sincrónico en distintos espacios y sociedades, en este sentido la propuesta que se presenta tiene como fin realizar un acercamiento de las culturas indígenas prehispánicas asentadas en el territorio tolimense y que hacen parte de la colección del Museo Antropológico de la Universidad del Tolima a la población en condición de discapacidad sensorial. Los recursos que se utilizarán son el reconocimiento de algunas técnicas de elaboración, diseño y decoración de las piezas cerámicas, así como de algunos materiales líticos y orfebre.

Para ello, se seleccionaron algunas piezas cerámicas y orfebres que serán reproducidas y puedan estar al alcance de quienes visitan el Museo. Así mismo se elaborará una guía para la población en condición de discapacidad sensorial.

Introducción

El Museo Antropológico de la Universidad del Tolima, como museo universitario y regional, desde su creación se ha caracterizado por desarrollar investigación regional, la divulgación a través de la publicación, y el programa permanente de visitas escolares a la exposición de las piezas arqueológicas en su Sala de Exposiciones y el Laboratorio de Arqueología. Dicho programa, tiene como función principal ofrecerle a la



población estudiantil un acercamiento a la vida cultural de las sociedades prehispánicas asentadas en el departamento del Tolima, así mismo se realizan charlas y talleres complementarios a la visita, lo cual se constituye en una herramienta para el desarrollo de los contenidos temáticos propuestos en los cursos de las instituciones educativas.

Sin embargo, el Museo Antropológico de la Universidad del Tolima carece de un programa de inclusión dirigido a personas en condición de discapacidad física, sensorial y cognitivas por lo cual los procesos de difusión educativa no suplen las necesidades y requerimientos de la población en situación de discapacidad, imposibilitándoles el derecho a conocer la historia de los asentamientos prehispánicos del Tolima. Situación que es común en la inmensa mayoría de los museos, posiblemente porque como lo plantea Perdomo (2009) las prácticas que generan inclusión y exclusión promovidas por los museos han estado asociadas, en parte, a su estatus de ideologías; así como a los discursos museológicos y museográficos que se escudan en la preservación, conservación y la divulgación de las colecciones patrimoniales.

En este mismo sentido, se expresa la profesora Ruiz de Lacanal (2004) cuando afirma que “las bajas expectativas que suscita en el ciego y del sordo el museo en general, no deriva exactamente de su discapacidad para interpretar las imágenes o los cuerpos tridimensionales sino más bien de la falta de capacidad de la propia institución de ofrecer otro tema de aproximación o aprendizaje apropiado”. Es decir, las barreras no están en las personas en condición de discapacidad, sino la sociedad que ha invisibilizado a dichas personas y en este sentido no piensan en las diferencias que en este caso genera exclusión y les impide participar de manera activa –en nuestro caso- de la vida cultural de la sociedad.

Lo expuesto hasta este momento justifica la creación de posibilidades académicas (escuela-museo) para que las personas en condición de discapacidad sensorial tengan entornos plenos para acceder a la exposición que permita reforzar su aprendizaje sobre las culturas prehispánicas del Tolima accediendo a los bienes patrimoniales expuestos en el Museo Antropológico de la Universidad del Tolima, después de aplicar la estrategia didáctica en el aula de clase. Esta propuesta, se apoya en lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional, -MEN- (2007) en favor de las personas en situación de discapacidad, apoyado en la legislación colombiana (ley 115 del 1994 art. 46, decreto 2082 de 1996 y el decreto 366 de 2009) que garantiza la atención, organización del apoyo pedagógico y la educación pública de las personas en condición de discapacidad desde el servicio público. Con lo cual se pasaría de la integración a la inclusión.

En este sentido, la relevancia social de este ejercicio investigativo radica en diseñar una propuesta didáctica-pedagógica dirigida a población en condición de discapacidad sensorial, que permita enseñar las culturas prehispánicas del Tolima como un elemento más de inclusión. Para ello se requiere que desde la escuela-museo se realicen esfuerzos que permitan “el acceso o el uso de otros canales perceptuales para poder



captar realidades materiales únicas (según las características: edad, visual, conocimientos previos, etc.) y con propios objetos, bien a través de copias, o a través de originales” (Ruiz 2004, 50).

Asimismo, hay que comprender que los museos son instituciones sin ánimo de lucro que tienen como función la difusión de los procesos de recolección, documentación, investigación y conservación de las colecciones que se constituyen en patrimonio material e inmaterial de la humanidad al servicio de la sociedad para su estudio, educación, disfrute y preservación de la memoria histórica. Por tal motivo, requiere el pleno acceso a cualquier ciudadano sin ningún tipo de limitación por condiciones de discapacidad física, sensorial y mental. Es decir, hoy más que nunca se hace necesario la generación de espacios que garantice el pleno acceso a todo tipo de persona, si se tiene en cuenta que su discapacidad no le impide el acceso a los bienes sociales, culturales y educativos de la sociedad.

Por tal motivo, esta experiencia busca justamente plantear una propuesta inclusiva para personas en situación de discapacidad sensorial, que garantice el disfrute y conocimiento de las culturas prehispánicas asentadas en el territorio tolimese a través del reconocimiento de las técnicas y estilos de decoración.

Esta propuesta se fundamenta bajo referencia de los objetivos planteados en los lineamientos curriculares para las Ciencias Sociales, en donde el objetivo no es formar historiadores/as en el Museo, por el contrario es formar en nociones y conceptos que permitan a los y las estudiantes en situación de discapacidad sensorial comprender la vida cultural de las sociedades prehispánicas del Tolima inmersas en las técnicas decorativas. De esta manera la enseñanza de la historia regional desde el museo es fundamental para que los niños (as) y jóvenes de básica y media se apropien del conocimiento de la cultura regional.

Es por ello, que el Museo Antropológico de la Universidad del Tolima es idóneo para la enseñanza de la herencia cultural formando en valores históricos, valorando las tradiciones de su comunidad y expresando interés por la riqueza cultural prehispánica del Tolima.

Desde lo metodológico, el presente trabajo es de corte metodológico cualitativo. Concretamente se emplea desde el enfoque de investigación acción-educativa. El enfoque investigativo parte por lo general de un grupo de estudiantes en condición de discapacidad sensorial. En primer se justificó con el desarrollo de un diagnóstico del problema que alude a la falta de inclusión de las personas en mención a las instituciones culturales planteada en la justificación de este proyecto, determinando causas y encontrando soluciones correspondientes o factibles que correspondan al procesos inclusión.

La decisión de abordar este proyecto desde la investigación-acción se debe en gran medida a las posibilidades que ofrece, potenciar, mejorar y generar conocimiento (Gary & Kathryn, 2016), así como estimular la práctica transformado y el cambio social (Eizagirre & Zabala, 2016) y, en especial, porque “la



investigación-acción es una investigación sobre la práctica, realizada por y para los prácticos, en este caso por el profesorado”. (Kemmis citado por Latorre, 2003) lo que significa que el docente ofrece posibilidades a su grupo de estudio. “La investigación-acción es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos” (Latorre, 2003) en este caso las prácticas de sujetos históricamente excluidos.

Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo se desarrolla a través del modelo pedagógico constructivista desde el aprendizaje significativo. La posición epistemológica del constructivismo se desarrolla bajo la teoría sociocultural de Lev Vygotsky utilizando estrategias que faciliten el aprendizaje de las técnicas de decoración de las culturas prehispánicas asentadas en el territorio tolimese, teniendo en cuenta la articulación de Escuela-Museo.

Por otra parte, “las estrategias diseñadas y aplicadas, (fomentan) el interés y deseo de cambio que debe operarse en el maestro, pues, constituyen herramientas importantes para enseñar” (Terán & Pachano, 2005) dicha temática, articulando los procesos de enseñanza en el aula, así, como también las estrategias desde el museo, para que de esta manera se genere una aprendizaje desde la motivación de los niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad sensorial. De esta manera, “el constructivismo es un paradigma que permite a los docentes interpretar su práctica docente y los hechos del aula al encontrar significados sobre lo que acontece en el acto educativo” (Rodríguez Ebrard, 2008) articulando otros escenarios de aprendizaje que son significativos para dicha población.

Para el estudio la población objeto del estudio son las personas que presentan discapacidad sensorial (visual y auditiva) y otros, que se contemplen en un estado educativo básico y medio. La muestra está constituida por el subconjunto representativo extraído del conjunto de la población (UNAD, 2016) de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. Según la fórmula aplicada la muestra es de 33 estudiantes, tal y como se muestra continuación: Institución Educativa Niño Jesús de Praga 21 personas y Escuela Normal Superior de Ibagué 12 personas. Por tanto, este avance investigativo se presenta en tres fases, incluyendo cada una de las respectivas actividades a desarrollar, su instrumento y técnicas de recolección de la información

Referente teórico y antecedentes

El aprendizaje de la historia en el museo, se concentra en que “esta relación debe pasar por una idea abierta de museo, que reconozca lo local y lo fragmentario, que suprima las barreras sujeto-objeto...en tanto que la y el [estudiante]... puede interactuar críticamente con el museo, y construir en conjunto con lo que encuentra...allí, narraciones, identidades, memorias” (Álvarez, Leal, & Castillo, 2013), para que exista un comprensión formativa de la historia basada en experiencias individuales. Actualmente, se han liderado programas que giran en torno a la enseñanza de la historia y el arte en espacios museales, dichos programas



se relacionan con la inclusión de la población con discapacidades sensoriales, entre ellas se reconocer varias experiencias a nivel internacional y nacional.

En Colombia existen museos que han trabajado en pro de la inclusión para personas que presentan algún tipo de discapacidad. El Museo Universitario Universidad de Antioquia (MUUA), el Museo del Oro en Bogotá, el Museo Nacional y a nivel local, el Museo de Arte Moderno de Ibagué, entre otros, han presentado diferentes alternativas en materia de exposición y de talleres para la formación de personas en condición de discapacidades sensoriales, las propuestas más sobresalientes están enfocadas en muestras que se pueden tocar y oír, desarrollando de esta manera la percepción háptica a través del sentido del tacto, muestras de réplicas con audio-guías en el caso de los sordos pantallas en lenguaje de señas que permiten un mejor entendimiento y profundidad en la comprensión de la exposición.

Hablando en términos de transformación social, muchos han sido los avances en materia de inclusión para personas en situación de discapacidad, Entre los trabajos del último siglo sobre inclusión social de personas con discapacidades físicas están los desarrollados por instituciones como el ICOM, la ONCE y el Museo del Prado, entre otras quien con sus investigaciones y trabajos desde perspectivas jurídicas, educativas y de intervención han tratado de vencer las barreras de las discapacidad social en diferentes lugares del mundo en especial en África y Europa. Dentro de estos avances encontramos trabajos relaciones con la enseñanza y aprendizaje para personas con discapacidad sensorial en diferentes instituciones (colegios, los museos, las universidades, los cines y los medios tecnológicos), esto conduce a llevar la didáctica fuera de las aulas clase hacia otros lugares de educación no formal que requieren de su complejidad en el proceso de aprendizaje.

Conocer las prácticas de enseñanza-aprendizaje, dirigidas a personas en condición de discapacidad sensorial implica comprender los procesos de inclusión en las instituciones culturales a través de la didáctica del patrimonio. Aquí debemos comprender que la discapacidad ha sido objeto de acciones y reflexiones a lo largo de la historia pasando desde la muerte, destierro y abandono a definición de anormales, especiales, discapacitados, con necesidades especiales y actualmente en condición de discapacidad (Canales 2001, Díaz1995, Guasp 2004, Montoya 2004, Nasso 2009, Ramos 2009, Vergara, 2002, & Ruiz 2014). Desde esta perspectiva las instituciones encargadas de la formación y la educación de personas en condición de discapacidad deben replantear su práctica pedagógica haciéndola más dócil y accesible al sujeto educable.

En este sentido, Escuela y Museo como espacios de complementación es la propuesta de autores como: Soto, Angulo, Giraldo, Mazo, & Rodríguez (2009) en donde demuestran cómo el museo es una alternativa viable para el ejercicio pedagógico, es decir, estos se complementan haciendo del museo un espacio de inclusión ante la diversidad escolar. Ante este compromiso debemos desarrollar propuestas didácticas que faciliten la comunicación entre museos y escuela porque los procesos de educación escolar o formal presentan una fuerte relación con la formación en los museos, pues es en el Museo donde se complementa



las actividades escolares. La importancia que deriva la didáctica en el museo es que “los bienes patrimoniales son objeto de estudio que movilizan saberes, proporcionan información y general conocimiento más allá de sí mismos” (Fernández, 2003).

En este orden de ideas, el Museo es una pieza clave en el espacio pedagógico para los procesos de aprendizaje, aquí es importante comentar que el museo como una institución de educación no formal es un “recurso didáctico, [que sirve] como apoyo para la formación y la promoción [cultural], y como espacio... que tienen lugar los aprendizajes, entendiendo por aprendizaje un proceso complejo y permanente, una experiencia acumulativa y de carácter individual” (Ochoa, 2008) es aquí donde la didáctica del patrimonio empieza a transformas sus recursos didácticos en diálogos que se hacen comprensibles para la personas con discapacidad sensorial, las piezas recobran sentido creando espacios de comunicación entre el sujeto y la exposición, haciendo de esta una experiencia significativa.

El sentido pedagógico de los museos como centro de complementación en la formación de los y las estudiantes es vital puesto que “el papel de los museos como espacios de instrucción, de transmisión de conocimientos, son muy importante ya que pueden suplir las lagunas de la escuela” (Fernández, 2003). El objetivo de la didáctica del museo es buscar que este enseñe “por sí mismo y fundamentalmente a través de la exposición de piezas” (Blanco, 1981) claro está, siempre y cuando exista una relación cargada de significado y exploración entre el sujeto y objeto, en donde la persona sorda e invidente encuentren posibilidades favorables en el medio para su aprendizaje.

El conocimiento que desprende al patrimonio cultural no puede ser explicado por sí mismo este debe ser comprensible y cargado de sentido para poder ser entendido, es por ello que con la apropiación de los aportes de la didáctica del patrimonio una exposición museística para personas en situación de discapacidad sensorial es pertinente, puesto que “los aportes de la didáctica del patrimonio fundamentan actualmente las estrategias de promoción y de difusión del patrimonio más avanzadas: la enseñanza activa, el valor del aprendizaje significativo, la importancia de la observación y de la experimentación, la necesidad de contacto con la realidad” (Fernández, 2003) sin dejar de lado el contacto directo con las piezas de las exposición para recrear un experiencia aún más significativa que la visual, pues a través de la exploración háptica se exploran otras formas de conocer, para este caso los tipos de decoraciones prehispánicas del Tolima, pues estas colección se caracterizan por ser piezas cerámicas con detalles pronunciados, formas y tamaños diferenciados.

Una ventaja de las exposiciones táctiles con artefactos prehispánicos es que “permiten que el proceso de enseñanza - aprendizaje sea estimulado por la emoción de construir el conocimiento mediante el desarrollo de competencias cognitivas a partir de la participación activa” (Fernández, 2003) y directa con las piezas de la exposición, en donde las personas con discapacidad visual completan ventajas al desarrollar la percepción



aptica, explorando y dando mayor significado que las personas visuales, estas reconocerán al detalle la estructura, forma, tamaño y utilización de la pieza a través de la asociación de elementos comunes de sus contexto.

Para hacer posible el aprendizaje de invidentes y sordos en el museo es necesario articular orientaciones pedagógicas para la atención de los y las estudiantes con discapacidad visual, necesariamente articuladas con los procesos educativos en la escuela. Dentro de las actividades pedagógicas es decisiva la participación de todos los estudiantes sin excepción, tengan o no alguna discapacidad. Estas estrategias, deben crear un espacio pedagógico complejo que fomenten de forma natural la interacción de todos los estudiantes.

Para ello se debe buscar mayor interacción en la que propicie el trabajo colaborativo, el uso adecuado del lenguaje, el uso de los sentidos, el reconocimiento de los espacios y sobre todo el desarrollo de la percepción háptica.

Una de las estrategias que el maestro, guía, asesor o tutor del niño invidente debe conocer y tener en cuenta para su aprendizaje, es asociar el conocimiento para evitar verbalismo e impedir que su aprendizaje sea mecánico y carente de sentido, es decir que el “aprendizaje se relacione de forma sustantiva y no arbitraria con el bagaje cognitivo que (el) estudiante ya tiene; sólo así podrá ser asimilado y de esta manera podrá construir la realidad y el mundo que le rodea” (MEN, 2006, pág. 12). Para el caso de exposiciones museográficas con replicas que se pueden tocar, el aprendizaje se logra “A partir del conocimiento de lo concreto se posibilita avanzar a la representación gráfica de cualquier objeto y es la forma de operar con el pensamiento abstracto” (MEN, 2006) y por tanto “los públicos no son simples observadores, sino que hacen parte de una configuración colectiva de saber, permitiendo la transformación constante del museo” (Fernández, 1999) en el texto de (Barrera, 2012).

Caracterización de la población en condición de discapacidad sensorial

De acuerdo con el último censo realizado por el Departamento Nacional de Planeación (DNP) y el Programa Nacional de Desarrollo Humano (PNDH) de 2009, en la ciudad de Ibagué-Tolima, viven alrededor de 48.570 personas en condición de discapacidad sensorial, de estas tan solo 251 están escolarizadas en las instituciones Niño Jesús de Praga y Escuela Normal Nacional de Ibagué (ver tabla 1 y 2). Un gran porcentaje de estos pertenece a los estratos socioeconómicos 1 y 2, lo que disminuye sus oportunidades de acceso a los servicios de salud, educación y empleo (Hurtado, 2009). En efecto, es importan pensar en nuevas prácticas inclusivas desde otros escenarios que generen inclusión, mejorando su accesibilidad a instituciones culturales.



La muestra está integrada por 41 estudiantes en condición de discapacidad sensorial, sus edades oscilan entre 12 y 19 años de edad, matriculados en los grados 6° a 11° en las instituciones educativas: Niño Jesús de Praga y Escuela Normal Nacional de Ibagué. De la población seleccionada 16 son invidentes y 25 sordos.

Tabla 1: Características generales de la población objeto de estudio

Discapacidad	Hombres	Mujeres
Visual*	10	6
Auditiva**	14	11
Total	24	17

* Estudiantes Escuela Normal Nacional de Ibagué

** Estudiantes Institución Educativa Niño Jesús de Praga

Fuente: Elaboración propia 2016

Tabla 2: Características generales de la población objeto de estudio

Edad	Discapacidad visual		Discapacidad auditiva	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
10 - 14	3	0	4	3
15 - 19	7	6	10	8
Total	10	6	14	11

Fuente: Elaboración propia 2016

La percepción de estudiantes en condición de discapacidad sensorial sobre los museos y los grupos indígenas prehispánicos.

Con el propósito de presentar una propuesta inclusiva a personas en condición de discapacidad sensorial se decidió inicialmente realizar una encuesta a estudiantes de las instituciones educativas que tienen el mayor número de jóvenes con limitaciones visuales y auditivas para conocer la percepción que tienen de los museos, y, en particular de los museos arqueológicos.

Hasta hace muy poco tiempo, las personas involucradas con los museos han empezado a reflexionar y proponer algunas medidas que permitan el acceso a las colecciones a todas las personas sin ningún tipo de distingo. Sin embargo, la tarea no ha sido fácil, una de ellas es porque cada vez que se pensó en la inclusión, para este caso, de las personas con discapacidad sensorial las propuestas venían de personas que pueden ver y oír, que con las mejores intenciones hicieron algunas propuestas que no llenaban todas las expectativas. No obstante, esta experiencia llevó a que se evaluara el trabajo propuesto y reconocer que es



indispensable vincular a estas personas pues son las que tienen la necesidad y en este sentido sugerir algunas iniciativas que contribuyan a mejorar los servicios museísticos.

A propósito vale la pena citar a (Colmenares Molina, 2011, 3)

“Ahora pensemos en la ausencia de vista. Pensemos en un ciego ubicado tras el cristal de una vitrina de exhibiciones o separado de los objetos por una barrera de seguridad. El caso del Museo del Oro, en Bogotá, Colombia, es quizás aún más dramático: sus visitantes buscan sorprenderse ante el brillo de objetos prehispánicos elaborados en el metal que, al poseer en nuestra época un valor económico, los hace deslumbrar como lo hubieran hecho en el pasado ante los ojos del explorador español que se había aventurado en las tierras americanas en busca de fortuna. ¿Qué sentido tiene visitar un museo si no es posible ver lo allí expuesto?”

Entonces, así mismo se consideró importante resaltar la importancia de los museos, y, en este caso del Museo Antropológico en la enseñanza de la historia regional.

Teniendo en cuenta lo anterior y apropiándose de lo expuesto por Vasconcellos (2015, 28) quien afirma: “que las instituciones museísticas constituyen instrumentos de conocimiento y son depositarios de la memoria cultural de diferentes sociedades”, esto posibilita el acceso a recursos culturales que permite complementar los contenidos curriculares del aula. En otras palabras, el museo es un laboratorio para la historia “en el que [se desarrollan] diversas aptitudes analíticas aprovechando recursos que son más cercanos y familiares para los estudiantes” (Suárez, Calaf, & Maroto, 2015). Es este el motivo por el cual se plantea una propuesta inclusiva para que las personas en condición de discapacidad sensorial puedan acceder a la colección.

En el caso de la colección del Museo Antropológico de la Universidad del Tolima se puede realizar un acercamiento a la historia prehispánica que habitó el actual departamento del Tolima pues en ella se pueden reconocer entre otras algunas prácticas de la vida cotidiana, prácticas funerarias, consumos alimenticios, entre otras.

Con el propósito de realizar una propuesta inclusiva como se mencionó anteriormente a continuación se presentan los resultados de la encuesta que se aplicó a los estudiantes de las instituciones educativas con mayor población estudiantil en condición de discapacidad para conocer cuál es la percepción que tienen del museo.

El 80% de los estudiantes encuestados en condición de discapacidad visual perciben el museo como una institución que preserva y conserva el patrimonio cultural de la sociedad, haciendo énfasis en las artes, la música, la cultura y sobre todo en la memoria histórica. Mientras que para el 20% de esta población el



museo es el espacio de retroalimentación de saberes y asociación de ideas enfocadas en la adquisición de conocimientos significativos.

Con expresiones tales como: “es un espacio para retroalimentar saberes” (CIE-CB⁴, 2016.) y donde se puede “obtener conocimientos de una manera rápida” (CIE-FQ, 2016 A propósito Burgos (2011) plantea que “si los museos desean convertirse en espacios significativos, sus visitantes tendrán que encontrar allí un espacio fructífero de diálogo, con historias que le permitan vivir sensaciones y experiencias transformadoras y vitales”. Aunque no se debe olvidar que este debe generar reflexión y significación.

Los estudiantes en condición de discapacidad auditiva se refieren al museo como “lugar, un recinto en el cual se almacenan todo lo... encontrado a través del tiempo de las culturas” (CIE-AL, 2016. Pág. 1), no lo relacionan como un espacio de encuentros y desencuentros con el aprendizaje, los diálogos y los sentidos (75%). El 25% restante de la población estudiantil sorda expresa no conocer un museo.

Es por lo anterior, que el museo debe ser significativo no solo para personas en condición de discapacidad sensorial por el contrario a todo tipo de público, donde exista una complementación en la formación de los y las estudiantes. Puesto que “el papel de los museos como espacios de instrucción, de transmisión de conocimientos, es muy importante ya que pueden suplir las lagunas de la escuela” (Fernández, 2003, página). Así pues, el objetivo de la didáctica del museo es buscar que este enseñe “por sí mismo y fundamentalmente a través de la exposición de piezas” (Blanco, 1981) generando nuevas formas de percibir el museo.

De allí, concordancias perceptuales entre sujetos invidentes y sordos respecto a la importancia que tienen los museos en el aprendizaje de la historia regional. Los primeros relaciona el museo como un lugar lleno de sentidos abstractos, imaginativos y con significaciones emocionales y sentimentales asociadas con el pasado. Los segundos lo relacionan con lugares tangibles, inamovibles y con objetos que representan sentido y formas de diálogos que no son comprensibles porque son didácticamente incomprensibles.

Respecto a las colecciones del museo, a los estudiantes de les indago a través de la pregunta: ¿Para usted qué hay en un museo? El 90% la población invidente lo relaciona con objetos tangibles de gran valor. Expresando que las piezas aportan información sobre contextos artísticos, hechos históricos o naturales de algunos lugares. Tan solo el 10% de la población se enfoca en lo intrínseco e individual, donde le atribuyen a los contenidos de los museos creatividad, expresión artística y explosión de conocimiento. Es decir, han

⁴ Esta nomenclatura expresa las voces de los y las estudiantes encuestados. Las tres primeras letras significan *codificación de la información* las dos siguientes son las iniciales del nombre y del apellido de las personas encuestadas.



logrado relacionar el museo con la historia cultural. Dejando de ser simplemente objetos con valores materiales a objetos que comunican y educan.

De igual manera la comunidad sorda, manifiestan que el museo es un contenedor de elementos tangibles. El 95% de la población describen al museo como un lugar lleno de piezas históricas producto de hallazgos encontrados en el área rural. El 5% restante relaciona los contenidos del museo con objetos inspirados en la imaginación y lo que sería agradable para ellos. Sus apreciaciones se basan en comentarios fuera de la realidad y lo que se espera encontrar en un museo porque este porcentaje de la población nunca ha ido a un museo, solo describen y expresan lo que desean.

De manera que, el museo debe ser pieza clave en los procesos de aprendizaje. Aquí es importante explicar que el museo como institución de educación no formal es un “recurso didáctico, [que sirve] como apoyo para la formación y la promoción [cultural], y como espacio... que tienen lugar los aprendizajes, entendiendo por aprendizaje un proceso complejo y permanente, una experiencia acumulativa y de carácter individual” (Ochoa, 2008, pág. 00). Haciendo de esta una experiencia significativa.

Por otro lado y otras de las pregunta que se hicieron fue sobre la función de los museos es la de contener y conservar los bienes materiales, aunque expresan que son materiales dirigidos a cierto grupo de personas. El 95% de ellos, argumentan que cuando asisten a exposiciones de pinturas, retratos y cuadros se sienten excluidos al no poder explorar cada una de las piezas en exposición. Ellos solo deben conformarse con explicaciones generales. Por ello, la función de los museos en un sentido pedagógico es la de complementar la formación de los y las estudiantes teniendo en cuenta sus necesidades.

De igual manera, la comunidad sorda ha expresado que la función de los museos es la de servir como contenedor de piezas históricas que recobran valor a los ciudadanos. Sin embargo, expresan que las exposiciones poseen un lenguaje poco apropiado para ser comprendidas. Es importante aclarar que muchos de los guiones museográficos presentan descripciones, textos expositivos y datos que son claves en el idioma del castellano lo que incrementa las probabilidades de ser poco asimiladas por la comunidad sorda.

Dada la información anterior, se evidenció que la lengua materna del 85% de la población en condición de discapacidad auditiva corresponde a la lengua de señas y en el 15% restante demostraron suficiencia en los dos lenguajes. En resumen, las exposiciones museográficas deben adaptar sus guiones, con un lenguaje adecuado, sencillo y comprensible.



Gráfico 2: Percepción sobre el museo actual.



Fuente: Elaboración propia 2016

La percepción de lo que sería un museo ideal, tanto sordos como la población invidente han reclamado un espacio más inclusivo y al servicio de su comunidad (Los estudiantes sordos e invidentes entrevistados plantean la necesidad de museos incluyentes). El 97% de los invidentes y el 86% de las personas sordas describen el museo actual como un espacio poco atractivo e imaginan lo que debería ser un museo ideal. Perciben un museo donde la creatividad pueda ser explorada, un espacio amplio para la movilidad e interacción, donde el aprendizaje sea utilizando sus capacidades y no su discapacidad. De los resultados obtenidos una minoría ha expresado que el museo ideal debe ser aquel que tenga muchos objetos. Manifiestan que el museo no es importante para sus vidas. Es probable que se refieran de esta manera ya que no han tenido una interacción significativa con estos.

Dentro de las propuestas es significativo encontrar expresiones como: “me imagino un museo más creativo e inclusivo, más universal, que abarque con todos los géneros y condiciones humanas, que se ofrezcan oportunidad de sentir más allá de lo que no se puede ver” (CIE-NA, 2016). Otras de las iniciativas es que “un museo debe ser divertido, didáctico y dinámico, a veces los museos suelen ser tan pasivos y poco llamativos, que una persona que anhele respuestas no le llamara la atención” (CIE-MA, 2016). Por esta razón, el museo debe ser un centro de aprendizaje, capaz de interactuar con las personas en condición de discapacidad sensorial y contribuyendo al desarrollo psicosocial de estos.

Por otra parte, el desconocimiento de los museos regionales y locales es amplio. Actualmente, en la ciudad de Ibagué existe una diversidad de museos⁵ que pueden ser visitados por diferentes grupos de personas.

⁵ Museo Antropológico de la Universidad del Tolima lugar donde se desarrolla esta propuesta de museo inclusivo, el Museo de Instrumentos musicales de la universidad de Ibagué, el Museo de Arte del Tolima -MAT-, Museo Mineralógico y Antropológico del



Dentro de los resultados encontrados tan solo el 5% de la población invidente asegura que en la ciudad de Ibagué existen entre 3 y 4 museos. En el caso de la población sorda, el 10% asegura que en ciudad solo existen 2 museos, entre ellos el -MAT- y el Museo Panóptico. El restante de la población solo tiene como referencia el Museo de Artes del Tolima-MAT.

Lo anterior es una muestra de la falta de programas de inclusión por parte de las instituciones culturales de la ciudad de Ibagué. Desaprovechando la riqueza cultural de nuestra ciudad y excluyendo a un grupo de personas debido a la falta de programas para acoger población en condición de discapacidad sensorial.

Las percepciones también se elaboran a través de olores, colores y sensaciones que se traducen en sentimientos encontrados a la hora de ingresar a un museo. Al comparar las evidencias se encontró que los invidentes recurren a colores apagados u oscuros como el gris, negro, café y vinotinto. Algunos invidentes de nacimiento no describieron ningún color pero si un olor y un sentimiento. Al realizar el contraste, el olor característico de manera general para todos los casos se encuentra en la madera pulida-trasformada y la canela fresca. Sobre los olores, se tiene un estándar promedio de reconocimiento (ver tabla 3) aunque hay percepciones poco comunes donde el museo “Huele a historia, que genera curiosidad. Y la historia huele a recuerdos” (CIE-NA, 2016. Pág. 1). Caso atípico encontrado en las encuestas.

Tabla 2: Representación de los colores, olores y sensaciones

VARIABLES	CDV	CDV-N*	CDA
COLORES	Gris, negro, café, vinotinto y envejecidos		Amarillo, azul, rosado y blanco
OLORES	Madera pulida-trasformada y la canela fresca	Madera	
SENSACIONES	No representan sensaciones a través de los sentimientos	Curiosidad	curiosidad vs decepción

*CDV-N personas en condición de discapacidad visual de nacimiento.

*CDV personas en condición de discapacidad visual

*CDA personas en condición de discapacidad auditiva

Fuente: elaboración propia 2016

Por el contrario, los sordos representan al museo con colores pasteles como el amarillo, azul, rosado y blanco. No le atribuyen un olor en especial pero si hacen énfasis en los sentimientos encontrados en este. Las emociones más distintivas de dicha comunidad son la curiosidad vs decepción al no poder entender por

INEM Manuel Murillo Toro, Museo Veredal de Juntas, Museo Panóptico de Ibagué y el Banco de la República que legalmente no es un museo pero si una institución cultural y financiera que cuenta con una sala de exposición.



completo el mensaje dentro de la exposición⁶. La nostalgia, tristeza y aburrimiento son otros sentimientos encontrados.

Continuando con los resultados de la encuesta, diremos que la herencia cultural está muy ligada al patrimonio cultural puesto que son legados, costumbres, bienes materiales-inmateriales y manifestaciones culturales de las sociedades. Sobre todo que “no depende de los objetos o bienes sino de los valores que la sociedad en general les atribuyen en cada momento de la historia y que determinan qué bienes son los que hay que proteger y conservar para la posteridad” (IAPH, 2016).

Teniendo en cuenta lo anterior y al contrastar las respuestas de invidentes y personas sordas respecto de lo que sería para ellos el concepto de herencia, existe una pequeña población que afirma no conocer ni haber escuchado sobre este concepto. En el 96% de la población invidente la herencia es entendida como la transmisión de recursos culturales de generación en generación y en el caso de las personas sordas el 84% relacionaron la herencia con lo que nos pertenece desde tiempo atrás, como esos bienes materiales transmitidos por nuestros familiares. De allí la importancia preservar, conservar y estudiar el patrimonio cultural-material que reposan en los museos, puesto que “La interacción crítica con esos objetos puede ayudar a que la gente tome conciencia de los propios antecedentes culturales e históricos” (UNESCO, 1999).

Tan solo el 4% de invidentes y el 16% de las personas sordas comprenden la herencia como un proceso de percepción de lo vivido, al expresar que esta “es como el tesoro, el baúl sellado que llevamos dentro y algunas veces fuera, es tangible hay herencias genéticas, propiedades, apellidos, nombres, raza, culturales, sociales. Es lo que no se puede cambiar, mejorar sí, pero cambiar nunca es una marca registrada” (CIE-NA, 2016). Esta relación analógica se mezcla con otras disciplinas para dar a entender el concepto en su conjunto. De igual forma CIE-CB (2016) define la herencia como “el pul genético transmitido de una generación a otra. Desde las Ciencias Sociales, son las costumbres, símbolos e infraestructura que representan la identidad de una comunidad humana y son transmitidas de una generación a otra” (Pág. 2) lo que nos permite comprender mejor las nociones sobre este concepto.

Por otro lado, la herencia de las culturas prehispánicas son temas claves en la enseñanza de las Ciencias Sociales para la educación básica y media, aunque estos podrían llegar a ser temas transversales.

⁶ Según los principios lógicos en este caso habría una relación inversamente proporcional, pues a mayores sentimientos negativos encontrados más oscuro será el color para definir un objeto. En este caso no aplicaría ese principio por que el color es determinado por lo que esperarían de un museo y el sentimiento es de lo encontrado en el mismo. Diferente a los sistemas perceptuales de invidentes que perdieron la vista con el tiempo o personas con baja visión, puesto que ellos experimentan el color y el olor de manera correlacionar, donde a mayor oscuridad en el color mayor es la intensificación del su olor.



Relacionando este tema con la encuesta aplicada, las personas en condición de discapacidad sensorial desconocen la influencia cultural de las sociedades prehispánicas de Colombia.

Con base en lo anterior y como se relaciona en el grafico 3, el 73% de la población en condición de discapacidad auditiva desconoce las actividades, secuencias culturales y vida cotidiana de las sociedades prehispánicas en general. De ese porcentaje el 27% asegura desconocer por completo las sociedades prehispánicas y argumentan que son temas que nunca se abordaron en el aula de clase. Por el contrario el 46% restante aseguran haber visto algo relacionado en alguna clase o en algún museo pero que habían entendido el tema en su totalidad.

Por otra parte, el 27 % restante del 100% de la población objeto de estudio respondieron que las sociedades prehispánicas del Tolima se estudiaban a través de los artefactos y vestigios del pasado encontrados en la actualidad.

Además de estas respuestas, también hay generalidades en torno a la representación de los dibujos y el arte rupestre de estas comunidades. Por último, en las respuestas se evidencian que sus imaginarios se concentran en los procesos de esclavitud, destierro y muerte que sufrieron nuestras poblaciones indígenas ante la llegada de los españoles y no en las sociedades prehispánicas en sí.

A diferencias de las personas en condición de discapacidad auditiva, los invidentes representan mejor las dinámicas espaciales de las sociedades prehispánicas del Tolima. Sus esquemas mentales refleja conocimiento general sobre la cultura, las prácticas cotidianas y la jerarquización social y política de estas comunidades. Tan solo el 6% de la población invidente enunciaron desconocer por completo las sociedades prehispánicas no solo del Tolima si no de Colombiana. Lo que implica una desventaja en el reconocimiento de la historia regional y local para ellos.



Gráfico 3: Las culturas prehispánicas del Tolima en el imaginario.



Fuente: Elaboración propia 2016

En concordancia con lo anterior, el 94% de la población objeto de estudio aseguran saber de manera general sobre estas, pero desconocen la diversidad de culturas prehispánicas que existió en su momento en el territorio tolimense. Coinciden en determinar tan solo un grupo indígena prehispánico. Catalogando los Pijaos únicos en el territorio. Este imaginario no solo se presenta en personas en condición de discapacidad sensorial, por el contrario, en la mayoría de personas.

Dentro de estas representaciones también prevalece la resistencia y lucha guerrera ante los españoles colonizadores. El 63% de este grupo perciben a los antiguos pobladores del Tolima a través de las descripciones de sus armas, amuletos e indumentaria. Además de lo anterior también son muy comunes las descripciones corporales atribuidas a este grupo. Entre ellas expresan que son de “contextura muy fuerte, morenos, usando muchos accesorios y tintes en su cuerpo” (CIE-FQ, 2016. Pág. 3). La anterior es una representación mental de conjunto, recurrente para mayoría de las personas invidentes de este estudio. Demostrando que la visión no imposibilita la capacidad correlacionar, descriptiva y de asociación de elementos cotidianos en los procesos de aprendizaje.

Además de las descripciones corporales y su indumentaria para la guerra también afloraron otros elementos importantes en la estructura social de las comunidades prehispánicas del Tolima, entre ellas se enuncian la capacidad y tecnificación en la agricultura, la elaboración de sus herramientas y sus prácticas funerarias al expresar que los indígenas elaboraban vasijas en barro, objetos en metales como el oro plata y otros. Para enterrar a sus muertos y rendirles tributo.



Las diferencias encontradas entre personas en condición de discapacidad visual y auditivas es que las primeras se han acercado más a la construcción de la vida social y cotidiana de las sociedades prehispánicas del Tolima. Por el contrario, en las segundas existen falacias de reconocimiento de dichas prácticas, aunque la comunidad sorda hace mayor referencia a la organización de las ideas sobre la cultura prehispánica a través de los vestigios encontrados en las excavaciones arqueológicas. A nivel general las dos comunidades han desarrollado bien el concepto de Herencia como lo apreciamos en apartados anteriores de alguna forma persiste esa falencia que impide relacionar las actividades del pasado que nos ayuden a comprender el presente.

Los estímulos aditivos y visuales son claves en la construcción de percepciones sociales. Sin desconocer que para las personas invidentes es clave el aparato auditivo-táctico y en las personas sordas la visión y el tacto. Así que, en este último apartado se presentan los resultados de los estímulos perceptuales de las personas invidentes y sordas. Para el caso de los primeros, se utilizaron diferentes sonidos con el fin de establecer la influencia de estos en el recogimiento de las culturas prehispánicas. Para el caso de los sordos se presentaron una secuencia de imágenes donde debían identificar cual pertenecía a las comunidades prehispánicas y explicar por qué de su escogencia.

Los resultados arrojaron que el 87% de los invidentes han identificado la ocarina como el instrumento representativo de las sociedades prehispánicas del Tolima. El sonido de este instrumento aerófono se produce por el paso de aire a través de su columna principal. Su tamaño habitual es pequeño y su sonido es agudo. "Su construcción es ardua debido a que habitualmente las ocarinas están hechas de cerámica o madera, con un centro hueco y orificios con áreas iguales o desiguales que son cubiertas para producir diferentes notas" (Saire, 2010).

Tabla 3: Identificación de sonidos prehispánicos

INSTRUMENTOS	CDV	OTROS
Ocarina en cerámica	87%	92%
Flauta moderna	0%	58%
Guitarra eléctrica	0%	0%
Violín eléctrico	0%	0%
Flauta en hueso	79%	27%

Fuente: elaboración propia 2016



La tabla 4 nos muestra que desarrollo perceptual auditivo está más desarrollo en personas invidentes. Si bien es cierto, que estos deberían escoger los instrumentos que consideran prehispánicos, la flauta de hueso también fue representativa por la población objeto de estudio. Su identificación no fue solo por su melodía, también tuvo influencia la exploración táctica de la pieza dado que reconocieron la diferencia entre una flauta de hueso y una flauta moderna.

El mismo ejercicio se desarrolló con otro tipo de personas. Los resultados demuestran que los ciegos desarrollar mejor sus habilidades de memoria auditiva y táctica. En palabras de Albalat (2010) "la estimulación multisensorial le ayuda a utilizar y desarrollar los sentidos intactos, así como las habilidades residuales" (pág. 1) lo que implica un mejoramiento en sus cualidades de representación y percepción por encima de las personas promedio. Teniendo en cuenta la analogía propuesta por Crossley (2013) "El ciego no percibe su bastón; percibe el espacio a partir de su bastón, el bastón es una extensión de su Self, el bastón se convierte en un "órgano perceptual" (p. 147) permitiendo que estén tenga un mejor manejo y reconocimiento del espacio vivido.

En contraste con lo anterior, para el caso de las personas en condición de discapacidad auditiva se aplicó otro trabajo para evaluar sus capacidades perceptuales respecto a la observación y análisis de contextos prehispánicos. Se logró que observaran diferentes imágenes con contenidos diferenciadores que permitían relacionar las actividades prehispánicas de otras en diferentes épocas. Los resultados arrojaron que las imágenes actuales son fáciles de reconocer porque son inmediata para ellos, se relaciona y hace parte de sus vidas a diferencia de las imágenes prehispánicas. Con estas últimas no se ven familiarizados donde la tendencia es la de confundir los personajes indígenas antes de la llegada de los españoles y después de este hecho histórico.

No obstante, las representaciones del 89 % de la población sorda se referencian desde el acontecimiento histórico después de la llegada de los españoles. Entre el 25% y 32% de la población han elegido las imágenes que representan las culturas prehispánicas, pero también otras que no corresponden a estas. Lo que implica una confusión en las actividades culturales, sociales y económicas de las sociedades prehispánicas.

Por último, tan solo el 12% de la población relaciono las actividades culturales, sociales y económicas al encerrar las figuras número 1, 7 y 8 explicando que las habían escogido por que ellas representan las figuras esculpidas por los indígenas prehispánicos y que además de ello se decoraban el cuerpo como símbolo de poder o en algunos de los casos como prácticas cotidianas.



Teniendo en cuenta los resultados de este avance investigativo, hoy más que nunca se deben buscar estrategias de inclusión social y educativa dirigida a la población en condición de discapacidad sensorial. Más aun resaltar la importancia de las instituciones culturales –museos- como recurso didáctico en la enseñanza de la historia. Con el fin de generar nuevas percepciones en torno a la capacidad didáctica de los museos antropológicos desarrollando “actividades a través de exposiciones, talleres, cursos de capacitación, apoyo a las investigaciones, cte., con el fin de contribuir en la formación de un hombre integral” (Delgado & Recamán, 1990, pág. 15) teniendo en cuenta las adaptaciones pertinentes.

En conclusión, el objetivo de la didáctica del museo es buscar que este enseñe “por sí mismo y fundamentalmente a través de la exposición de piezas” (Blanco, 1981) siempre que exista una relación cargada de significado y exploración entre el sujeto y objeto, en donde la persona sorda e invidente encuentren posibilidades favorables en el medio para su aprendizaje. “Así el museo pasa de ser un coleccionista pasivo a una institución capaz de afrontar los problemas de la sociedad moderna y plantear nuevas posibilidades de cambio” (Delgado & Recamán, 1990, pág. 15) frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia regional y local.

Por tanto, el sentido pedagógico de los museos antropológicos es la desarrollar habilidades históricas en los y las estudiantes, puesto que “el papel de los museos como espacios de instrucción, de transmisión de conocimientos, son muy importante ya que pueden suplir las lagunas de la escuela” (Fernández, 2003) y hoy más que nunca experimentar cambios que no limiten a la trasferencia de la cultura “sino a considerar la transferencia como parte integrante de un proceso de emancipación” (Delgado & Recamán, 1990) donde sean ciudadanos críticos e independientes y donde el patrimonio reconozca las propuestas encaminadas hacia la construcción de actividades de debate, investigación, juego de roles y demás (UNESCO, 2005). Para que su aprendizaje sea significativo.

Bibliografía

- Suárez, M., Calaf, R., & Maroto, J. (2015). Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña. *Revista de Educación*, 1-18.
- UNESCO. (Julio de 1999). Herencia cultural. Obtenido de Educación de personas adultas: comunicación y cultura: http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/7b_span.pdf
- Blanco, A. G. (1981). DIDACTICA DEL MUSEO: EL MONTAJE DIDACTICO. *Anabad*, 421-426.
- Canales, V. I. (2001). "Una conciencia histórica y la discapacidad". *Revista de Trabajo Social Nueva Época*, núm 3, verano., 77.
- Delgado, I., & Recamán, C. (1990). El museo como ente educador. *Boletín Museo del Oro*, 17-37.
- Díaz, A. L. (1995). *HISTORIA DE LAS DEFICIENCIAS*. Madrid: ESCUELA LIBRE EDITORIAL - FUNDACIÓN ONCE.



Eizagirre, M., & Zabala, N. (30 de abril de 2016). Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. Obtenido de Investigación-acción participativa (IAP):

<http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132>

Fernández, M. (2003). LOS MUSEOS ESPACIOS DE CULTURA, ESPACIOS DE APRENDIZAJE. IBER. Didactica de las Ciencias Sociales, Geografía e historia. N° 36, 55-61.

Gary, A., & Kathryn, H. (30 de abril de 2016). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. Obtenido de http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2013/12/tallerinvestigacion-anderson_kerr_docente_investigador.pdf

Guasp, J. J. (2004). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. Obtenido de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>

Hurtado, L. M. (2009). El acceso a la información como instrumento para la inclusión social de la población en situación de discapacidad. MUUA museo de la universidad de Antioquia, 24 - 31.

IAPH. (15 de 07 de 2016). Patrimonio Cultural. Obtenido de Qué es patrimonio cultural: <http://www.iaph.es/web/canales/patrimonio-cultural/>

Latorre, A. (2003). LA INVESTIGACIÓN ACCION. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: GRAO.

Montoya, G. A. (2004). DEL EXTERMINIO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA VISIÓN DESDE LA DISCAPACIDAD. Departamento de Educación Especial / Ministerio de Educación Pública. V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva.

Nasso, P. D. (2009). MIRADA HISTORICA DE LA DISCAPACIDAD. Palma de Mallorca: del texto y de la edición: fundación Cátedra Iberoamericana.

Ochoa, L. M. (2008). Los museos: espacios para la educación de personas jóvenes y adultas. Decisio, 3 - 13.

Ramos, E. G. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe - Integration and Inclusion of disabled students in Latin America and the Caribbean. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva (3) 1, 15 - 23.

Rodríguez Ebrard, L. (2008). Vínculo entre la investigación-acción, el constructivismo y la didáctica crítica. Odiseo, revista electrónica de pedagogía.

Ruiz, V. P. (2014). El desafío de la escuela inclusiva a través de los proyectos de trabajo y Del Método científico en un aula de primaria. Aula de Encuentro, n° 16, volumen 2., 4-41.

Saire, C. (2010). LA OCARINA DE ZANAHORIA A CARROT OCARINA. REVISTA BOLIVIANA DE FÍSICA, 43-47.

Terán, M., & Pachano, L. (2005). Action research in the classroom: tendencias and proposals for math teaching in the sixth grade. La Revista Venezolana de Educación (Educere) v.9 n.29.

UNAD. (2 de mayo de 2016). UNAD Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Obtenido de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/358009/exe/leccin_21_tipo_de_muestreo.html

UNESCO. (2005). Patrimonio Mundial en Manos de Jóvenes Conocer, Atesorar y Actuar. Francia: Presente edición.



HABITAR LA CIUDAD Y EL CAMPO DESDE PRÁCTICAS SOCIALES SIGNIFICATIVAS EN EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ, CONVIVENCIA RECONCILIACIÓN Y EDUCACIÓN CIUDADANA EN FLORENCIA - CAQUETÁ.

Nataly Vanessa Murcia Murcia

FORMACIÓN ACADEMICA

Lic. Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Magister en Educación con profundización en Docencia e Investigación Universitaria.

Perteneciente al grupo de investigación: Mundos simbólicos y Aprender Investigando de la Universidad de la Amazonia.

Perteneciente a la Red: Escuela dinámica para la construcción de paz, convivencia, reconciliación y educación ciudadana en el posconflicto.

PRODUCCIÓN ACADEMICA

Publicación de artículo Ecología y paz, tendencias investigativas en la Revista de Investigaciones N°27 de la Universidad Católica de Manizales (UCM).

RESÚMEN DE EXPERIENCIA ACADEMICA

Docente Educación media. IE. Jorge Villamil Cordovez (Pitalito Huila)

Docente Ocasional tiempo completo. Universidad de la Amazonia

Resumen

El proyecto se ubica en el núcleo problémico denominado “Habitar la ciudad desde prácticas sociales de paz” del programa de investigación “Escuela dinámica para la construcción de paz, equidad y convivencia social en el posconflicto”. En este marco el proyecto propone explorar en diferentes escenarios, aquellas prácticas sociales que aporten a la construcción de esa escuela dinámica pretendida. En esta intencionalidad, se busca en los procesos sociales de educación ambiental, generar una base de datos que contenga información sobre estas prácticas sociales relevantes. Esta información debe contener aspectos referidos a los procesos que desarrollan, los actores sociales que participan, las dimensiones de mayor relevancia y los contactos necesarios, que permitan documentar estos casos, en otra investigación profunda, desde procesos que



expliquen niveles de relación entre las dimensiones estructurales y procesuales⁷, para ser considerados en una propuesta curricular que se abordará en otros momentos del programa de investigación. En este caso se definirán, desde esta aproximación, las experiencias consideradas “prácticas sociales significativas”⁸. Para tal propósito se seleccionarán escenarios sociales en la ciudad de Florencia y en localidades del sector rural, que serán analizados mediante procesos de observación y diálogos coloquiales para identificar esas experiencias que puedan ser llevadas a documentación. Se podrán llegar a casos dignos de documentar por medio de referencias de personas particulares en cuyo evento, se realizarán visitas a la experiencia referida para ver la pertinencia de su vinculación como caso relevante.

Un caso a documentar será aquel que devenga de una organización social, sea ella una institución educativa formal o una Organización no formal. Para su determinación, se toman en consideración las tres categorías básicas de la representación social y los simbólicos, esbozadas por Moscovic y Cassirer: la objetivación y el anclaje social. (Jodelet, 1984, p. 480) y la significación social definida por Cassirer (1971, p.52) como una de las categorías centrales en una función simbólica: la permanencia en el tiempo, la práctica social y la significación.

En el primer caso, se asume que una experiencia está suficientemente objetivada, cuando tiene repercusiones profundas en cada uno de los actores sociales del grupo que la ha configurado. En el segundo, la experiencia tiene anclaje social cuando ha logrado permanecer en el tiempo como experiencia que se esboza con regularidad y en el tercer caso cuando significa algo para alguien.

El proceso de investigación se apoyará en las teorías del construccionismo social y la fenomenología, en particular en aquellas que dan reconocimiento a los imaginarios sociales y desde ellas, en teorías pedagógicas, curriculares y didácticas críticas y transhumanas tomando como eje metodológico el enfoque de complementariedad planteado por Murcia y Jaramillo (2008).

⁷ El estudio corresponde a un nivel descriptivo de la realidad social, en el cual solamente se logran definir algunos aspectos generales de la experiencia que permitan descifrar si logra un nivel de práctica social simbólica. Este tipo de estudios es considerado por Strauss y Corbin (1990) como el primer paso para la consolidación de una teoría fundamentada, la cual corresponderá al segundo macro-proyecto del programa propuesto.

⁸ A esta búsqueda inicial de categorías foco, en una perspectiva emergente, Murcia y Jaramillo (2008) la han denominado “momento de pre-configuración”, en tanto es un momento de aproximación a la realidad que descifrar sus esquemas iniciales de lo social y desde ellos guiar el proceso de búsqueda profunda.



FORMACIÓN DE PROFESORES EN CIENCIAS NATURALES



CONOCIMIENTO PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE CIENCIAS NATURALES, EL CASO MARIO

Elías Francisco Amórtegui Cedeño

FORMACIÓN ACADÉMICA

Universidad Pedagógica Nacional - Licenciado en Biología

Universidad Pedagógica Nacional - Maestría en Educación, Línea Docencia Universitaria, Mención Conocimiento Profesional del Profesor de Ciencias

Universidad de Valencia - Doctorado en Didáctica de las Ciencias Experimentales

PRODUCCIÓN ACADÉMICA

Práctica Pedagógica: Desarrollada durante 2006 y 2007 con futuros profesores de sexto semestre de Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional, en los espacios "Seminario de Pedagogía y Didáctica II" y "Adaptación".

Monitorias de Investigación: Participación en los Proyectos de Investigación en calidad de monitor de investigación:

"Construcción del Conocimiento Profesional del Profesor de Biología en el marco del Proyecto Curricular de Licenciatura en Biología" durante 2007 y 2008.

"Estado del arte de las Características del Campo de Conocimiento sobre la Enseñanza de la Biología" durante el 2009.

Ambos proyectos han sido financiados por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional-CIUP.

Trabajo de pregrado: Las Prácticas de Campo Planificadas en el Proyecto Curricular de Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional. Caracterización desde la perspectiva del Conocimiento Profesional del Profesor de Biología.

Tesis de Maestría: Concepciones sobre prácticas de campo y su relación con el conocimiento profesional del profesor, de futuros docentes de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional.

LIBROS PUBLICADOS

Amórtegui, Elías & Correa, Mónica (2012). Las Prácticas de Campo Planificadas en el Proyecto Curricular de Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional. Caracterización desde la perspectiva del Conocimiento Profesional del Profesor de Biología. Bogotá: Fundación Francisca Radke y Universidad Pedagógica Nacional.



Amórtegui, E & Cuéllar, Z (2014). Experiencias en la enseñanza de las ciencias naturales y formación inicial de maestros en el Departamento del Huila. Neiva: Universidad Surcolombiana.

Castrillón, G; Salazar, S; Amórtegui, E & Palacino, F (2015). Diversidad de Odonatos en el Centro de Investigación y Educación Ambiental “La Tribuna”, Neiva – Huila. Neiva: Grupo de Investigación y Pedagogía en Biodiversidad, Semillero de Investigación Invusco, Universidad Surcolombiana y Ecopetrol.

Valenzuela, J; González, J; Lacava, M; García, L; Amórtegui E. (2016). Arácnidos de las cavernas del Parque Nacional Natural cueva de los Guacharos. Experiencia didáctica e Introducción a la diversidad e identificación de los Principales Grupos. Neiva, Universidad Surcolombiana.

EXPERIENCIA ACADÉMICA

CONFERENCIAS

Correa Mónica y Amórtegui Elías (2010). Prácticas de campo en el Proyecto Curricular de Licenciatura en Biología. Encuentro: La enseñanza de lo vivo: Explorando los secretos de las plantas, febrero 17 a 19 de 2010, Bogotá, Colombia.

Amórtegui Elías (2012). La investigación cuantitativa y cualitativa: diseño, formulación, entrevistas/cuestionarios y sistematización con base en el análisis de contenido. Semillero permanente Universidad Surcolombiana. Marzo 22 de 2012. Neiva, Colombia.

Amórtegui Elías (2015). Conferencista en el II Simposio Conocimiento Profesional del Profesor de Biología. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Noviembre 04, 05 y 06 de 2015. Bogotá, Colombia.

ARTÍCULOS PUBLICADOS

Suárez, P & Amórtegui, E (2014). Dificultades en el aprendizaje de la relación encéfalo ambiente y actitudes sobre el cuidado del sistema nervioso en estudiantes de noveno grado de una institución educativa oficial de la ciudad de Neiva. Bio-grafía Escritos sobre la Biología y su Enseñanza. Edición Extra-Ordinaria. ISSN 2027-1034 P. p 254 – 262. Memorias del VII Encuentro Nacional de Experiencias en la Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental y II Congreso Nacional de Investigación en la Enseñanza de la Biología. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/2390/2239>

Arce, J & Amórtegui, E (2014). Aproximación a las concepciones acerca de célula de estudiantes de sexto grado del instituto nacional de educación media INEM Julian Motta Salas de Neiva. Bio-grafía Escritos sobre la Biología y su Enseñanza. Edición Extra-Ordinaria. ISSN 2027-1034 P. 263 – 270. Memorias del VII Encuentro Nacional de Experiencias en la Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental y II Congreso Nacional de Investigación en la Enseñanza de la Biología. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/2391/2240>

Guevara, W & Amórtegui, E (2014). Aproximación a las concepciones acerca de especie de estudiantes de noveno grado de una institución educativa oficial de la ciudad de Neiva. Bio-grafía Escritos sobre la Biología y su Enseñanza. Edición Extra-Ordinaria. ISSN 2027-1034 P. p 300 – 310 Memorias del VII Encuentro Nacional de Experiencias en la Enseñanza de la Biología y



la Educación Ambiental y II Congreso Nacional de Investigación en la Enseñanza de la Biología. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/2399/2249>.

Rodríguez, S & Amórtegui, E (2014). Aproximación a las concepciones acerca de circulación de estudiantes de séptimo grado de una institución educativa oficial de la ciudad de Neiva. Bio-grafía Escritos sobre la Biología y su Enseñanza. Edición Extra-Ordinaria. ISSN 2027-1034 P. p 320 – 328. Memorias del VII Encuentro Nacional de Experiencias en la Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental y II Congreso Nacional de Investigación en la Enseñanza de la Biología. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/2403/2252>

Guarnizo, M; Puentes, O; Amórtegui, E (2014). Enseñanza del concepto diversidad vegetal a partir de la implementación de un herbario virtual en una institución educativa oficial de la ciudad de Neiva – Huila. Bio-grafía Escritos sobre la Biología y su Enseñanza. Edición Extra-Ordinaria. ISSN 2027-1034 P. p 486 – 495. Memorias del VII Encuentro Nacional de Experiencias en la Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental y II Congreso Nacional de Investigación en la Enseñanza de la Biología. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/2446/2285>

Guarnizo, M; Puentes, O; Amórtegui, E (2014). Aproximación a las concepciones acerca de diversidad vegetal en estudiantes de octavo grado de la institución educativa eugenio ferro falla, Campoalegre, Huila. Bio-grafía Escritos sobre la Biología y su Enseñanza. Edición Extra-Ordinaria. ISSN 2027-1034 P. p 537 – 546. Memorias del VII Encuentro Nacional de Experiencias en la Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental y II Congreso Nacional de Investigación en la Enseñanza de la Biología. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/2455/2292>.

Torrente, T; Guevara, W; Echeverry, S; Amórtegui, E (2014). Enseñanza de competencias de pensamiento científico por resolución de situaciones problematizadoras a futuros docentes de ciencias naturales. Bio-grafía Escritos sobre la Biología y su Enseñanza. Edición Extra-Ordinaria. ISSN 2027-1034 P. p 885 – 894. Memorias del VII Encuentro Nacional de Experiencias en la Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental y II Congreso Nacional de Investigación en la Enseñanza de la Biología. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/2488/2319>

Mosquera, J & Amórtegui, E (2014). Aproximación a las Concepciones del Concepto Evolución Humana en Estudiantes de Octavo Grado de la Institución Educativa José Eustasio Rivera. Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED. Año 2014, Número Extraordinario. ISSN Impreso: 0121-3814, ISSN web: 2323-0126 Memorias, Sexto Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias. 08 al 10 de octubre de 2014, Bogotá.

Castrillón, G & Amórtegui, E (2014). Aproximación a las concepciones del concepto mutación en estudiantes de noveno grado del Instituto Nacional de Educación Media Inem Julián Motta Salas. Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED. Año 2014, Número Extraordinario. ISSN Impreso: 0121-3814, ISSN web: 2323-0126 Memorias, Sexto Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias. 08 al 10 de octubre de 2014, Bogotá.



Amórtegui, E (2014). Aproximación a las concepciones acerca de los trabajos prácticos en futuros docentes de ciencias naturales de la universidad Surcolombiana. Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED. Año 2014, Número Extraordinario. ISSN Impreso: 0121-3814, ISSN web: 2323-0126 Memorias, Sexto Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias. 08 al 10 de octubre de 2014, Bogotá.

Amórtegui, E (2014). Diseño y aplicación de unidades didácticas y su aporte a la formación de futuros docentes de ciencias naturales de la Universidad Surcolombiana: resultados preliminares. Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED. Año 2014, Número Extraordinario. ISSN Impreso: 0121-3814, ISSN web: 2323-0126 Memorias, Sexto Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias. 08 al 10 de octubre de 2014, Bogotá.

Amórtegui, E; Quiroga, A; Mosquera, J; Dussan, G; Bernal, J; Dussan, N; Rodríguez, H & Huependo, Y (2015). Construcción del Conocimiento Profesional del Profesor de Ciencias Naturales en el Contexto de la Práctica Pedagógica en la Universidad

Surcolombiana, Caso Mario, Resultados Preliminares. Bio-grafía Escritos sobre la Biología y su Enseñanza. Edición Extra-Ordinaria. ISSN 2027-1034 P. p 1204 – 1211. Memorias del VIII Encuentro Nacional de Experiencias en la Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental y III Congreso Nacional de Investigación en la Enseñanza de la Biología. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/3549>

Fernández, N; Costillo, E & Amórtegui, E (2015). Concepciones sobre trabajos de campo en la enseñanza de la biología de futuros docentes de Colombia, España y Argentina. Bio-grafía Escritos sobre la Biología y su Enseñanza. Edición Extra-Ordinaria. ISSN 2027-1034 P. p 1019 – 1032. Memorias del VIII Encuentro Nacional de Experiencias en la Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental y III Congreso Nacional de Investigación en la Enseñanza de la Biología. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/3533>

Rivera, S & Amórtegui, E (2015). Aproximaciones a las concepciones en torno a los murciélagos en estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Técnico Superior de Neiva. Bio-grafía Escritos sobre la Biología y su Enseñanza. Edición Extra-Ordinaria. ISSN 2027-1034 P. p 1564 – 1574. Memorias del VIII Encuentro Nacional de Experiencias en la Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental y III Congreso Nacional de Investigación en la Enseñanza de la Biología. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/3576>

García, D. & Amórtegui, E (2015). Trabajos prácticos artesanales para la enseñanza – aprendizaje del mundo microscópico biológico en estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa María Cristina Arango de la ciudad de Neiva, Huila. Bio-grafía Escritos sobre la Biología y su Enseñanza. Edición Extra-Ordinaria. ISSN 2027-1034 P. p 1656 – 1664. Memorias del VIII Encuentro Nacional de Experiencias en la Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental y III Congreso Nacional de Investigación en la Enseñanza de la Biología. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/3584>

Culman, D; Huependo, Y & Amórtegui, E (2015). Concepciones sobre el sistema inmunológico que poseen los estudiantes de octavo grado en la Institución Educativa INEM “Julián Motta Salas” en la ciudad de Neiva-



Huila. Bio-grafía Escritos sobre la Biología y su Enseñanza. Edición Extra-Ordinaria. ISSN 2027-1034 P. p 1692 –

1700. Memorias del VIII Encuentro Nacional de Experiencias en la Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental y III Congreso Nacional de Investigación en la Enseñanza de la Biología. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/3589>

Guarnizo, M; Puentes, O; Amórtegui, E (2015). Diseño y aplicación de una unidad didáctica para la enseñanza-aprendizaje del concepto diversidad vegetal en estudiantes de noveno grado de la institución educativa Eugenio Ferro Falla, Campoalegre, Huila. Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED. 37. pp. 31 – 49.

DOCENCIA

Docente de tiempo completo Fundación Universitaria del Área Andina. Escuela de posgrados. 56 horas semanales. Julio 2011 a diciembre 2011.

Investigación I (16 horas semanales)

Investigación II (16 horas semanales)

Investigación III (16 horas semanales)

Docente de las Especializaciones:

Auditoría de instituciones en salud

Gerencia de instituciones en salud

Ortótica y Terapia Visual

Mercadeo Estratégico

Docente catedrático. Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Biología. 15 horas semanales. Agosto 2011 a diciembre 2011.

Asesor de práctica pedagógica I (4 horas semanales)

Participación en Comité Organizador del VI Encuentro Nacional y Ier Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología y la educación ambiental (4 horas semanales)

Participación en proyecto de investigación (4 horas semanales)

Dirección de trabajos de grado (2 horas semanales)

Comité de práctica pedagógica (1 hora semanal)

Docente catedrático. Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Biología. 16 horas semanales. Agosto 21 a diciembre 21 de 2012.

Asesor de práctica pedagógica I (8 horas semanales)

Seminario de investigación (4 horas semanales)

Profesor de ciencia y tecnología como investigador (2 horas semanales)

Comité de práctica pedagógica (1 hora semanal)

Dirección de trabajo de grado (1 hora semanal)



Docente de Planta Tiempo Completo. Universidad Surcolombiana. Neiva.-Huila. Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. 40 horas

Coordinador de Práctica Profesional

Didáctica I

Didáctica II

Investigación Pedagógica.

Ecología

Asesor de Práctica Profesional

OTROS

Revisor de textos científicos de ciencias para educación básica y secundaria. CARVAJAL EDUCACIÓN. 2012 (Actual).

Docente de Seminarios de la Maestría en Educación, Profundización Docencia e Investigación Universitaria: Acerca de la Enseñanza de las Ciencias y su Relación Con Las Didácticas Específicas, en el Semestre 2015-B.

Didáctica de los saberes: investigación para la re-contextualización o innovación, en el Semestre 2015-B.

Resumen

Se presentan resultados de una investigación que buscó caracterizar el aporte de la Práctica Pedagógica I, a la construcción del Conocimiento Profesional del Profesor de futuros docentes, en el Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales: Física, Química y Biología (Huila-Colombia). Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, empleando el método de análisis de contenido a través del software Atlas. Ti 7.0, utilizando un análisis documental, la observación participante y como fuentes de información las producciones escritas de planificación de clases para la acción docente durante el primer semestre del 2015. Las categorías tenidas en cuenta corresponden al Conocimiento Didáctico del Contenido y algunas sobre el Conocimiento del Profesor; para este caso en particular se registra los hallazgos para el mes de Abril.

Palabras claves: Conocimiento Profesional del Profesor, Ciencias Naturales y Formación Inicial.

Introducción

En la formación inicial de docentes no basta con que los formadores de formadores enseñen a los futuros profesores los diferentes saberes académicos que componen el Conocimiento del Profesor de Ciencias Naturales, tales como matemáticas, microbiología, química orgánica, ecología, entre otros, de una forma desarticulada a manera de yuxtaposición, pretendiendo que cuando ejerzan la profesión los integren como



producto de la necesidad en la práctica. Por el contrario, se trata de hacer explícita durante el proceso de la formación inicial, la existencia de ese conocimiento profesional que identifica a los profesores, y que los distingue de disciplinas específicas, como es el caso de los docentes de Ciencias Naturales. Así, en el ámbito de la formación docente, es importante investigar además de las concepciones de futuros docentes, los procesos formativos que promueven la construcción del Conocimiento Profesional (García, 2006).

Metodología

El desarrollo de esta investigación tiene un enfoque cualitativo desde la perspectiva de Álvarez y Jurgenson (2003), considerando así un diseño de la investigación de manera flexible, en donde el investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística, en este caso los futuros profesores de Ciencias Naturales. El método de sistematización fue el análisis de contenido a través del software Atlas. Ti 7.0. Las técnicas de recolección de información fueron análisis documental (planificaciones de clases, reflexiones y transcripciones de las clases) y observaciones participantes. Las categorías tenidas en cuenta fueron retomadas del estudio de Valbuena (2007) y enriquecidas por Valbuena et al (2009).

El caso que presentamos aquí, es un futuro docente de 22 años que realiza su práctica pedagógica en una institución educativa oficial de la ciudad de Neiva, quien participó de manera voluntaria en el estudio. Los cursos a su cargo han sido 702 y 802 (segundo y tercero de educación básica secundaria; estudiantes entre los 12 y 15 años).

Resultados y análisis

Se presentan los resultados preliminares generales del mes de abril de Práctica Pedagógica I, en donde se recopilaban las transcripciones de clases y la segunda entrega de la Planificación de clases de Mario, lo anterior se expone junto con algunas imágenes extraídas del Software Altas.Ti 7.0, en algunos casos se muestran evidencias textuales y un análisis desde el marco del Conocimiento Profesional.

Práctica Pedagógica de Mario Mes Abril

Los hallazgos durante las observaciones participativas y las transcripciones de las clases durante el mes de abril permitieron establecer ocho grandes subcategorías en este espacio académico: Estrategias de enseñanza, currículo, aprendizaje del estudiante, contenidos de la materia, contexto, finalidades de enseñanza, rol docente-estudiante y evaluación (Ver Imagen 1). A continuación, presentamos las características de dos de ellas.

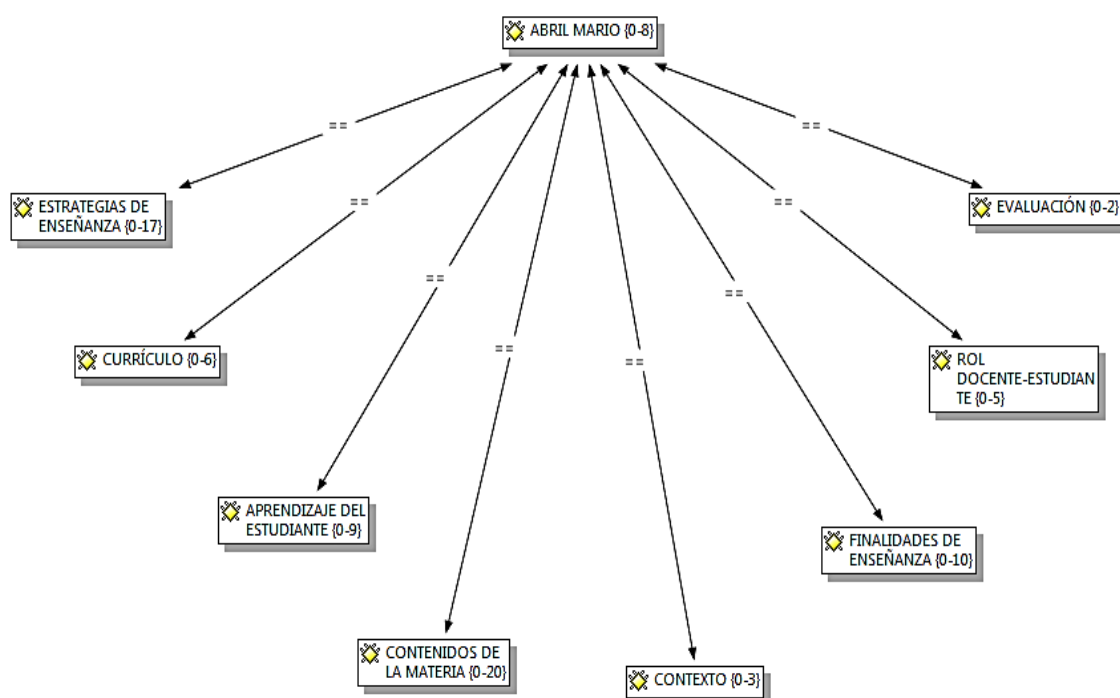


Imagen 1. Categorías halladas en las observaciones participativas y las transcripciones de las clases durante el mes de abril (caso Mario).

Estrategias de Enseñanza

Frente a la categoría estrategias de enseñanza podemos evidenciar que para el caso Mario se destacan diversas actividades en el grado octavo, entre ellas la generación de preguntas, particularmente de tipo problematizadoras (3,3%) y posibles hipótesis, que permitan desarrollar situaciones problema, y llegar a conclusiones generales y específicas en cada clase.

QU:4:11 haciendo referencia a una de las actividades en el mes de abril] “ahí hablaron de muchas cosas en el video, es para que argumente y explique, ¿Cuál es el tema principal del video?...”

Según Valbuena (2007), en la formación docente, el Conocimiento Profesional del Profesor y el Conocimiento Didáctico del Contenido, en el proceso de la enseñanza de la Biología, requiere de una organización de objetivos y contenidos formativos, los cuales influyen en la implementación de actividades orientadas al



aprendizaje significativo, al desarrollo metacognitivo y a la construcción de conocimiento escolar; lo anterior se puede relacionar con el componente del conocimiento pedagógico general en donde se incluyen las estrategias de enseñanza; las cuales generan habilidades de pensamiento y competencias de desarrollo científico en el estudiantado.

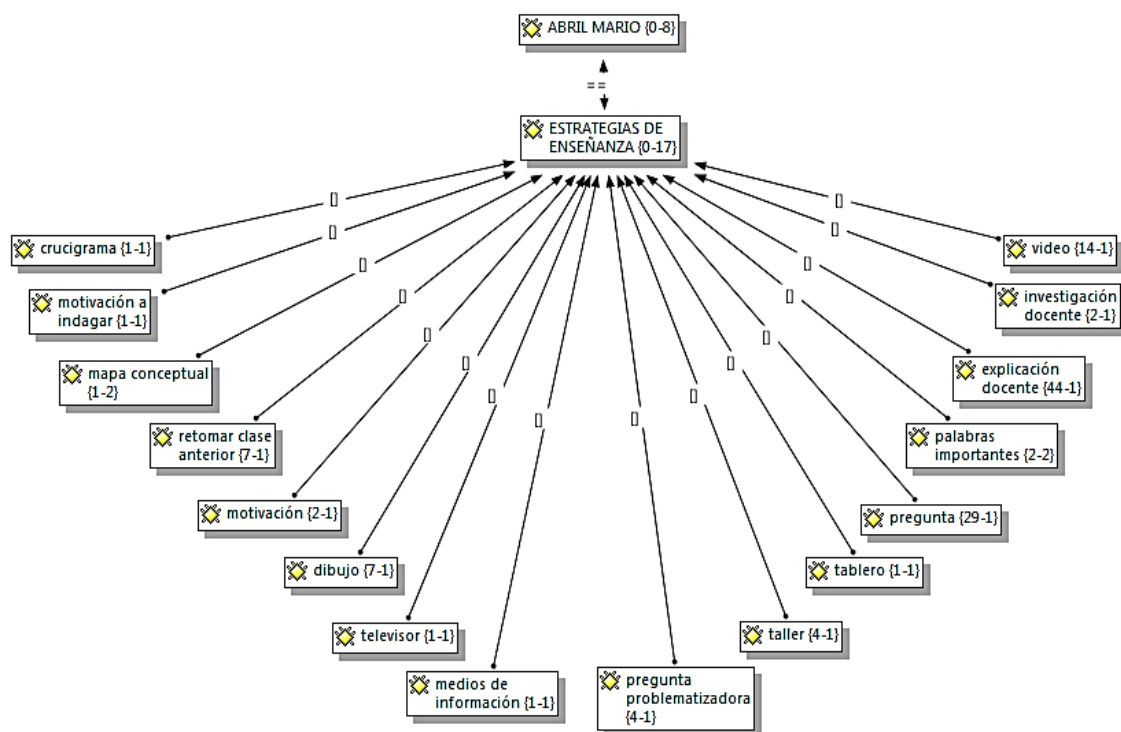


Imagen 2. Categoría y subcategorías halladas en las observaciones participativas y las transcripciones de las clases durante el mes de abril (caso Mario).

De igual forma como plantean Torrente & Guevara (2014), el desarrollo de situaciones problematizadoras permite como estrategia de enseñanza, generar habilidades y competencias de desarrollo científico en el estudiantado, fundamentales en la valoración de la biodiversidad, conservación de los ecosistemas colombianos, protección de los recursos hídricos en el departamento del Huila, prevención de enfermedades y promoción de la salud, entre otros.



Finalidades de Enseñanza

Otra de las categorías es finalidades de enseñanza (ver imagen 3), en la cual se permite conocer las habilidades adquiridas por el estudiante durante el desarrollo de las clases el mes de abril, caso Mario.

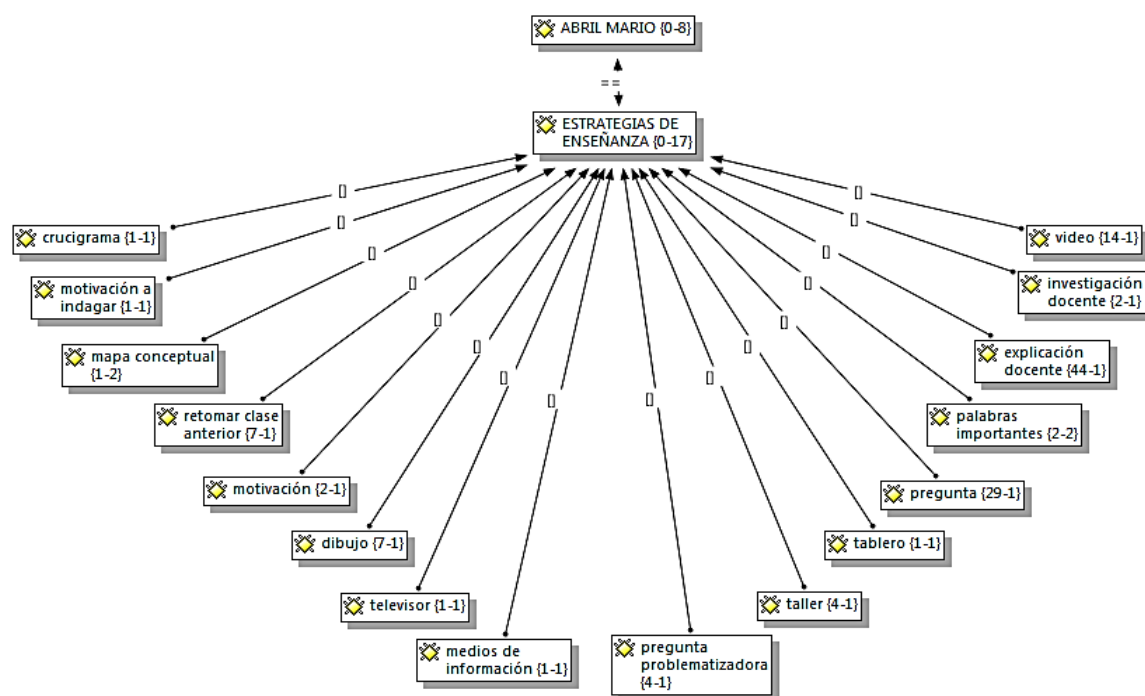


Imagen 3. Categoría y subcategorías halladas en las observaciones participativas y las transcripciones de las clases durante el mes de abril (caso Mario).

Frente a esta categoría se reconocen en el caso Mario durante el mes de abril, algunas tendencias sobre distintas finalidades de enseñanza en las actividades que desarrollo en el grado octavo, entre ellas la participación de los estudiantes (27%), la argumentación de los mismos (13,5%), el respeto en clase (10,8%), énfasis en la construcción de párrafos (8,1%), entre otros que se visualizan en el esquema. Esto permitió que el futuro docente lograra desarrollar sus diferentes planes de clase, convirtiendo el rol del estudiante como el principal actor en sus clases.

QU: 1:39: “bueno pues primero usted cuénteme ¿qué idea tiene usted del útero? y de acuerdo al dibujo que me puede decir que es lo que ve?...”



El anterior papel de protagonismo que le ha dado el docente el formación a sus estudiantes, de acuerdo a Valbuena (2007), corresponde a un nivel de referencia “ideal” en la progresión de las ideas de los futuros docentes sobre la enseñanza, en la medida que sobrepasan los postulados tradicionales que conciben al estudiantado como agentes pasivos y tabulas rasas; aquí cobran gran importancia los alumnos en la organización y evaluación de los contenidos y las actividades de enseñanza, además la metodología de enseñanza contempla muy especialmente las ideas de los estudiantes, por ello se realizan actividades para su detección, activación, confrontación y reestructuración.

Lo anterior es fundamental en aras de plantear un conocimiento escolar, que resulta de la transformación e integración didáctica de los conocimientos científicos, cotidianos, contextuales, y otros, en consecuencia, se produce el conocimiento escolar, que posee además una naturaleza epistemológica particular (García, 1998).

Conclusiones

En primera medida el análisis de las transcripciones de las clases durante el mes de abril, en el caso Mario práctica pedagógica I, nos permitió establecer que el uso de diferentes estrategias de enseñanza, tiene una gran importancia en el proceso de formación del profesor, las cuales le permiten relacionar el contexto y así dar respuesta a las problemáticas educativas en la región como el sur del país y en particular el Departamento del Huila, que finalmente estas le permitirá construir un Conocimiento Profesional del Profesor epistemológicamente particular.

Por otra parte se considera que las finalidades de enseñanza evidenciadas en el proceso de práctica, son muy enriquecedoras tanto para el profesor en formación como para el estudiantado, en donde se llega a una perspectiva más constructivista, teniendo en cuenta principalmente la diversidad de contenidos, el protagonismo de los estudiantes, la transversalidad con otras área del conocimiento, el fomento de habilidades de pensamiento científico al exponer ideas y sustentarlas en una situación problema, de igual forma el proceso de aula esta guiado por el contexto de aprendizaje y las concepciones axiológicas de los educandos, construyendo así un Conocimiento Didáctico del Contenido específico.

Bibliografía

- Abell, S. (2008). Twenty Yaers Later: ¿Does Pedagogical Content Knowledge remain a useful idea? International Journal of Science Education, 30 (10), 1405-1416.
- Alvarez, J. y Jurgenson, G. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología. México D.F: Paidós Educador.



- Amórtegui, E. (2011). Concepciones sobre prácticas de campo y su relación con el conocimiento profesional del profesor, de futuros docentes de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Posgrados, Bogotá.
- García, E. (2006). La integración de la teoría con la práctica en la formación inicial del profesorado. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 47. pp 65-73.
- García, E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Diada Editora.
- Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK. In: Berry, A., Friedrichsen, P., & Loughran, J. *Re-examining Pedagogical Content Knowledge in Science Education*. New York: Routledge.
- Hewson, P. (1993). El cambio conceptual en la enseñanza de las ciencias y la formación de profesores. En: Palacios Gómez, C., Ansoleaga, D. y Ajo, A. (Compiladores). *Diez años de investigación e innovación en enseñanza de las ciencias: Investigaciones financiadas por el C.I.D.E. en el decenio 1983- 1993*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. pp. 329-351.
- Martínez Rivera, C. A. y Valbuena Ussa, E. (2013 b). Conocimiento profesional del profesor de ciencias de primaria y conocimiento escolar. *Libros de los énfasis del Doctorado Interinstitucional en Educación N°8. Serie grupos*, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez Rivera, C. A. y Valbuena Ussa, E. (2013a). El conocimiento profesional de los profesores de ciencias sobre el conocimiento escolar: resultados de investigación. *Libros de los énfasis del Doctorado Interinstitucional en Educación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez, C. y Molina, A. (2009). El conocimiento profesional de los profesores de ciencias de primaria sobre el conocimiento escolar en el distrito capital: un problema de investigación. *Memorias I congreso Nacional de investigación en educación en ciencias y tecnología*, 2009, junio 22 a 26.
- Park, S. y Oliver, S. (2008). Revisiting the conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK). *Research in Science Education*. 38: 261-284.
- Park, S. y Chan, Y. (2012). Mapping Out the Integration of the Components of Pedagogical Content Knowledge (PCK): Examples From High School Biology Class-rooms. *Journal of Research in Science Teaching*. 1-20
- Torrente, M. y Guevara, W. (2014). Diseño, sistematización y evaluación de situaciones problematizadoras para el desarrollo de habilidades de pensamiento científico; elaboradas por docentes en formación de un curso de didáctica de la Universidad Surcolombiana (tesis de pregrado). Universidad Surcolombiana, Facultad de Educación, Licenciatura en Ciencias Naturales: Física, Química y Biología, Neiva.
- Valbuena, E. (2007). El Conocimiento Didáctico del Contenido Biológico. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) (Tesis de Doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.



FORMACIÓN DE PROFESORES EN PEDAGOGÍA INFANTIL



GUÍA DE ESTIMULACIÓN PRENATAL A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS DE PRÁCTICA Y DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO DEL IV SEMESTRE DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA.

Gustavo Adolfo Beltrán

Resumen de la conferencia

Dentro del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Amazonia, se estableció como contenido curricular del IV semestre y específicamente el espacio académico denominado Escuela Maternal y Niños de 0 a 3 años (2014 -2015) el diseño de talleres para la formación de madres gestantes en temas relacionados con estimulación prenatal y cuidado del bebe intrauterino, brindando orientaciones para generar estímulos adecuados para los niños y niñas desde el vientre materno y los primeros meses de edad. Los estudiantes del IV semestre son los encargados de elaborar dichos talleres, donde la población a trabajar son madres gestantes en condiciones de vulnerabilidad, dificultades sociales y económicas, pues son las que en determinado momento necesitan de este acompañamiento y asesoría. Es vital comprender la importancia de la estimulación intrauterina y los beneficios que acarrea, buscando siempre promover la participación de la familia. Además, representa un reto para los licenciados en formación, en razón a que deben conocer, identificar y caracterizar técnicas de estimulación que serán de ayuda para el desarrollo integral de los niños que se encuentran aun dentro del vientre materno.

Por este motivo y siendo conocedores de la falta de material bibliográfico en torno a procesos de estimulación prenatal; En los dos periodos académicos del 2015, se toma la decisión de realizar ejercicios de clasificación y ajuste que recogen los talleres diseñados e implementados por los estudiantes del IV semestre, acción que fue propuesta y coordinada por el semillero de investigación LINFA y que a su vez concurso en la convocatoria para proyectos de investigación 2015.

Esta Investigación incluyo los procesos de práctica desarrollados en el marco del espacio académico denominado Escuela Maternal y niños de 0 a 3 años del IV del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Investigación que tuvo como objetivo diseñar material de apoyo para ser utilizado por futuras generaciones de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, donde se implementaron las distintas técnicas de estimulación prenatal, además de acciones para lograr estímulos integrales y significativos sin olvidar las reflexiones sobre cada una de las actividades propuestas.



Desarrollo de la conferencia

Conscientes del gran reto que tienen los futuros Licenciados en pedagogía Infantil y siempre buscando garantizar continuidad en los procesos adelantados, el semillero de investigación LINFA vio la necesidad de Construir material de apoyo a partir de las experiencias de práctica de los estudiantes del IV semestre de pedagogía infantil, experiencias que fueron recopiladas en una Guía de Estimulación prenatal, distribuida en formato digital la cual contiene información y actividades contextualizadas debido a que retoma los espacios y la población con la cual los estudiantes de licenciatura en pedagogía infantil de la universidad de la Amazonia tienen su actuar pedagógico.

Grafica 1. Procesos y espacios de articulación entre el espacio académico Escuela Maternal y niños de 0 a 3 años, el semillero LINFA y la práctica formativa del Licenciado en Pedagogía Infantil.



Fuente: autor.

Objetivos propuestos

Para lograr tanto el ejercicio de práctica como el investigativo se establecieron objetivos específicos los cuales buscaron caracterizar las prácticas pedagógicas desarrolladas en el marco del IV semestre. Además,



recolectar y clasificar proyectos y talleres contruidos desde la unidad de escuela maternal y niños de 0 a 3 años. La Elaboración de una guía de estimulación prenatal la cual contiene los talleres contruidos desde la unidad de escuela maternal. Por último, la presentación de la guía de estimulación prenatal y resultados del proceso de investigación

Actores Involucrados.

De igual forma se logró involucrar a diferentes actores y garantes de la primera infancia como lo fueron la Diócesis de Florencia, Agentes educativos de la modalidad Familiar (Comuna Sur de Florencia), Alcaldía de La Montanita Caquetá. Policía de Infancia y de Adolescencia del Caquetá. Proceso que permitió llevar los talleres propuestos a contextos como el Asentamiento Palo Quemao de Florencia y el municipio de la Montañita, a través del festival lúdico pedagógico el cual es uno de los espacios de proyección social de la Licenciatura. Con esta acción se logró articular tres de los elementos propuestos en la visión institucional, la investigación, la academia y la proyección social.

Grado De Avance Obtenido

El primero objetivo específico el cual consistía en caracterizar las prácticas del IV semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil en el marco de la Unidad de Escuela maternal del IV semestre, permitió identificar las necesidades de conocimiento, actualización y capacitación de los practicantes, profesores en ejercicio y corresponsables del cuidado de niños, en temas relacionados con la estimulación Intrauterina. Proceso el cual fue realizado entre los periodos A y B verificando todo el proceso en periodo B del 2015. Así mismo se Diseñaron y adaptaron instrumentos que permitieron sistematizar los talleres realizados, con el fin de elaborar la guía de estimulación Prenatal. Con la participación de los estudiantes del IV semestre de Pedagogía Infantil se planearon y desarrollaron los talleres de Estimulación Temprana e Intrauterina, para la Escuela Maternal, los cuales fueron clasificados y Evaluados en perspectiva de las necesidades de los niños intrauterinos de la región amazónica, de los practicantes, profesores en ejercicio y cuidadores de niños.

A Modo De Conclusión

El semillero de Investigación en Infancia (LINFA) ofreció un escenario propicio de formación para que los estudiantes conocieran, analizaran, reflexionaran y se apropiaran de fundamentos teóricos y metodológicos de la Escuela Maternal y la cotidianidad, con el fin de priorizar necesidades para el fortalecimiento de los procesos de formación y mejoramiento de la calidad de vida de niño desde el vientre materno.



LOS DERECHOS HUMANOS DE LA INFANCIA, COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA PROMOVER LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN CUATRO INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE FLORENCIA

Blanca Nery Serna Agudelo
Edith Recalde España
Nencer Losada Salgado

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo principal: proponer una estrategia pedagógica (basada en los derechos de los niños), que permitiera fortalecer la convivencia escolar, en tres instituciones educativas del municipio de Florencia- Caquetá. Propuesta pedagógica, que consistió en tres momentos: diagnóstico, diseño e implementación de la propuesta, y su posterior evaluación. Estas a su vez, fueron desarrolladas en el periodo comprendido: II -2014 y I -2016. A nivel metodológico, la investigación se encuentra enmarcada dentro del paradigma socio-critico, en la medida que se pretendió transformar la realidad social investigada (en este caso el contexto escolar).

Desarrollo

Resultados

Los resultados son mostrados acorde cada uno de los objetivos propuestos.

Objetivo 1

Identificar la relación existente entre la práctica docente, los planes de estudios, y los programas en pro de la defensa de los derechos de los niños, como parte fundamental para su formación integral.

Pese a que en este objetivo no se trataba de identificar el contexto socio-cultural de la población muestra a modo de diagnóstico, ya que con este objetivo se buscaba más bien realizar un diagnóstico en términos de la relación teórico-práctico sobre los derechos humanos en el ámbito escolar. Sí fue oportuno realizar el primero de estos diagnósticos en la medida que este mismo permitiría dar luces para una mayor compensación de la información que fuera trabajada en los respectivos objetivos de la investigación. En este sentido conforme al diagnóstico realizado con el fin de describir la población muestra se pueden mencionar las siguientes características:



- Esta no goza de buenas condiciones económicas, debido a que es una población bastante vulnerable, que reside en sectores caracterizados por presentar problemas de inseguridad (hurto, venta de sustancias psicoactivas, entre otras actividades de tipo delincuencia), en algunos de estos casos, sus viviendas se encuentran además cerca al río, susceptibles por tanto a un riesgo natural.
- En lo que concierne al sustento económico por parte de los padres de familia de estos niños población muestra. Se determinó que los ingresos económicos de sus familias provienen de labores diversas, como la construcción, mecánica automotriz, vendedores ambulantes y en algunos casos de la prostitución.
- Del mismo modo, vale la pena mencionar que estos niños viven en familias de distintas naturalezas: hogares monoparentales, disfuncionales, ensambladas, extensas, y nucleares. Al igual, que algunos de estos niños se encuentran cobijados por el ICBF y viven en hogares sustitutos, por motivos como el abandono, el abuso sexual, y la agresión física tanto psicológica.

Ahora bien, teniendo en cuenta esta información básica del contexto socio-cultural de estos niños, se procedió en el cumplimiento de este objetivo, del cual se encontraron los siguientes resultados de forma general (teniendo en cuenta, para ello los puntos de encuentro de los resultados encontrados en cada institución):

- En los manuales de convivencia de estas instituciones se plasman diferentes estrategias para prevenir y resolver conflictos, como son los pactos de aula.
- Estos manuales de convivencia a su vez se encuentran en correspondencia con la normatividad vigente en relación con la convivencia escolar de acuerdo a la Leyes: 1098 de 2006 y 1620 de 2013, y con otras normas nacionales e internacionales relacionados a los derechos humanos. No obstante, en estos no se hace evidente la ley 361 de 1997, por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación. De igual modo, en torno a la convención internacional sobre derechos de los niños, tampoco aparece esta explícita.
- En relación con la planeación curricular el cuerpo docente y directivo tienen muy presente los intereses y las necesidades de los niños, con el fin de articularlos a los principios que se encuentran plasmados en el plan de estudios, y a los proyectos pedagógicos transversales que permiten el conocimiento, desarrollo y vivencia de los derechos de los niños, como es el caso del proyecto pedagógico Eduderechos.
- Las Instituciones Educativas cuentan con el acompañamiento de entidades de apoyo como son la fiscalía, la policía de infancia y adolescencia para la divulgación de los derechos humanos.
- Con respecto a la categoría de análisis "Intencionalidad pedagógica" se pudo determinar que se desarrollan actividades didácticas tendientes a fomentar sentimientos de confianza, autoestima, respeto hacia sí mismo y hacia los demás, porque consideran que los niños necesitan que el docente



de infancia permanentemente comparta material didáctico relacionado con el afecto, resolución de conflictos y el respeto para lograr en el aula espacios de reflexión grupal, representados a partir de fichas para colorear, cantos, dramatizaciones y el juego principalmente.

- En cuanto a la existencia de espacios institucionales para socializar aspectos relacionados con la importancia de los derechos humanos, en el cual participen docentes, estudiantes y padres de familia, se crean varios de mecanismos de participación, uno de ellos es la “Escuela de padres”, que tiene como propósito entre otros, el de capacitar a las familias en elementos de resolución pacífica de los conflictos desde el hogar y para la escuela, otro es el concerniente al “Pacto de convivencia”, el cual tiene como objetivo fundamental la Ruta de Atención Integral para la convivencia escolar a través de estrategias que permitan involucrar a toda la comunidad educativa en la construcción de una cultura de paz, mediante la participación, mediación y resolución de conflictos. De igual forma se planean las reuniones de padres de familia a través de las cuales se analiza la importancia que desde la familia se haga acompañamiento y seguimiento al tipo de mensaje e información que reciben los niños mediante los medios de comunicación masiva, en procura que aprendan a seleccionar a información de forma responsable para un continuo desarrollo de valores y vivencia plena de los derechos humanos.

Como conclusión, los documentos institucionales (PEI, manual de convivencia, entre otros) se encuentran enmarcados dentro de lo que plantea la normatividad nacional sobre los derechos de la infancia, no obstante, se quedan cortos frente a lo que plantea la normatividad internacional. Los docentes conocen los documentos institucionales, y con base a ellos planea sus estrategias pedagógicas que conllevan a fortalecer los derechos de los niños, y de paso la buena convivencia dentro del ámbito escolar.

Objetivo 2

Diseñar e implementar una propuesta pedagógica que permitiría incorporar los derechos fundamentales en el aula escolar infantil para mejorar la convivencia.

En lo que concierne a este objetivo, que tiene que ver con el diseño e implementación de una propuesta pedagógica (Proyecto de aula) que permita incorporar los derechos fundamentales en el aula escolar infantil para mejorar la convivencia, se formularon tres fases para el cumplimiento de este mismo. Fase I del proyecto de aula: exploración y simbolización de intereses y expectativas de los niños, Fase 2 del proyecto de aula: La planeación, y Fase 3 del proyecto pedagógico de aula: su desarrollo.

Fase I del proyecto de aula: exploración y simbolización de intereses y expectativas de los niños:

A partir de la actividad denominada “La telaraña de los sueños”, se desarrollan las siguientes fases en relación a la exploración y simbolización de intereses y expectativas de los niños:



Fase 1: En un primero momento se realiza el saludo de bienvenida a los niños y se explica la finalidad de los materiales de apoyo en el aula y por qué la actividad se denomina “la Telaraña de los sueños”.

Fase 2: Se inicia a recrear “la Telaraña de los sueños” con una actividad denominada “A saludar, a saludar”, que consiste que con todas las partes del cuerpo, los niños se abrazaran, se dan la mano y aplauden. Esta fase culmina con el baile del Esqueleto, para determinar el grado de participación de los niños.

Fase 3: Se hace una narración por parte de uno de los investigadores. Paralelamente, se ubican unos objetos en el centro del salón. A medida que se avanza en la narración, los niños seleccionan los objetos de tal manera que al final de la actividad, cada niño se identifique con un personaje de ese mundo imaginario. El narrador, finaliza la actividad con una reflexión que involucre a todos los personajes creados por los niños. Entre los objetos puestos en el centro del salón se encontraban:

Instrumentos musicales: Maracas-flautas-tambores-xilófono-guitarra-panderetas.

Máscaras de animales: Perro, oveja, elefante, gato, pollo y mico.

Instrumentos deportivos: balón, sogá, bolos, raquetas, ulas.

Juguetes: Muñecas y carros.

Una vez finalizada esta actividad surgen las siguientes preguntas por parte de los niños: ¿Los juguetes son para nosotros?, ¿Para qué son esos juguetes?, ¿qué vamos a hacer?, ¿podemos tocarlos?, ¿me regala esto? (un instrumento musical), ¿qué es esta cosita? (xilófono), ¿para qué sirve?, ¿esto es una maraca y cómo se hace?, ¿esto por qué tiene tantos huequitos? (flauta) y ¿cómo suena? Flauta... ¿nos podemos poner el disfraz? ¿Por qué no trajeron más guitarras? Nos gustan las guitarras. Después de las preguntas, se les indagó a los niños cuál había sido el instrumento preferido y mediante votación seleccionaron los siguientes: La guitarra, la flauta y el xilófono; se hace claridad que el de mayor preferencia fue la guitarra.

Fase 4. Qué se sabe y que se desea conocer sobre el tema elegido: Los niños saben de manera general usar los instrumentos musicales porque durante la actividad manipularon diferentes instrumentos y produjeron sonidos que animaron la narración. A pesar de esta situación los niños desean conocer qué funciones cumplen determinadas partes de los instrumentos; en sí, la finalidad de esta exploración y simbolización de intereses y expectativas de los niños, estuvo centrada en identificar en el aula escolar infantil pautas de convivencia en el momento de interactuar y participar en grupo en una actividad que implicaba expresiones de tolerancia, respeto, turnos, solidaridad, autocontrol, creatividad y el buen uso con los elementos presentados para el desarrollo de la actividad.

En este sentido, se evidenció que los niños por el afán de obtener el instrumento preferido, se presentaron situaciones tales como: que no atendían instrucciones relacionadas en compartir los instrumentos,



presentaban dificultad para escuchar el desarrollo de la narración; así mismo, no seguían la secuencia del cuento y por ende algunos niños no hicieron parte de los personajes mencionados para que ellos los identificaran e interactuaran entre sí. De igual modo, se identificó que algunos de los niños son muy tímidos, y demuestran dificultad para integrarse. A su vez, que la mayoría de los niños esperaban indicaciones concretas para actuar en el desarrollo de la actividad; es decir, que entre los niños no se evidenció acciones creativas para hacer parte activa del mundo imaginario creado a través de la narración.

Finalmente, otra situación evidenciada era que los niños en el momento de seleccionar los instrumentos musicales preferidos, presentaron comportamientos como: Empujarse y arrebatarse los instrumentos, el cual era obtenido por el niño que demostraba mayor fuerza. Esta situación conllevó al deterioro de algunos juguetes e instrumentos presentados para el desarrollo de la actividad. En conclusión, las necesidades de los niños, se puntualizan en las siguientes manifestaciones: Tolerancia, respeto, turnos de habla, solidaridad y el uso de los elementos.

Fase 2 del proyecto de aula: La planeación.

Para esta fase del proyecto se tiene en cuenta que los intereses de los niños están centrados en los instrumentos musicales, principalmente la guitarra, la flauta y el xilófono. Haciendo claridad que el de mayor preferencia fue la guitarra.

Por lo anterior, se plantean dos objetivos, uno por parte de los niños, conocer aspectos relacionados con los instrumentos musicales (¿cómo se hacen, cuáles son sus partes y por qué suenan así?) y otro objetivo por parte de los investigadores: incorporar los derechos fundamentales en el aula escolar infantil para mejorar la convivencia, mediante el proyecto pedagógico de aula.

Fase 3 del proyecto de aula: desarrollo

Es así, que teniendo en cuenta el objetivo uno, entorno a las inquietudes de los niños: cómo se hacen, cuáles son sus partes y por qué suenan así los instrumentos. Se desarrollan dos actividades: la primera a partir de videos se busca identificar cómo se hacen y cuáles son las partes de los instrumentos musicales. Para la pregunta por qué suenan así, se presenta a los niños un grupo musical de la Universidad de la Amazonia, con el fin de que le respondan personalmente esta misma. Para la realización de esta última actividad, se presentó imágenes y sonidos característicos; utilizando títeres como apoyo. (Se planeó un guion para títeres en el que se enfatizó aspectos primordiales para la interacción en una orquesta).

De igual modo, como actividad complementaria, se dispuso a que los niños tocaran los instrumentos musicales, con la idea de que conformaran entre ellos bandas musicales.



Estas actividades además de buscar que los niños conocieran sobre los instrumentos musicales: objetivo 1, logrará cumplir también con el objetivo 2: incorporar derechos (jugar, a ser respetado, a la paz, a un ambiente sano, entre otros) que conllevarán a mejorar la convivencia escolar en cuanto a: la tolerancia, la solidaridad, los turnos de habla, el respeto por el otro, y el trabajo en equipo.

Si bien es cierto, la propuesta en su momento de aplicación arrojó resultados positivos, en cuanto a los dos objetivos anteriores, su impacto debió también evaluarse posteriormente a su aplicación, por ello la pretensión de su evaluación como tercer objetivo dentro de esta apuesta investigativa.

Objetivo 3.

La evaluación de la propuesta pedagógica de intervención

En cuanto a este objetivo, se determinó lo siguiente, según cada uno de los instrumentos empleados:

-A partir de una encuesta realizada a los docentes titulares, se pretendió indagar en qué sentido el ambiente escolar había mejorado en relación al respeto, a la tolerancia, al uso inadecuado de los elementos del aula, a la solidaridad, y a los turnos de habla; los cuales habían sido identificados un año antes (2015) por los mismos docentes como los factores que más se debían fortalecer en los niños para una buena convivencia.

Es así que, conforme a esto, se les preguntó ¿Cuáles de las manifestaciones de convivencia escolar mejoró luego de la aplicación de la propuesta de intervención? Respondieron que, en cada una de ellas, pero principalmente, a lo que atañe al respeto entre los compañeros y a los turnos de habla, que eran precisamente lo que más se debía fortalecer en los niños; permitiendo de esta manera mejorar en ellos, sus niveles de interacción, de respeto por los espacios de intervención y de socialización entre sus pares y docentes.

De igual modo, se les preguntó en qué medida la propuesta, posteriormente de haber sido aplicada había sido tomada en cuenta en los planes de estudios, diarios de clases y en el ejercicio de sus prácticas docentes. En el que su respuesta fue positiva.

-La realización de dibujos por parte de los niños; fue otro instrumento utilizado, y es tal vez, el instrumento más importante, pues, a través de este se puede dar cuenta de la percepción y el sentir de los mismos niños. En esta dirección Negret (2005) afirma que el dibujo es un relato en dos dimensiones; si el juego es un gesto en actos, el dibujo es su representación gráfica en un papel que como el juego tiene el propósito de expresar y relatar lo que siente, porque cuando el niño dibuja no intenta reproducir la realidad sino contar la manera



como interactúa con el mundo. De ahí que el niño en sus dibujos expresa sus sentimientos, recuerdos o expectativas.

Es por eso, que es fundamental abordar aquí el dibujo infantil como instrumento de evaluación entorno a la propuesta de intervención, pues a través de este el niño desarrolla creatividad, gusto estético, y en el que a medida que avanza va siendo más consciente y reflexivo sobre la tarea que realiza. Del mismo que permite que se sorprenda y se fascine ante las producciones gráficas que representan sus mejores recuerdos (Moreno, 2011).

Ahora bien, antes de que los niños realizaran los dibujos, se ambientó la actividad mostrándoles una serie de fotos, y un video clip, con el fin de recordarles su participación en cada una de las actividades desarrolladas durante el proceso de intervención, tales como: la Telaraña de los sueños, el show de títeres, y la interacción con los instrumentos musicales (juego de orquesta). Acto seguido se les suministró a los niños papel, cartulina, lápiz, colores, y demás materiales con el cual podían plasmar a través de un dibujo lo que más les había gustado, o el mensaje que les había dejado estas actividades para sus vidas.

La población muestra con los niños que se trabajó, fluctuó entre 14 a los 50 niños, esto según el número de estudiantes de las instituciones focalizadas. En cuanto al análisis de los dibujos se contó con la ayuda de los mismos niños, en el que se pudo determinar lo siguiente:

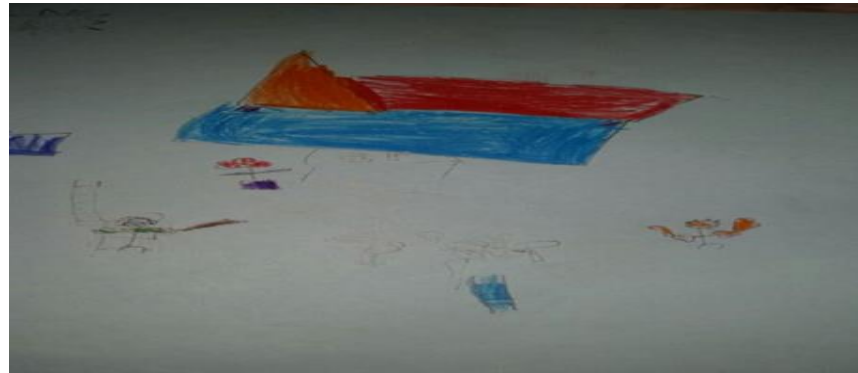
- Existe un favoritismo por el tambor, la flauta y la guitarra. Se representan escenas de títeres haciendo alusión al respeto y a la necesidad de los turnos de habla. Así mismo, se representan situaciones de interacción comunicativa entre pares; incluso, se dibujan niños tomados de la mano entre diversas flores y corazones; lo que indica cordialidad, respeto mutuo e incluso el compañerismo logrado entre pares a través del mensaje de los títeres. Así mismo, lo más representativo es que en todas las escenas, representan la relación existe entre la escuela, niños y los instrumentos musicales, como una necesidad para lograr avances en la convivencia escolar.
- Se evidencia que los dibujos son embellecidos en un marco colorido de nubes, sol, árboles, montañas, varias flores de diversos colores y tamaños, corazones y caminos que conducen a la felicidad de los niños a través del uso de diversos instrumentos musicales. En el que, los niños le otorgan significación a cada uno de las actividades desarrolladas mediante el proyecto de aula, para indicar que a través de los instrumentos musicales lograron avances en la convivencia escolar.
- Se ha interiorizado que los problemas se solucionan dialogando y disponiéndose a comprender al otro, en ambientes libres de presión, manipulación y tratos inadecuados.



- Cuando se habla de generar espacios de aprendizaje armónicos los niños comprenden que se trata de tener en la escuela un lugar tranquilo, libre de presiones, de intimidaciones, alejado de todo tipo de violencia. Suena como un sueño, pero para los niños desde su sencillez es una realidad posible siempre y cuando los docentes estén atentos a llevar al aula estrategias pedagógicas que generen participación, y les permitan, por tanto, relacionarse positivamente con sus pares y el entorno.
- Se evidencia como los niños han desarrollado a partir de la relación con instrumentos musicales, los títeres, el juego y la lúdica, competencias afectivas que les permiten vincularse activamente con sus pares en ambientes de respeto; así mismo como el desarrollo de competencias intrapersonales y socio grupales.



- El sentido de pertenencia por la institución y su territorio es otro de los aprendizajes logrados por los niños, y que los relacionan como parte importante de la interacción entre las personas.



Finalmente, a partir de los diarios de campo, en donde se hacía registro de lo observado en el proceso investigativo, se evidenció de igual modo, que los niños tienen una actitud diferente en cuanto a la relaciones entre compañeros, reflejado en mayor respeto, y mayor compañerismo.

En este diario de campo, también se registró que, aunque la propuesta fue muy significativa para el mejoramiento del ambiente escolar, uno que otro docente, como directivos de algunas de estas instituciones focalizadas, no se comprometieron del todo en la propuesta. Lo que hace pensar, que en ciertos casos, el problema no son los niños, sino los mismos adultos, en la medida que no les interesa mejorar los ambientes escolares en términos de una mejor convivencia, y en el fortalecimiento de los derechos de los niños.

Conclusiones generales

- A pesar que existe un manual de convivencia en estas instituciones, este es más pensado para población estudiantil de básica y media. Por tanto, son manuales que no están pensados desde las necesidades e intereses de los niños del grado preescolar. Esto debido a que se parte del supuesto que los niños a esta edad no son personas autónomas, capaces de decidir por su propia cuenta. En tal sentido, no son tomados en cuenta para la construcción del manual de convivencia.
- Cabe resaltar que no existen estrategias y mecanismos concretos para conocer, evaluar y prevenir actos relacionados con la convivencia escolar, puesto, solo se desarrollaran talleres muy generales dirigido a toda la comunidad educativa a través de
- “escuela de padres” y “pactos de convivencia”, los cuales son más de carácter informativo, por eso la importancia de este tipo de propuestas pedagógicas de intervención.
- Se habla de la existencia de unos proyectos transversales relacionados al tema de los derechos, como es el caso del proyecto “eduderechos”, que tienen que ver evidentemente con la formación en



los derechos humanos y la convivencia. Sin embargo, son proyectos que en la práctica no se llevan a cabo.

- Pese, a que en el PEI, y en los manuales de convivencia de las instituciones se establecen principios sobre derechos humanos y rutas concernientes de cómo tratar problemas relacionados a la convivencia escolar, aún existen docentes que desconocen estos principios, todas vez, que no leen, ni se apropian de estos documentos.
- En términos generales, los manuales de convivencia se encuentran actualizados desde la perspectiva de la normatividad vigente en al ámbito nacional e internacional. Sin embargo, se sugiere complementar este tipo de documento con alguna normatividad internacional que hace alusión a los derechos del niño (como es la convención), y desde el ámbito nacional, con la ley 361 de 1997, en la cual se establecen los mecanismos de integración social de las personas con limitación.
- Claramente se identifica la oportunidad de aprovechar los potenciales para la movilización del pensamiento y sobre todo el cambio de actitud que es posible propiciar en los niños, quienes tienen capacidad para formar sus propios criterios a medida que van creciendo. Probablemente no todos los estudiantes de un curso logren en el mismo tiempo y con las mismas estrategias comprender, interiorizar y aplicar plenamente todos los principios de los derechos humanos, pero generar espacios académicos y estrategias didácticas desde temprana edad genera sensibilización, toma de conciencia y compromiso para tener comportamientos de respeto, incluyentes, diversos y multiculturales que les permite comprender desde temprano los derechos humanos y así propiciar la capacidad para expresar libremente y de forma autónoma sus pensamientos o/y sentimientos.
- Si bien es cierto se pudo evidenciar en los niños (a partir de la actividad la telaraña de los sueños) la falta de tolerancia, de respeto en sentido general (incluyendo el respeto por la palabra de otro), de solidaridad entre los mismos niños, entre otras cosas que no permiten la buena convivencia escolar; cabe la reflexión en qué medida esto es el reflejo de lo que estos niños han vivido dentro de su entorno socio cultural y familiar, debido al maltrato intrafamiliar tanto físico como psicológico, a la explotación laboral, al abuso sexual, a la falta de amor y de protección, entre otras condiciones que conllevan a la vulneración de sus derechos y a que no puedan vivir dignamente. No obstante, frente a estado de cosas vale resaltar que la escuela (representada en este caso en estas cuatro instituciones educativas) aunque no vaya a solucionar del todo este tipo de problemática, al menos hace el esfuerzo (con sus debilidades y fortalezas) de crear un ambiente más propicio para la formación de estos niños, convirtiendo de este modo la escuela en un espacio propicio para la reducción de los factores de riesgo y al aumento de los de protección (Pinheiro, 2006). Es así, que este proyecto adelantado contribuye de una u otra manera a cumplir con este cometido.



Aportes de este proyecto de investigación

- Sensibilizar a docentes y padres de familia respecto a la importancia de la vivencia de los derechos humanos de infancia y la corresponsabilidad a la luz de la normatividad vigente.
- Generar un cambio en la práctica pedagógica de los docentes de infancia de las instituciones focalizadas de tal forma que se reconozca en la planeación y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje las necesidades del contexto y se tenga en cuenta los criterios de articulación de conocimientos y transversalidad de los derechos humanos para fortalecer la convivencia escolar.
- Que, a partir del desarrollo de las secuencias didácticas, éstas articulen los derechos fundamentales de los niños en el manual de convivencia, plan de estudios, diarios de clase y pactos de aula.
- -Continuar con los talleres de socialización de derechos fundamentales de del niño con padres de familia, docentes y estudiantes como estrategia institucional para mejorar la convivencia escolar.
- Que las instituciones educativas focalizadas continúen con los talleres de reflexión pedagógica para la revisión y ajuste de planes de estudio, proyectos pedagógicos de aula, manual de convivencia para la incorporación de estrategias para el desarrollo de los derechos humanos de infancia y el mejoramiento de la convivencia escolar.
- Propiciar en el aula escolar infantil el uso pedagógico de instrumentos musicales, como estrategia para crear ambientes de aprendizaje que contribuyan a mejorar la convivencia escolar.
- Esperar que las docentes titulares del grado transición continúen desarrollando el ejercicio de la práctica docente a partir de la Pedagogía por proyectos que surge de los intereses y necesidades de aprendizaje de los niños lo que permite que los procesos de enseñanza y aprendizaje se constituyan en una opción pedagógica orientada a transformar la escuela infantil.



CONSTRUYENDO EL DISCURSO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESDE UNA PERSPECTIVA DEL QUEHACER Y DE LA REFLEXIÓN

Erika Lorena Barrero Vásquez

FORMACIÓN ACADÉMICA

Licenciada en Pedagogía infantil Magister en desarrollo educativo Y Social de la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el CINDE

EXPERIENCIA ACADÉMICA

5 años de experiencia en el sector oficial, como docente de Básica Primaria, 3 años trabajando en comisión con el Ministerio de educación en el programa Todos A Aprender, como tutora y un año de desempeño como Docente Universitaria.

Resumen

La práctica pedagógica entendida como acto de transformación de las realidades sociales, debe hacer partícipes a todos los agentes que intervienen en la educación, como constructores de realidades temporales, focalizadas y transitorias. Lo que implica que toda práctica incluya cambios esenciales en los conceptos de sujeto, experiencia, realidad, cultura, participación y sociedad, buscando, promover las formaciones de personas respetuosas, responsables, multidimensionales y libres; definiendo así, un ser social, político y ecológico integro, activo y que aporte significativamente a la sociedad. Toda práctica es una promesa de experticia, que se logra solo cuando el docente intrínsecamente hace consiente su accionar. La práctica pedagógica debe superar el mero aspecto escolar, ésta debe ser un espacio de actualización y de reflexión permanente, logrando la adquisición de un nuevo conocimiento o una nueva postura sobre la labor docente. “la educación no consiste en otra cosa que en el aprendizaje de las formas de ser y de hacer, de pensar y de creer; en una palabra, de la cultura propia de cada condición.” (Perrenoud, 1996, p. 72)

Palabras claves: Práctica, práctica pedagógica, reflexión sobre la praxis.



Desarrollo

Para que exista una excelente educación, deben darse toda una serie de coyunturas y sucesos que enmarquen un amplio desarrollo de la misma, desde los ámbitos locales, regionales y nacionales, a nivel político, cultural y económico. Las Políticas Públicas de los Estados que pretendan avanzar en el desarrollo, deben centrarse en la educación y vincular a todas las personas en el sistema educativo, con los elementos y materiales necesarios para que los estudiantes tengan igualdad de condiciones y un acceso real y sustancial al Conocimiento que se pretende generar. Para alcanzar dicho panorama, el Estado debe encargarse de invertir los recursos necesarios, no solamente en lo que concierne a la inversión física, como infraestructura, sino en la formación de los docentes, capacitándolos para que adquieran las bases suficientes en aras de que sean artífices de metodologías pedagógicas pertinentes para que su praxis educativa sea óptima y puedan formar educandos con mejores competencias para desenvolverse en el mundo actual.

Cuando hablamos de calidad educativa, es necesario tener en cuenta todos los sujetos que confluyen en ella, estudiantes, docentes y padres de familia; caracterizar los espacios en donde se desarrollan las prácticas educativas, como aulas de clase, auditorios y lugares de esparcimiento e identificar los recursos con los que se cuenta. Además, es un imperativo realizar una contextualización que dé cuenta de las situaciones locales y particulares de la comunidad escolar a intervenir. Ahondar en todos estos elementos permitirá conocer fortalezas, limitantes y necesidades de aprendizaje, lo que debe ser el punto de partida para proyectar el acto pedagógico y prever sus alcances.

El docente de hoy, debe entender en primera instancia que el salón de clases no es el único escenario en donde debe interactuar con los estudiantes y que el conocimiento que se valora dentro de esa praxis no solamente debe ser el que derive de él, sino del producto intelectual que puede nacer propiamente de los educandos, quienes en última instancia serán los beneficiados con lo aprehendido en el acto pedagógico y de su interacción con otras fuentes del conocimiento como la familia y la sociedad¹. Para Shulman, es tan importante el conocimiento que deriva de la actividad intelectual propia de los estudiantes como el que el docente pretende exponer, por eso, cuando un docente pretende ser el juez supremo y director dentro del aula, está materializando modelos ya ortodoxos de enseñanza que no encierra las necesidades actuales en educación. Ahora bien, si bien es necesaria la fundamentación teórica, la práctica pedagógica se consolida con la experiencia, pues con ella se pueden confrontar múltiples realidades y hacer las adecuaciones pertinentes a lo que se pretenda. Es con ello que el docente se convierte en artífice de su propia pedagogía, la experiencia y el conocimiento le permiten evaluar las metodologías y estrategias de enseñanza para adecuarlas y ajustarlas permanentemente.

Por otro lado, al hablar de práctica pedagógica, es imprescindible que el docente entienda la diferencia entre educar y formar. Tal y como lo expone el Pedagogo Pablo Lipnisky, "Tenemos una pésima interpretación de la



educación. La palabra “educación” surge del latín educare o Educere, y significa sacar lo que está adentro. Pero eso no pasa en los colegios. Dentro de la palabra educación aparece “formación”, que es formar a una persona como se cree que esa debe ser. En el país el termino educación, se concibe como formación.” El docente no debe pretender bajo ningún contexto, que su pedagogía y práctica docente se enfoque en impregnar a los educandos de sus propias concepciones del mundo real, de imponer paradigmas y criticar la posiciones que no concatanen con las propias, tal y como sucede en la mayoría de las instituciones educativas en el país, pues al obrarse en tal modo estaríamos instruyendo o formando al estudiante, transmitiendo información y no educándolo. Por tanto, los futuros docentes deben aprender a pensar, a hablar y actuar como profesores (Putman & Borko, 2000), esperando así que, de esta interacción, surja una retroalimentación de estrategias que encaminen al docente en arriesgarse para proponer nuevas alternativas de enseñanza.

En este sentido, encontramos una gran responsabilidad por parte de la universidad, dado que es desde la formación de formadores que deben iniciarse los procesos. Urge que desde el pregrado se piense en el desarrollo de proyectos pedagógicos y de investigación que conlleven a la transformación de los paradigmas sobre la enseñanza y manejo del conocimiento. Además, se hace necesario el trabajo eficaz de la didáctica desde los estudios de formación universitaria, para dotar al futuro profesional de herramientas que le ayuden a enfrentar con total idoneidad el quehacer.

Lee Shulman propone siete categorías que deben ser primordiales en la formación académica y pedagógica en el maestro desde el pregrado, porque integran lo teórico con lo didáctico, (subyacen a la comprensión del profesor para que los estudiantes puedan aprender es decir permite conjugar) el conocimiento disciplinar con el conocimiento psicopedagógico para el desarrollo de buenas prácticas de aula y vale la pena mencionarlos: Conocimiento del contenido y los objetivos: reflexión y comprensión de la materia, sus estructuras, los temas y textos pedagógicos por medio del trabajo cooperativo en interacción entre pares. Conocimiento didáctico general: estrategias didácticas basadas en los referentes de calidad educativa, organización conceptual. Conocimiento del currículo: El docente debe conocer aspectos normativos y teóricos, así como estar involucrado en la formulación, desarrollo, evaluación y resignificación de Proyectos tendientes a mejorar necesidades educativas y sociales, con propuestas y estrategias que deben ser acordes con el contexto y las características propias de los estudiantes y la ubicación del EE, dado que esto como lo señala Shulman: “constituye las herramientas del oficio y las circunstancias contextuales que facilitarán o inhibirán las iniciativas de enseñanza”. Conocimiento didáctico del contenido: Articular la materia y sus contenidos con la didáctica, desde la comprensión profesional, hasta la transformación, enseñanza, evaluación, reflexión y comprensión desde nuevas maneras de aprender y comprender. En este proceso es de vital importancia el uso de planeador de clase, así como el trabajo con secuencias didácticas. La comprensión además debe abarcar el conocimiento de los estudiantes y los contextos, respondiendo a sus características y necesidades.



A partir de estas categorías establecidas, se evidencia un gran insumo que privilegia las prácticas de aula, puesto que cada una conlleva a necesidades particulares en el ejercicio docente para lograr con el mismo un compendio integral desde la interiorización del acto educativo en aras de asumir acciones pedagógicas pertinentes. Caminar hacia una efectividad de las prácticas no puede quedarse como mero ideal, sino que debe cristalizarse con la puesta en marcha de estrategias concretas a partir de un proceso de indagación y reconocimiento del contexto para diseñar una propuesta curricular acorde, para lo que debe asumir un proceso constante y riguroso de reflexión, ejercicio que se enriquece y diversifica con las Comunidades de docentes.

Otro aspecto fundamental para lograr la efectividad en las prácticas de aula es el Conocimiento didáctico del contenido en relación con la formación disciplinar, para lo cual debe suscitarse una renovación del maestro por medio de la autoformación permanente. En este sentido, la conformación de una comunidad académica y de aprendizaje favorable, y el acompañamiento pertinente en la práctica pedagógica, permitirá una interacción entre pares con la puesta en escena tanto de experiencias formativas y profesionales como aportes a la búsqueda de soluciones precisas en el acontecer escolar. Bien lo señala Shulman (1999): “la enseñanza como transformación de la comprensión del contenido de un tema se apoya en la profundidad, calidad y flexibilidad del conocimiento del contenido y en la capacidad de hacer poderosas representaciones y reflexiones sobre ese conocimiento”; este planteamiento del autor corrobora la necesidad de implementar estrategias de aula en función de lograr su efectividad con los elementos enunciados.

El análisis de las prácticas y necesidades contextualizadas, posibilita la reconstrucción, reorientación y el apoyo a la implementación de herramientas pedagógicas, estrategias innovadoras, el intercambio de saberes entre pares académicos, sistematización de experiencias, entre otros; Esto permite el proceso reflexivo sea enriquecedor y por ende se logre una transformación de las prácticas de aula no de forma centralizada, homogénea ni de corta duración, si no por el contrario, con docentes protagonistas que brinden sostenibilidad a la estrategia, siendo conscientes de su propio desarrollo profesional en un contexto particular. Melina Furman, expone 4 condiciones para conseguir cambios significativos en las prácticas; prueba de ineficacia, es necesario que se dé una problematización sobre lo que lo que estoy haciendo y sentir la necesidad de renovar esa práctica que no ha sido efectiva. Prueba de existencia, esto quiere decir que es fundamental que el docente quiera y experimente nuevas formas de enseñar, para que el mismo se dé cuenta de que las nuevas estrategias son viables dentro de su contexto. Prueba de capacidad, el docente se da cuenta lo que puede hacer, que puede convertir en el aula y prueba de sostenibilidad. Es la necesidad de tomarse un tiempo para que sea evaluar el proceso y ver la efectividad de lo que ha hecho.

De ahí la importancia del acompañamiento del desarrollo del profesional situado en la práctica que se base en contextos auténticos según los investigadores Lave, J. y Wenger, E. (1991) lo que implica que la estrategia de trabajo fortalezca aspectos tales como: Lograr que el futuro profesional se empodere del Conocimiento



Didáctico de Contenido y las estrategias para conducir este conocimiento. • Tomar la evaluación como proceso de retroalimentación, con el fin de comprender y evaluar los procesos que lleva a cabo, con sus estudiantes y su quehacer. • Adoptar los materiales educativos de alta Calidad como una guía y orientación hacia la innovación e investigación en el aula para el desarrollo de Modelos de buenas prácticas • Presentar modelos curriculares funcionales, para que el docente realice ajustes, teniendo en cuenta a los intereses y necesidades del contexto. • Apoyo, seguimiento y continuidad de la estrategia. Se debe centrar el interés en los estudiantes; el aprendizaje se debe contextualizar y monitorear los procesos. • Crear espacios de socialización entre pares para que puedan compartir y discutir los hallazgos de su práctica. Los cambios que se podrían presentar, deben empezar por la actitud del docente, en crear en la la necesidad de que reflexione en torno a su praxis, ese sería el cambio más significativo, así mismo se espera que los estudiantes tengan verdaderos aprendizajes significativos; también que los espacios generados para la formación docente se encaminen hacia el fortalecimiento y divulgación de buenas prácticas.

La reflexión sobre la práctica lleva a los docentes a diseñar, poseer, aplicar, pero también sistematizar y compartir con otros, diversas estrategias que han posibilitado los significativos progresos en su campo de acción.

Bibliografía

- Furman, M. y Podestá, M.E. (2008). La aventura de enseñar ciencias naturales., Buenos Aires Editorial Aique.
- González, V. (2014). Innovar en docencia universitaria: algunos enfoques pedagógicos. Ciudad Universitaria Carlos Monge Alfaro, Costa Rica. InterSedes: Revista de las Sedes Regionales, vol. XV, núm. 31, pp. 51-68. Universidad de Costa Rica.
- Putman, R. T., & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), International handbook of teachers & teaching (Vol. 11, pp. 1223-1296). Dordrecht: Kluwer.
- Rosales, C. (2013). Análisis de experiencias de innovación educativa. Análisis de experiencias de innovación educativa. Enseñanza & Teaching, 31, 2-2013, 45-68.
- Shulman, L. S. (2004). "Forgive and remember: The challenges & opportunities of learning from experience." In L. Solomon & T. Schiff, (Eds.), Talented Teachers: The essential force for improving student achievement. Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Barcelona: Graó & Mexico.
- Perrenoud, P. (2004). La práctica Reflexiva En el Oficio de Enseñar. Barcelona: Grao.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991) Aprendizaje situado: participación periférica legítima. México, FESI-UNAM. 35,42



REFLEXIONES SOBRE INNOVACIONES PEDAGOGICAS EN CONTEXTOS URBANOS Y RURALES PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE INGLES

Fernando Fernández David

Resumen de producción académica

Es miembro activo del grupo de investigación Aprenap en la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana y trabajó con el grupo GEC-ieRed del Departamento de Pedagogía de la Universidad del Cauca.

Acaba de terminar las siguientes investigaciones como co-investigador:

- ❖ «Effects of the implementation of an Online Education Platform - OEP in Surcolombiana Institutional English Courses». Universidad Surcolombiana - Grupo Aprenap.
- ❖ «Fortalecimiento de experiencias pedagógicas en el aula a partir del debate sobre los elementos educativos que emergen en contextos sociales de diversidad cultural». Universidad del Cauca - GEC-leEred
- ❖ Lidera también el semillero de investigación TICyTAC que está por culminar el proyecto: «Characterization of ICT skills of student teachers from preschool, elementary, secondary and university cycles of 7 degree programs of the Faculty of Education at Surcolombiana University»

Libro

- ❖ Vers un dispositif interculturel et plurilingue pour téléopérateurs. Analyse contrastive des appels téléphoniques d'un centre d'appels: vers une formation adaptée aux chargés d'assistance (2014). Editions Universitaires Européennes. ISBN 978-3-8417-4067-0. Sarrebruck.

Capítulo de libro

- ❖ Las TIC como estrategia didáctica alternativa para afianzar procesos de formación auto-dirigida en la enseñanza de inglés-ILE en el libro “El saber pedagógico del maestro en contextos de diversidad socio-cultural: Miradas de los docentes en formación, docentes en ejercicio y formadores de docentes en el Cauca Colombiano” (2012). ISBN 978-958-732-101-2. Páginas 163-180. Editorial Universidad del Cauca. 2012.



Concepción pedagógica

- ❖ Curso virtual en inglés niveles A1 a B2 "LMS Nettingsolutions". (2012). Bogotá.
- ❖ DFV et site Internet "Rendez-vous à Pékin" (2008). Développement et mise en place d'un dispositif de formation en ligne du tourisme FPE (Français sur Objectif Spécifique) pour la préparation d'un test oral spontané qui donne accès à la fonction de guide de tourisme en Chine. Lyon, 2008. Scénario pédagogique: <http://europe.univ-lyon2.fr/projetstice06/master08/rdv2008/>

Artículos

- ❖ Educación Basada en Competencias (EBC): De los créditos a un sistema de credenciales (2016). En proceso de publicación
- ❖ El aula de clases pluricultural: necesidad de formar docentes sensibles interculturalmente y con competencias plurilingüísticas para atender la diversidad educativa del Cauca en Colombia. (2016). En proceso de publicación
- ❖ Cours d'anglais institutionnel et plateformes en ligne libres dans l'enseignement supérieur effets de l'approche de PEL sur l'apprentissage des langues étrangères (2016). En proceso de publicación
- ❖ Commentary on the poem "Villanelle: The psychological hour" by Ezra Pound - 1915 (2013). Opening Writing Doors Vol. 10 No. 2. Pág. 34-50. Universidad de Pamplona. ISSN 2322-9187.

Ponente y tallerista en varios eventos académicos nacionales e internacionales

- ❖ Fernández, Fernando. (2015) Efectos de la implementación del enfoque PEV en cursos de inglés institucional de la Universidad Surcolombiana. III Encuentro de Universidades Inclusivas - Educa Virtual. Chimbote. Septiembre 24 y 25.
- ❖ Compiler. Fernández, Fernando. Authors. Sánchez, Luisa & Samboní, Diana (2015). Didactic Sequence Path - DSP as a didactic strategy to teach dense literature supported by digital, mediated resources. 2nd. International EFL Teachers' Congress. In "Effective practices and new tendencies". Florencia. Mayo 14 y 15 de 2015. ISBN: 978-598-8770-444.
- ❖ Fernández Fernando & Barbosa Carlos. (2015). SCORM-DSP to integrate areas as an ICT alternative strategy to interdisciplinarity and transdisciplinarity in higher education curricula. 2^{do}. Encuentro internacional para la investigación e innovación en programas de lenguas extranjeras. Bucaramanga. Junio 17 y 18 de 2015.
- ❖ Co-author. Fernández, Fernando & Barbosa, Carlos. Authors. Losada, Carlos & Gonzalez, Osmar (2015). Creating SCORM-DSP packages through Exelearning: a proposal for Foreign Language Teachers. 2nd. International EFL Teachers' Congress. In "Effective practices and new tendencies". Florencia. Mayo 14 y 15 de 2015. ISBN: 978-598-8770-444.



- ❖ Fernández, Fernando (2014). La salle de classe pluriculturelle: la nécessité de former enseignants sensibles aux variétés culturelles avec des compétences plurilinguistes pour répondre à la diversité de l'enseignement du Cauca en Colombie. X Encuentro de Universidades Formadoras de Licenciados en Idiomas y II Encuentro Nacional de Lenguas. Universidad la Salle. Bogotá. Abril 11 y 12 de 2014.
- ❖ Fernández, Fernando (2013). Promoting creative writing and creative reading using Edmodo social learning platform with seventh semester students of the BA program in English at South Colombian University. 1st International EFL Teachers' Congress. In "*Experiencias significativas de la enseñanza del inglés como lengua extranjera*". Florencia. Mayo 9 y 10 de 2013. ISBN: 978-958-8770-26-0.
- ❖ Fernández, Fernando (2012). Promoting Action-oriented, Spontaneous Oral Interaction in English AOEOII - with students of sixth semester of the undergraduate program in English at University of Amazonia. Simposio Internacional de Educación, Quito. Noviembre 7 al 9 de 2012. ISBN 958-958-57440-9-7.
- ❖ Fernández, Fernando y Moreno, Lorena (2011). Desde los intereses de los aprendices: uso del correo electrónico, el dispositivo mp3 y los Escenarios Pedagógicos Virtuales -EPV- como técnicas didácticas alternativas para afianzar procesos de formación autodirigida en los cursos de extensión de inglés (ILE) propuestos por UniLingua. Simposio Internacional de Pedagogía, Cartagena. Mayo 11 al 13 de 2011. ISSN 2027-9434.
- ❖ Fernández, Fernando (2011). Consideraciones respecto de las metas propuestas por el anterior gobierno sobre el bilingüismo en Colombia. Implementación que el MEN, a través del Programa Nacional de Bilingüismo -PNB- ha venido desarrollando: el caso del instructor itinerante del SENA. Simposio Internacional de Pedagogía, Cartagena. Mayo 11 al 13 de 2011. ISSN 2027-9434.
- ❖ Fernández, Fernando (2010). Pedagogical proposal for educational contents in the area of English for sixth graders in the School and Farm Amalaka in 2004. 1st State Meeting about the Professional Experience of Rural Teachers. Popayán-Cauca, 18 and 19 November.

Resumen de experiencia académica

El profesor Fernández es Magíster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras y TIC de la Université Lumière Lyon II de Francia, especialista en Lenguas y Culturas de Países Anglófonos de la misma Universidad y licenciado en Lenguas Modernas: inglés y Francés de la Universidad del Cauca en Colombia. Ha sido profesor auxiliar de cursos de inglés y de español como lenguas extranjeras en Francia, ha laborado como instructor itinerante de inglés e instructor virtual de inglés y francés en el SENA regional Cauca y Huila, también ha sido profesor de la licenciatura en inglés de la Universidad de la Amazonia en 2012 con cursos de inglés avanzado, literatura y civilización de la lengua inglesa y desde 2013 orienta en la Universidad Surcolombiana los cursos de francés básico I, un curso de francés avanzado dentro de la convocatoria Pilos por el Mundo, Literatura en Inglés y coordina la práctica pedagógica de la licenciatura en Inglés.



Portal personal

“Youronlineprof”: <http://wffernand.wix.com/youronlineprof>

Blogs

<https://sites.google.com/site/youronlineprof/>

<http://wffernand.wix.com/youronlineprof/apps/blog>

RESUMEN DE LA CONFERENCIA

Las sociedades de las inteligencias (Fernández, 2011: 17) se fundan en la incesante búsqueda de nuevas formas de acceder al conocimiento desde enfoques y posturas innovadoras; éstas también propenden porque dicho conocimiento sea más asequible para la mayor parte de la población. La innovación educativa como proceso sistemático e intencionado (Barrantes, 2001 ; Osorno, 2002) es de algún modo el eje de muchas políticas internacionales sobre el tema para las próximas décadas. Colombia como Nación pluricultural⁹ cuenta con grandes potencialidades tanto en el tema de biodiversidad ecológica como de diversidad sociocultural. La presente conferencia pretende, en primera instancia, hacer explícitas las realidades y tensiones latentes en las experiencias de prácticas pedagógicas como innovaciones pedagógicas (Valencia 2006; Castro & Hernández, 2012); en particular en el área de inglés como lengua extranjera al igual que en las diferentes aproximaciones didácticas que se entretajan en las aulas de clase pluriculturales y de inclusión de la diversidad. Nos concentraremos en entender cómo estas relaciones dialógicas se moldean a diario en la formación de los futuros maestros en ejercicio (Castro & Hernández, 2012) y de sus procesos de innovación pedagógica.

PALABRAS CLAVE

Competencia intercultural y plurilingüe, contextos de diversidad sociocultural, público con diversidad funcional y cognitiva, innovación pedagógica, innovación educativa

Introducción

⁹ El Estado reconoce a Colombia como Nación pluricultural y multilingüe, pero con la Ley 715 de 2001 el discurso de la educación en la diversidad se alinea con el de políticas de inclusión social y educativa gestadas en los países del norte para atender el tema del flujo migratorio. El Estado lo adoptó con la estandarización y homogeneización de la educación. Desde ahí se busca mejorar la calidad educativa mientras se potencia el desarrollo de competencias en los estudiantes que suplan las actuales necesidades del mercado laboral íntimamente alineadas con el fenómeno de la mundialización.



Abordaremos las tensiones que emergen dentro de muchas de las aulas de clase de colegios y escuelas públicas del departamento de Huila frente a la realidad de orden multicultural y plurilingüístico a partir de la formación y cualificación de maestros y la necesidad de potenciar el trabajo de interacción entre los diferentes actores del proceso educativo como ejes transversales. Igualmente comentaremos muchos de los procesos del acto educativo que se desarrollan entre los actores del sistema educativo y el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés que se está desarrollando. La conferencia estará encaminada a demostrar la necesidad de avanzar en la consolidación de experiencias de innovación pedagógica en el tema de la diversidad lingüística desde la coyuntura actual de la Educación Básica y Media Vocacional de la región Surcolombiana.

En un proyecto anterior (Castro y Hernández: 2012) realizado en contextos de ruralidad en el departamento del Cauca quedó claramente manifiesta la capacidad que tienen los docentes para desenvolverse satisfactoriamente en aspectos didácticos, pedagógicos y disciplinares generando así experiencias educativas innovadoras desde su relación con el contexto social y cultural. No obstante, se evidenció que, pese a lo significativo de éstas, muchas tienen un impacto institucional superficial. Estas, no se alimentan teóricamente, no promueven el diálogo necesario para buscar una articulación efectiva e integracionista capaz de plantear alternativas consistentes con las actuales políticas educativas del país, lo que necesariamente las vuelve propuestas piloto con poca acogida al no madurar como propuestas pedagógicas de alto impacto que perduren en las instituciones educativas. En el caso de Neiva, un contexto urbano la situación solo difiere en el hecho que los practicantes comienzan a desarrollar aptitudes investigativas a partir de la micro-investigación de aula que en pocos casos se torna significativo para las instituciones educativas.

La apuesta por la Educación Inclusiva Intercultural.

Colombia se planteó unas metas concretas en materia de educación para finales del año 2021; busca superar flagelos profundos que afectan el progreso de la Nación tales como la pobreza, la desigualdad y la corrupción estatal. Para ello apuesta por trabajar desde la educación como uno de los derroteros centrales que permitirán hacer frente a esta realidad para superarla a lo largo de la presente década. El ministro de Educación se reunió con sus homólogos entre el 13 y 15 de septiembre de 2010 en Argentina durante el Congreso Iberoamericano de Educación. Ahí se discutió y concretizó los objetivos, metas indicadores, programas de acción compartidos y mecanismos de seguimiento y evaluación de dicha propuesta en la que participaron autoridades educativas, expertos internacionales, docentes y profesores de la región. Desde el presupuesto de programas y escuelas inclusivas como primera aspiración de todos aquellos que defienden la equidad en la educación, la propuesta "Metas Educativas 2021" incorpora en su objetivo general dos grandes dimensiones relacionadas con el financiamiento educativo: la movilización de recursos nacionales y la cooperación multilateral (2021 Metas Educativas, 2010: 142).



En dicho Congreso se apostó por el enfoque de educación inclusiva porque permite vislumbrar resultados positivos al considerar que la realidad multicultural y multilingüe de los países iberoamericanos exige políticas coherentes y consecuentes que respondan a la diversidad de situaciones en las que se desarrolla la educación a fin de orientar respuestas educativas desde esa misma perspectiva. (Ibíd., 2010: 92). Si se propende por una educación en la diversidad entonces no sólo debe aplicarse a los territorios de las comunidades indígenas y afro-descendientes, debe incluso articular y contar con el apoyo de los estudiantes - NEE-, las minorías étnicas, las mujeres cabeza de familia, las culturas nómadas (gitanos) y los inmigrantes porque están presentes en la mayor parte de las escuelas y exigen que se tenga en cuenta su riqueza cultural y aspiraciones; en este sentido parece ser que la propuesta es una apuesta coherente y pertinente con los contextos locales y regionales presentes en Iberoamérica. (Ibíd., 2010: 93).

Esto es deseable si tales programas son entendidos y ejecutados como formas de inclusión social que se adoptan desde una perspectiva intercultural que enriquezca la interacción y no desde un modelo multicultural que ahonde en las diferencias del otro como ha sucedido en otros lugares¹⁰. Solo en ese sentido se puede acceder a una educación inclusiva e intercultural capaz de constituir valiosas oportunidades para el desarrollo personal, la integración social y la defensa de la identidad cultural y lingüística de todos los actores (Ibíd., 2010: 93).

Modelos pedagógicos de enseñanza en Colombia: la realidad

Antes de abordar la temática que nos concierne vale decir que *la primera gran tensión es de origen sistémico*. Tal tensión tiene que ver con el modelo educativo implementado en Colombia a partir de inicios del presente siglo. Por un lado los resultados obtenidos en un trabajo de investigación liderado por el Instituto Alberto Merani, sugieren que desde las propias percepciones de los docentes que subyacen a la práctica educativa, el modelo pedagógico de enseñanza y aprendizaje vigente es el dialogante donde se busca el desarrollo integral de los estudiantes (Instituto Alberto Merani, 2008: 6, 11,12)¹¹.

¹⁰ En un artículo publicado en el portal Internet El Tiempo el 14 de Agosto de 2011, Abel B. Veiga deja claramente planteado que el Enfoque Multicultural tanto en el plano educativo como en el plano Político fracasó en Europa. Para leer el artículo completo, dirigirse a: http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/otroscolumnistas/sociedades-convulsionadas_10155704-4

¹¹ Modelo para alcanzar el desarrollo y no el aprendizaje en sí bajo tres dimensiones (cognitiva, praxeológica y valorativa). Desde ellas se propende por un desarrollo integral de los estudiantes al hacer que los conocimientos que se trabajan en la Escuela no sean tan específicos y particulares, sino más bien generales y abstractos.



Por otra parte, el Estado a través del Ministerio de Educación Nacional - MEN viene ejecutando el proyecto de Revolución Educativa cuyo planteamiento pedagógico se fundamenta en un modelo educativo tradicional¹² enmarcado dentro del enfoque por competencias (EBC), aplicado extensivamente en la gran mayoría de sistemas educativos del mundo. El MEN en consonancia con la Oficina Internacional de Educación de la Unesco busca que los estudiantes sean capaces de desenvolverse satisfactoriamente en diferentes situaciones resolviendo eficazmente problemas de diferente índole al final de su educación. Dependiendo del tipo de formación, estas situaciones se identifican bien como pertenecientes a la vida real, relacionadas con el mundo del trabajo o dentro de la lógica interna de la disciplina en cuestión (Jonnaert, P. et al, Perspectivas, Unesco, 2007).

Cabe anotar que el EBC aún no es una perspectiva clara en el ámbito educativo nacional e internacional y el consenso general es que la teoría sobre la que se sustenta aún merece mucha revisión y validación educativa (Ibíd., 2007: 13; Reyes G., 2010: 7,12)¹³. En este sentido puede afirmarse que la radiografía descrita por los docentes sobre las aulas de clase no es la misma que el Estado en cabeza del gobierno de turno observa. Para unos estamos en el enfoque dialogante mientras que para otros debemos enfocarnos en el pleno desarrollo de las competencias de los estudiantes para responder a las cambiantes necesidades del sector productivo y económico en el mundo de las próximas décadas. Esta tensión ha generado múltiples malestares a todos los actores del sistema educativo (docentes, estudiantes, instituciones educativas, Magisterio y comunidades en general) debido al alto grado de evaluación tecnocrática que le subyace.

En un aparte de la caracterización del contexto del estudio realizado en el Cauca, el imaginario del trabajo con comunidades indígenas se hace evidente cuando el docente en ejercicio sostiene: *“noté que era un conjunto de jóvenes bastante heterogéneo, aunque en mi mentalidad esperaba encontrar indígenas de la comunidad Nasa, encontré campesinos del mismo territorio y otros que por su acento parecían ser huilenses, asunto que corroboré más adelante”* (JP1). Lo anterior sólo demuestra que nos encontramos frente a un aula de clase pluricultural y multiétnica; en un espacio de encuentro multicultural donde convergen visiones y cosmovisiones del mundo, a veces antagónicas en cuanto a las relaciones sociales que se establecen, o por el contrario, similares respecto de la visión de mundo que quieran construir dentro de ese espacio físico llamado “aula de clase”.

¹² Este es el modelo que se presenta desde el MEN en el documento “Relación modelo educativo – grado” disponible en:

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-255690_archivo_pdf_modelo_grado.pdf

¹³ Ver el texto integral de Reyes Galindo para ahondar en las tensiones inherentes frente a la lógica causal versus la lógica tensional del enfoque por competencias. Remitirse a las referencias.



Un aspecto interesante de la experiencia profesional anterior es el hecho de reconocer que los estudios de pregrado, e incluso la vida, no prepara para ser un docente cualificado (frente a elementos conceptuales, epistemológicos y didácticos) para enfrentarse a una educación multicultural y plurilingüe; es por ello prudente realizar un ejercicio serio y sistemático de auto-reflexión pedagógica que permitiera construir herramientas propias para producir innovaciones didácticas que se ajusten al contexto específico en el que labore.

La experiencia del Cauca también permite entrever una visión socio-constructivista en el sentido que pone de manifiesto como los estudiantes indígenas interactúan con el conocimiento, a saber, con el aprendizaje de inglés - ILE desde una perspectiva piagetiana. Se reconoce las características individuales, culturales y experiencias de vida diferentes de los educandos y se les considera plenamente antes que se inicie el proceso de aprendizaje. Desde la postura de Piaget, no aprendemos ni de la misma manera, ni con el mismo ritmo (Vargas, 2008: 3).

La experiencia anterior muestra la necesidad de volcar la enseñanza del inglés hacia las particularidades del contexto educativo, lo que valida el discurso internacional frente al tema del material pedagógico para la enseñanza de inglés. La mayoría de este material se ha diseñado para el mercado interno de los países anglófonos (Reino Unido y Estados Unidos principalmente) o para un mercado internacional homogéneo. En ambos casos los estudiantes alrededor del mundo dependen de formas de conocimiento occidental (que no proviene de todos los países angloparlantes) que son de valor limitado y extremadamente irrelevantes para los contextos locales al no construirse desde un saber pedagógico local sino desde una sistematización del conocimiento estandarizada. Por ende, el material didáctico producido en Occidente es etnocéntrico porque da poca o ninguna importancia a otros contextos socioculturales. (Ellis, 1990 y Pennycook, 1994 citados por de Mejía, Ordoñez y Fonseca, 2006: 14,15). No obstante, es interesante la apuesta que hoy vemos reflejada en los textos “English Please” del MEN que busca potenciar el diálogo y la interacción cultural desde la pedagogía accional y por proyectos.

En este sentido, los planteamientos de Ausubel frente a los nuevos conocimientos adquiridos y su relación con el conocimiento anterior de los estudiantes que se guardan en la memoria a corto plazo, generan un interés genuino por parte del estudiante para querer aprender. De esta manera el aprendizaje se torna en un proceso activo que depende más de la adquisición que de la simple memorización descontextualizada de patrones lingüísticos y culturales de la lengua inglesa al volverse una actividad personal donde la negociación de sentidos y la apropiación de nuevos aprendizajes dependerá del esfuerzo propio del estudiante y de los recursos mentales que él o ella decida movilizar para aprender. No obstante, todo esto depende de la pertinencia del material educativo con el que se trabaje.



¿Qué inglés enseñar hoy en día?

Hoy por hoy el inglés de Comunicación Global - ICG¹⁴ es una realidad, así que el modelo de acento estándar carece de sentido cuando el aprendizaje de esta lengua se da en tantas variantes sociolingüísticas en el mundo por lo que buscar el "inglés original" (Jenkins, 2005: 541; Graddol, 2006: 14) se vuelve utópico. Desde esta posición, un Docente No Nativo (DNI) solo es un maestro eficaz si ha recibido la formación pedagógica y didáctica necesaria para lograrlo. Es así que será capaz de dar cuenta de aspectos particulares de su propia lengua (competencia metalingüística) cuando enseña a sus estudiantes. No obstante, muchas escuelas y colegios bilingües dan mayor importancia al Docente Nativo (DN) como modelo de preferencia y lo contratan en sus instituciones aun cuando la cercanía cultural para con los estudiantes no refleje la pedagogía institucional del centro educativo, y en algunos casos produzca sinsabores insalvables de tipo cultural y laboral (puntualidad, relaciones jerárquicas entre estudiantes y profesor, etc.). El estudio sobre el estado actual de la educación bilingüe (inglés-español) en Colombia da cuenta de algunas de estas situaciones (de Mejía, Ordoñez y Fonseca, 2006: 16, 5).

Bajo las actuales circunstancias y, desde la dimensión pedagógica y didáctica, la enseñanza del inglés del siglo XXI debe centrarse por un lado en la posibilidad de que el inglés de Comunicación Global - ICG se convierta en el vehículo de comunicación de la cultura y realidades propias de los educandos. Para ello es necesario que los estudiantes se concienticen de la variedad de "*Englishes*" que existen y de las diferencias culturales de los países de la anglósfera y sus distintas variantes sociolingüísticas para superar la visión hegemonizante del inglés Americano y del inglés Británico como estándares de enseñanza y aprendizaje (Fernández en Castro y Hernández, 2012: 173) de esta manera se comienza a formar a los estudiantes sobre la base de una sensibilización intercultural de gran valor agregado en el mundo contemporáneo.

Por otra parte, en los contextos urbanos, la experiencia de los proyectos de innovación realizados en Neiva en los últimos dos años se ha buscado no solo desarrollar competencias disciplinares y comunicativas en inglés sino vincular apuestas de tipo cultural, lúdico y de inclusión de la diversidad funcional. Cabe aclarar que en la formación en inglés dentro de una clase intercultural es necesario que los estudiantes se formen en la resolución eficaz de problemáticas concretas que afectan sus comunidades y contextos y que den soluciones alternativas a las situaciones particulares de cada aula de clase y de cada institución educativa.

Un elemento que aporta a la caracterización y puede ayudar a solucionar la tensión se centrará posteriormente en enseñar y aprender un inglés para la resolución de conflictos contemporáneos. No basta

¹⁴ En la literatura de lenguas extranjeras se le conoce como "Lengua de Comunicación Global" y más recientemente Jean-Paul Nerrière acuña el término de "Globish" en su libro "Don't speak English, speak Globish".



con comunicarse simplemente con otros individuos para que el aprendizaje se inserte realmente en las dinámicas del mundo educativo del siglo XXI sino que se debe lograr la generación de rupturas epistemológicas donde los educandos dejen de ser agentes pasivos receptores de información y se conviertan en productores de saberes propios para que propicien conocimientos innovadores desde sus prácticas pedagógicas¹⁵ (Fernández, 2013: 1 a 11; 2012: 5 a 12; Martínez, Unda y Mejía, 2002: 1 a 13).

Es necesario entender que una política asimilacionista solo logra que se enfrenten las lenguas de condiciones y estatus diferentes: el Castellano y la Lengua Materna - LM del estudiante indígena. Se confrontan dos universos semánticos diferentes en una relación concurrente que afecta a los estudiantes y su medio social. Así, las lenguas en la escuela oscilan entre dos estatus: la enseñanza de lenguas (Castellano/LM) y la lengua de enseñanza (el Castellano) como ocurre en educandos de la Sierra Nevada; este proceso escolar produce representaciones confusas de las dos lenguas en tensión y un Magisterio también diferenciado; lo que da lugar a un fenómeno simultáneo de desvalorización y de valorización (Ibíd., 1997: 231) en función de la pertenencia a una u otra cosmovisión, ello pasa en el Cauca y de alguna manera en el contexto urbano de Neiva, donde los registros de lengua populares y su necesidad de hacerse visibles en la comunidad se ven enfrentados a una política de bilinguismo nacional asimilacionista.

El rol del maestro en formación y en ejercicio para un contexto intercultural y plurilingüe

En el estudio realizado en el Cauca se evidenció que el Castellano dentro de la comunidad indígena es para algunos educandos una Segunda Lengua - SL como tal pues difiere en la cosmovisión de la lengua y las costumbres que reciben los estudiantes en sus senos familiares, lo que afecta su socialización y a esto ahora se le suma el aprendizaje de una Lengua Extranjera - L2 por imposiciones esta vez eminentemente económicas más que culturales impuestas por un sistema educativo centralizado. Entonces el modelo de enseñanza predominante es el colombiano por cuestiones de formación profesional. La cuestión es que tanto el inglés como el Castellano son lenguas que por su larga data se han construido sobre la base de relaciones entre significados y significantes (fonemas y grafemas). No obstante, muchas lenguas indígenas sólo se han desarrollado a través de la tradición oral, lo que hace que no haya equivalentes de representación escritural sobre los que los maestros tanto en formación como en ejercicio que trabajan en estos contextos plurilingües puedan basar sus enseñanzas.

En Neiva se ven otras dinámicas especialmente por un lado con estudiantes en riesgo psicosocial e intrafamiliar que plantea repensar las estrategias de enseñanza varias veces; por otro lado, con la formación para públicos con diversidad funcional que plantea un reto tanto en el acompañamiento como en el diseño de

¹⁵ Ver una Práctica Pedagógica y Didáctica Innovante -PPDI- sobre cómo generar dispositivos significativos en un ambiente urbano a través del uso de las TIC y la Web 2.0: <http://bit.ly/1cpp8mM>



materiales especializados en la L2 que se amolden a las particularidades del contexto de diversidad cultural de estas poblaciones.

Las preguntas entonces son *¿cómo enseñar lenguas en contextos pluriculturales y multiétnicos con lenguas mayoritarias en juego, ¿el Castellano como lengua oficial de la Nación, el inglés como imperativo de progreso económico y tecnológico, y las lenguas de comunidades indígenas en el caso del sector rural?* y *¿Qué hacer para evitar “aculturar y alienar” a los estudiantes durante el proceso formativo? ¿Como atender la diversidad funcional en el sector rural y diversas problemáticas de índole social que se ven en el sector urbano?* Respuestas construidas a partir de diálogos e interacciones efectivas entre los protagonistas del acto educativo y desde posturas integracionistas de las áreas pueden ser acertadas para evitar futuros conflictos de aula que generen amplias divergencias entre diversos mundos semánticos presentes y que más adelante den pie a conflictos profundos de orden socio-cultural e inter-étnico como los que ya se vislumbran en diferentes instituciones educativas de diversos sectores y regiones ya sea por cuestiones de ideologías de géneros, de acceso a educación de calidad en equidad o de las diferentes manifestaciones sociales y culturales dentro del aula de clase.

Queda claro que es necesario construir una didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras que pueda abordar los retos de una educación intercultural y multilingüe. Que se construya a partir de las especificidades que ofrece el contexto urbano y rural y no desde los textos educativos foráneos y el modelo de prácticas metodológicas de aula centradas en la comunicación funcional para los centros urbanos como sucede en las aulas de clase anglosajonas donde se cuentan con todos los recursos y que dista mucho de lo que muchos maestros en formación están vivenciando en sus aulas.

Además, el docente puede y debe pensarse más allá del papel de “traductor cultural” (Ferreiro, 1994: 10) e incluso de “*locuteur interculturel*” o “*intercultural speaker*” (Jæger, 2001: 52 a 56) pues aunque este es el necesario primer paso para reconocer las culturas estudiadas, se requiere que el docente se apropie concienzudamente de las lenguas y universos en contacto dentro del aula de clase, de las motivaciones históricas que han llevado a que ese salón de clase pluricultural exista hoy en día, a convertirse no solo en un amigo impulsador de la riqueza y la interacción lingüística sino también de reconocer y orientar la curiosidad innata de los individuos por conocer nuevos mundos semánticos y para ello las experiencias de innovación pedagógica son relevantes.

Desde esta perspectiva lo interesante es que el docente se desarrolle como un *agente articulador y mediador intercultural* capaz de interactuar entre diferentes cosmovisiones. Es evidente que hace falta fomentar espacios de formación para la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) desde ejes de interacción en red y cualificación de maestros pensados para asumir los retos de la interculturalidad, la riqueza pluriétnica y la diversidad funcional entre docentes monolingües con bases sólidas de orden didáctico y pedagógico



(formadores de maestros), docentes de extracción lingüística heterogénea (orígenes etnolingüísticos bilingües o trilingües que sean formadores de docentes y docentes en ejercicio) y docentes con formación idónea para atender públicos con diversidad funcional y cognitiva. Es aquí donde es necesario impulsar innovaciones pedagógicas desde la investigación participativa en el aula donde una mirada socio-constructivista sería positiva.

REFERENCIAS

- ❖ Crystal, D. (2003). English as a global language. 2nd Edition. Cambridge University Press.
- ❖ Bolaños, Graciela. (2005). Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia. Ponencia. Primer Seminario Internacional de (Etno) Educación, multiculturalismo e Interculturalidad, realizado en la ciudad de Bogotá. Noviembre. Biblioteca Luis Ángel Arango. Consultado en Junio de 2013 en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/6654/6097>
- ❖ Buck, Vincent. (2005). *One World, One Language?* AIIC. Consultado en Junio de 2013 en: <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/page732.htm>
- ❖ Castro, Gloria y Hernández, Ulises. El saber del maestro en contextos de diversidad socio-cultural: recuperación de las experiencias pedagógicas desde la interacción en red. Grupo de Investigación en Enseñanza de las Ciencias y Contextos Culturales – GEC Red de Investigación Educativa – ieRed Universidad del Cauca. Consultado en Junio de 2013 en: http://www.iered.org/ev/file.php/34/InformeFinal/Anexo8_ArticuloConclusiones/Saber-en-Contextos-Diversidad Enviado v01.pdf
- ❖ Castro, Gloria y Hernández, Pino. (2012). El saber pedagógico del maestro en contextos de diversidad socio-cultural: Miradas de los docentes en formación, docentes en ejercicio y formadores de docentes en el Cauca Colombiano. Popayán: Universidad del Cauca. Consultado en Junio de 2013 en: http://openlibrary.org/books/OL25267478M/Saber_pedag%C3%B3gico_en_el_Cauca
- ❖ De Zubiría, Julián y otros.(2008). Tesis de grado "El modelo pedagógico predominante en Colombia". Instituto Alberto Merani. Bogotá. Consultado en Junio de 2013 en: <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/tesis/2008/tesis5-08.pdf>
- ❖ Fernández, Fernando (2011). Consideraciones respecto de las metas propuestas por el anterior gobierno sobre el bilingüismo en Colombia. Implementación que el MEN, a través del Programa Nacional de Bilingüismo -PNB- ha venido desarrollando: el caso del instructor itinerante del SENA. Ponencia. Simposio Internacional de Pedagogía, Cartagena. Mayo 11 al 13 de 2011. ISSN 2027-9434. En: <http://bit.ly/18PeXM9>
- ❖ Fernández, Fernando (2013). Promoting creative writing and creative reading using Edmodo social learning platform with seventh semester students of the BA program in English at South Colombian University.



Ponencia. 1st International EFL Teachers' Congress. Florencia. Mayo 9 y 10 de 2013. ISBN: Pending. En: <http://bit.ly/16krH8L>

❖ Ferreiro, Emilia (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *En Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*. Año 15 vol. 3, septiembre. ISSN 0325-8637 Consultada en Junio de 2013 en:

http://www.oei.es/fomentolectura/diversidad_proceso_alfabetizacion_ferreiro.pdf

❖ Trillos Amaya, María. (1997). La Sierra: un mundo plurilingüe. En *Lenguas Amerindias: Condiciones sociolingüísticas en Colombia*. Instituto Colombiano de Antropología. Bogotá. Consultado en Junio de 2013 en:

<http://www.lenguasdecolombia.gov.co/sites/lenguasdecolombia.gov.co/files/sierra%20nevada.pdf>

❖ Martínez B., Alberto; Unda, María del Pilar y Mejía, Marco Raúl. (2008). El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico. Expedición Pedagógica Nacional. Consultado en Junio de 2013 en: [http://www.iered.org/ev/file.php/34/documentos/ExpedicionPedagogica_De-Portador-a-Productos-de-](http://www.iered.org/ev/file.php/34/documentos/ExpedicionPedagogica_De-Portador-a-Productos-de-SaberPedagogico.pdf)

[SaberPedagogico.pdf](http://www.iered.org/ev/file.php/34/documentos/ExpedicionPedagogica_De-Portador-a-Productos-de-SaberPedagogico.pdf)

❖ Truscott de Mejía, Ordoñez, Claudia Lucia y Fonseca Laura. (2006). Lineamientos para la educación bilingüe en Colombia: hacia una política coherente. *Informe de investigación sobre el estado actual de la educación bilingüe (inglés-español) en Colombia*. Centro de Investigación y Formación en Educación. Universidad de los Andes. Bogotá. Consultado en Junio de 2013 en:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_2.pdf

❖ Unesco (2005). Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales. Consultada en Junio de 2013 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>

❖ Unesco (2001). La declaración universal de la Unesco sobre la diversidad cultural. Consultada en Junio de 2013 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>

❖ Unesco (2003). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. Consultada en Junio de 2013 en: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLIC_ATION.pdf

❖ Vargas Ragni, Marcela. (2008). El enfoque constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En *Asignatura III Epistemología y teorías de educación*. Universidad Aconcagua. Doctorado en Ciencias de la Educación. Consultado en Junio de 2013 en: <http://www.monografias.com>

❖ Osorno, Martha et al (2002). Experiencias docentes, calidad y cambio escolar: investigación e innovación en el aula. IDEP: Estrategias para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación, Bogotá

❖ Tamayo Valencia, Alfonso (2006). El movimiento pedagógico en Colombia (un encuentro de los maestros con la Pedagogía) *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.24, p. 102 –113, dez. 2006 - ISSN: 1676-2584



EXPERIENCIAS DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS



EXPERIENCIAS DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS - Educación Artística -



ENFOQUE UNA EXPERIENCIA AUDIO-VISUAL CON NIÑOS Y NIÑAS DEL RESGUARDO INDIGENA NASA POTRERITOS DEL MUNICIPIO DE LA PLATA

Rocio Polania Farfan

rocio.Polania@Usco. Edu.Co

Jorge Armando Bahamón

Jorgeedesign@Gmail.Com

Jovana Campo

Nasavijkampo@Gmail.Com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

“Resguardo indígena de Potreritos” del pueblo de los Nasa ubicado en el Municipio de La Plata, Departamento del Huila, Capital del Suroccidente del Huila, altitud 1.050 msnm. Está ubicado a una distancia de 122 km desde Neiva, a 147 km de la ciudad de Popayán y a 210 km de la población de San Agustín. El pueblo Nasa Yuwe, o “gente del agua” también de forma generalizada conocido como el pueblo Paez, se origina en los Andes colombianos, en las altas cumbres y los páramos que caracterizan a las cordilleras donde se encuentran asentados.

Palabras claves

Decolonialidad, educación artística comunitaria, fotografía, cultura audiovisual

Resumen

Se busca que la población beneficiada desarrolle el pensamiento visual analítico, crítico creativo y fortalezcan su identidad, cultura y territorio. A su vez dotar a las nuevas generaciones de ciudadanos con posibilidad de respuesta ante el avasallamiento de imágenes transmitidas por los medios audiovisuales que se difunden masivamente, en especial la televisión y el internet, para así fortalecer y preservar la memoria histórica de las mismas.

Nuestro objetivo principal es crear un Laboratorio de Investigación-Creación Audiovisual de extensión permanente, orientado a la dinamización de la cultura audiovisual, al fortalecimiento de la cultura e identidad de las diferentes comunidades vulnerables y en general colombianas; Indígenas, afro descendientes, desplazados, entre otros, con una metodología de carácter exploratorio con el propósito de conocer los consumos y necesidades de la población, a quienes se les ofrecerá los distintos talleres audiovisuales para que generen impacto social. Durante los talleres se buscara dotar con herramientas audiovisuales básicas,



buscando una mayor motivación en los niños y jóvenes para el desarrollo de los procesos de formación-creación.

Problema o situación que originó la experiencia

Debido al avance incommensurable de los medios de comunicación audiovisual, hoy asistimos a la excesiva proliferación de imágenes que se transmiten a través de las pantallas de cine, televisión, computadoras, teléfono móvil, los avisos publicitarios. Las pantallas pasaron de las salas de cine a instalarse en todos los ámbitos domésticos y urbanos. De acuerdo con una encuesta realizada en Bogotá el electrodoméstico privilegiado por los hogares fue el televisor que alcanzó el 100%, mientras la estufa llegó al 95%; lo cual indica, por extensión, que la sociedad colombiana privilegia el ver antes del comer.

Sin embargo, los medios de comunicación, como todo cuanto existe, poseen aspectos positivos como negativos. Desde el lado positivo, la información puede llegar a cualquier parte del planeta de manera inmediata, nos mantienen al tanto de cada acontecimiento relevante, permiten crear y compartir opiniones, puede hacer que las relaciones interpersonales se mantengan o fortalezcan a través de la comunicación mediática.

Por otro parte, en el “lado oscuro” tenemos la manipulación de información y el uso de ésta para intereses propios de los propietarios de los medios o de algún grupo, empresa u organismo. Los medios de comunicación son controlados mediante contenidos ideológicos de carácter económico, político o cultural, donde subyacen evidentes o veladas intencionalidades.

Como dice el filósofo Victor Koon “Las pantallas nos informan, nos influyen, nos vigilan, nos muestran a terceros, producen necesidades de consumo con las estrategias publicitarias. Y trabajamos, compramos, vendemos, hacemos amigos, amamos, sin importar el espacio, en el mundo entero, ni el tiempo, día y noche. Es otro mundo que nace, otro paradigma que nos hace ver un nuevo universo que a la larga o a la corta generará implicancias económicas, sociales, políticas, culturales; que construirá otras subjetividades, otras identidades”.

Frente a esto, nuestra sociedad, sin una política de educación verdaderamente incluyente, donde el estudio y los alcances de los medios audiovisuales sean abarcados desde etapas tempranas de la educación, se ve muy afectada, en especial las comunidades vulnerables, estas pierden su identidad y amor a la tierra, su cultura y memoria histórica, sus imaginarios y realidades, todo manipulado por los medios masivos de comunicación.



Objetivo general

Crear un Laboratorio de Investigación-Creación Audiovisual de extensión permanente, orientado a la dinamización de la cultura audiovisual, al fortalecimiento de la cultura e identidad de las diferentes comunidades colombianas, en especial las vulnerables.

Objetivos específicos

Aunar recursos institucionales, técnicos, económicos y administrativos para la implementación del Laboratorio de Investigación-Creación Audiovisual.

Diseñar estrategias didácticas orientadas a la lectura y creación audiovisual, dirigidas públicos infantiles, juveniles en especial los de comunidades vulnerables.

Sistematizar y difundir los procesos de formación orientados a distintos públicos infantiles, juveniles y docentes.

Crear un archivo físico y digital de la producción audiovisual creada por las comunidades beneficiadas.

Establecer dinámicas para la socialización de los productos realizados en distintos eventos y escenarios.

Referente teórico que sustenta la experiencia

“Enfoque” significa reconocer la existencia de individuos, pueblos u organizaciones indígenas constituidos como actores sociales modernos (ciudadanía, ser sujeto de derechos capaces de participar en procesos políticos de la sociedad nacional). Sin embargo, no se trata “simplemente de reconocer, tolerar ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Más bien, es implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder, del saber, del ser, el ver y de la naturaleza como reto, propuesta, proceso y proyecto; es reconceptualizar y refundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar y vivir. Por eso los procesos educativos en un espacio otro no son una acción dada sino un proceso en permanente construcción.

Se destaca entonces la importancia de una educación artística intercultural como base para evitar la perennización de los avances científicos y tecnológicos, y promover un diálogo, resignificación y crecimiento constante de los mismos¹⁶. No basta entender la interculturalidad como la interrelación o comunicación sino como un espacio para potenciar, construir y hacer incidir saberes, pensamientos, voces, prácticas y poderes

¹⁶ Ramírez, Eras Ángel. Paradigma de la interculturalidad. Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas indígenas. Año3, No 26, mayo de 2001.



sociales otros, así como una forma otra de pensar, actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad¹⁷. En ese sentido el Proyecto “**Enfoque**” provee de sentido y relevancia los saberes, significados y construcciones simbólicas que se encuentran en el imaginario del colectivo de niños y niñas del **Resguardo Potreritos**. Las imágenes capturadas por los niños a través de la cámara fotográfica son construcciones recreadas a partir de sus propias experiencias, las cuales buscan focalizar la atención a partir del lugar de enunciación desde donde se producen.

Sin embargo, la dominación cultural ha mantenido a los pueblos indígenas sometidos a una educación iluminada por una luz ciega que invisibiliza, diluye y moldea el poder, el saber, el conocer y el deseo que habita en el sujeto innominado. “**Enfoque**” como propuesta de formación artística expresa un deseo por el auto-reconocimiento a partir del lugar, el paisaje, la gente, las prácticas cotidianas, las costumbres y tradiciones; favorece, además, el desarrollo de subjetividades más sensibles capaces de percibir y narrar el mundo circundante a través de la materialización de una imagen, un sonido, una palabra o un gesto. Esto supone pensar en procesos, prácticas y estrategias de intervención educativas más significativas, las cuales podrían incluir, entre otras, la revitalización, revaloración y aplicación de los saberes ancestrales, pero no como algo ligado a una localidad y temporalidad del pasado, sino como conocimientos que tienen contemporaneidad para leer y comprender críticamente el mundo, así como para (re)aprender y actuar en el presente¹⁸.

Desde esta perspectiva **Enfoque una propuesta de creación audiovisual**, se concibe como proyecto político, social, ético y epistémico de saberes y conocimientos, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder impuestos por los sistemas educativos. Al respecto C. Walsh, propone como herramienta pedagógica la interculturalidad crítica, la cual “pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras”¹⁹.

¹⁷ alsh, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/18-walsh-interculturalidad%20y%20decolonialidad.pdf>

¹⁸ Walsh, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir”. En Patricia Melgarejo (comp). Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas, México Universidad

¹⁹ Ibídem.



Esto significa dar paso al paisaje ideológico que ha estado escondido detrás de la luz que emana del ser; por lo tanto los proyectos e ideales gestados desde los lugares otros deben apuntalar a establecer una serie de cuestionamientos, miramientos, discusiones e inquietudes frente a las políticas educativas actuales que permitan re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena, y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar, sentir y vivir distinto.

Como se desarrolla la experiencia

El Proyecto “Enfoque” Investigación-Creación Audiovisual se desarrolló mediante la realización de siete (7) talleres didácticos durante ocho (8) sesiones de visita a la comunidad, un tallerista y la coordinación de un docente; de acuerdo con los horarios estipulados en la comunidad donde se desarrolló.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Se puede decir que este proyecto representa una alternativa útil para este tipo de comunidades, pues gracias a estos conocimientos audiovisuales los jóvenes aprenden a valorar y proteger sus costumbres, su estilo de vida, sus ritos y demás acontecimientos relevantes para el desarrollo y evolución de su comunidad. Además, representa una nueva opción de vida y trabajo pues muchos de los niños quedaron muy entusiasmados con las cámaras y con el arte de la fotografía, por lo cual piensan en ella como una alternativa para su futuro.

En general el proyecto fue muy bien aceptado por la comunidad indígena y la comunidad universitaria pues ven el potencial del proyecto y los posibles alcances del mismo, ya que, visto desde una realidad actual, es un elemento que aporta a la igualdad, la reconciliación y la paz de nuestras comunidades vulnerables y olvidadas por el estado.

Impacto de la experiencia

“Enfoque” ha tratado de contribuir al fortalecimiento del concepto de identidad en niños y niñas del Resguardo Potreritos a partir de la exploración sensible del contexto que habitan y de la experiencia de los sentidos y significados colectivos que conectan a los sujetos de manera autónoma. “Enfoque” intenta también potenciar en niños y niñas, a través de la educación por el arte y específicamente con la fotografía, un pensamiento divergente y crítico que posibilite la incursión en el mundo actual de sus saberes y conocimientos, escuchar sus voces silenciadas y enseñar sus caras al mundo; es decir, que a partir de la captura de los diferentes escenarios del Resguardo, el niño, la niña, se conectan con sus propias necesidades y las de su comunidad, representan lo que comprenden e interpretan de su realidad, trazan diálogos con el contexto y la historia, y en



general con su sabiduría, lo que permite dar significado a lo que hacen y reafirmar el sentido de identidad local en medio del mundo global.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Impresión de 2 fotografías por niños
 Afiche de promoción de la Exposición
 Cámaras estenopeicas
 Grabación de los talleres
 Cd. video del proceso

Socialización de resultados

Ponencia internacional, Exposiciones fotográficas

Proyección de la experiencia

Desarrollo de propuesta en otros resguardos indígenas del Departamento del Huila



LA ESCULTURA LOS COLONOS: ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA PROMOVER LA APRECIACIÓN ESTÉTICA EN LOS NIÑOS DEL GRADO 3B

Katerin Silva

katherinsilva21@gmail.com

Descripción del contexto

La investigación se realizó en la institución educativa Jorge Eliecer Gaitán en el grado 3b de la jornada tarde, asumiendo como punto de partida los principios de la apreciación estética del monumento los colonos como estrategia didáctica. Este proceso permitió el conocimiento de técnicas, materiales, contexto y creación de una escultura, para el desarrollo y fomento de la apreciación estética.

Palabras claves

Escultura, estrategia didáctica, apreciación estética.

Resumen

El punto de partida para la construcción de la propuesta es la problemática que se ha generado a nivel nacional y regional acerca de la ausencia de referentes didácticos para la formación en artes plásticas en instituciones educativas, específicamente en escultura, por tal razón se planteó una propuesta de investigación basada en la escultura el monumento a los colonos como una herramienta estratégica para la enseñanza de la apreciación estética de la escultura en niños de grado tercero, a partir de la implementación de las técnicas y procesos requeridos para hacer una escultura donde el niño pueda reconocer la importancia de dicha rama de las artes plásticas, el contexto en el que se encuentran, su simbología, materiales de construcción entre otros, que les permita adquirir un criterio de conocimiento para cuando llegue a algún lugar pueda reconocer una escultura y hacer un análisis valorativo de dicha obra y del lugar donde se encuentra, de igual manera generar en ellos una sensibilidad y un cambio de la rutina de las clases.

En el Caquetá los procesos de formación en la apreciación estética son débiles; esto, en cuanto la mayoría de instituciones educativas no tienen docentes asignados del área de educación artística, por lo general son profesionales de otras áreas disciplinares, por consiguiente, las clases se convierten en pintura libre, manualidades o actividades generales que no se encuentran articuladas a los requerimientos pedagógicos y curriculares propios de la Educación Artística.



De otra parte, el bajo reconocimiento de esculturas del Departamento del Caquetá debido a la carencia de las mismas y de espacios culturales como museos en la región. En este sentido, se consideró pertinente fortalecer de estrategias didácticas que promuevan las artes plásticas con un sentido identitario y regional, a la vez que posibilite nuevos referentes para los docentes que imparten educación artística en las instituciones educativas de Florencia y en general del Departamento del Caquetá.

En este marco, surgen los siguientes interrogantes: ¿Qué es la apreciación estética?, ¿Cómo generar estrategias didácticas?, ¿Para qué sirve la apreciación estética en un niño?, ¿Cómo influye la apreciación estética en la vida cotidiana de un niño?

Objetivo general

Conocer los elementos significativos de la escultura “monumento los colonos” como estrategia didáctica para promover la apreciación estética en el municipio, en los niños del grado 3B de la institución educativa Jorge Eliecer Gaitán sede Simón Bolívar.

Objetivos específicos

Caracterizar el valor de la apreciación estética de los niños del grado 3b de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán.

Diseñar proyecto de aula que permita desarrollar la apreciación estética como parte significativa en el proceso de formación artística tomando como referente el “Monumento los Colonos”.

Referente teórico que sustenta la experiencia

En Colombia la apreciación estética desde los contextos artísticos está generando un debate público entre el Ministerio de Cultura de la mano con el Ministerio de Educación , generando conceptos de apreciación estética desde los lineamientos curriculares como la importancia de la apreciación estética de las competencias del ciudadano del siglo XXI, que permitan promover estrategias didácticas para desarrollar en los niños y jóvenes la apreciación estética, por tal razón la pertinencia de situar como eje central este concepto.

La apreciación estética tiene sus yacimientos desde años atrás cuando el mismo Platón y Aristóteles hablan de la apreciación estética donde consideran el “arte es una imitación de la realidad” donde es posible expresar esa realidad desde diferentes tipos de vistas, desde entonces la apreciación estética es situada desde la rama filosófica definida desde lo bello y lo feo buscando situarlo en lo objetivo o solo en la mente del



individuo, el filósofo alemán Alexander Gottlieb Baumgarten es quien da a el nombre a la apreciación estética en la rama filosófica específicamente entre la práctica de la mano de la lógica y la ética dejando abierta a la crítica y la psicología del arte.

La apreciación estética en el arte está limitada según el tipo de arte al que se encuentra dirigido, en este caso la escultura, su elementos significativo, es la línea, punto, el plano, el color, volumen, forma, figura, composición, espacio, movimiento y luz como lo plantea el texto presentado por la Universidad Interamericana para el desarrollo “Arte y Apreciación Estética” desde el cual se plantea el enfoque de apreciación en la escultura, dicho texto sitúa la pregunta ¿Cómo sería el mundo bidimensional?, para ello se considera la formación de niños desde la apreciación estética, abarcando el concepto de línea, color, volumen, luz, movimiento, etc. Permitiéndole al niño imaginar y crear desde la observación.

Desarrollo de la experiencia

Esta experiencia toma como base la investigación acción, asumiendo como punto de partida los principios de Kurt Lewis, quien desde 1944 describe la investigación como un enfoque experimental de las ciencias sociales asociado a la acción social que permite la solución de las problemáticas que pueda tener una población implementando al mismo tiempo el uso teórico y los cambios sociales. Lewin (1946) define la investigación acción con tres puntos específicos; investigación, formación y acción estos tres vértices deben estar unidos siendo esta un bucle recursivo y retroactivo de investigación y acción. La investigación es práctica, participativa y colaborativa, emancipadora, interpretativa y crítica.

La investigación acción toma parte de otras investigaciones tales como la investigación participativa, cualitativa y reflexiva esto debido a la necesidad de integrar la acción en su proceso investigativo, además la investigación acción busca su participación en la cultura dentro de la población a intervenir, en este caso el grado 3b de la institución educativa Jorge Eliecer Gaitán sede Simón Bolívar con la que se pretende llevar a cabo procesos de formación artístico cultural.

Proceso inicial de investigación:

1. Caracterización:

Se realizó una presentación de cada una de las personas de forma lúdica, y seguido el himno del Caquetá como parte importante de la historia del departamento, para identificar el nivel de reconocimiento de elementos identitarios del Departamento a través de la elaboración de un dibujo.



2. Otras actividades implementadas en la secuencia didáctica:

- Realización de un collage en recortes de revista sobre una silueta ya realizada para que cada niño reconociera la imagen que estaba formando, para esto se crearon mesas de trabajo dentro del aula de clases que permitiera el trabajo en equipo del grupo.
- Procesos de creación del color, donde el niño debía pintar un dibujo para reconocer los colores y tuviera claridad de ellos, del mismo modo se presenta un dibujo prediseñado del monumento los colonos donde el niño debía de encontrar figuras geométricas que estaban dentro de esta, se implementó la presentación de diferentes materiales y esculturas realizadas a nivel mundial a través de la historia para dar continuación se creó una clase donde se moldea una imagen en plastilina, esto conlleva a crear un diseño propio del monumento los colonos en arcilla.

Uso de recursos o materiales

Se utilizó diferentes materiales que posibilitarán la construcción de esculturas: hierro, yeso, arcilla, material reciclable, plantas, entre otros.

Principales resultados y conclusiones

Creación de una estrategia didáctica que permita al estudiantado desarrollar su creatividad aprendiendo a diseñar una escultura desde sus conceptos básicos y de igual forma un conocimiento que se pueda seguir desarrollando no solo en el aula de clase, sino también en su vida cotidiana.

Impacto de la experiencia

La educación artística en los últimos años se ha potencializado debido a su crecimiento e importancia que han dado las nuevas tendencias pedagógicas, que hacen de las artes plásticas y en general del arte una de las ramas más importante dentro de estas para su procesos de enseñanza en el aula de clases, siendo esta de carácter importante se centra el siguiente trabajo de grado, usando como herramienta la escultura para generar una estrategia didáctica que forme una apreciación estética y de antemano un nuevo conocimiento de la escultura



Evidencias

Se logró el reconocimiento del monumento los colonos, su historia, se encontró con el reconocimiento de implementación de materiales para hacer esculturas como el hierro, yeso, arcilla, material reciclable, plantas, entre otros, se encontró dentro del proceso niños con creatividad, con manejo de líneas y estructuras artísticas de importante influencia en sus compañeros.

Proyección de la experiencia

La experiencia de investigación aún se encuentra en proceso de implementación, sistematización y construcción de alternativas didácticas.



EXPERIENCIA DE CONSTRUCCIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO AUDIOVISUAL PARA LA ENSEÑANZA DE ASPECTOS ARTÍSTICOS, CULTURALES Y FOLCLÓRICOS DEL DEPARTAMENTO DEL CAQUETÁ EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Heidy Natalia García Cadena

hei.garcia@udla.edu.co

Hernán Ricardo Vargas

hernan.ricardo.vargas@gmail.com

Leidy Calderón Orjuela

leidycalderonorejuela@gmail.com

Anyi Yurley Sánchez

anyiyurleysanchezlondoño@hotmail.com

Yuberly Pastran Cuervo

yuby96@hotmail.com Jefferson Jhordy Gutiérrez Sotelo

Natalia Méndez González

mendez2010@hotmail.com

Diana Yineth Chingal

dianayineth16@gmail.com

Yolima Gómez Quintero

yolymagomez@gmail.com

Viviana Andrea Vásquez Vergara

giomi.boo18@gmail.com

Carlos Pérez

capc2304@gmail.com

Leidy Calderón Orjuela

leidycalderonorejuela@gmail.com

Descripción del contexto

La experiencia se adelanta con estudiantes que se encuentran finalizando práctica pedagógica (séptimo y octavo semestre) de la Licenciatura en Educación Artística en instituciones educativas de Florencia y que a su vez hacen parte del semillero de investigación de “Cultura y expresiones folclóricas del Caquetá”; por consiguiente se busca la consolidación de un proceso de investigación desde el cual se construye material audiovisual, gráfico y escrito para la enseñanza de cultura y expresiones identitarias del Folclor del Departamento del Caquetá. La necesidad de generar material didáctico surge desde la interacción en las instituciones educativas en la práctica, en las cuales se ha identificado desconocimiento de expresiones folclóricas y artísticas propias del Caquetá.



Palabras claves

Práctica pedagógica, didáctica audiovisual, cultura, expresiones folclóricas

Resumen

La experiencia se encuentra en el marco de la formación de Licenciados en Educación Artística y cultural desde el pensamiento crítico respecto a las prácticas pedagógicas en artística y su vínculo con referentes contextuales, en tal sentido el proceso supone la formación de formadores a partir de competencias para la comprensión del contexto regional y los modos de relacionarse con el arte, la cultura y el patrimonio así como la relación con “los objetos artísticos como estructuras portadoras de múltiples significados y sentidos”; en consecuencia, estas reflexiones suponen la base para la construcción de material didáctico audiovisual.

Problema

Durante la realización de práctica pedagógica de estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística se ha encontrado que la mayoría de instituciones educativas no tienen docentes del área designados, principalmente en primaria, esto genera que las prácticas de dicha área no se encuentren articuladas a las perspectivas curriculares más recientes de la educación artística, además están desarticuladas de las expresiones folclóricas y artísticas de la región y la mayoría de instituciones no cuentan con material educativo en el área.

En este marco, se hace pertinente fortalecer procesos de formación en investigación del Licenciado en Educación Artística respecto a la comprensión de expresiones artísticas en la región y de realizar una mirada crítica a los festivales folclóricos y su incidencia en procesos educativos para la construcción de material didáctico audiovisual.

En cuanto a la construcción de material didáctico se encuentra un video de danzas tradicionales del Caquetá realizado con base en la implementación, sistematización e interpretación de entrevistas y realización de tomas audiovisuales de danzas de la región que no se encuentran historizadas. De otra parte, se encuentra un documental de análisis crítico acerca de la realización del Festival Folclórico de San Pedro en Florencia. Los audiovisuales en mención se realizan a partir de las fases del proceso de creación para elaboración de guión en el cine documental, para ello se cuenta con la asesoría y acompañamiento del semillero de investigación “Laboratorio de Artes Visuales de la Amazonia”



Objetivo general

Construcción de material educativo audiovisual para las instituciones educativas de Florencia como herramienta didáctica para la enseñanza y comprensión de expresiones folclóricas y culturales del Departamento del Caquetá en el área de Educación Artística.

Objetivos específicos

- Realizar una mirada crítica investigativa acerca de la realización de festivales folclóricos que se realizan en el Departamento del Caquetá desde los elementos históricos, ideológicos y culturales.
- Identificar las versiones construidas alrededor de los festivales a partir de fotografías, crónicas, relatos, piezas artísticas (canciones, danzas y vestuarios regionales, comparsas), noticias que circulan en los medios de comunicación, así como las perspectivas de los organizadores y participantes para la tipificación de representaciones sociales e historia cultural.
- Construcción de dos audiovisuales que desde el análisis crítico visibilicen la memoria de danzas departamentales y relatos populares de las fiestas folclóricas como material didáctico de enseñanza de la Educación Artística en contextos escolares.

Referente teórico

Los referentes teóricos de la propuesta se cimientan en las perspectivas de historia cultural y representaciones sociales; por su parte, la historia cultural sitúa interpretaciones de hechos históricos a partir de grupos que no hacen parte de las elites, por ello cobra relevancia la investigación de los carnavales, las fiestas públicas, las tradiciones populares, entre otros que conforman artefactos culturales, y son susceptibles de interpretaciones desde conceptos como la ideología, el poder, la identidad, la raza.

Particularmente, la historia cultural ha sido abordada por Peter Burke (2006), quien sitúa dicha perspectiva en el giro antropológico, es decir, se trata de una visión histórica nutrida por las concepciones de cultura derivadas de los estudios antropológicos de Evans Pritchard y Clifford Geertz, entre otros. Asimismo, Burke (2006) retoma los aportes de algunos autores de la Escuela Francesa: desde Foucault sitúa la mirada de las discontinuidades históricas, los estudios de las prácticas, el poder y la función de las instituciones; desde Pierre Bourdieu destaca la teoría cultural y el concepto de campo, entendido este último como las convenciones culturales que se construyen en un momento histórico particular y que posteriormente se constituyen en modos de “reproducción cultural” como manera de sostener cierto posicionamiento en la sociedad.



De otra parte, la propuesta de investigación retoma la perspectiva de las representaciones sociales, siendo el concepto de la representación la relación de un sujeto o sujetos con determinado objeto desde su capacidad de reproducción desde la significación simbólica, así lo enuncia Jodelet Denisse (1986) "En la representación tenemos el contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo lejano." (p. 476), cabe aclarar que no se trata de una mera reproducción simbólica sino de las complejidades de su construcción en cuanto es referida por sujetos sociales en la cual se involucra la creación, la pertenencia de grupos, así como las condiciones y constricciones en las cuales surge.

Cabe aclarar que no se trata de una mirada historiográfica de la festividad folclórica, sino de situar ejes problematizadores enfocados en la exploración de las formas de producción o creación de significados socialmente compartidos, por ello se requiere una mirada interdisciplinaria: Desde la antropología, se asocia la concepción de la cultura al valor performativo de las prácticas culturales y la transformación de los significados Geertz (1973 y 1983); en tal sentido, es pertinente explorar los significados de las piezas artísticas (música y danzas regionales presentadas en las festividades) como piezas culturales y discursivas pregnadas de símbolos, significados e historias de la región; desde la sociología se posibilita el acercamiento al papel de la festividad en referencia a cuestiones de ideología, nacionalidad, etnia, género y clase social, en este punto puede resaltarse las distinciones identitarias de realización de la festividad en otros Departamentos de Colombia respecto al Departamento del Caquetá, los aspectos y connotaciones asignadas por referentes institucionales, la interpretación de los híbridos, es decir la incorporación de otros elementos que no son originarios de la festividad cultural, como las cabalgatas, los reinados, entre otros. Desde la psicología social, se establecen las bases para interpretar los pensamientos, los comportamientos, la apropiación de los participantes de las festividades, las prácticas asociadas, así como la convergencia de otros discursos que regulan los significados y prácticas.

En cuanto a los referentes pedagógicos que dan cimiento a la construcción de las propuestas audiovisuales se encuentra la pedagogía crítica, particularmente los postulados de Henry Giroux, desde los cuales se considera la educación como un hecho político y sociocultural, esto es la necesidad de asumir una posición crítica frente a la sociedad, en cuanto los fundamentos de la perspectiva en mención remiten a la teoría crítica como manera de entender la realidad desde la interacción dialéctica entre las instituciones escolares y las configuraciones culturales, así como las connotaciones ideológicas de los contextos más cercanos "cualquier análisis de la noción de alfabetización tiene que comenzar identificando los supuestos y las prácticas que la atan a configuraciones específicas de conocimiento, ideología y poder" (Giroux 1997) Así, pensar la cultura implica pensar las formas desde las cuales un sistema social se reproduce y constituye subjetividades. En tal sentido, los conceptos de poder, cultura y resistencia se constituyen en elementos claves para la comprensión e interpretación crítica de expresiones folclóricas y representaciones sociales en el Departamento del Caquetá; es decir, abarca una mirada amplia de las redes de significado en cuanto estas se encuentran inscritas en un contexto histórico e ideológico e inciden en los contextos escolarizados.



Desarrollo de la experiencia

La construcción de material didáctico audiovisual requiere un proceso de investigación, interpretación y análisis de la información, por tal razón se da inicio con el Festival Folclórico de San Pedro que se lleva a cabo en Florencia en la versión Departamental, en perspectiva de identificar las representaciones sociales y de realizar las tomas audiovisuales y entrevistas necesarias, a tal propósito se requiere de la combinación de metodologías de la antropología, la historia y la sociología para generar interpretaciones culturales de las expresiones folclóricas, a continuación se presentan aspectos centrales para el desarrollo metodológico:

ASPECTOS	DESCRIPCION	MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN
Documental	Revisión de investigaciones y construcciones históricas acerca de festivales folclóricos que se realizan en el Departamento del Caquetá.	Elaboración de estado de arte
Simbólico	La identificación e interpretación de lo simbólico en artefactos culturales.	Trabajo de campo: Asistencia al Festival Folclórico de San Pedro en Caquetá para realizar registros audiovisuales y de observación.
Narrativo	Versiones acerca de la historicidad, simbologías, prácticas, creencias; entre otros aspectos de las expresiones folclóricas.	Trabajo de campo: Entrevistas para reconstrucción de diferentes versiones. (organizadores de instancias gubernamentales, participantes, asistentes)
Descriptivo	Aspectos de la investigación antropológica y etnológica: Observación participante, elaboración descriptiva.	Registros de observación y sistematización de los mismos en Software Atlas TI
Interpretativo	Análisis del discurso o estudios críticos del discurso	El análisis del discurso es una metodología de la investigación en Ciencias Humanas que estudia de manera sistemática las estructuras del discurso escrito, hablado en tanto hecho comunicativo que posibilita la comprensión de contextos sociales, históricos y culturales.

Proceso de producción audiovisual:

- Preproducción: En esta etapa se establecen los referentes teóricos del proceso investigativos y el horizonte de sentido del mismo.
- Identificación de recursos narrativos: Con este insumo se realizará una socialización para establecer los elementos discursivos y el tono del proyecto. Para esto se revisará material con propuestas estéticas similares. Bajo el esquema de Guzmán (1998), se elaborará un guion literario de carácter



transitorio donde se expresen ideales discursivos y líneas de acción que permitan elaborar una estructura dramática. Posteriormente se realizará una búsqueda de locaciones e identificación de personajes que permitan encarnar el guion literario. Luego de esto se reelaborará el guion basado en los elementos disponibles en la realidad.

- Producción: Después de encontrar claramente los elementos discursivos de la estructura dramática se elaborará un cronograma de rodaje para realizar los registros del material base teniendo en cuenta los imprevistos y posibles agentes narrativos que aparezcan durante el rodaje.
 - Inicio de la grabación en grupos de trabajo por roles de producción.
 - Revisión diaria del material registrado.
 - Postproducción.
 - Revisión completa del material registrado, análisis de las posibilidades discursivas del mismo.
 - Reelaboración del guión.
 - Montaje del material filmado.
 - Mezcla de sonido y corrección de color.
 -

Uso de recursos o materiales

A continuación, se presenta los elementos requeridos para la construcción de audiovisuales y libro de análisis:

- Software Atlas TI: Este Software se utiliza en análisis cualitativo para el proceso de sistematización de texto, gráfico y video, utilizado de manera amplia en investigaciones del ámbito de las Ciencias Humanas para análisis de discurso. Se realizarán registros del discurso de acuerdo a las categorías de investigación para ello, se requiere transcribir las entrevistas y registrar todas las expresiones encontradas (canciones, danzas, fotografías, registros visuales). Una vez se realiza la sistematización en el Software Atlas TI, se generan esquemas derivados de las categorías de la investigación para la construcción de los capítulos del compilado, para ello la apropiación de cada categoría se hará en grupos de dos a tres estudiantes, de acuerdo a los intereses y fortalezas académicas de los estudiantes participantes.
- Elementos de filmación, rodaje y producción audiovisual: Cámaras, micrófonos y aquellos que se estimen pertinentes en la edición del documental audiovisual con base en los requerimientos del semillero de investigación “Laboratorio de Artes Visuales de la Amazonia”



Principales resultados y conclusiones

Generar procesos de formación investigativa con estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística para la comprensión de cosmovisiones, imaginarios, representaciones sociales e históricas que son propias de la región y pueden confluir en expresiones artísticas tales como danzas regionales, escultura, pintura, música, literatura, fotografía, audiovisuales entre otros, así como actividades museísticas y pedagógicas que permitan enriquecer el conocimiento y divulgación de aspectos históricos, sociales y culturales del Departamento del Caquetá en diversos contextos educativos.

Analizar los elementos de representación social que se encuentran implícitos en las fiestas en mención y evidenciarlos en la publicación de un compilado y dos documentales audiovisuales como insumo para análisis culturales y regionales en la Licenciatura de Educación Artística.

Impacto de la experiencia

Reconstrucción histórica y de elementos de significación de danzas tradicionales del Departamento del Caquetá para la construcción de material didáctico que promueva el reconocimiento de la cultura regional en instituciones educativas del Caquetá.

Elaboración de documental de análisis crítico acerca de la realización del Festival Folclórico de San Pedro en el Departamento del Caquetá.

Evidencias

- Sistematización de material de diversa índole en la implementación del proceso investigativo: fotos, videos, entrevistas, documentos entre otros que se organizarán a través del Software Atlas TI.
- Construcción de un compilado para publicación a través de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad de la Amazonia.

Socialización de resultados

- Construcción de un compilado de investigación y análisis de expresiones folclóricas y culturales del Departamento del Caquetá para publicación a través de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad de la Amazonia.
- Presentación en seminarios permanentes que se realizan para estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística.



Proyección de la experiencia

El desarrollo de la experiencia en mención propende por situar las bases para la construcción de material didáctico audiovisual y escrito para el desarrollo de las prácticas pedagógicas de estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística y Cultural.

Bibliografía

- Alonso, L.E. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales (225-240). Madrid: Síntesis.
- Absalón Jiménez Becerra (Artículo de libro- CLACSO) El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales.
- Burke, P. (2006) ¿Qué es la historia cultural?, Barcelona, Ed. Paidós.
- Bajtín, M. (1993) La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento, Madrid, Alianza Universidad, 1993.
- Burke, P. (2000) Formas de la historia cultural, Madrid, Alianza editorial.
- Cavalló, G. y Chartier R. (1998), Historia de la lectura en el mundo occidental, Madrid, Taurus.
- Chartier, R. (1992), El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural, Barcelona, Gedisa.
- Giroux, Henry (1992) "Teoría y Resistencia en Educación". Argentina, Siglo XXI Editores.
- _____ (1983) "Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico", en Harvard Education Review No.3.
- Jodelet, D. (1986) La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, Serge (comp.). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona, Ediciones Paidós.



ARTE Y LIBERTAD: EXPERIENCIA INVESTIGATIVAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN CONTEXTO CARCELARIO.

Gina Paola Ramos Aroca
Gp.ramosaroca@gmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

El centro Penitenciario “El Cunday” de la Ciudad de Florencia Caquetá, atiende un total de 906 internos, la institución cuenta con programas de cineforo, talleres de lectura, taller de valores, salud sexual y proyecto de vida, antes de la intervención pedagógica e investigativa llevada a cabo por el semillero de investigación “Arte y Comunidad” no había tenido la oportunidad de tener contacto con procesos vivencialidad artística. Realizar prácticas de formación profesional con presos no es lo mismo a trabajar con niños o jóvenes en un aula de clase, pero es en igual medida enriquecedor, son adultos que por alguna razón determinante se encuentran allí dispuestos a recibir las actividades propuestas por un equipo docente y la experiencia aquí descrita demuestra como por medio del color, el movimiento, el sonido, la expresión corporal y la dramatización se abrieron de forma positiva nuevas y mejores vías de liberación, interacción, autoconocimiento y superación.

Palabras claves

Educación Artística, bienestar emocional, espacios de vivencialidad artística, vulnerabilidad, calidad de vida.

Resumen

La prisión como institución social forma parte del entramado íntimo de la sociedad y tiene sus funciones tanto positivas como negativas, la acción sociocultural en el medio penitenciario tiene una importancia primordial para romper la rutina y abrir nuevas posibilidades más humanizadas del contexto carcelario, por esta razón, los estudiantes y coordinadora del semillero de investigación “Arte y Comunidad” desde el mes de mayo a noviembre de 2014, brindaron a la población presidiaria actividades vivenciales de expresión artística que permitieron de forma gradual crear lazos de comunicación asertivos, incrementar la confianza, recuperar la autoestima, potencializar espacios de creación colectiva, fomentar el trabajo en equipo, el reconocimiento individual dando apertura a nuevas formas de sensibilización, expresión, comunicación y contacto en cada uno de los patios y los usuarios participantes.



Problema o situación que originó la experiencia

Las instituciones educativas de formación superior en Colombia al ampliar los espacios de práctica profesional realizan un acompañamiento constante y sólido a las múltiples problemáticas de tipo psicosocial que afectan el entorno social y comunitario. En el caso particular del Departamento del Caquetá se puede encontrar un alto índice de: pobreza, desempleo, rompimiento en los núcleos familiares, violencia, analfabetismo, abandono infantil, prostitución, así como la escasa oferta de programas de formación artística, intervención y atención comunitaria que posibiliten de forma positiva la optimización de reencuentros y procesos pedagógicos en los cuales se pueda generar la convivencia y por ende el incremento de la calidad de vida en población infantil, juvenil, adulta y adulta mayor a través de actividades de disfrute estético y expresión artística.

El semillero de investigación “Arte y comunidad” en su objetivo de brindar alternativas de carácter vivencial y artístico en poblaciones en las cuales se establezcan objetivos de alto impacto y resultados de gran significado social, realizó una experiencia significativa pedagógica e investigativa con la comunidad presidiaria del centro penitenciario “El Cunday” del Municipio de Florencia Caquetá, resaltando que la educación artística brinda un positivo cambio a las diversas problemáticas de tipo psicoemocional, psicosocial y socio-afectivo que afectan el diario convivir de los Adultos Mayores que habitan en la institución, por medio de la oferta de talleres vivenciales de danza, música, musicoterapia, artes plásticas y teatro que permitieron crear cambios significativos en el ambiente que rodea a los presos y que el proceso retribuya a la Universidad de la Amazonia resultados positivos de impacto social que a su vez incrementen y consoliden procesos de formación encaminados hacia la sensibilidad, el servicio y compromiso humano en los estudiantes y la generación de nuevas alternativas de práctica profesional y docente para la Universidad de la Amazonia.

Objetivo general

Propiciar cambios de tipo psicoemocional y psicosocial en la población presidiaria del centro penitenciario “El Cunday” del Municipio de Florencia Caquetá, a través de la danza, el teatro, la música, musicoterapia y artes plásticas.

Objetivos específicos

- Fortalecer la línea de investigación currículo y región del grupo Aprender Investigando a través de la creación del semillero “Arte y Comunidad”.
- Incentivar en los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística procesos de investigación e intervención comunitaria.



- Reactivar el convenio de cooperación interinstitucional de prácticas de formación docente celebrado entre la Universidad de la Amazonia y el centro de reclusión de Florencia Caquetá.
- Identificar las problemáticas de tipo psicosocial que caracterizan a la población perteneciente al centro de reclusión de Florencia Caquetá.
- Brindar a adultos pertenecientes al centro de reclusión de Florencia talleres vivenciales de danza, teatro, música, musicoterapia, pintura y teatro que permitan crear cambios significativos en el diario vivir de la institución.
- Sistematizar las fases de la intervención artística por medio de matrices de planeación, análisis y evaluación.
- Divulgar los procesos de intervención artística a través de medios de comunicación existentes en la universidad de la Amazonia y en canales de difusión a nivel local, regional y nacional.

Referente teórico que sustenta la experiencia

El Arte como experiencia humana

La experiencia artística es necesaria para la formación integral de la persona; pero no puede ejercerse de cualquier manera, porque un enfoque errado puede desvirtuar el cultivo de la sensibilidad y de la relación respetuosa con el entorno. Los materiales del arte son elementos que permiten de forma asertiva reconstruir paso a paso la imagen de un mundo positivo, el arte es un todo en movimiento, es un ejercicio que nos devuelve al origen y nos invita siempre a la acción en conjunto.

A diferencia de los distintos niveles de actividad y producción mental que posee el hombre, referidas a lo utilitario, lo científico y otras a lo artístico. La actividad utilitaria responde en primera instancia a una necesidad de subsistencia y producción para la subsistencia. La actividad científica tiende a satisfacer una necesidad de conocimiento estricto y riguroso que debe ser fundamentado y demostrado. La actividad artística, es integradora, tiene distintas funciones en diversas culturas y grupos sociales, pero posiblemente la más importante sea la de lograr comunión, producir armonía en la personalidad, proporcionar placer, reflejar la vida y la realidad, base de todo nuevo descubrimiento científico que ayuda a satisfacer y mejorar la subsistencia.

Comunidad e intervención artística

A partir de las concepciones de Freire (1996), cualquier propuesta de enseñanza de arte debe tener en cuenta en su elaboración la comunidad en la cual se está actuando, sea esta de niños, de jóvenes, de adultos, sin distinción de edad y clase social. La primera mirada ha de dirigirse, sin lugar a dudas, hacia el



grupo con sus peculiaridades, necesidades y demandas. Y es gracias a esta percepción, como se construye un proyecto de enseñanza de arte y se definen contenidos que tengan sentido real para los estudiantes, entendiendo de esta forma las dinámicas de una comunidad.

Uno de los antecedentes más importantes con respecto a la intervención social a través del arte, se encuentra en la facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona a través de la asignatura “Intervención Educativa en contexto social” beneficiando diferentes centros de red social: infancia, centros de atención a personas mayores, niños o personas en condición de discapacidad, cárceles, servicios de atención a trabajadoras sexuales, familias sin techo, etc.; estas intervenciones proporciona en gran medida a los estudiantes aumentar las experiencias en procesos reales de enseñanza, implementar diversas metodologías y promover procesos de inclusión social.

En los talleres de experimentación educativa mencionados anteriormente, la actividad artística entra como mediadora, es decir, el objetivo principal no es que las personas que participan aprendan arte, sino que las actividades sean una herramienta educativa que permite a los educadores en formación incidir en otros objetivos, encaminados a fomentar la autonomía de las personas y demostrar que la actividad artística es un mediador útil para trabajar con personas en situación de vulnerabilidad, facilitando a los grupos comunitarios durante los procesos darse cuenta de sus dificultades, elaborar sus conflictos internos, revisar su imaginario para acceder de forma espontánea al universo simbólico, imaginarse de otra forma y en otras circunstancias, explorar y superar sus dificultades.

El Arte en los centros penitenciarios

La acción sociocultural en el medio penitenciario tiene una importancia primordial para romper la rutina y abrir nuevas posibilidades más humanizadas del contexto carcelario. El encuentro con la expresión artística en las cárceles sirve sin duda alguna para crear lazos de comunicación asertivos, incrementar la confianza en sí mismos y la autoestima, potencializar espacios de creación colectiva, fomentar el trabajo en equipo y sobre todo dar apertura a nuevas formas de sensibilización, expresión, comunicación y contacto.

Los diversos inconvenientes de la privación de la libertad: aislamiento, problemas psicológicos, separación de su entorno y poco contacto con sus familias, dan mayor protagonismo a dichas acciones socioculturales como medio eficaz para educar la libertad.

“Los centros penitenciarios deben estar más abiertos al exterior y con más contactos con la vida social tanto local como regional en el campo educativo, laboral, actividades deportivas, utilización del tiempo libre y la exploración artística” (Izquierdo Moreno, 1991: Pág. 149).



Por otra parte, la sensación de libertad que pueden producir las actividades de tipo artístico es una forma de recuperar de forma simbólica la libertad que todos los días se anhela y a la vez refuerza su dignidad como personas, en síntesis, el arte fomenta el proceso de autonomía personal y contribuye a la reinserción social, entre otras cosas porque les permite imaginarse otra vida distinta, les aporta ilusión, los motiva y les da energía para caminar hacia el futuro de otra forma.

Unido a lo anterior y siguiendo con el planteamiento teórico de Moreno “El arte tiene un contenido simbólico y explica de forma metafórica la realidad, haciendo referencia a un significado cultural e individual y es un medio que conecta con naturalidad las vivencias personales y la forma de entender el mundo”. Las actividades artísticas permiten a los presos transformar el ambiente tenso que los rodea, transformar los sentimientos duros que los acompaña en su diario vivir, resaltando que “el arte como aguzador de los sentidos transmite significados que no pueden ser transmitidos a través de otro lenguaje y también permite en el caso de las cárceles hacer posible la visualización de quienes somos, donde estamos, cómo nos sentimos y en qué forma nos proyectamos en el mundo exterior”

Como se desarrolla la experiencia

La Investigación Acción (IA) a través de la sistematización de experiencias, es la metodología que dio guía a cada una de las fases investigativas del semillero de investigación “Arte y comunidad”, por medio de organización de datos, nociones de sistema, elementos, funciones y relaciones. Cuando se habla de sistematización es hacer una lectura de una experiencia en determinada posición. Cabe anotar también que la sistematización de experiencias es una práctica relativamente reciente en el campo educativo y social, y se relaciona con la construcción del conocimiento ya que permite a los grupos y organizaciones el darse cuenta de sus avances, incrementar la confianza en sí mismos, posibilita la crítica y la autocrítica, mejorar las acciones en tanto induce la toma de conciencia de los aciertos y desaciertos y permite construir una memoria que estimula la comunicación y el intercambio de experiencias.

Una vez aprobada la creación y conformación del semillero “Arte y Comunidad” por parte de la vicerrectoría de investigaciones de la Universidad de la Amazonia, el grupo de integrantes, organizó la puesta en marcha del proyecto con el acercamiento e interacción con la población beneficiada de un día (1) a la semana, durante ocho (8) Meses, con una intensidad horaria de tres (3) horas aproximadamente y se logró beneficiar un total de cien (100) Adultos presidiarios. En los encuentros se llevaron a cabo objetivos de sensibilización y formación artística integral planteados por los estudiantes en equipos de pareja, cada pareja se hizo responsable de los patios asignados por la institución.



El acompañamiento constante del proceso investigativo y realización de la intervención tuvo el respaldo de un docente asesor del centro, el equipo de seguridad y el pleno respaldo profesional y logístico del grupo psicopedagógico de la institución.

Para el seguimiento de la experiencia y construcción de los resultados se contó con las siguientes herramientas:

Matriz de análisis y evaluación: Construida a partir del levantamiento de información sobre las necesidades y problemáticas de la comunidad Adulta Penitenciaria. Se diligenció en cada uno de los encuentros.

Matriz de evaluación del grupo de investigación: herramienta de registro del seguimiento de los integrantes del semillero, para identificar características del proceso y facilitar la auto-evaluación de los procesos pedagógicos y artísticos llevados a cabo.

Registro audio o video: Para facilitar el análisis de los materiales artísticos y con el fin de dejar un legado a toda la comunidad del centro penitenciario “El Cunday”.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

La institución en general, evidenció los cambios que sucedían en el patio a partir del deseo que manifestaban por establecer este tipo de alternativas como un programa de formación permanente e ininterrumpido, algunos de los familiares revelaron también aspectos importantes acerca de la alegría y satisfacción personal que encontraban en los relatos y anécdotas que los presidiarios les relataban en sus visitas semanales.

La vivencialidad artística fue un elemento primordial para romper la rutina y abrir nuevas y mejores posibilidades humanizadas en el contexto carcelario, por esta razón, las actividades realizadas en cada uno de los patios con la población participante permitieron de forma gradual crear lazos de comunicación asertivos, incrementar la confianza, recuperar la autoestima, potencializar espacios de reencuentro colectivo, fomentar el trabajo en equipo, permitir el reconocimiento individual dando apertura a nuevas formas de sensibilización, expresión, comunicación y contacto a través del arte de los usuarios participantes.

Por otra parte, la experiencia permitió fortalecer la armonía en la personalidad, brindar sensación de libertad, proporcionar a la comunidad adulta beneficiada placer, reconocimiento, autoreconocimiento, reflejar la vida y la realidad, resolver conflictos internos o sociales, estructurar la moral y desarrollar la capacidad creadora.

Uno de los resultados más relevantes tuvo relación el alto grado de receptividad y aceptación gradual que adquirió la población beneficiada a medida que el proceso de intervención artística iba avanzando. Los



procesos pedagógicos y artísticos empleados permitieron entrar en contacto permanente con el estado de ánimo interno de los usuarios. La música fomentó la creatividad, imaginación y realización personal de aquellos que se sentían frustrados y lograron mostrar habilidades y emociones que creían perdidas por su condición de vida. Se revelaron aspectos importantes para la experiencia, se trabajó la mayor parte del tiempo en pro de un reconocimiento como individuos y como grupo, se fomentó la convivencia mediante la escucha del otro y la interacción con sus pares, el respeto por el turno de cada uno, las diferencias, las emociones generadas con la música, los valores y la importancia de ellos en la experiencia.

Impacto de la experiencia

La experiencia permitió a los usuarios involucrarse de forma positiva con una motivación permanente en las diversas actividades que se plantearon durante todo el proceso de intervención pedagógico y artístico llevado a cabo.

Se incrementó el trabajo en equipo y esto permitió a los usuarios identificarse con las actividades propuestas por los estudiantes que integraron el semillero y lideraron los procesos en cada uno de los patios, respondiendo de forma óptima hacia la aceptación y reconocimiento del otro. A pesar de algunos inconvenientes presentados en la institución carcelaria, en lo referente a cancelación de los encuentros por alguna eventualidad o problema, sin embargo, fue posible evidenciar las bondades y versatilidad que tiene la Educación Artística para aportar en el mejoramiento de calidad de vida y el ambiente cotidiano de los patios en poblaciones en estado de privación de la libertad.

Cada uno de los objetivos planteados y herramientas utilizadas para extraer los resultados, permitieron establecer las correlaciones que existen en torno a las necesidades emocionales propias de la población intervenida y evidenciados tanto al inicio, durante y al finalizar el proceso pedagógico e investigativo.

Los resultados y la divulgación Nacional de esta experiencia, hacen parte de la construcción y consolidación de laboratorios de expresión artística en los centros penitenciarios del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente, del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, con el respaldo del Ministerio de Cultura, no es un secreto el permanente esfuerzo que está realizando el estado a través de sus entidades hacia la búsqueda de alternativas innovadoras para la reconstrucción del tejido social y la apertura de espacios de paz y reconciliación en toda Colombia.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Fotografías de la jornada de grabación realizada por el programa “Gente que le pone el Alma” del Canal Caracol y Bancolombia.



Socialización de resultados (Registre las estrategias que se han utilizado para dar a conocer los resultados de la experiencia: libros, capítulos de libro, artículos, participación en eventos,)

V Semana de la Educación- Corporación Universitaria Minuto de Dios- Sede Principal- Bogotá mayo de 2015.

II Congreso Iberoamericano de Investigación en Musicoterapia- Universidad de Buenos Aires (Argentina) agosto de 2015.

II Seminario de Jazz y Musicoterapia “Casa Baubo”- Santiago de Compostela (España) noviembre de 2014- Conferencia y Publicación en libro de las memorias del evento.

Proyección de la experiencia

Los resultados investigativos de la experiencia pedagógica e investigativa “Arte y Libertad” se convierten en una estrategia de incluir las prácticas artísticas dentro de la convivencia carcelaria como alternativa de superación individual de las penas, incremento en la percepción de la calidad de vida y como medio de aceptación de la condición de pobreza e inclusión social durante el cumplimiento de la condena.

Por otra parte, es una oportunidad de considerar dentro de los programas de atención psicosocial carcelario del país las expresiones propias del arte, al reconocer por medio del estudio realizado por el semillero de investigación “Arte y Comunidad” de la Universidad de la Amazonia, las múltiples posibilidades de cambio que el arte brinda en cada uno de los procesos llevados a cabo por medio de la danza, la música, el teatro, las artes plásticas y la musicoterapia.



EL TEATRO COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESCENARIOS DE PAZ: FORTALECIENDO PROCESOS DE RESIGNIFICACIÓN DE VIDA EN ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DE LA ESCUELA DE PUERTO NUEVO ZABALETA.

Joghis Seudyn Arias

joghiseudyn@gmail.com

María Andrea Chaux Rodríguez

ma.chau@udla.edu.co

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La experiencia de teatro como herramienta pedagógica y didáctica para la construcción de escenarios de paz se desarrolla en la escuela del Divino Niño en Puerto Nuevo Zabaleta, corregimiento del municipio de San José del Fragua, inspección del municipio de San José del Fragua, al occidente del Departamento del Caquetá, ubicada sobre la vía nacional, marginal de la selva a 39 Km. de la cabecera municipal, con servicio de interconexión eléctrica, acueducto, sin alcantarillado, cuenta con pozos sépticos; en esta inspección no existe ningún tipo de presencia estatal (Policía, ICBF, comisarias, entre otros).

Palabras claves

Conflicto, paz, teatro, territorio, adolescentes, niñas, niños, educación, comunidad, empeoramiento, identidad, reconocimiento, trabajo, unidad, otredad.

Resumen

La experiencia surge en el marco del semillero de investigación “Teatro, conflicto y territorio – construyendo escenarios de paz”, desde el cual se plantea la conformación y creación de un espacio de estudio teórico-práctico, que intervenga de manera directa en las comunidades, generando procesos de convivencia asertivos, a través de la utilización del teatro como herramienta pedagógica, didáctica, dinámica y diversa para el desarrollo de la creatividad y la imaginación de los participantes, promoviendo una dinámica de creación permanente, a través de la puesta en escena y procesos de montaje para la visibilización de problemáticas, la reflexión y la posible solución de las mismas

Problema o situación que originó la experiencia

La situación identificada en la escuela del Divino Niño en Puerto Nuevo Zabaleta es ausencia de espacios y procesos de ocupación del tiempo libre, así como el difícil acceso a materiales e instrumentos para un buen



proceso de formación, adicionalmente no hay grupos juveniles conformados de estudio y avance, situación ligada a la problemática del conflicto armado en el Departamento del Caquetá; por consiguiente, se evidencian riesgos de protección como el reclutamiento forzado, el control social – disputa territorial por parte de las fuerzas armadas ilegales (manuales de convivencia, limpieza, control de movilidad y rechazo a programas del estado), niñas y mujeres utilizadas en medio del conflicto; presencia de estaciones de policía, guarniciones, campamentos militares en medio de las comunidades poniéndolas en riesgo; militarización de la vida civil; economía de algunas familias sustentada sobre cultivos de uso ilícito; minas antipersonas; Intervención de la fuerza pública en las obras de infraestructura; desmanes en el DIH por parte de la fuerza pública; esta serie de situaciones constituyen problemáticas ambientales que se reflejan en dificultan la soberanía alimentaria; generan una débil organización comunitaria y social.

En el mismo sentido la deficiente voluntad política en la implementación de los planes de prevención y protección, los ineficientes comités de política social, en donde no hay habilidades y capacidades para la construcción e implementación de políticas públicas destinadas a las comunidades. Débil articulación entre políticas sectoriales desconociendo la perspectiva de género; nula funcionalidad de los subcomités de protección y prevención; deficiencia en la oferta de programas enfocados al conocimiento del DIH; limitación en programas de prevención y protección frente al reclutamiento forzado; ausencia del estado en zonas de difícil acceso – presencia de los actores armados ilegales; vías de comunicación limitadas; la baja calidad y pertinencia en la educación en las comunidades; limitado acceso a programas de educación superior y TICs. (Diagnóstico realizado por ACNUR a diferentes comunidades del departamento del Caquetá; Inspección de Remolino del Caguan (Cartagena del Chairá), Inspección de Puerto Nuevo Zabaleta (San Jose del Fragua), corregimiento de Rionegro (Puerto Rico), barrio El Timmy y Hacienda el Puerto (Florencia), casco urbano del municipio El Doncello, Comunidad Embera Chami, Unión Peneya (La Montañita) 2015)

Objetivo general

Fortalecer procesos de re significación de vida y superación del conflicto armado desde el teatro como elemento clave en espacios familiares, educativos y culturales en adolescentes de grado noveno de la escuela de Puerto Nuevo Zabaleta en el Departamento de Caquetá.

Objetivos específicos

- Caracterizar las condiciones socioculturales de la comunidad perteneciente a la escuela del Divino Niño en Puerto Nuevo Zabaleta.



- Construir escenarios de paz, desde el teatro como herramienta pedagógica y didáctica para el reconocimiento del conflicto armado en el territorio amazónico del Caquetá.
- Colocar en marcha una obra teatral con la población seleccionada que fortalezca los procesos de reconocimiento y superación del conflicto armado y aceptación a un cambio antes, durante y después de éste.

Referente teórico que sustenta la experiencia

La organización de procesos teatrales toma como base los planteamientos de Augusto Boal, dramaturgo del teatro en Brasil, quien estableció bases de un teatro pedagógico para la transformación social, por consiguiente se considera que desde esta perspectiva se puede incentivar la expresión de los participantes para comunicar y reflexionar acerca de sus condiciones particulares, estimulando el auto reconocimiento y la capacidad de corregir sus acciones y pensamientos desde la escena, de esta manera se pueden iniciar procesos de sanación que fortalezcan su ser para la vida y el emprendimiento creativo, a la vez que contribuyan plenamente en la construcción de un material teatral apropiado para la representación, la resignificación de trayectos de vida y el empoderamiento para el fortalecimiento del tejido social.

Como se desarrolla la experiencia

La metodología en el desarrollo de la experiencia pedagógica es de investigación cualitativa, tomando como punto algunos referentes de la Investigación Acción Participativa de la siguiente manera:

Relación entre investigador y cuerpo de intermediarios de un movimiento social territorial: fuerzas armadas revolucionarias de Colombia – ejército del pueblo (en adelante FARC-EP) y jóvenes líderes de la comunidad, de esta misma manera, también se menciona la relación del investigador con el cuerpo investigado, es decir con el grupo parcial de adolescentes quienes seguirán el proceso.

Acuerdo mutuo entre investigador y cuerpo investigado para lo concerniente al desarrollo del proceso: que necesitan los individuos, antes, durante y después del proceso, con el fin de que este inicie y termine de la mejor manera y con los objetivos alcanzados.

Posibilitar el empoderamiento de los participantes de su propia identidad dentro del proceso utópico de propensión al cambio: resignificación de vida y superación del conflicto, mediante la construcción de un pequeño guion teatral que recopile la problemática de la zona, en este sentido, se pretende que el juego teatral de Augusto Boal (el teatro del oprimido), le proporcione al adolescente una búsqueda de su propio reconocimiento personal que lo caracteriza como factor clave en un tejido social.



Asimismo, se utiliza algunas técnicas e instrumentos de investigación cualitativa como la investigación documental, con el objetivo de hacer el levantamiento de información que se requiere para el conocimiento previo del investigador; seguido, se realizará una caracterización de la población (quiénes son, cuántos son, rango de edades, situación de conflicto, aspiraciones, núcleo familiar, entre otros), en un tercer momento se implementan los espacios lúdicos mediante proyección de películas, documentales, cortos y obras teatrales para llegar a un cierre del proceso; finalmente se espera que el proceso genere una obra teatral basada en procesos de resignificación del conflicto.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Generar procesos de sensibilización cultural y social frente al conflicto armado desde el teatro como estrategia pedagógica para la reconstrucción de la memoria histórica de comunidades vulnerables del departamento.

Impacto de la experiencia

Desarrollo de procesos teatrales para el empoderamiento de derechos, la reconstrucción de la memoria histórica y la conservación de la identidad regional.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

El desarrollo de la experiencia ha generado procesos de intervención que desde el teatro promueven la resignificación de trayectos de vida, así como cohesión y empoderamiento de la comunidad.

Socialización de resultados

La propuesta surge en el marco del semillero de investigación “El teatro como herramienta pedagógica y didáctica para la construcción de escenarios de paz”, desde el cual se promueve formación investigativa teatral y pedagógica con estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística.

Proyección de la experiencia

Dar continuidad a procesos de intervención comunitaria y de construcción de alternativas respecto a situaciones de conflicto armado en el Departamento del Caquetá a través de la vinculación de proyectos de grado al desarrollo de semilleros de investigación.



EXPERIENCIAS DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS - Lengua Castellana -



PROYECTO DE PRÁCTICA INTEGRAL I Y II CONVIVIR ES PERVIVIR

Angela Segura

Melquin Enrique Arevalo Ramirez

elkin_arevalo@hotmail.com

Juan Camilo Puentes

juanpuentescastro@gmail.com

Oscar Alirio Sanchez

Marithza Johana Castillo

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La Institución Educativa Ricardo Borrero Álvarez, es un establecimiento que presenta conflictos alrededor de la convivencia escolar debido a los distintos imaginarios culturales que confluyen en su interior por parte de docentes y estudiantes; así mismo es una institución donde la mayoría de su población de educandos son de estratos sociales vulnerables, los cuales están sujetos a los devenires que acarrearán la desigualdad social y son producto de la misma, lo que conlleva a un desinterés por los procesos educativos a pesar de los esfuerzos del cuerpo docente por cambiar esta situación. Por otro lado, el carisma y rebeldía de los estudiantes brinda el ambiente propicio para la reflexión y la transformación de la situación problemática.

Palabras claves

Educación, Disciplina, Convivencia, Pedagogía, Sociedad, comunicación, horizontalidad, otredad, estrategias.

Resumen

El proyecto CONVIVIR ES PERVIVIR es un intento por fomentar y generar, desde la clase de Lengua Castellana, principios básicos de la convivencia, con miras al mejoramiento de la relación entre los diferentes actores del mundo escolar. La investigación usó el diseño Exploratorio que consiste en reconocer los elementos –contenidos y estrategias- que influyen en la problemática, es decir, la elaboración de un diagnóstico; y del Comparativo, que busca la confrontación y contrastación de una misma información generada por dos fuentes diferentes para de ahí generar unas conclusiones que se reflejan por medio del enfoque cualitativo en la mayor parte del trabajo (documental), aunque apoyados por la objetividad del dato cuantitativo, en este caso en la estadística.



Problema o situación que originó la experiencia

El proyecto Convivir es pervivir surge de la necesidad de aportar una solución a las diferentes dificultades en cuanto a las relaciones de convivencia y de entender el proceso formativo y de educación que existe entre los jóvenes estudiantes de la Institución Educativa Ricardo Borrero Álvarez Jornada Tarde de la ciudad de Neiva y jóvenes de La institución Educativa Misael Pastrana Borrero jornada mañana, del municipio de Rivera-Huila, para con sus maestros en cada contexto. Desde la reflexión sustancial y global del asunto se planteo presentar la convivencia como alternativa necesaria para mejorar las violentas, agresivas e impersonales relaciones que constituyen el entorno educativo en estas instituciones educativas.

El trabajo realizado sirve para repensar las relaciones que los jóvenes establecen entre ellos, y de ellos para con los docentes, no se pretende que todos se conviertan en un grupo de “amigos” solamente, sino que todos los principales actores del entorno educativo (docentes-estudiantes) entiendan que escuchar las voces de todos es importante y que a pesar de que deba existir siempre una relación de poder, se puedan establecer relaciones significativas entre ellos.

Este trabajo orienta la construcción y formación de un buen ciudadano, pues para formarlo hay que educar en la tolerancia y el respeto a la diferencia, bases fundamentales que permiten la sana convivencia. Por lo anterior, la propuesta “Convivir es Pervivir”, presenta la convivencia en contra posición a las dinámicas violentas desarrolladas en las instituciones educativas urbanas y rurales, las cuales, tradicionalmente conciben este concepto de una manera psicorrigida y vertical, fundiéndola muchas veces en una disciplina autoritaria, provocando un desinterés por los procesos pedagógicos y una animadversión a los centros educativos; esto tampoco escapa del contexto problemático que brinda nuestra sociedad, que ha vivido en conflicto social, político y armado de peso para transformar y moldear las realidades internas de las instituciones educativas, que paralelamente son un microcosmos que refleja directamente nuestro entorno social, de este modo, cualquier contexto pedagógico de conflicto que se quiera abordar, indiscutiblemente tiene que tener intrínseco el análisis cultural que esto acarrea.

Objetivo general

Diseñar una estrategia pedagógica que permita mejorar las relaciones entre los estudiantes y de estos para con los docentes, a partir de sus percepciones sobre convivencia, disciplina y educación.



Objetivos específicos

- Establecer los conceptos que tienen los estudiantes sobre convivencia, disciplina y educación, y recogerlos audiovisualmente.
- Realizar la producción del documental audiovisual sobre las percepciones de educación, convivencia y disciplina que tienen los estudiantes de la Institución Educativa Ricardo Borrero Álvarez jornada de la tarde, de la ciudad de Neiva, y de la institución educativa El Guadual del municipio de Rivera Huila.
- Diseñar y presentar una estrategia pedagógica para mejorar las relaciones entre los estudiantes y de estos con los docentes

Referente teórico que sustenta la experiencia

Una mirada abierta a la educación, la disciplina y la convivencia.

La educación colombiana, pensada desde los procesos cognitivos que buscan el desarrollo de competencias básicas en el devenir cotidiano, es una enseñanza que ha demostrado ser heterónoma, en el sentido que está siempre sometida a cumplir con órdenes que le establecen desde el mercado y por tanto limitadora del pensamiento. Formar personas competentes para el campo laboral y concebir la educación para que el individuo rinda cuenta de los resultados del saber y no para que acceda a pensar (reflexionar para transformar) en los procesos que condujeron a ese saber o a los resultados sociales de ese saber, ha sido la batuta de la educación en nuestro país desde la ley general 115 de 1994 hasta su intensificación capitalista con la llamada “revolución educativa” que impulsó el gobierno ultraneoliberal de Álvaro Uribe Vélez; esos saberes no sólo comprenden los disciplinares, también cuentan aquellos que otorgan el carácter de ciudadano a cualquier persona, como bien podrían ser, los conceptos de convivencia y disciplina que se piensen enseñar.

En este sentido y por la vigencia que tienen sus opiniones en el contexto actual de la educación, es necesario revisar el aporte que hizo al respecto el filósofo colombiano Estanislao Zuleta¹: dentro del amplio repertorio de conceptos y críticas que de su pensamiento surgieron en cuanto a la educación y la pedagogía de nuestro país, resulta de manera inminente desde el espectro teórico para este proyecto, resaltar la reflexión que hace en torno a la enseñanza que se da en la secundaria; en primer término, no se equivoca al calificar la educación colombiana como una acción intimidadora del pensamiento, pues el bachillerato tal como está (en su época y en la nuestra) es una educación muy elemental y muy especializada, los conocimientos que aprende el estudiante durante este lapso, ya no le sirven para nada significativo en su vida después del curso de los once años en que se enclaustra (o lo enclaustran) para aprender, ya que la mayoría de los educandos al terminar este periodo, o los olvidan o no le es útil en su devenir hacia el futuro, mostrando así lo elemental



que son estos conocimientos; y especializada, en el sentido que las materias que se enseñan aquí, son solo un larguero de datos y de información detallada de los conocimientos disciplinares que se imparten, sin nada de complemento con otras disciplinas y sin nada de contextos sociales, culturales, económicos etc. Que evalúen sus repercusiones y sus consecuencias, formando una vorágine en la cual atrapa en una sola posibilidad al estudiante que se someta a este tipo de aprendizaje: la de responder lo que le imparten sin cuestionar o reevaluar lo que dice.

En esta dirección, el maestro Zuleta anota que la educación es una acción amedrentadora del pensamiento, porque en ese afán de llenar al estudiante de información sobre las diferentes disciplinas que se ensañan en el colegio, no le dan espacio para reflexionar, repensar y comprender el porqué de esos procesos. Por citar un ejemplo, la clase de historia, generalmente se da en términos de aprender fechas claves, batallas, sucesos determinantes en el devenir de la humanidad y nuestra sociedad, pero ¿será que el currículo contempla la puesta en duda de estos acontecimientos?, ¿Será que el currículo plantea el cuestionarlos y aun así transformarlos? O ¿será que el currículo traza el cómo adaptar esos conocimientos a mi realidad y a mi contexto inmediato desde lo local, hasta lo universal pasando por todas las esferas sociales, culturales y filosóficas?, posiblemente no y de igual forma podríamos decir lo mismo para todas las actividades e iniciativas de enseñanza que se impulsan en cualquier colegio, pero ese no es impedimento para lograr la realización de estos interrogantes, pues desde la perspectiva de Zuleta, la educación a pesar de ser una reproductora eficaz de los planes de poder y de control por parte de un grupo que gobierne y dirija a una sociedad, es un campo político idóneo donde los maestros y estudiantes podemos dar una contraversión a este orden que se quiere imponer, en este sentido Zuleta plantea que lo que se debe hacer en primera medida para lograrlo es enseñar filosóficamente.

Esta postura implica no solo enseñar el conocimiento preciso, es decir, el resultado final de un tema determinado, sino, llevar a que el estudiante comprenda los procesos que se necesitaron para llegar a ese resultado final, y no solo eso, pues el concepto de filosofía que arguye Zuleta a la educación, contempla además del querer saber algo, lograr que ese saber sea la realización de su ser, saber por qué lo hace, para quien y para qué lo hace junto a un sentimiento y una conciencia de altruismo y filantropía que enmarque esas reflexiones; así el hombre educado desde esta perspectiva siente una exigencia de autonomía en su vida, primer conquista fundamental en este proceso de aprender y enseñar filosóficamente de manera integral.

De este modo, la educación ya no estría al vaivén que le dictan las políticas del mercado, no se trata entonces de preparar personas como empleadas del capital, que no piensen y que sean capaces de manejar determinadas habilidades que le permitan producir resultados determinados, sino de preparar y predisponer personas que puedan cuestionar y reinventar esta realidad; el maestro Zuleta dice al respecto: “para el sistema capitalista es necesario formar no solamente un conjunto de individuos con determinados conocimientos, sino también con una determinada actitud, que es básicamente la renuncia a toda iniciativa”.



La cita a colisión es necesaria para develar el propósito central de la educación bajo un enfoque filosófico: formar individuos con la suficiente autonomía para hacer valer su iniciativa frente a lo que emprenden y se enfrentan con el objetivo de transformar. Esta iniciativa se encamina a crear en el individuo la capacidad y el derecho de objeción ante alguna inconformidad, de reevaluar críticamente una propuesta, un estado de cosas; de pensar y repensar por sí mismos esas iniciativas que le imponen desde las esferas de poder superior a él e incluso de proponer alternativas diferentes a esta realidad.

La idea es formar personas que tengan seguridad propia para pensar por sí mismos, que tengan autonomía y creatividad, que expresen sus inquietudes, sus tendencias o sus aspiraciones, en últimas formar hombres desadaptados racionalmente, haciendo eco a lo que plantea nuestro autor con esta premisa: “todo hombre racional es un hombre desadaptado, porque es un hombre que pregunta. Por el contrario, el hombre adaptado es un hombre que obedece.”

Esta reflexión deja entrever una concepción que reivindica una dimensión humanista para la educación, pues permite y fomenta el desarrollo de la persona en la medida en que su emancipación no gravitan alrededor de lo que determina el mercado para su futuro, es decir, de la venta de su fuerza para el trabajo, sino del desarrollo integral de sus posibilidades. En este sentido a lo que se apunta es a reafirmar la autonomía del individuo frente a la solución de los problemas más casuales, más cotidianos, hasta los más trascendentales, tales como el devenir de sí mismo, el de sus generaciones, e incluso el de su sociedad, tanto dentro como fuera de su escuela, durante y después de su escuela, perspectiva bastante adecuada a la propuesta que este proyecto lleva implícita, pues la reflexión de lo que es la educación realmente y el concepto que debe haber de la disciplina y la convivencia dentro de una institución educativa, parten del fomento primordial de este principio como garante de su realización.

En este sentido, podríamos decir que el compromiso social de la educación dentro de la escuela no sólo se limita a formar en los individuos que participan en ella los saberes disciplinarios que son impartidos desde este recinto; mas allá de esto, el compromiso real está en lograr en esos individuos los elementos necesarios para que desarrollen desde su autonomía las herramientas precisas para lograr transformaciones de fondo en los problemas sociales que puedan afrontar durante y después de haber terminado los diferentes ciclos de escolarización e incluso dentro de ellos mismos. Pero si queremos ir más allá, la cuestión de enseñar filosóficamente apunta a interiorizar en el individuo de quien la recibe universos que le desarrollen tanto en su personalidad como en su cognición convicciones de entendimiento que escapen a lo convencional y a lo tradicional en la educación no sólo en las áreas disciplinares si no en aquellas situaciones que son necesarias para el desarrollo de la vida social. En este orden de ideas enseñar filosóficamente representa para nosotros el camino más viable respecto al objetivo de este proyecto, pues siendo conscientes del poco tiempo que se tiene para lograr intervenir en la institución, por lo menos dentro de este marco teleológico encontramos el



amparo para lograr fomentar principios básicos que apuntan a solucionar uno de los problemas relevantes que enfrenta la institución.

1 Estaliso Zuleta. Educación y democracia-un campo de combate. Corporación tercer milenio- FEZ segunda edición, Bogotá 1995. Pags 17-76.

Como se desarrolla la experiencia

La metodología que diseñamos en la ejecución del proyecto, la clasificamos en tener claridad en estos tres ítems:

1. Población:

La población corresponde a los estudiantes de grado 9 y 10, y docentes de diferentes grados de las Instituciones Educativas Ricardo Borrero Álvarez jornada tarde, de la ciudad de Neiva-Huila; Misael Pastrana Borrero jornada mañana, del municipio de Rivera-Huila. La muestra que se tomará será de un 50%.

2. Tipo de investigación:

La investigación es de diseño Exploratorio, que consiste en reconocer los elementos –contenidos y estrategias- que influyen en la problemática, es decir, la elaboración de un diagnóstico; y del diseño Comparativo, que busca la confrontación y contrastación de una misma información generada por dos fuentes diferentes para de ahí generar unas conclusiones que se reflejarán por medio del enfoque cualitativo en la mayor parte del trabajo, aunque apoyados por la objetividad del dato cuantitativo, en este caso en la estadística., para ello desarrollamos con las distintas poblaciones talleres relacionados a explorar la convivencia escolar, el contexto social, el contexto de la educación desde lo local, lo nacional e incluso el internacional. En la institución urbana se centro más la atención pues era el lugar donde se desarrollaba la actividad y se compartía con los estudiantes más tiempo, en cambio en la institución rural, sólo se desarrollaron los talleres y los instrumentos cualitativos.

2. Instrumentos:

Los instrumentos a utilizar serán: la entrevista, para el desarrollo del documental, que es un elemento medular de este trabajo, y la encuesta de preguntas cerradas para la generación de los diagnósticos que apoyen y sirvan de argumentación para la generación de conclusiones. También se desarrollaron talleres sobre conceptualizaciones del contexto educativo y social, los cuales eran transversales a los temas curriculares del área de Humanidades y Lengua Castellana.



Principales resultados y conclusiones de la experiencia

El trabajo permitió desarrollar una pequeña propuesta pedagógica, en forma de secuencia didáctica, que redimensionó desde el aula de clase la relación docente-estudiante pensado en la construcción de un dialogo generacional para crear bases de convivencia, a partir de una visión más amplia y autónoma de lo que es el papel del estudiante con lo referente a la disciplina.

Este proyecto hace parte de una nueva dinámica que se está proponiendo para el desarrollo de la práctica pedagógica por parte de los licenciados en formación; esta propuesta consiste en integrar al aula de clase la investigación como herramienta indispensable para la construcción de una praxis pensada a partir de las dinámicas presentadas por los cambiantes y caóticos contextos sociales del siglo XXI, que necesariamente terminan modificando el proceso formativo.

Impacto de la experiencia

Este proyecto se establece para poder día a día aportar cosas reales, tangibles y útiles para las instituciones educativas, que se pueda sentir que la práctica de los futuros licenciados es un proceso de alimentación y reconfiguración de los diferentes procesos educativos que se llevan a cabo en nuestras instituciones educativas. Luego de esto, esperamos que la propuesta sea tenida en cuenta para integrarla al aula de clase o a un plan lector, que sea una dinámica que se pueda desarrollar para ver si es cierto o no lo planeado.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Resultado de encuestas.

Informes de prácticas

Audiovisual de reflexión sobre que es educar y como interviene la convivencia en el proceso.

Ponencia en encuentros.

Socialización de resultados

Documental “descubriendo la Educación”

Participación del primer encuentro de prácticas pedagógicas significativas entre la Universidad Surcolombiana y la Universidad Distrital año 2012.



Proyección de la experiencia

La propuesta pretende alimentar la discusión frente a la relación docente estudiante, en el nuevo marco que propone las nuevas dinámicas del conocimiento. Re- pensar el concepto tradicional de disciplina, para poder proponer un cambio en el discurso, para eso la propuesta debe llevarse a diversas instituciones educativas y poder contribuir a la generación de espacios donde no se impongan los principios de convivencia, sino que se construyan desde diálogo.



RECREANDO CON LA LECTURA Y ESCRITURA A LA FAMILIA FARO

Aura Cristina Urrego Riosaura

urregorios@hotmail.com

Sergio Fabián Blanco Gutiérrez

sefabla89@hotmail.com

Jessica Lorena Polo

ysikpolo@gmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

El proyecto Recreando con la lectura y escritura a la Familia Faro, se desarrolló con niños, niñas y adolescentes en una población vulnerable del municipio de Neiva, los cuales presentan problemas de consumo de sustancias psicoactivas, maltrato intrafamiliar y conflictos judiciales. Los jóvenes provienen de diferentes departamentos de Colombia, y debido a que sus familias cuentan con bajos recursos, encontraron en la fundación Faro en convenio con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) una opción de reintegración a la sociedad.

Palabras claves

Aprendizaje significativo, comprensión, lectura, escritura, manifestaciones artísticas, población vulnerable.

Resumen

El proyecto está enfocado a la comprensión, interpretación y producción de textos a través del cine, el teatro, la música, danza y la pintura. La enseñanza y aprendizaje significativo se sustentó en la experiencia y necesidades de niños, niñas y jóvenes participantes de los talleres, que potenció su desarrollo personal por medio del reconocimiento de sus habilidades: aprender a Ser, Conocer, Convivir y Hacer.

El ejercicio de lectura y escritura ayudó a construir, a los involucrados, una consciencia para cambiar su realidad y alejarlos de las drogas u otras actividades ilícitas.

El proceso permitió observar que se necesita más tiempo para que los resultados de la intervención se consoliden, así mismo, debe existir apoyo de los encargados de la fundación.



Problema o situación que originó la experiencia

La lectura y escritura se dan tan naturales en los sistemas escolarizados que obviamos las dificultades que suponen llevarlos a otras áreas no formales de la educación.

El caso concreto de nuestro proyecto fue llevar textos a través de varias manifestaciones artísticas a niños, niñas y jóvenes en proceso de rehabilitación de sustancias psicoactivas. Las dificultades aparecieron desde el momento de la formulación del proyecto y los objetivos trazados. Cabe resaltar que la población a la que nos dirigimos presentaban entre 13 a 18 años, pero, su edad cognitiva era de un estudiante de primaria; algunos de los integrantes de la comunidad no conocen la lectura y la escritura alfabetizada.

Por lo anterior, los niños y jóvenes exhibían diversas problemáticas entorno a las competencias comunicativas, ya que el ejercicio lector y escritural era poco usual en ellos. Sus relaciones interpersonales se limitaban debido al entorno violento al que pertenecían, es por esto, que sólo lograban comunicarse a través de su jerga de calle, e involucrarlos con palabras que para algunos son usuales dentro de la cotidianidad, a ellos se les dificultaba enormemente desde su pronunciación, hasta la relación que presentaban con el medio.

En relación con la práctica escolar, era notoria la desidia y el recelo por los procesos de aprendizaje, para ellos, el ambiente educativo se alejaba enormemente de su realidad, y las problemáticas que se llegaron a presentar en el aula de clase no tenían una importancia concreta; cualquier situación desde el campo del saber era superficial. Su pensar estaba enfocado a interrogantes tales como, de qué sirve leer o escribir si se pasan necesidades básicas dentro del hogar, de qué sirve la geografía o la biología si se vive habitualmente maltrato intrafamiliar, para ellos tener conocimientos acerca de las diversas áreas del saber no contribuía en nada a solucionar sus problemas reales. Para algunos el rol docente no era significativo, su concepción de docente era de aquel enemigo que no enseña cosas reales para la vida práctica.

A partir de esto, se propuso mostrar a los niños, niñas y jóvenes el impacto a favor que genera el saber, y como por medio de este se logra transformar favorablemente la calidad de vida, pretendiendo de esta forma que se involucraran con otro tipo de actividades para apartar de su diario vivir el consumo, su mecanismo de escape, de esa realidad inhumana a la que pertenecían. Por ello se formuló la pregunta de investigación ¿Cómo fomentar la lectura y escritura mediante expresiones artísticas siendo herramientas para alejar a niños y jóvenes de sustancias psicoactivas?

Objetivo general

Fomentar la comprensión lectora y la producción textual en los niños y jóvenes de la Fundación Familiar Faro vinculando actividades artísticas, por medio de talleres, en la ciudad de Neiva.



Objetivos específicos

- Diagnosticar y reconocer las fortalezas y debilidades de los niños, niñas y adolescentes (NNA) frente a los procesos de lectura y escritura.
- Fortalecer los procesos de interpretación mediante estrategias de comprensión lectora.
- Implementar estrategias didácticas por medio del arte con el fin de generar motivación a la lectura y escritura.
- Hacer uso de las tipologías textuales para fortalecer las competencias comunicativas en los NNA.
- Promover en los NNA el gusto en el campo de la escritura como medio de expresión artística.
- Generar en los NNA un pensamiento crítico frente a su contexto.
- Promover una educación no formal para la resolución de conflicto.

Referente teórico que sustenta la experiencia

En el marco del proyecto se tuvieron en cuenta conceptos primordiales desde los cuales se abordaron autores que respondían a la problemática hallada en la Fundación Familiar Faro con relación a la sensibilización de la lectura y la producción textual en la población involucrada. Las nociones están relacionadas con el contexto real y las áreas disciplinares, a saber:

Contexto de Aprendizaje, generalmente se distingue entre el contexto de aprendizaje escolarizado (también llamado institucional o formal) y el contexto natural, es decir aquel en el que el aprendizaje se realiza mediante el uso natural de la lengua en interacción con hablantes nativos (CVC, 2016). Reconocer la importancia de lo que rodea al participante del taller da respuestas a cómo plantear actividades que sean significativas.

Aprendizaje Significativo, se entiende por el que tiene lugar cuando el aprendiente liga la información nueva con la que posee, reajustando y reconstruyendo en este proceso ambas. Se debe al psicólogo cognitivo D. Ausubel (1968) el desarrollo de la teoría del aprendizaje significativo. Según dicha teoría, para aprender un concepto, tiene que haber inicialmente una cantidad básica de información acerca de él, que actúa como material de fondo para la nueva información. El educando tiene una función activa, puesto que ha de construir sus conocimientos, reajustándolos a su sistema cognitivo (CVC, 2016).

Leer, es un proceso de interacción entre el lector, texto y contexto, mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con destreza las actividades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información



que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba. (Solé, 2011).

Comprensión Lectora, al momento de leer es necesario fijar un propósito claro del por qué se lee, al enseñar a leer se debe tener en cuenta que leer es una actividad voluntaria y placentera, la lectura no puede ser una actividad competitiva, y mucho menos debe ir encaminada a una nota. Por lo tanto, el docente debe tener en cuenta las capacidades de sus estudiantes al manejar los rasgos de complejidad en las lecturas (Solé, 2011)

No existe un método único para acercarse a los diversos tipos de textos, para enseñar estrategias de comprensión lectora se deben realizar una serie de tareas de lectura compartida, el educador debe lograr que el niño o joven sea capaz de formular predicciones, plantear interrogantes al texto, resolver inquietudes, y pueda dar cuenta de la temática e ideas del texto. El docente cumple el papel guía a solucionar lagunas de comprensión, enseñar a leer significa también, enseñar a evaluar lo que comprendemos.

Lectura en voz alta, retoma importancia en los inicios de la escolaridad debido a que por medio de la voz del docente el estudiante ingresará a diversas situaciones “a través de las voces de otros, que recorren las páginas, el niño se irá enterando de la existencia de otros mundos, otras alegrías, otras expectativas, otros modos de ser, otras angustias. Es decir, ingresará al mundo de lo plural” (Pérez Abril, 2013) Por medio de la oralidad es posible el reconocimiento con el otro.

La lectura guiada, es útil en la medida que es el docente quien le muestra al aprendiente por medio de la entonación y gesticulación la forma en que se presentan los diversos personajes en los textos, la labor del docente es atrapar -en ese cambio de voces- la atención de niños y jóvenes, haciéndole participe de lo que lee, también el lugar donde se esté leyendo debe ser agradable para que genere comodidad y haya disposición para capturar su interés.

El aprendizaje de la lengua escrita y la mediación cultural según Vygotsky, la escritura es un medio de aprendizaje, además, contribuye a organizar el saber. Para Vygotsky los procesos psicológicos superiores, son concretamente humanos, tienen su origen en la vida social, es decir, se constituyen a partir de la mediación e internalización de prácticas sociales. Es necesaria la participación en procesos de socialización específicos como la educación para el aprendizaje de la lengua escrita. La escritura aparece entonces como un instrumento psicológico que se adquiere como dominio de una práctica cultural específica (Valery, 2000).

Al apropiarse de instrumentos o signos que conforman la lengua escrita, se está apropiando, de forma consciente o inconscientemente, del resultado de la evolución histórica del hombre. La lengua escrita permite influir sobre los demás al expresar nuestras ideas, el lenguaje escrito, como instrumento de mediación, conlleva un diálogo permanente con la palabra de otros y con enunciados de otros.



Enseñanza y aprendizaje, no se ligan meramente al ámbito escolar, el ser humano se está formando desde la infancia en el hogar, aquí adquiere unos saberes y actitudes que enmarca en parámetros definidos entre lo que se debe o no debe hacer. En el campo educativo usualmente se destina al maestro el desarrollo intelectual y personal de niños y jóvenes, y se desliga el papel de la familia en este, grave error puesto que las bases de lo que se es, se constituyen desde el núcleo familiar.

El concepto de educar se transforma en sinónimo de adiestrar, el docente impone su pensamiento como único saber y aparta los intereses del educando. Enseñar, debería ser sinónimo de indagar, mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad (Freire, 1994).

¿Para qué leer y escribir? “Se lee para sentirse leer, para sentirse leyendo, para sentirse vivo leyendo. Se lee para tocar, por un instante y como una sorpresa, el centro vivo de la vida, o su afuera imposible. Y para escribirlo. Se escribe por fidelidad a esas palabras de nadie que nos hicieron sentir vivos, gratuita y sorprendentemente vivos.” (Larrosa, 2003)

Como se desarrolla la experiencia

Para la ejecución del proyecto se estableció el método cualitativo, ya que este es pertinente para interpretar la realidad de las personas involucradas en la experiencia pedagógica, y permite construir saberes que ayuden a solucionar las dificultades en los ambientes de lectura y escritura de los niños y jóvenes. El instrumento utilizado para trabajar en el mejoramiento de las falencias que se presentaron fue la aplicación de una serie de talleres de lectura y escritura. Se optó por ellos al ser un método que une teoría y práctica, donde los participantes elaboran (oral o escrito) textos que responden a las necesidades que se presentan y se socializan entre sus congéneres.

Los talleres mezclaban elementos artísticos que permitían capturar la atención de los jóvenes en medio de un espacio agradable para resolverlos. Así, se explotaban las aptitudes propias de los participantes, fortaleciendo sus habilidades, viendo los procesos de lectura y escritura desde otra perspectiva, dejando un poco de lado las formalidades que causan ciertos temores en el campo educativo, ya que su relación con la educación era mecanicista, y no respondía a sus intereses.

Las lecturas escogidas para el desarrollo de los talleres tenían en cuenta el contexto de los involucrados, y presentaban una extensión máxima, siendo recurrente el uso de lecturas de una página; en ellas se percibían situaciones reales, que aportaran a la reflexión de situaciones problemáticas. Esto para hacerlos conscientes de que existen hechos reales que los afectan y cómo sus decisiones tienen consecuencias; a sucedido que



dentro de la fundación en ocasiones era notoria la idea de no pensar acerca de la crisis social que se vivencia, con esto se buscaba romper con la burbuja del aislamiento. Estamos seguros que si adquieren herramientas que les permitan dar soluciones podrán trascender a estas, de lo contrario volverán al consumo en el que se encontraban con un carácter más complejo.

En cuanto al proceso de escritura, se impulsó a que este fuera un instrumento de autoanálisis que les permitiera explorar y reconocer experiencias que los habían involucrado con el consumo de sustancias psicoactivas, situaciones favorables o no en su vida en general, para que a través de la escritura pudiesen expresar su pensamiento y sentir. Además, se incentivó al desarrollo de la imaginación para que se aventuraran a la creación de otros mundos.

La evaluación de los talleres se realizó de manera cooperativa, generando la autocritica dentro de los participantes de forma respetuosa, fortaleciendo las competencias comunicativas.

Uso de recursos o materiales

Textos cortos narrativos; largometrajes con temáticas de calle y drogas ilícitas; materiales didácticos para la creación de dibujos artísticos, caricaturas, etc.; canciones de contenido social, títeres para la realización de puestas en escena por parte de los NNA e instrumentos musicales (guitarra, tambor, esterilla, marrana, chucho y cien pies)

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

La intervención pedagógica permitió que niños, niñas y jóvenes lograran comunicarse y sobre todo darse a entender de forma clara, ya que, en el ámbito en el que se encontraban su lenguaje era limitado, la jerga callejera les invadía, por lo tanto, esto representaba gran dificultad. El diálogo respetuoso entre ellos fue un gran logro, puesto que, posibilitó a que mejoraran las relaciones interpersonales, y dejaran de lado las situaciones conflictivas, el fomentar procesos dialógicos proporcionó mayor tolerancia en los involucrados.

Además, los ejercicios de lectura y escritura permitieron adquirir en los participantes hábitos de lectura y escritura, tanto así, que se impulsó la creación de la Biblioteca Familiar Faro, creada por y para ellos, impulsando una campaña de donación de libros con ayuda de los practicantes. La mejor manera de formar a un ser, es darle la oportunidad de conocer el arte y la literatura para que reconstruya e intente cambiar su entorno de vida y la de quienes le rodean. La formación de personas integrales que contribuyan a las comunidades se genera en múltiples ámbitos contextuales, la educación no formal hace parte del diario vivir de todos, y está en nosotros fomentar y construir sociedad.



Impacto de la experiencia

La educación no formal permite que aquellos que se encuentran alejados de las escuelas por diversas circunstancias, accedan a los conocimientos y saberes que existen en el mundo, el docente es solo un guía que tiene como labor enseñar a pensar, lograr que niños, niñas y jóvenes cuestionen el por qué y para qué de todo lo existente. Llevar acabo la práctica docente en un centro de rehabilitación, promueve un mayor interés en transformar la educación, para mejorar la vida de aquellos a quienes se guía en el proceso de aprendizaje en pro de su formación personal.

Los NNA han perdido la capacidad de asombrarse, por lo tanto, se dificulta generar asombro en ellos. El entorno en el que se encuentran los involucrados está condicionado, a los mismos espacios, horarios, y actividades, lo cual dificulta el proceso de aprendizaje. Una de las falencias que presentan en estas instituciones es el forjar tabú ante algunas situaciones, si bien es cierto que se busca dejar el consumo de los jóvenes de lado, no se puede introducirles dentro de una burbuja en la cual todo se presenta de forma negativa y en muchos casos se estigmatizan las acciones de los sujetos y algunos de los objetos que les rodean.

Se fortaleció las competencias comunicativas de los involucrados, como la interpretación y comprensión de diversas lecturas, teniendo en cuenta que se lee el mundo en general. Hubo una transformación en la concepción de escuela, rompiendo la barrera existente entre docente y estudiante, ya que percibían al maestro como un ser que observaba de forma desinteresada su realidad. Además, el ejercicio de creación de textos como una herramienta útil para reconocerse y expresar de forma libre su pensamiento. A pesar de los avances se necesitan intervenciones de mayor periodicidad. Las problemáticas personales con algunos de los implicados en la experiencia no permitieron disposición al momento de realizar las actividades, lo que en el momento frustró su desarrollo.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

La experiencia pedagógica se encuentra soportada en fotografías de la Peña Cultural Familiar Faro, evento principal en el que se dio a conocer a los padres de familia el trabajo realizado durante los talleres y actividades elaborados por los NNA. Además, de la Biblioteca Familiar Faro.
Socialización de resultados

La socialización de la experiencia se efectuó mediante la Peña Cultural Familiar Faro, la cual contó con la participación de los NNA de la fundación y sus familias, educadores, administrativos, practicantes y estudiantes invitados adscritos a la Universidad Surcolombiana. Esta permitió dar a conocer el proceso



pedagógico desarrollado por los practicantes con los jóvenes de la fundación, en la cual se expuso el trabajo realizado de producción textual y artístico de parte de los NNA.

Proyección de la experiencia

Como programa de Lengua Castellana es sustancial empezar a fomentar procesos investigativos que aporten a la transformación educativa. La práctica docente puede fundamentarse no solo desde el plano institucional; efectuar prácticas comunitarias, permite desarrollar sensibilidad y humaniza la labor docente, lo que permite aproximarnos a las realidades del país.

Gracias a que se presentan intervenciones que contribuyen de forma positiva en poblaciones vulnerables, los estudiantes de licenciatura querrán adquirir nuevos retos para dar solución a las problemáticas que aquejan a las comunidades. Las actividades artísticas que se desarrollan en estos procesos, serán tomadas como referente para la creación de próximos procesos investigativos.

Como futuros docentes debemos resolver las problemáticas reales que afectan a la Región Surcolombiana y entre ellas, por supuesto, se encuentran el consumo de sustancias psicoactivas en menores de edad, el acompañamiento a su rehabilitación y la visibilización de su entorno sociocultural. Las propuestas pedagógicas que responden a dichas necesidades deben multiplicarse y tener mayor apoyo por parte de la Universidad y las Fundaciones.

Bibliografía

- CVC. (2016). Diccionario de términos clave de ELE. Obtenido de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesignificativo.htm
- CVC. (2016). Diccionario de términos clave de ELE. Obtenido de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/contextoaprendizaje.htm
- Freire, Paulo (1994) Pedagogía del oprimido (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Larrosa, Jorge (2003) La experiencia de la lectura. Fondo de Cultura Económica.
- BIBLIOGRAPHY Pérez Abril, M. (2013). "Hay que pensar en la lectura como práctica". En M. d. Nacional, Leer para comprender, escribir para transformar (págs. 109-114). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Solé, I. (2011). Estrategias de Lectura. España: ICE.
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. Universidad de Los Andes - Fac. de Humanidades.



QUIPUS: ARTILUGIOS DEL LENGUAJE

Alejandra Paola Pérez González

Alpaolita012@gmail.com

Sonia Quiroz Gahona

Alixon Sanabria Sánchez

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La Institución Educativa Departamental “Tierra de Promisión” Sede principal, está ubicada en Cl 21 1 E Bis 40 Neiva. En esta sede se presta de educación secundaria. Asisten a esta institución estudiantes de estrato socioeconómico bajo, con problemas intrafamiliares. La estructura del plantel educativo cuenta con espacios deportivos, restaurante escolar y biblioteca.

Palabras claves

Compresión lectora, cuentos, artilugios del lenguaje, Secuencia Didáctica, narraciones orales

Resumen

La comprensión lectora siempre ha sido una necesidad por trabajar y mejorar en las aulas de clase, pero eso hemos planteado que se puede mejorar a través de didácticas que motiven al estudiantado a mejorar sus niveles de comprensión. Nosotras consideramos que es posible cuando mezclamos la lúdica con el aprendizaje. En esta actividad presentamos las narraciones orales como estrategia de comprensión lectora acompañada de lo que hemos denominado como “artilugios del lenguaje”, aquellos juegos o estrategias que motivan a la creación de textos. Por eso planeamos una secuencia didáctica que llamamos “los cuenta cuentos” donde a través de diferentes sesiones exploramos la narración, a partir de la comprensión de sus elementos y de la lectura de cuentos, seguidamente exploramos a través de juegos la creación de texto para que finalmente hacer audio-cuentos narrados por los niños y niñas que participaron de esta experiencia.

Problema o situación que originó la experiencia

La necesidad o situación que produjo esta experiencia fue el nivel de desmotivación de los y las estudiantes por la lectura, la escritura y la oralidad, razón por la cual pensamos en unas estrategias didácticas y pedagógicas que motivaran a el desarrollo de estas habilidades tan importantes en la vida del ser humano. Del mismo modo, encontramos falencias de los niños y niñas por expresarse en público o delante de sus compañeros, pues esto nos confirmó que poco o nada se explora esta habilidad en la Escuela. Entonces nos



dimos cuenta que el trabajo pedagógico y didáctico de estas habilidades no debe de ir asilado, sino que se debe hacer un trabajo holístico que permitiera que todos los niños y niñas pudieran desarrollarlas de manera creativa y divertida.

Objetivo general

Mejorar la expresión oral de los estudiantes del grado 601 de la Institución Educativa Tierra de Promisión a través de la creación y producción de narraciones orales.

Objetivos específicos

- Identificar las principales habilidades comunicativas de los estudiantes del grado sexto de la IE Departamental Tierra de Promisión (evaluación)
- Despertar el interés por la oralidad.
- Enriquecer el vocabulario de los estudiantes, favoreciendo la expresión oral y la composición escrita a través de la lectura.
- Fomentar la imaginación a partir de diferentes estímulos como la música, los olores, sabores, sensaciones, entre otros.
- Estimular a los estudiantes en las diferentes manifestaciones del lenguaje corporal como herramienta elemental en la comunicación.
- Mejorar la comprensión lectora y producción escrita de los estudiantes a través de las narraciones orales.
- Elaborar un corpus de narraciones orales de los estudiantes
- Crear un sitio interactivo en donde se evidencie el proceso de enseñanza y aprendizaje propuesto en la SD: "Cuentacuentos"

Referente teórico que sustenta la experiencia

LA EDUCACIÓN LITERARIA EN LA ERA DIGITAL

La potencialidad que representan hoy las TIC para el proceso de enseñanza y aprendizaje es importante para motivar el aprendizaje, fortalecer los conocimientos y sobre todo acercar los estudiantes a la literatura de manera creativa.

Si un aspecto de la educación literaria es la experiencia de lo literario como componente de nuestra cultura, la literatura también habita la Red en forma de bibliotecas virtuales, secciones y noticias en la prensa digital,



revistas literarias digitales, webs para la orientación de la lectura, (Zayas, 2011) que son importantes para enriquecer la competencia lectora.

La relación entre TIC y educación literaria podemos considerarla en dos direcciones: por un lado, Internet aporta nuevos objetivos a la educación literaria. Ya no podemos ser ajenos a la presencia de la literatura en la Red, o a las nuevas formas de lectura que las tecnologías digitales están introduciendo. Además, las TIC pueden contribuir a lograr de un modo más eficaz los objetivos tradicionales relacionados con la comprensión de los textos literarios, puesto que proporcionan herramientas y recursos multimedia para la creación y la recreación de textos, y para la publicación de las producciones de los educandos. Y por el otro lado, el uso de estos recursos no se puede considerar solamente como una modernización de los instrumentos de trabajo en el aula, sino que aportan elementos importantísimos a la educación como el trabajo en equipo y el carácter público de las producciones que se difunden en la Red. (Zayas, 2011)

¿ENSEÑAR O CONSTRUIR LA ESCRITURA?

Escribir es un poderoso instrumento de reflexión. En el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros. Escribir confiere el poder de crecer como persona y de influir en el mundo. El acto de escritura se materializa a través de un proceso en el cual el redactor imagina a la audiencia, formula objetivos, desarrolla ideas, produce anotaciones, borradores y un texto elaborado, que corrige para satisfacer las expectativas de la audiencia. (Cassany, Construir la escritura, 1999).

Los objetivos de escribir

Los estudiantes de redacción deberían tener la oportunidad de usar la escritura como un instrumento de reflexión y de aprendizaje a través del currículo y más allá del centro educativo.

El método de instrucción de la escritura

El educando aprende a escribir, escribiendo. Guiar el proceso de composición y dialogar sobre el trabajo de los estudiantes debe ser el método básico de instrucción. Debemos animar a los educandos a comentar con sus compañeros lo que escriben, además de recibir la atención individualizada, frecuente y rápida del docente.



CONCEPTOS SOBRE LA ESCRITURA

La escritura le permite almacenar conocimiento y libera su mente de la obligación de memorizar. La escritura es una manifestación de la actividad lingüística humana, como la conversación, el monólogo o, a otro nivel, los códigos de gestos o el alfabeto Morse. (Cassany, ¿Qué es escribir?, 1999) Los escritos comparten los rasgos fundamentales de la comunicación verbal:

Actividad lingüística e intención

Escribir es una de las variadas formas de actividad humana dirigidas hacia la consecución de objetivos (Austin, 1962; Schmidt, 1973). Escribimos para pedir y dar información, expresar nuestros conocimientos, influir en otros, pedir dinero, organizar una actividad, buscar aprobación, etc. Escribir es una forma de usar el lenguaje que, a su vez, es una forma de realizar acciones para conseguir objetivos. (Cassany, ¿Qué es escribir?, 1999).

Hasta cierto punto, las intenciones comunicativas llegan a ser más importantes que las mismas palabras. Saber lengua no consiste sólo en saber las palabras que se usan para cada función lingüística en cada género o tipo de texto, sino que también es necesario saber interpretar acertadamente la intención con que se utiliza.

Contextualización

Cada uso lingüístico, cada composición, es un acto contextualizado que tiene lugar en unas circunstancias temporales y espaciales y con unos interlocutores concretos, que comparten un código común y que pertenecen probablemente a una misma comunidad lingüística. El lenguaje no es un código abstracto ni desvinculado de sus usuarios, sino que surge y se utiliza en una comunidad de hablantes que comparten una misma concepción del mundo, unos conocimientos enciclopédicos, unas rutinas comunicativas, en definitiva: una misma base cultural. (Cassany, ¿Qué es escribir?, 1999)

Proceso dinámico y abierto

El uso lingüístico – y también el acto de composición – es un proceso dinámico y abierto de construcción de significado (Bernández, 1995.). El mensaje no está almacenado en el texto, sino que se elabora a partir de la interacción entre los conocimientos previos de los interlocutores y los signos escritos. Los usuarios no pretenden conseguir textos coherentes o gramaticales, sino comunicar sus intenciones e informaciones a otros. (Cassany, ¿Qué es escribir?, 1999)



El mentefacto conceptual

Es una representación gráfica de la manera como se enlazan y jerarquizan las ideas que poseemos acerca de unas clases de objetos, eventos, procesos o relaciones para construir un concepto. Esas ideas responden básicamente a cuatro preguntas fundamentales:

- ¿A qué clase de objetos, eventos, o relaciones más generales pertenece aquello que estamos conceptualizando?
- ¿Cuáles son sus características propias, es decir, aquellas que lo hacen distinto de cualquier otra clase?
- ¿De qué otras clases, que pertenezcan también a la clase más general, se diferencia?
- ¿Qué subtipos de la clase concepto es posible identificar?

Como se desarrolla la experiencia

Los fundamentos metodológicos son:

- La interacción como motor de aprendizaje: El aprendiz adquiere un determinado uso verbal al relacionarse con hablantes expertos que ya domina el uso de la escritura y lo utilizan de forma real, en contextos compartidos con el aprendiz y significativos para él.
- El diálogo oral como instrumento de mediación: La mediación de la oralidad es imprescindible para adquirir el código escrito. En definitiva, la oralidad constituye la base comunicativa previa desde la que el educando desarrolla lo escrito. (Cassany, ¿Cómo enseñar?, 1999)
- El trabajo cooperativo: Resulta mucho más beneficioso porque genera motivación intrínseca, fomenta actitudes positivas e incluso consigue un mejor rendimiento de aprendizaje. Los estudiantes aprenden a trabajar juntos de manera cooperativa para obtener un mejor rendimiento académico.

Es importante que siempre las actividades de aprendizaje se desarrollen en grupo de pocos estudiantes y para ello es necesario fortalecer las destrezas sociales necesarias para poder trabajar en equipo como, por ejemplo: el diálogo, la escucha, leer, negociar, acuerdos, etc. Además, en la sesión que hemos denominado “cero” habrá una evaluación de entrada, que consiste principalmente en identificar aquellas habilidades, destrezas o conocimientos que el docente considera como indispensables para que el estudiante empiece su período educativo y una evaluación de salida, que se enfoca en medir el rendimiento o aprovechamiento en relación con el conjunto de objetivos programados que se aplicará al terminar cada una de las sesiones. (Luna Pineda, 2009).



Uso de recursos o materiales

Ruleta mágica, Libro Fábrica de narraciones, Dulces informativos, Fotocopias, Videos, PC, VideoBean, Dos resmas de papel, Cartulina de colores, Cámara fotográfica y de video

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Cada una de las sesiones estuvo orientada a la motivación por el texto, la lectura, la escritura y la oralidad. Asimismo, al finalizarlas se hizo una evaluación final sobre la sesión, orientada a investigar sobre los gustos de los estudiantes con respecto a las actividades propuestas.

A raíz de la sistematización y análisis de las respuestas de los estudiantes, podemos concluir que:

- Los estudiantes son quienes a partir del disfrute del mismo texto (cuentos) hacen evidente la importancia de la lectura y con ella las entonaciones, exclamaciones y admiraciones que les permiten disfrutar y entender.
- La oralidad facilita según la temática (Amor, amistad, miedos, juegos y aventuras), la construcción de sentido y significado ya que los estudiantes entienden y viven los temas que en ella se tratan.
- El gusto se desarrolla cuando se seleccionan los textos adecuados que estén mediados por los intereses de los estudiantes, es decir, se lee porque lo que se lee genera placer y se escribe de lo que más nos gusta e interesa.
- El uso de los medios audiovisuales en conjunto con el juego permite que la comprensión de las temáticas sea más sencilla.

Impacto de la experiencia

Las palabras tejen historias que revelan la infinitud de sueños que se esconden tras los objetos, así fue la experiencia de acercarnos al maravilloso mundo de las narraciones, donde la palabra hablada se manifestó a través del cuerpo y de la voz. Así pues, cuando iniciamos esta linda experiencia, entendimos que educar va más allá de explicar contenidos, de cumplir con tiempos y requisitos, pues educar es dar luz a todas las historias de nuestros estudiantes y de sus capacidades creativas.

Alrededor de la aplicación de la Secuencia Didáctica, se enhebran múltiples reflexiones sobre la enseñanza de la literatura, las producciones orales, textuales, el gusto lector y escritor, que nos permiten evidenciar que la educación literaria inicia cuando somos conscientes que el primer enamorado de ella somos nosotros mismos. Asimismo, concluimos que las narraciones, son una herramienta que permite desarrollar habilidades comunicativas esenciales para la interacción social, también facilita la producción y creación de historias.



Esta experiencia superó la barrera de un requisito académico, pues la convivencia, los esfuerzos y la recepción de los niños lo superó, construyendo lazos que podríamos llamar espirituales, es decir, esa esperanza o certeza que nos dice que, de alguna u otra forma, estamos rompiendo paradigmas. Pero todo esto fue posible gracias a la colaboración del personal de la IE, quienes nos brindaron el espacio físico y tecnológico, también a la profesora María Eugenia Gómez por permitirnos realizar esta experiencia con sus estudiantes, quien se entregaron en cuerpo y alma dándonos sus historias para hacerlas fluir de los escombros, para convertirlas en lugares de encuentro, donde la palabra es la protagonista. Asimismo, agradecemos el asesoramiento de la docente Dorys Ariza, quien, con su compromiso y dedicación, nos guio a encontrar los caminos, a corregirlos y sobre todo a nutrirlos con la imaginación y creatividad.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

El proceso de la experiencia significativa se encuentra bajo el soporte de videos y fotografías a través del sitio web: <https://sites.google.com/site/loscuentacuentosproyec/home>

Socialización de resultados

La experiencia se socializó en la Institución Educativa dando a conocer los resultados. También, se socializó en la universidad Surcolombiana con profesores, asesores y practicantes de licenciatura en Lengua castellana.

Proyección de la experiencia

Teniendo en cuenta los resultados positivos de la experiencia y la gran acogida por parte de profesores y estudiantes, el proyecto QUIPUS: ARTILUGIOS DEL LENGUAJE se seguirá realizando por futuras practicantes de Licenciatura en Lengua castellana o diferentes licenciaturas que lleguen a dicha institución modificando según las necesidades.

Referencias

- Cassany, D. (1999). ¿Cómo enseñar? En D. Cassany, Construir la escritura (págs. 142-161). Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). ¿Qué es escribir? En D. Cassany, Construir la escritura (pág. 24). Barcelona: PAIDÓS.
- Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. Barcelona: CLEE.
- Colomer, T. (4 de noviembre de 2001). La lectura de ficción enseña a leer. (M. Castro, Entrevistador) CUERVO Clemencia, F. R. (s.f.). El desarrollo del lenguaje: de lo oral a lo escrito. .



Luna Pineda, J. R. (2009). Evaluación de aprendizajes mediados por TICS. Obtenido de Universidad de Santander : http://aulavirtual.eaie.cvudes.edu.co/publico/lems/L.000.007.MG/Documentos/cap1/1_4.pdf

Merani, F. A. (20 de febrero de 2014). Fundación Alberto Merani. Obtenido de <http://fundamerani.org/inicio/pedagogia.html>

Ospina, W. (2012). La serpiente sin ojos. En Quipus (pág. 129). Bogotá: Random Hause Mondadori.

TORRES, A. C., PARRA, C. R., CÁRDENAS, M., RODRÍGUEZ, R. H., & VILLABONA DE RODRÍGUEZ, C. (30 de JUNIO de 2010). VIVENCIAS, DEBATES Y TRANSFORMACIONES".

Zayas, F. (junio de 2011). Leer.es. Obtenido de <http://leer.es/wp-content/uploads/publicaciones/PDFs/201106.pdf>



NOTILAGO

Yudy Vanessa Muñoz Trujillo

Vanessa.muñoz.trujillo@hotmail.com

Jessica Andrea Castiblanco Bolaño

jes.andrea.cas@hotmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La institución educativa departamental “Tierra de Promoción” Sede el Lago, está ubicada en La carrera 1H NO. 12 -49 Barrio Caracolí, comuna 3. En esta sede se presta el servicio de pre-escolar y básica primaria, es mixto y allí asisten las estudiantes internas y externas de la Sagrada Familia. Algunas, son vinculadas al hogar por el Instituto Colombiano de bienestar familiar. También, asisten a esta institución estudiantes de estrato socioeconómico bajo, con problemas intrafamiliares. La estructura del plantel educativo carece de espacios deportivos, restaurante escolar y biblioteca.

Palabras claves

Sede, básica primaria, estudiantes, mixto, sagrada familia, bienestar familiar, socioeconómicos, intrafamiliares y plantel educativo

Resumen

Teniendo en cuenta la necesidad de brindar espacios lúdicos de aprendizaje a los estudiantes, surgió La idea de realizar una experiencia significativa denominada NOTILAGO, que se realizó en las horas de descanso, cada quince días, los días miércoles. En esta actividad se presentó la vida y obra de un escritor, y se dio a conocer la noticia más importante de la semana a nivel internacional, nacional y local, siempre finalizó el noticiero con la participación de los grados pre-escolar, primero y segundo, quienes daban a conocer el legado del autor de la semana, mediante diferentes representaciones, uno de ellos por cada semana.

Problema o situación que originó la experiencia

Tomando en cuenta la semana de diagnóstico en el plantel educativo, concluimos que los estudiantes presentaban dificultades en las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, escribir y leer). También presentaban dificultades al expresarse frente a los compañeros, se notó la inseguridad en los diferentes temas de aprendizaje y la capacidad de análisis del contexto socioeconómico y cultura del país. Teniendo en cuenta que son afectados directa e indirectamente



Objetivo general

Fortalecer en los estudiantes de la Institución Educativa Departamental Tierra de Promisión “Sede El Lago” habilidades de expresión oral con miras a realizar presentaciones públicas, demostrando un control adecuado de la expresión corporal, para lograr un aprendizaje significativo los viernes en la hora de descanso.

Objetivos específicos

- Desarrollar en los estudiantes un conocimiento cultural.
- Brindar espacios culturales a los estudiantes en los que puedan disfrutar a través de herramientas audiovisuales ayudando al desarrollo de su imaginación.
- Fomentar la capacidad de escuchar y entender a los demás con respeto
- Analizar un problema social semanalmente.
- Proponer alternativas para perder la timidez en los estudiantes.
- Disfrutar de las actividades desarrolladas en el NOTILAGO.

Referente teórico que sustenta la experiencia

Las Habilidades Comunicativas

Escuchar:

Es la capacidad de sentir, de percibir sensorialmente lo que transmite otra persona, comprende el mensaje, este aspecto, exige tomar conciencia de las posibilidades de tergiversación de los mensajes, permitiéndole evaluar la importancia de lo escuchado, respondiéndole acertadamente al interlocutor.

Hablar:

Se denomina hablar a la capacidad de comunicarse mediante sonidos articulados que tiene el ser humano. Estos sonidos son producidos por el aparato fonador, que incluye lengua, velo del paladar, cuerdas vocales, dientes, etc. Esta propiedad es distintiva en el hombre, ya que si bien está presente en distintas especies del reino animal, es en la naturaleza del hombre en la que alcanza su más alta manifestación, en la medida en que despliega un altísimo grado de complejidad y abstracción en lo referente al contenido.

Leer:

La lectura permite el desarrollo de las habilidades restantes y competencias del ser humano. Como realización intelectual, es un bien colectivo indispensable en cualquier contexto económico y social. Como función cognitiva, permite el acceso a los avances tecnológicos, científicos y de la información. Da la



posibilidad de recrear y comprender mejor la realidad. Leer hoy, es ser capaz de dialogar críticamente con el texto, tomar una postura frente a ello y valorarlo integrándolo en el mundo mental propio.

Escribir:

La expresión escrita representa el más alto nivel de aprendizaje lingüístico, por cuanto en ella se integran experiencias y aprendizajes relacionados con todas las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar y leer) y se ponen en funcionamiento todas las dimensiones del sistema lingüístico (fonológica, morfo-sintáctica, léxica-semántica y pragmática).

La escritura es una habilidad compleja, que implica que el escritor tenga conocimientos, habilidades básicas, estrategias y capacidad para coordinar múltiples procesos.

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Cada niño nace con unas potencialidades marcadas por la genética, pero esas potencialidades se van a desarrollar dependiendo del entorno familiar y social, teniendo en cuenta las experiencias y la educación recibida. Todos somos diferentes, en gran parte porque todos tenemos distintas combinaciones de inteligencias. Si lo reconocemos, creo que por lo menos tendremos una mejor oportunidad para manejar de manera más fácil los muchos problemas que nos enfrentan en el mundo.

Por lo tanto, la experiencia significativa se basó en descubrir las diferentes inteligencias de los estudiantes e incluirlos en el NOTILAGO. Daniel Goleman dice que "tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente" Otra manera de entenderlo es que el pensamiento es un proceso con muchas caras. Las emociones son una de las facetas de ese proceso, una parte tan integral del mismo como el pensamiento lógico, lineal y verbal del hemisferio izquierdo. De la misma manera que no pensamos sólo con un único hemisferio, sino que los dos son necesarios, tampoco nos limitamos a procesar la información, además la sentimos.

Por ello, en la experiencia Significativa se trabajó las siguientes inteligencias múltiples:

- Inteligencia Lingüística: la que tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores. Utiliza ambos hemisferios.
- Inteligencia Espacial: consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones, es la inteligencia que tienen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos, o los decoradores.
- Inteligencia Musical: es naturalmente la de los cantantes, compositores, músicos, bailarines.
- Inteligencia Corporal – kinestésica: o la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines.



- Inteligencia intrapersonal: Es la que nos permite entendernos a nosotros mismos. No está asociada a ninguna actividad concreta.
 - Inteligencia interpersonal: la que nos permite entender a los demás, y la solemos encontrar en los buenos vendedores, políticos, profesores o terapeutas.
 - La inteligencia intrapersonal y la interpersonal: conforman la Inteligencia emocional y juntas determinan nuestra capacidad de dirigir nuestra propia vida de manera satisfactoria.
- Inteligencia Naturalista: la que utilizamos cuando observamos y estudiamos la naturaleza. Es la que demuestran los biólogos o los herbolarios.

Lo anterior abre un espacio en el que cada estudiante puede elegir y desarrollar la inteligencia más acorde a sus habilidades y capacidades.

Como se desarrolla la experiencia

- La experiencia significativa NOTILAGO, se realizó una vez por semana, cada quince día, en la hora de descanso en la sede el Lago. Para ello se adecuo un espacio en el patio central, cuya decoración fue alusiva al noticiero y al personaje de la semana. Los estudiantes se organizaban por grados siendo los espectadores del noticiero.
- Se eligió semanalmente cuatro estudiantes por grado (cuarto o quinto), que cumplirán las siguientes funciones:
 - Dos estudiantes, presentaban la noticia semanal preparada con ayudas de las practicantes.
 - Un estudiante era el entrevistador y otro el personaje entrevistado de la semana (Escritor).
- El cierre de cada NOTILAGO estaba a cargo de los estudiantes de pre-escolar, primero, segundo o tercero, con un canto, lectura de un poema, declamación o una representación teatral.

FASES DE LA ACTIVIDAD

- Invitar a los estudiantes de la sede el Lago a disfrutar los miércoles de un descanso creativo y lleno de conocimiento.
- Promocionar en el transcurso de la semana el NOTILAGO.
- Socializar los conocimientos previos que tienen los estudiantes acerca del personaje de la semana antes de su presentación.
- Durante el NOTILAGO se hizo proyecciones referentes al tema.
- El NOTILAGO contó con un buzón de sugerencias, que al finalizar cada emisión algunos estudiantes y profesores daban su opinión, como herramienta para fortalecer el noticiero.



Uso de recursos o materiales

Los estudiantes eran los encargados de realizar las actividades, lideradas por las practicantes, contando con el apoyo de los profesores. El NOTILAGO contó con el soporte de medios audiovisuales, medios de audio (parlantes y micrófonos) ya que la enseñanza se basa en la percepción a través de los sentidos, facilitando una mayor y más rápida comprensión e interpretación de las ideas.

Al mismo tiempo se trabajó con libros de cuentos y poemas. Se llevó teatrero, se manejó música y decoración de acuerdo al personaje de la semana.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Como resultados, se logró que los estudiantes desarrollaran múltiples habilidades, entre ellas la facilidad de dar a conocer sus diferentes puntos de vista, ante un público o en cualquier situación y analizar en conjunto las problemáticas que los rodean.

- Se logró la asistencia y participación voluntaria de los estudiantes a cada emisión.
- Se cumplió lo planteado en el objetivo general y los específicos del NOTILAGO.
- Se obtuvo la participación de niños tímidos, con bajo rendimiento académico y problemas disciplinarios sorprendiendo con su compromiso, buena actitud y responsabilidad en el NOTILAGO.
- Los estudiantes que participaron directamente en el NOTILAGO como: presentadores, entrevistadores y entrevistados; obtuvieron incentivos, felicitaciones y críticas constructivas al interior del aula de clases.

Impacto de la experiencia

El desarrollo del NOTILAGO generó gran impacto, porque hizo que los estudiantes ampliaran diferentes habilidades como:

- Manejo de un escenario.
- Capacidad para hablar en público y exponer ideas que estén sustentadas en hechos reales.
- fomentar la capacidad de escuchar y entender a los demás con respeto
- Colaborar con los demás para lograr un objetivo común.
- Se generó la unión institucional para llevar a cabo el NOTILAGO.
- Se amplió el conocimiento de diferentes escritores de literatura, en especial infantil y juvenil a través de la vida, obra y contexto histórico de cada uno.
- Se logró despertar el interés de los estudiantes ante la actividad.



Evidencias del desarrollo de la experiencia

El proceso de la experiencia significativa se encuentra bajo el soporte de videos y fotografías de cada NOTILAGO.

Socialización de resultados

La experiencia se socializo en la institución educativa dando a conocer los resultados positivos del NOTILAGO. También, se socializo en la universidad Surcolombiana con profesores, asesores y practicantes de licenciatura en Lengua castellana.

Proyección de la experiencia

Teniendo en cuenta los resultados positivos del NOTILAGO y la gran acogida por parte de profesores y estudiantes, el NOTILAGO se seguirá realizando por futuras practicantes de Licenciatura en Lengua castellana o diferentes licenciaturas que lleguen a dicha institución modificando según las necesidad

BIBLIOGRAFIA

- Goleman, Daniel (2001). Inteligencia Emocional. Editorial Cairos.
- Argyris, Ch. (2000). Comunicación Eficaz. España: Ediciones Deusto



LOS FANTÁSTICOS INSECTOS

Daniela Durán Camacho

daduca.94.ddc@gmail.com

Ingrid Paola Cardozo Sánchez

Paocardozo0221@gmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

En el periodo 2016-I, realizamos nuestras prácticas pedagógicas en el colegio Institución Educativa Agroecológico Amazónico Buinaima, la cual consistía en dos ejes fundamentales: 1) Etapa de observación e intervención de acuerdo a los intereses y necesidades de los estudiantes del aula y 2) Reflexiones Pedagógicas.

Durante la etapa de observación e intervención como practicantes planeábamos y analizábamos nuestro quehacer pedagógico constructivista a la luz de los intereses de nuestros estudiantes apoyándonos con los subprocesos de estándares básicos de competencias propuestas por el M.E.N desde el factor comprensión e interpretación textual realizando diversas actividades dentro y fuera del aula, en donde los estudiantes de esta institución participaron activamente, compartieron sus saberes empíricos y propiciaron ambientes de aprendizaje lúdicos pedagógicos.

Palabras claves

Intereses, necesidades, estándares, proyectos de aula, comprensión lectora, reflexión pedagógica.

Resumen

El proyecto de aula surge a partir de una mirada crítica de las prácticas y concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, lectura y comprensión de textos en los estudiantes de grado segundo por la profesora Yaneth del Carmen chaves, después de ello, el objetivo era centrarnos en los intereses y necesidades de estos; actividad que condujo a iniciar un proceso de investigación que permitiera articular las concepciones teóricas y las realizaciones del aula donde se concreto con los estudiantes que su interés eran los insectos a partir de ello, se empezaron a planear las actividades lúdico pedagógicas con los estudiantes y sin dejar a un lado los rituales de cada clase donde se dejaba conversar a los estudiantes 10 minutos antes de clase, después se realizaba una lectura por capítulos del libro "Lobito Aprende a ser Malo" de Lan Whybrow y se realizaba el pacto de aula cada ocho días ya para el desarrollo de la clase los estudiantes estaban divididos por grupos investigativos los cuales eran: el grupo de hormigas, grillos y



mariposas. Uno de los primeros resultados de este proceso es la transformación de la reflexión sobre las prácticas en acciones investigativas entre las cuales se destacan las siguientes: el abordaje de la investigación en el aula y la formulación de una propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora significativa en el primer ciclo.

Problema o situación que originó la experiencia

La experiencia de la práctica pedagógica surge gracias a la docente Yaneth del Carmen Chaves, quien propuso la Pedagógica por proyectos como un espacio para que nosotros como practicantes reflexionáramos, aprendiéramos y pensáramos sobre la misión que tenemos como futuros docentes en una comunidad educativa y la sociedad en general; por esta razón, nosotras como practicantes debíamos tener en cuenta en nuestras planeaciones y ejecuciones de actividades (las cuales estaban enfocados en sus temas de interés y la comprensión lectora) los estándares básicos de competencias para finalmente evaluar el proceso de proyecto de aula junto con los estudiantes.

En este sentido, se presentó la necesidad académica de investigar acerca de las tipologías textuales para luego impartir nuestro conocimiento con textos informativos y textos instructivos de cada uno de los grupos de investigación ya que los niños habían escogido sus temas y sabían para donde iban, es por ello, el porqué de los textos instructivos e informativos. El factor de comprensión e interpretación textual fue escogido por la docente titular del aula ya que esta es de gran y vital importancia en el aprendizaje significativo de los niños, empezando desde la comprensión de oraciones y títulos simples hasta la de textos más complejos. En ese sentido, se hace necesario escoger las lecturas para niños más adecuadas, aquellas que se adapten al nivel indicado para su edad. Finalmente, la práctica pedagógica en el colegio Buinaima fue satisfactoria y se ejecutó y evaluó de acuerdo a lo planificado.

Objetivo general

Diseñar una propuesta metodológica que permita mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión e interpretación textual de textos informativos e instructivos con los estudiantes de segundo primaria de la institución educativa agroecológico amazónico Buinaima.

Objetivos específicos

- Determinar las dificultades en comprensión e interpretación textual de textos informativos e instructivos del grado segundo primaria del colegio Buinaima.
- Establecer los fundamentos normativos y conceptuales que orientan la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión e interpretación textual.



- Diseñar una secuencia didáctica que permitan mejorar la comprensión e interpretación textual del grado segundo primaria del colegio Buinaima.
- Evaluar el proceso de intervención para establecer la incidencia en el desarrollo de la propuesta implementada.

Referente teórico que sustenta la experiencia

Se trabajó desde los intereses de los estudiantes entonces.

Como se desarrolla la experiencia.

La experiencia pedagógica se desarrolló en un lazo de 80 horas que constaba de tres momentos específicos: planeación, ejecución y evaluación.

Inicialmente, se dio la etapa de observación y presentación dentro del aula con los estudiantes de segundo primaria del colegio Buinaima donde se evidencio que la docente titular de aula trabajaba la pedagogía por proyectos y realizaba ciertos rituales antes de comenzar sus clases con los estudiantes de este grado, cuyo objetivo era familiarizarnos tanto con la pedagogía como con los estudiantes. A partir de ello se empezó a planear las clases teniendo en cuenta los estándares básicos de competencia, sus intereses y necesidades.

Después, se dio apertura al desarrollo de las actividades planeadas donde hubo lecturas en voz alta, lectura compartida, lectura en voz baja con textos informativos tales como: “cómo funcionan la colonia de las hormigas” “como construyen las hormigas su hormiguero” “el grillo campestre” entonces, antes de la lectura se les mostraba las imágenes del texto, se leía el título y se realizaban hipótesis de la lectura y después de la lectura se realizaba un dialogo con los estudiantes acerca de la función social del texto informativo donde se les preguntaba ¿para qué sirve este texto? ¿Cómo está organizada la información? ¿De qué trata todo el texto? Y se ejecutaba un esquema con la información que ellos nos propiciaban para finalmente preguntarles que tanto aprendieron y para aclararles las dudas de lo leído; de esta misma manera se explicaban y enseñaban los textos instructivos que se llevaron al aula de acuerdo a sus intereses porque ellos querían hacer un hormiguero casero, un mariposario y un video para identificar que clases de grillos habían dentro de la Institución Educativa Agroecológico Buinaima.

Finalmente, se evaluó el proceso del proyecto de aula con aciertos, desaciertos, aprendizajes, hasta donde llegamos, que nos faltó, como desarrollamos el trabajo en los equipos, que aprendieron para mejorar los niveles de cooperación con preguntas como; ¿Cómo les pareció?, ¿Qué les gusto y que no?, ¿si otros estudiantes quisieran realizar un proyectos que le recomendarían?, ¿Qué aprendimos y que nos faltó por aprender?, ¿Qué no repetiríamos?, ¿las actividades fueron interesantes?, ¿Cómo asumimos nuestras responsabilidades?, ¿será mejor trabajar solo o con nuestros amigos?.



Uso de recursos o materiales

Recursos humanos: docentes y estudiantes.

Recursos materiales: aula de clase, computador, video beam, carteles, cintas adhesivas, marcadores, vinilos, pinceles, imágenes, hojas de block, cartulina, rejilla, internet, libros, lupas.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

En el transcurso de la práctica pedagógica, logramos observar que los estudiantes del colegio Buinaima son niños y niñas que se destacan por su participación activa, ya que, son dinámicos y propositivos a la hora de elegir la temática que querían compartir en el aula. Por ello, dentro de los encuentros académicos realizábamos salidas de campo, exposiciones, socializaciones que nos permitían ahondar un poco más sobre el proyecto el cual ellos están llevando a cabo.

Por consiguiente, la pedagogía por proyectos sugerida por la profesora Yaneth Chaves, nos permitió comprobar que hay diferentes maneras de impartir y transformar conocimiento dentro de las clases; que el interés y la necesidad del estudiante son herramientas fundamentales para crear ambientes diferentes dentro del aula escolar.

Nosotras como practicantes y futuras licenciadas, nos sirve conocer este trabajo de pedagogía por proyectos, pues por un lado permite en nosotras dejar a un lado ese método tradicional de enseñar y acumular conocimientos en los estudiantes. Por ello hay que interactuar y disfrutar de nuestros futuros estudiantes pues de nosotros depende que la enseñanza y aprendizaje dentro del aula se lleve a cabo de una manera más armónica y agradable.

Impacto de la experiencia

La práctica llevada a cabo tiene su impacto central en el campo académico, y de manera específica en los docentes y estudiantes; en los docentes porque al conocer esta metodología de trabajar por proyectos permite que el estudiante muestre más interés por su clase, creando ambientes motivadores, lúdico-pedagógicos, en los educandos con el objetivo de innovar dentro del proceso educativo.

En cuanto al contexto escolar, es preciso decir que como practicantes pudimos identificar que los estudiantes de la institución Buinaima, en el grado que manejamos nos demostraron que llevan un proceso de pequeños investigadores, nos dieron a conocer que de un proyecto pueden aprender diferentes temas y que de una manera participativa y propositiva logran dejar y aclarar dudas que se presenten en el momento.



Por lo tanto, esta propuesta implementada con el apoyo de la docente, nos ayuda y fortalece en nuestro ejercicio docente, pues al momento de transfigurar nuestros conocimientos dentro del aula, ya sabemos que contamos con bases que nos respalda para hacer de nuestra profesión sea interesante.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Expertos:	Integrantes:	Rol:	Preguntas:
* Grillos	* Adrian Soto. * Andres osorio. * Emerson Icaal. * Natalia Sanchez.	* Líder. * Relator. * Tesorero. * Materiales.	* ¿Qué clase de grillos existen en los senderos ecológicos de la Institución Educativa Agroecológica Amazónica Buñalima? * ¿cómo influyen en nuestra naturaleza?
* Hormigas	* Jefferson Rodriguez. * Nivaldo Angel Gutierrez. * Laura Camila Romero. * Duherney Cuadrado. * Yeini Alexandra Castro.	* Líder. * Tesorero. * Materiales. * Relator. * Materiales.	* ¿cómo es un hormiguero y cómo se puede construir un hormiguero casero?
* Mariposas	* Diana Marcela Bonao. * Karol Juliana Vero. * Jhoan Andres Montero. * Sofia Silva.	* Relatora. * Líder. * Tesorero. * Materiales.	* ¿Las Mariposas quedan del mismo color que la oruga? * ¿cómo a partir del estudio de las características de las mariposas, se promueve la responsabilidad social en los estudiantes?

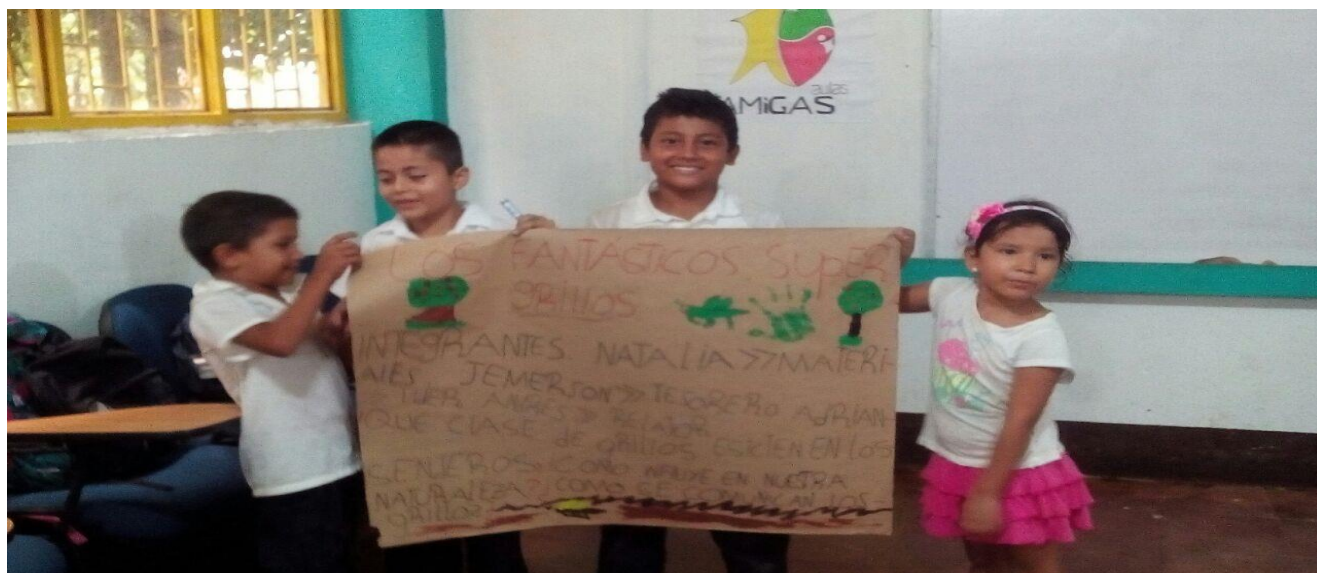


REALIZACIÓN DE LA PRESENTACIÓN PREVIA DEL PROYECTO “LOS FANTASTICOS INSECTOS”



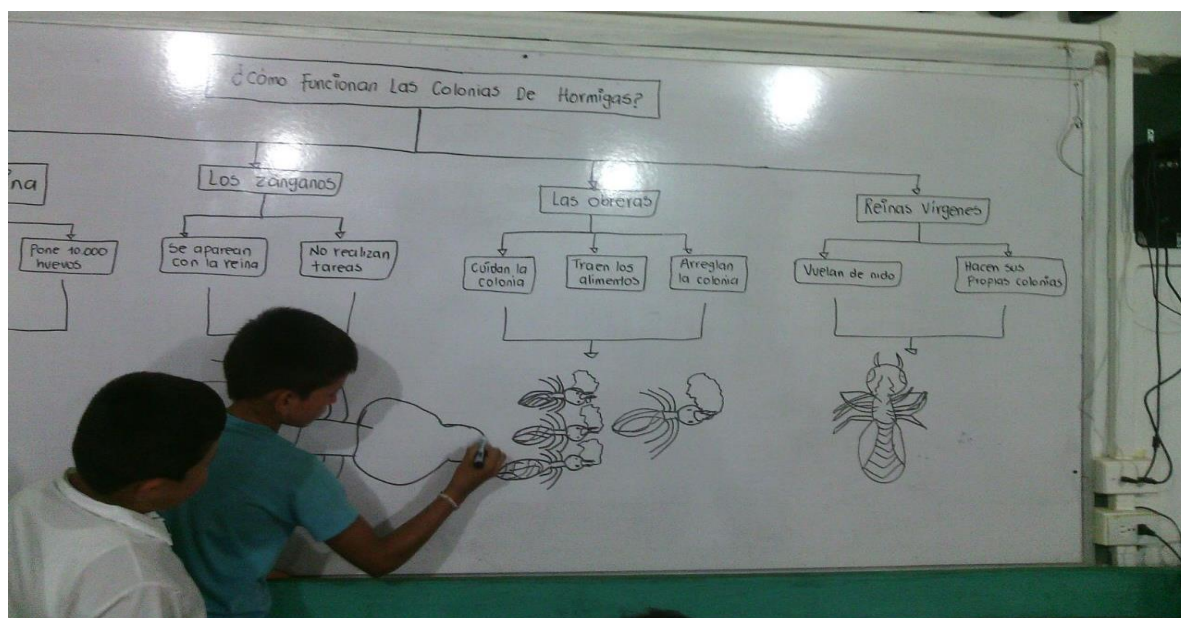


Exposición de cada Proyecto.





Reconstrucción de un mapa conceptual con los estudiantes sobre el texto informativo “¿Cómo Funcionan la Colonia de Hormigas?”.



Reconstrucción y Socialización de texto Instructivo sobre “cómo construir un hormiguero casero”.

Natalia	
Texto Instructivo	
1- ¿para qué sirve el texto instructivo?	nos da instrucciones
2- ¿cómo está organizada la información? (estructura).	1- título 2- materiales 3- pasos
3- ¿cuáles son los pasos para organizar un hormiguero?	1- acuario plano. 2- 2 tazas de tierra y 1 de arena. 3- Mezclar la arena. 4- Conseguir hormigas 5- Colocar las hormigas en el acuario.



SALIDA DE CAMPO.





DESPEDIDA.



Socialización de resultados

Los resultados de la propuesta no se han socializado en ningún espacio académico.

Proyección de la experiencia

La pedagogía por proyectos es fundamental en el proceso formativo del estudiante, ya que esta se trabaja con base a los intereses y necesidades del educando, creando así diferentes estrategias metodológicas para llevar a cabo en la clase. Por ello, aprendimos una nueva forma de planear cada clase, puesto que va regida con los estándares básicos de competencias de lengua castellana, de ahí podemos tomar base para crear con nuestros estudiantes proyectos innovadores que dejen a un lado lo tradicional y den paso a lo novedoso e innovador.

°Finalmente, se espera que los futuros licenciados demuestren en su carrera que no se trata de acumular conocimiento en los estudiantes, sino de trabajar a la par con los intereses y las necesidades que vayan surgiendo en el transcurso de este proceso. Por lo tanto, esta estrategia metodológica nos favoreció para demostrar que de un proyecto se aprenden diferentes temáticas, solo es saber utilizar nuestro conocimiento y llevar a la práctica lo que hemos aprendido en el transcurso de nuestra formación docente



REFLEXIONES PEDAGÓGICAS: “NAVEGAR EN EL RÍO CON SABER DE MARINERO: APORTES PARA UNA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA”

Angie Lorena Gaitán Castro

anloga061@hotmail.com

James Mosquera Collazos

james_mos@live.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

En el periodo 2015-I, los docentes en formación cursaron la materia de Práctica Docente II, la cual consistía en dos ejes fundamentales: 1) Etapa de observación e intervención en un salón de clase de una Institución Educativa y 2) Reflexiones Pedagógicas. Durante esta última franja, los maestros practicantes analizaban su quehacer pedagógico a la luz de propuestas didácticas que se desarrollaban junto a los demás compañeros; de ahí, que estas experiencias se dieron en las aulas de clase de la Universidad de la Amazonia, en donde los estudiantes del último semestre de la licenciatura se relacionaron activamente, compartieron sus saberes (disciplinar y pedagógico) y crearon ambientes de aprendizaje lúdicos, constructivistas y críticos.

Palabras claves

Formación docente, enseñanza, didáctica de la literatura, didáctica general, reflexión pedagógica.

Resumen

El objetivo de esta experiencia pedagógica es desarrollar ambientes de aprendizaje armónicos, lúdicos y reflexivos, en el último semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de la Amazonia, a partir de la propuesta que plantea Fernando Vásquez Rodríguez en su artículo “Navegar en el río con saber de marinero: aportes para una didáctica de la literatura”. Las actividades que conformaron la propuesta están enmarcadas bajo el paradigma sociocultural, la complementariedad de Francisco Varela y Paulo Freire en las prácticas educativas, y la pedagogía constructivista y activa. Finalmente, la clase se desarrolló en un escenario emotivo, creativo y crítico que posibilitó un aprendizaje dialógico en torno a la didáctica de la literatura.

Problema o situación que originó la experiencia

La experiencia de la práctica pedagógica surge gracias a la docente Consuelo Godoy Barrera, quien propuso la franja de Reflexiones Pedagógicas como un espacio para que los profesores en formación pensaran sobre



la misión que tienen en la comunidad educativa y la sociedad en general; por esta razón, los docentes practicantes (teniendo en cuenta artículos científicos y temas relacionados con la didáctica o el currículo) debían planear, ejecutar y evaluar propuestas didácticas que favorecieran la argumentación y la metacognición en cada uno de los futuros educadores que hacían parte del X semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura.

En este sentido, se presentó la necesidad académica de buscar un artículo científico que propiciara el análisis acerca de la literatura y su presencia en el aula de clase. Este tema fue escogido en primer lugar, porque la literatura es indispensable para que los estudiantes aprecien las funciones estéticas del lenguaje, comprendan que en ella se refleja la condición humana y se crean mundos posibles enriquecidos de fantasía y diversión; y, en segundo lugar, se eligió dicha temática pues es indispensable como docentes debatir en torno a la didáctica de la literatura, ya que más allá de complementar la enseñanza de la lengua, la metodología utilizada debe tener en cuenta que su función primordial es generar en los lectores el deleite, el goce y el pensamiento crítico.

Ahora bien, luego de una intensa búsqueda, se optó por el artículo que escribió el reconocido ensayista y educador colombiano Fernando Vásquez Rodríguez, titulado “Navegar en el río con saber de marinero: aportes para una didáctica de la literatura”, cuyas ideas serían la base conceptual para planificar las actividades didácticas. Cabe señalar, que el artículo “Alicia en el país de las didácticas: indecisiones y dilemas del profesor de literatura” del mismo escritor, fue utilizado por los practicantes al inicio de la franja de Reflexiones Pedagógicas, para crear galerías de exposición cuyas manifestaciones artísticas fueron de gran impacto y valor teórico a la hora de escoger la publicación escrita que posibilitó la práctica pedagógica.

Una vez elegido el artículo, se dio paso a la planificación de la propuesta considerando la importancia que tienen como estrategias metodológicas la lúdica, la risa, el trabajo cooperativo y la reflexión crítica. Finalmente, la práctica pedagógica en el X semestre se ejecutó y evaluó de acuerdo a lo planificado; además, los participantes tuvieron la oportunidad de coevaluar a los docentes encargados de la clase, con la finalidad de retroalimentar el proceso pedagógico, reconociendo las debilidades y fortalezas como elementos claves para cualificar el ejercicio docente.

Objetivo general

Desarrollar ambientes de aprendizaje armónicos, lúdicos y reflexivos, en el último semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de la Amazonia Periodo I-2015, a partir de la propuesta que plantea Fernando Vásquez Rodríguez en su artículo “Navegar en el río con saber de marinero: aportes para una didáctica de la literatura”.



Objetivos específicos

- Reconocer la influencia de la Didáctica general en la enseñanza de la Literatura.
- Orientar dinámicas de grupo que propicien el trabajo en equipo, la lúdica y el saber disciplinar en torno a la didáctica de la Literatura.
- Considerar las diversas manifestaciones del lenguaje como herramientas esenciales para crear conocimiento y compartir experiencias significativas.
- Promover el goce literario y su importancia en el ámbito educativo a partir de la reflexión pedagógica y la práctica docente.

Referente teórico que sustenta la experiencia

La experiencia pedagógica se ha fundamentado gracias a diversas teorías y autores que han aportado ideas y construido conocimiento a partir de las relaciones y situaciones que se gestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje; estos saberes, permiten que la docencia tenga unos principios que la orientan pues son necesarios para comprender e interpretar las necesidades de los escolares y así, actuar pedagógicamente de manera consciente, planificada y creativa en diversos contextos educativos.

En este sentido, los referentes teóricos que sustentan la experiencia docente son: el paradigma sociocultural Vigotskiano, la complementariedad de Francisco Varela y Paulo Freire en las prácticas educativas, la pedagogía constructivista, activa y crítica, y las ideas que plantea Fernando Vásquez Rodríguez sobre la didáctica de la literatura.

En primer lugar, el Paradigma Sociocultural que propuso el psicólogo ruso Lev Vygotski, tiene concepciones que fueron de gran ayuda para priorizar metas y elaborar las actividades metodológicas, en vista de que resalta la trascendencia de las interacciones sociales en el desarrollo personal de los educandos; de ahí, que se tiene en cuenta la función del educador, quien propone situaciones de aprendizaje en las que sobresalen la participación activa, los cuestionamientos, el pensamiento crítico y creativo, el diálogo y la cooperación entre los educandos, propiciando la formación integral y la ZDP (zona de desarrollo próximo) en el aula de clase. Además, este paradigma destaca el papel que cumple el lenguaje en el aprendizaje, dado que a través de él se construye y transforma el pensamiento, se comunican las ideas y experiencias, se aprende de los demás y del contexto, y se reconoce la diversidad cultural que posibilita intercambios enriquecedores.

En segundo lugar, la Teoría de la Complementariedad expuesta por Francisco Varela y Paulo Freire, proporcionó una referencia esencial para la práctica pedagógica, pues ésta considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene significación cuando se establece el diálogo y un vínculo entre el docente y sus estudiantes. Ambas partes se complementan y aprenden recíprocamente, usando el lenguaje como puente



que facilita la acción, el reconocimiento del otro, la reflexión y la transformación del mundo personal y social; es así, como el maestro promueve el trabajo en equipo y la interacción entre los miembros del grupo escolar, con el fin de fortalecer la tolerancia y las relaciones interpersonales en pro de la formación ciudadana e integral de los discentes.

En tercer lugar, la Pedagogía Constructivista aporta planteamientos fundamentales que guiaron la propuesta metodológica, debido al papel principal que le otorga al estudiante, quien se convierte en un sujeto activo que construye conocimiento a medida que toma conciencia de lo que sabe, del contexto cultural en el que está inmerso y de los procesos mentales que debe realizar para estructurar el pensamiento y usarlo en situaciones determinadas; el docente, cambia el rol de transmisor de información al de mediador entre el saber y los aprendices, pues orienta y plantea situaciones significativas para que los discentes encuentren desafíos, cuestionen la realidad, actúen cooperativamente, imaginen posibilidades, tengan experiencias emocionales y desarrollen competencias que les permitan vivir autónomamente en la sociedad. De esta manera, la enseñanza se caracteriza por la creación de prácticas auténticas y contextualizadas que favorecen los conocimientos previos de los seres en formación y los dotan de herramientas para que aprendan a conocer, a hacer, a ser y a convivir.

En cuarto lugar, se consideró la Pedagogía Activa como un componente referencial de la práctica docente, puesto que le otorga una función principal a la acción del estudiante como condición para adquirir el conocimiento y la experiencia; aquí, el profesor(a) en su rol de orientador propone actividades lúdicas y significativas con el fin de potenciar las capacidades de los discentes y atender sus cuestiones y necesidades personales. Asimismo, este enfoque metodológico logra estimular las destrezas cognitivas en el que aprende, fortalece su identidad y su reconocimiento como miembro de una comunidad, fomenta la responsabilidad, la metacognición y la participación crítica, teniendo en cuenta la praxis como base y principio del saber para aprender a vivir autónomamente y relacionarse con el mundo circundante.

En quinto lugar, vale la pena retomar lo expuesto por la Pedagogía Crítica a la hora de realizar una propuesta didáctica que busque la reflexión pedagógica, dado que ésta valida el conocimiento como una fuente de emancipación y contribuye a interpretar la realidad socio-cultural desde un punto de vista democrático y participativo; de este modo, el aula de clase se convierte en un escenario de debate cuyos actores se reconocen mutuamente en el discurso y adquieren colectivamente el compromiso ciudadano de mejorar las problemáticas de la sociedad y enfrentar toda manifestación de poder que atente contra los derechos humanos.

Finalmente, los planteamientos de Fernando Vásquez Rodríguez en su artículo “Navegar en el río con saber de marinero: aportes para una didáctica de la literatura”, permiten establecer las bases teóricas que darán paso a la construcción de la propuesta de intervención pedagógica, ya que propician el análisis sobre la



manera en que se concibe la literatura y su función en la vida de las personas; el autor, manifiesta la influencia que tienen los saberes de la didáctica general en la didáctica de la literatura, considerando como fin primordial de la formación literaria el goce, la reflexión acerca de la condición humana y el desarrollo de la sensibilidad y la emocionalidad. En este sentido, adquieren relevancia a la hora de enseñar la literatura aquellos principios didácticos que al interrelacionarse facilitan aprendizajes significativos y contextualizados; dichos fundamentos son la planificación, la adecuación, la motivación, los métodos de enseñanza, la mediación, el currículo y los útiles, cuya confluencia posibilita una pedagogía de la literatura más seductora y acorde a las necesidades de los educandos y de la colectividad.

Como se desarrolla la experiencia

La experiencia pedagógica se desarrolló en una clase que constaba de tres momentos específicos: inicio, desarrollo y cierre.

Inicialmente, se dio la bienvenida a los estudiantes (docentes practicantes) quienes con anticipación habían leído el artículo de Fernando Vásquez como condición necesaria para participar en el aula. Luego, se planteó la dinámica “Coronemos al rey”, cuyo objetivo era activar los conocimientos previos con respecto a producciones literarias; en dicha actividad, se organizaron cuatro grupos con tres integrantes en cada uno, y se ubicó en la pared un cartel que contenía unas escaleras que llegaban hasta un trono, donde estaba un rey sin corona. Se elaboró un preguntario con 15 cuestiones que requerían del estudiantado adivinar los nombres de escritores famosos y de obras literarias; así pues, se hacían las preguntas de forma general y el primer miembro de un grupo que llegaba hasta el cartel y respondía correctamente, podía poner su corona grupal (identificada con un color) en un escalón para avanzar sucesivamente a medida que se contestaba acertadamente. Por último, ganaba el equipo que lograba contestar la mayor cantidad de preguntas y así, coronar al rey.

Después, se dio apertura al desarrollo de la clase mediante la actividad del “Juego de roles” con el propósito de introducir la temática a partir de un dramatizado en el que se mostraba una situación: en un colegio X de la ciudad de Florencia, los escolares (con diversas personalidades) del grado Y, tenían una docente de literatura tradicional que poco planificaba ni hacía de su saber un goce, de un día para otro, se enferma y llega en su reemplazo un profesor dinámico que cambia el ambiente educativo. Establecida la historia, el juego consistía en dividir a los discentes en dos subgrupos (A y B). El subgrupo A debía salir del aula y con ayuda de la docente orientadora, cada miembro asumía un rol determinado de acuerdo a la historia creada previamente por los organizadores; por su parte, el subgrupo B desde el salón, debatía en compañía del segundo docente, la influencia de la didáctica en la enseñanza de la literatura según lo planteado por Fernando Vásquez. Pasados unos minutos, los actores entraban en escena asumiendo el rol que les pertenecía y, finalizada la intervención dramática, se socializaba colectivamente sobre los roles de cada personaje y la historia en



general, y sobre los problemas detectados y las alternativas de solución que se podrían establecer vinculando la teoría estudiada con la práctica docente.

Más adelante, se planteó la dinámica “Tengo un pato” en la que prevaleció la risa, en ella, tres parejas tenían un diálogo ya establecido en el que expresaban diversos gestos: risas, llanto, canto y tartamudeo. Enseguida, empezó una “Carrera de encostados”, en la que los grupos competían para lograr reunir unas fichas con palabras que les permitían formar una oración alusiva al tema expuesto y así ganar el reto. A continuación, cada grupo elaboró un afiche informativo que promovía el goce por la literatura y buscaba persuadir al lector de su mensaje.

Finalmente, durante la actividad de cierre “Lo que tú escribes cuenta”, cada docente practicante escribía una frase producto de su reflexión sobre la temática abordada y la compartía con sus pares en el mural de los pensamientos.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Durante el tiempo (dos horas y media) en que duró la propuesta, se pudo observar la activa participación de los estudiantes, quienes manifestaron que se sintieron como niños pues jugaron, dramatizaron, sonrieron y disfrutaron de cada una de las dinámicas planteadas.

Asimismo, lograron trabajar en equipo al tomar decisiones colectivas, respetando el discurso de los demás y apoyándose mutuamente, con el objetivo de alcanzar las metas de las actividades grupales; por otra parte, reflexionaron desde su experiencia docente acerca de la didáctica de la literatura y la importancia que tiene en la formación integral de los discentes.

Ahora bien, la clase se desarrolló en el marco de un aprendizaje basado en el intercambio igualitario de ideas, en el debate y en la mayéutica socrática que posibilitó un diálogo interactivo y crítico; además, las propuestas favorecieron el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas básicas y de las competencias emocionales, culturales y artísticas de cada uno de los docentes participantes.

En conclusión, la experiencia pedagógica fue fundamental para reconocer el papel que tienen los y las docentes a la hora de enseñar el goce literario, y reflexionar sobre el uso de metodologías activas que busquen formar a los educandos para la vida.

Impacto de la experiencia

La experiencia tiene mayor impacto en el ámbito académico, especialmente en los profesores de literatura, aportándoles estrategias metodológicas que les sirvan para fortalecer su saber pedagógico y crear



actividades innovadoras que promuevan el goce y la creación literaria. Por otra parte, es relevante para el contexto escolar ya que plantea la reflexión pedagógica como una oportunidad para cualificar las prácticas docentes y aprovechar las capacidades de los educandos, quienes están inmersos en la lectura de imágenes y textos cibernéticos, instando de esta manera a los educadores, para que propongan estrategias didácticas que vinculen la enseñanza de la literatura al mundo digital y a las demandas del siglo XXI. Por último, esta propuesta tiene trascendencia social pues le otorga a la literatura un lugar esencial en la cultura, siendo los maestros aquellos agentes mediadores que abren las puertas del conocimiento para que los ciudadanos en formación, ingresen al maravilloso mundo literario y disfruten de este preciado legado de la humanidad.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Activación de conocimientos previos: “coronemos al rey”

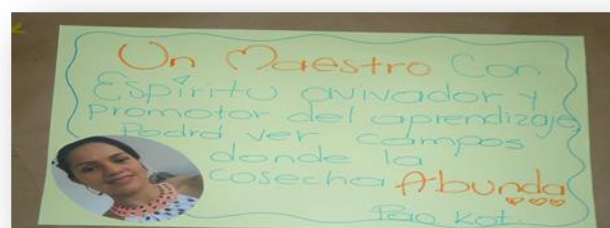
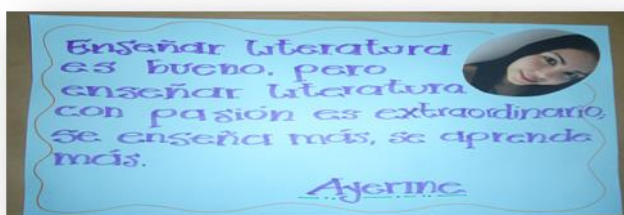
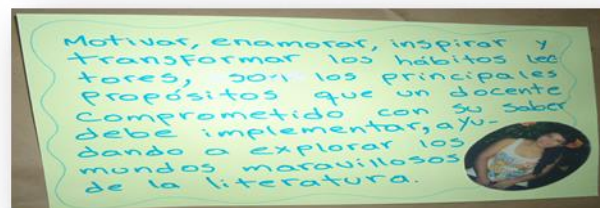


Juego de roles





Elaboración y presentación de los afiches



ACTIVIDAD DE CIERRE: "LO QUE TÚ ESCRIBES CUENTA"

Proyección de la experiencia

La propuesta pedagógica se proyecta con un valor práctico en la comunidad académica, debido a que presenta una serie de actividades que buscan enriquecer la didáctica de la literatura, mostrando estrategias de enseñanza que privilegian la función estética del saber literario y son acordes a las necesidades actuales de la sociedad; en este sentido, la metodología establecida en esta experiencia es de gran utilidad para los profesores de literatura que desean innovar en sus clases, pues está enmarcada bajo la pedagogía constructivista, activa y crítica, destacando el aprendizaje dialógico y la reflexión docente como punto de partida para crear situaciones significativas en el aula de clase. Cabe agregar, que los resultados de la experiencia pueden sugerir ideas para futuras investigaciones que busquen establecer nuevas perspectivas en torno a los usos pedagógicos de la literatura y su influencia en el ámbito escolar.

Finalmente, se espera que las ideas planteadas por Fernando Vásquez Rodríguez en su artículo, sean valiosas para los educadores que desean reflexionar sobre su quehacer y poner en marcha secuencias didácticas o proyectos de aula, en los que destaquen la motivación, la reflexión y el disfrute de los mundos posibles que conforman el grandioso universo de la literatura.



PEDAGOGÍA DEL HUMOR: ENSEÑANDO CON SONRISAS

Paula Andrea Martínez Caleño

cale-483@hotmail.com

Belladira Ramírez Giraldo

bellita13@gmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

Se desarrolló en el décimo semestre de Lengua Castellana Y Literatura, en el primer semestre del año 2015, con un número de 14 estudiantes y con la orientación de la docente Consuelo Godoy. Fue un contexto de aprendizaje recíproco, donde los compañeros de clase hacían críticas constructivas o sugerencias que fortalecían los procesos de enseñanza. Este espacio permitió corregir ciertos errores tanto metodológicos como pedagógicos antes de ingresar a las aulas de clase de las I.E correspondientes.

Palabras claves

Aprendizaje – crítica constructiva - enseñanza - humor.

Resumen

La experiencia trata de cómo se vincula el humor en los procesos de enseñanza, de cambiar con las prácticas tradicionales y rígidas que se presentan aún en algunos establecimientos educativos. La pedagogía del humor, llamada así por su autor Freddy A. González Ynfante, busca que la risa sea parte de la formación del estudiante, tal hecho no significa que el docente se convierta en un “payaso”, sino que se establezcan relaciones que permitan una espontánea y productiva interacción entre ambas partes. Además, uno de los propósitos de esta experiencia es convertir al estudiante en un agente activo, que participe y socialice en torno a las temáticas en cuestión, siendo la clase un contexto entretenido y significativo.

Problema o situación que originó la experiencia

Las prácticas de enseñanza tradicionales convertían al estudiante en un sujeto que sólo recibía información, la cual debía memorizar y repetir de tal manera que hiciera sentir a gusto al docente; tal situación, reprimía las capacidades y habilidades de pensamiento autónomo y crítico, pues los aprendizajes se limitaban a los contenidos que dictaba el o la maestra a cargo, sin posibilidad de debatir o refutar determinados aspectos escolares. En la actualidad, se ha logrado avanzar hacia la implementación de estrategias metodológicas y pedagógicas, que contribuyen al cambio educativo, siendo las instituciones educativas espacios que



proporcionan herramientas para fomentar y fortalecer una formación integral. No obstante, hay que precisar que no todos los docentes asumen una actitud amena para con sus estudiantes, dado que se enfocan en implementar una clase y no crear relaciones académicas cercanas con sus educandos.

Por lo anterior, y en vista que somos docentes en formación, es importante no sólo estar capacitados con todos los conocimientos pertinentes a nuestra área de estudio, sino apropiarnos de elementos que mejoren los procesos de enseñanza – aprendizaje, en este caso, utilizar la pedagogía del humor que brinda un ambiente alegre y dinámico, en la que estimula de manera positiva a los estudiantes a incorporarse activamente en las temáticas propuestas y así no caer en clases monótonas y aburridas; para ello, es fundamental tener a la mano actividades, talleres o instrumentos que llame la atención de los niños y jóvenes, puesto que aprenden mientras hacen cosas que les gusta.

La experiencia que se eligió para implementar en el aula de clase universitaria, tuvo en cuenta la elección de temáticas de los compañeros de semestre, pues la mayoría optó por estrategias de enseñanza que les permitiera fortalecer un aspecto en particular, ya sea la lectura, la escritura o la literatura. Por tal razón, se buscó una alternativa diferente, que promoviera no sólo la buena enseñanza de conocimientos, sino que también, se enfocara en las actitudes del docente hacia su estudiantado, ya que gran parte de una eficaz relación académica depende de cómo éste trata a quienes está enseñando.

De esta manera, como docentes en formación y con miras a seguir avanzando hacia una educación dinámica, significativa, autónoma y crítica, debemos apostar por pedagogías activas que dejen de una vez por todas las enseñanzas tradicionales y mecánicas.

Objetivo general

Comprender y reflexionar sobre la pedagogía del humor como estrategia didáctica para implementar el goce del aprendizaje y enriquecer la práctica docente.

Objetivos específicos

- Establecer la pedagogía del humor como una herramienta pedagógica en pro de una educación activa.
- Explicar la importancia de aplicar estrategias innovadoras que favorezcan la labor docente y el aprendizaje del estudiantado.



Referente teórico que sustenta la experiencia

El referente teórico que fundamenta nuestra experiencia es Freddy A. González Ynfante, con su artículo “Escuelas con humor”, allí manifiesta que:

“...al buen humor integrado a la pedagogía, no se refiere al humor de caerse de la risa de una manera estruendosa, o reírse del otro u otra, o que el maestro la haga de payaso o bufón en cada clase, sino más bien a la creación de un ambiente de trabajo propicio para la participación activa de los alumnos en la materia. Esto significa que se pueden contar chistes en el aula (de preferencia relacionados con el contenido de clase), mostrar material didáctico con ilustraciones graciosas”. (González, 2009. p. 3)

También, este autor, en su texto plantea en qué momentos hacer uso del humor, por qué implementar el humor como estrategia y las ventajas que ésta brinda. Es un escrito dirigido a fortalecer la construcción del conocimiento en ambientes favorables para el aprendizaje, por ello, este autor cuestiona los materiales que los docentes emplean para enseñar un nuevo tema, pues dice que algunos de éstos son aburridos, en cambio es pertinente utilizar elementos graciosos acordes al tema que se va a enseñar, como por ejemplo, caricaturas de carácter crítico pero que causen entretenimiento al discente. Respecto a lo anterior, Gonzales Ynfante expresa que:

Hemos conformado un sistema educativo que funciona entre rituales, ceremonias, repeticiones de textos, memorización, normas disciplinarias, castigos, evaluaciones y mediciones. Nada atractivo para quien ve el mundo lleno de colores, ruidos, movimientos, efectos especiales, luces escandalosas, giros violentos, y sobre todo, ve la realidad de la praxis educativa del docente de manera satírica, trágica y humorística: se ríe y se aburre de las clases del docente (Ibid. p, 1)

Es necesario estar a la vanguardia de las exigencias de las prácticas educativas y sobre todo considerar la manera en que los jóvenes ven el mundo, no hay que restringir las capacidades y habilidades de los alumnos por nuestra perspectiva que tenemos de la realidad y mucho menos imponer actividades que no atraen la atención de éstos, ya que no causaran ningún efecto positivo y duradero sobre ellos. De esta manera y frente a lo que propone el autor, es factible implementar esta pedagogía y poder alcanzar lo que él llama escuelas con humor.



Como se desarrolla la experiencia

La experiencia se desarrolló en los siguientes momentos:

- Búsqueda y elección del artículo a trabajar en el aula de clase.
- Elaboración de guía didáctica, con las distintas actividades a realizar relacionadas con el tema seleccionado.
- Entrega del documento a los compañeros de semestre con ocho días de anticipación
- Ejecución de la clase, esta se divide en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. En el inicio se hace activación de conocimientos previos, implementando actividades que pongan en funcionamiento los saberes de los estudiantes, en este caso se desarrollaron dos actividades: la risa de la tela y el supermercado de palabras. En el desarrollo de la clase, se hace una exposición dialógica del tema en cuestión, se presenta un fragmento de “La sociedad de los poetas muertos”, y se lleva a cabo una dinámica llamada adivina la película; todas estas acciones están en pro al tema elegido. Para el cierre de la clase, hay dos actividades: la batalla de los globos y la proyección de un video en el que se muestra de manera cómica los tipos de alumnos. Durante todo este proceso se aplicó la mayéutica socrática y la estimulación positiva aclaratoria y complementaria.
- Coevaluación: sugerencias y recomendaciones para mejorar la práctica docente.
- Valoración por parte de la docente que dirige el curso de practicas

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Llevar a la practica la pedagogía del humor, permitió en primer lugar, reflexionar sobre cómo somos frente a nuestros estudiantes, si estamos aplicando a nuestra formación estrategias metodológicas activas que logren atraer la atención del estudiantado. En segundo lugar, los y las compañeras de semestre manifestaron que tal pedagogía debería ser uno de los elementos imprescindibles en las aulas de clase, pues un espacio que excluye la risa es un lugar en el que el aprendizaje no es otra cosa que un listado de información que deben almacenar en su memoria. En tercer lugar, se valoró el humor como pertinente a la educación, siempre y cuando sea utilizado en momentos precisos y que ayuden a dar relevancia a un contenido escolar.

En definitiva, esta experiencia demuestra lo importante que es aprender y enseñar con sonrisas, concibiendo las instituciones educativas como ambientes agradables para el aprendizaje, y ser el docente un elemento clave en la motivación de este proceso.



Impacto de la experiencia

El impacto de esta experiencia fortaleció nuestra formación docente complementando nuestros saberes, dado que al enseñar con sonrisas se trabaja en la motivación y en el amor por el conocer, investigar y analizar de la mejor manera los cuestionamientos que se presentan en el ámbito escolar.

Un aspecto que vale la pena mencionar al aplicar esta pedagogía del humor, es de hacer olvidar por un momento los problemas que tal vez algunos niños o jóvenes estén afrontando, por ejemplo durante el espacio de nuestra aplicación en el aula universitaria, se observó que los compañeros estaban a la expectativa de qué actividad se iba a realizar enseguida, enfocados en la clase y en aportar para que ésta llevara el mismo ritmo de dinámica y aprendizaje activo. Por tal motivo, es indispensable que como docentes tengamos en cuenta que los educandos son seres que en ocasiones están involucrados en situaciones ya sea familiares o económicas que absorben su atención, de ahí nuestra vocación por hacer sentir que el aula es lugar tranquilo en el que se aprende con armonía, en el que se socializa e interactúa de una forma entretenida y significativa.

Por eso, el impacto que nos aportó dicha experiencia va más allá de los saberes, porque también se enriquece el alma, de contribuir a formar seres intelectual y emocionalmente fuertes, de quedar con satisfacción que se hacen las cosas bien y con amor hacia nuestra profesión.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Las evidencias de la experiencia se encuentran registrados en un portafolio que reúne tanto las prácticas realizadas en I.E Instituto Técnico Industrial como prácticas en el aula universitaria, en esta última, hay textos comentarios y coevaluaciones que elaboraron los compañeros de semestre con base a la “pedagogía del humor”, donde valoran el ejercicio hecho en clase. También, se reunieron fotos de algunas actividades que se realizaron en dicho contexto. (Anexo 1)

Socialización de resultados

La socialización de los resultados de la experiencia, como ya se mencionó, se encuentran en un portafolio, donde está desde la planeación, ejecución y resultados obtenidos. Cabe agregar, que como medio de socialización, este portafolio ha sido compartido con estudiantes que inician el proceso de prácticas docentes.



Proyección de la experiencia

La proyección de esta experiencia es compartirla con el mayor número de personas que se interesan en innovar las prácticas educativas, empleando este tipo de estrategias que cautiven a los estudiantes y participen activamente en su propia formación. Cabe agregar, que la aplicación de la pedagogía del humor contribuye a dejar atrás a docentes tradicionalistas y mecánicos que quedan estancados en clases que no aportan al desarrollo integro de sus estudiantes; además el ambiente educativo se torna propicio para un aprendizaje agradable y con bases sólidas para que éstos se enamoren de los conocimientos que le ofrece no sólo el espacio escolar sino los distintos ámbitos de su vida cotidiana.



CAMPEONATO 2015 (PRODUCCIÓN TEXTUAL DE CARTAS)

Erika Quintero
Diana Murcia

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La experiencia significativa se desarrolló en la Institución Educativa Antonio Ricaurte, sede uno, ubicada en el barrio Juan XXIII, entre carrera 12° y 13°, contiguo a la parroquia Nuestra Señora Madre de la Iglesia y frente al estadio Alberto Buitrago Hoyos.

La Institución Educativa presta el servicio de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. En la Sede uno se presta el servicio de preescolar en el grado transición y la básica primaria en jornada de mañana y tarde.

Esta experiencia fue desarrollada con la participación de 31 estudiantes del grado 4° con edades promedio de 10-14 años, a quienes acompañamos desde 7 de septiembre hasta el 27 de noviembre del año 2015 como docente del área de lenguaje.

Palabras claves

Planear, textualizar, revisar, corregir, carta, texto informativo,

Resumen

Experiencia desarrollada en el año 2015 con los estudiantes del grado 4° de básica primaria en la Institución Educativa Antonio Ricaurte, Sede 1 en el proceso de práctica de intervención I.

A partir de la primera la fase de caracterización del contexto poblacional de la práctica, se logró identificar el interés de los estudiantes en relación a una jornada deportiva, de esta manera se estableció orientar un proceso de producción textual en la que se solicitaba a los directivos y padres de familia su autorización, para llevar a cabo el desarrollo de la actividad deportiva; a partir de un proceso sistemático de producción de cartas en colectivo desarrollando las fases de: Planeación, Textualización, Revisión y Corrección, asumiendo la escritura como proceso propuestos por Linda Flower, Jhon Hayes, Daniel Cassany entre otros y desarrollando de manera amplia las orientaciones dadas en los documentos de política pública (lineamientos curriculares de lengua castellana y estándares básicos de competencias de lenguaje).



Problema o situación que originó la experiencia

Los intereses que motivaron el desarrollo de esta experiencia fue un encuentro deportivo con otras instituciones; esta idea surgió en un encuentro de clases en el que acaban salir del área de educación física. Para realizar esta actividad, tuvimos en cuenta que en la institución educativa Simón Bolívar, estaban realizando las practicas otras compañeras con el mismo grado; de esta manera nos permitía integrar las dos instituciones, y con el pretexto de escribir cartas para los coordinadores de las instituciones en la que solicitaban en primer lugar, el permiso para realizar el campeonato, y en segundo lugar el permiso para dejar ingresar a los estudiantes de la otra institución, de igual manera se realizó dos cartas de invitación a los estudiantes del mismo colegio y a los de la institución del Simón Bolívar, al encuentro deportivo

De la misma manera, nuestro interés era tratar de cambiar la concepción de escritura como producto, una de las dificultades más renuentes en las prácticas de aula:

“la creencia de que quienes saben escribir, sólo necesita redactar una vez. Los docentes que trabajan bajo esta concepción exigen a sus estudiantes un producto: el texto terminado, pero no los acompañan durante su elaboración ni tampoco les enseñan, intencionalmente estrategias para la producción textual” (Castaño, 2014, p. 16).

Además, teniendo en cuenta que a nivel nacional el Ministerio de Educación Nacional, MEN, cada año las Instituciones Educativas públicas y privadas participan en las pruebas SABER 3, 5, 9 y 11. Evalúan en lenguaje la competencia lectora y escritora; para esta última competencia “La prueba evalúa el proceso de escritura y no la escritura en sí...en la prueba se revisan las fases o etapas del proceso de escritura” (MEN, 2015, p. 22). Las dificultades que se evidencia en los estudiantes es la forma como estamos formándolos, ya que el MEN exige una cosa y a la hora de impartir ese conocimiento se quedan en solo contenidos y reglas gramaticales.

Objetivo general

Orientar y diseñar una secuencia didáctica para la producción de texto informativo “carta” a partir de los intereses de los estudiantes.

Objetivos específicos

- Dar a conocer los diferentes tipos de cartas (formales e informales).
- Llevar diferentes tipos de cartas para que los estudiantes reconozcan la estructura de la misma.
- Dar a conocer la estructura del sobre y junto con las docentes realizar uno.



Referente teórico que sustenta la experiencia

La escritura como proceso se orienta desde los planteamientos de investigadores como Flower y Hayes (1980), Cassany (1993, 1995, 1996), que sitúan la escritura en tres aspectos: las etapas de escritura, planeación, textualización, revisión y corrección. La producción escrita “se concibe como proceso que hace uso de un sistema de representación a través del cual los seres humanos se comunican; en otras palabras, es un proceso de construcción de significados que va más allá de la representación gráfica del habla mediante signos alfabéticos” (Chaves y Lopera, p. 34), por lo tanto el rol del profesor supera el limitado proceso de pedir a los estudiantes que escriban; el verdadero rol es el de un experto, un modelo y acompañante de los procesos de escritura.

Escribir o producir un texto es un acto fundamentalmente comunicativo; en consecuencia, para aprender a escribir es necesario enfrentarse a la necesidad de comunicar algo en una situación específica, a un destinatario específico, con propósitos específicos. Desde esta perspectiva, construir un texto supone determinar como mínimo ¿Para qué escribir?, ¿A quién estará dirigido?, ¿Sobre qué escribir?, ¿Qué se quiere escribir?, Escribir es todo un proceso que requiere tres momentos: planeación, Textualización, revisión y corrección. (Camps y Ribas, 1993, p. 13).

La planeación: se refiere a anticipar el tipo de texto que se va a producir (una carta, un cuento, un informe, etc.), generación de ideas, organización de las mismas, consideración del destinatario, la intención o finalidad. Por lo tanto, la planeación consiste en trazar un plan de lo que se quiere lograr con el escrito y cómo se piensa lograr.

La Textualización: consiste en la redacción del texto en su primera versión: en esta etapa se ponen en evidencia los avances y resultados de la planeación. En la Textualización se analiza la claridad de ideas, la estructura de los párrafos y de las oraciones, la coherencia y la cohesión, entre otros aspectos.

Revisión y corrección: La revisión implica un trabajo de relectura del borrador del texto, lo cual constituye una instancia de autoevaluación que permite verificar si los criterios elaborados han sido respetados. Esto permite determinar que sobra, que falta y cómo quedaría mejor; al final mejorar el escrito.

La práctica de revisión y corrección, aunque incluye aspectos tradicionales (ortografía, caligrafía, puntuación, gramática etc.) se debe generar espacios para que los estudiantes descubran por sí solos las imperfecciones de sus escritos y la forma de mejorarlos. La revisión y reescritura de los textos debe partir de criterios referidos a los aspectos semánticos, pragmáticos, superestructuras, etc. de esta manera los estudiantes rescribirán sus textos con un nivel de mayor competencia.



Frente al proceso de escritura de un texto informativo se debe de tener en cuenta el propósito: comunicar ideas, pensamientos; relatar una experiencia vivida o imaginaria; expresar emociones o sentimientos; informar sobre hechos ocurridos; reproducir una conversación; describir un paisaje, una persona, un animal, un objeto, un proceso; etc.

Es en este sentido la forma cómo organizamos la información en un texto se relaciona con el propósito con que lo escribimos, de esta manera podemos definir los textos de uso social, que se emplean para fines específicos, y se ordenan de acuerdo a un modelo compartido por todos los miembros de la sociedad, en este caso la carta, uso muy generalizado. Su lenguaje puede variar, de acuerdo al fin que se tuvo al escribirla, y a la relación existente entre el emisor y el receptor.

Como se desarrolla la experiencia

PRIMERA ETAPA: PLANEACIÓN

Como primera actividad, se realizó la activación de saberes previos en la que le solicitamos que realizaran una carta a un amigo, a un familiar, etc. De esta manera nos permitió conocer que tanto sabían acerca de cartas; es por eso que para el desarrollo de esta etapa se llevaron diferentes tipos de cartas formales e informales (de amistad, de permiso, invitaciones, de renuncias, solicitud de empleo y otras); para que los estudiantes conocieran y diferenciaron el estilo, estructura y contenido dependiendo el destinatario.

SEGUNDA ETAPA: TEXTUALIZACIÓN

Una vez conocida la estructura la forma de la carta empezaron a diseñar el primer borrador de la carta entregar a el coordinador de la institución solicitando el permiso para que los estudiantes de la otra institución ingresaran a la institución organizadora, una carta para los estudiantes del Simón Bolívar invitándolos a la integración deportiva; esta actividad se realizó en grupos, la participación de cada integrante fue muy buena, aportaron ideas que les permitió la construcción de la misma.

TERCERA ETAPA: REVISIÓN Y CORRECCIÓN

En esta etapa se tuvo en cuenta ese primer borrador que habían elaborado los estudiantes, en la cual a muchos se les había olvidado el asunto, el destinatario, tenían dificultades con las reglas gramaticales, entre otras; para ello se escogió una carta por grupo, el tablero lo dividíamos en dos partes, en un lado transcribíamos tal cual estaba la carta y en el otro lado con ayuda de todos se corregía.



Finalmente, con todo el proceso que mencionamos anteriormente, se elaboraba de nuevo la carta dirigida a los diferentes destinatarios.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

El encuentro deportivo no se llevó a cabo como se esperaba según el plan de aula, debido a que siempre es complicado que una institución saque estudiantes de la mista para transportarlos a otra institución pues siempre se corre el riesgo de que pueda pasar algo y la responsabilidad sea del docente encargado.

Sin embargo, se realizó el campeonato con los mismos estudiantes de la institución educativa en la que se invitaron a los estudiantes del grado 4° 2, pero lo más importante fue que se desarrolló la entrega de las cartas al coordinador (carta de solicitud de permiso) de las dos instituciones, a los estudiantes de la institución educativa Simón Bolívar y de la misma institución a los estudiantes del otro cuarto (4°2) (carta de invitación).

A modo de conclusión podemos decir que el campeonato fue un pretexto para la elaboración de las cartas, de ahí los estudiantes comprendieron como se realizaba una carta, dependiendo al destinatario, el contenido, el estilo y estructura que debía llevar etc.

Para ello se debe de tener en cuenta que la escritura es un proceso en el que se requiere un riguroso esfuerzo en el que no se debe dejar de lado los tres momentos fundamentales para la construcción de uno u otro texto (planeación, textualización, revisión y corrección).

También, que a pesar del poco tiempo que teníamos durante la clase se logró realizar el campeonato Copa 2015, gracias a la participación activa por parte de los estudiantes y algunos docentes que se involucraron para que este proceso se llevara a cabo entre ellos el de docente del área de educación física de la misma institución, pues, el conocía las habilidades de los estudiantes para el juego, así que los ayudo a organizar el equipo de manera equitativa y así evitar inconvenientes.

Impacto de la experiencia

A pesar de las dificultades que se nos presentó durante la práctica, podemos decir que la función de un docente en un salón de clases no se debe limitar en llevar a los estudiantes contenidos, o conceptos sobre ¿cómo se escribe?, ¿Qué es? Y otras significaciones, sobre tipologías textuales o aún más sobre reglas gramaticales de cómo escribir; por el contrario, escribir, debe ser una práctica social que les permita a los estudiantes emanciparse, que construyan ciudadanía y que accedan al conocimiento.

También podemos decir que hay diferentes formas de enseñar, de enamorar a un niño y es conociendo su mundo, sus gustos, en el cual debemos de aprovechar para desarrollar una buena práctica.

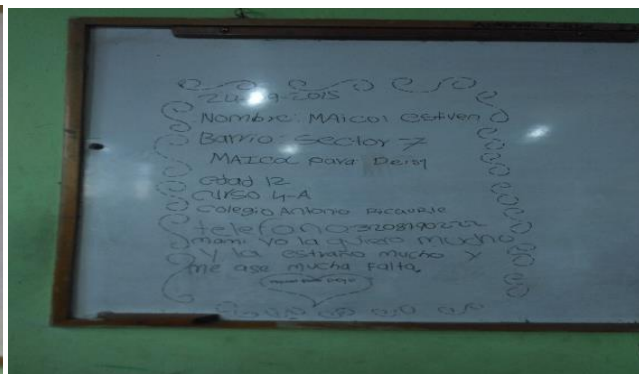
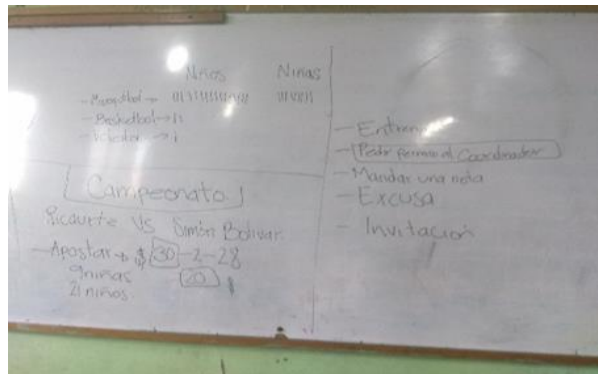


Un aporte de la experiencia a la formación como docente es la metodología que utilizamos fue la pedagogía por proyectos, y dejamos de lado la forma tradicional de enseñar donde prácticamente el que participa es el docente; la pedagogía por proyectos es un método en el que se trabaja a partir de los intereses de los estudiantes, de preguntas que los niños se hacen muchas veces y que creemos que están fuera de lugar.

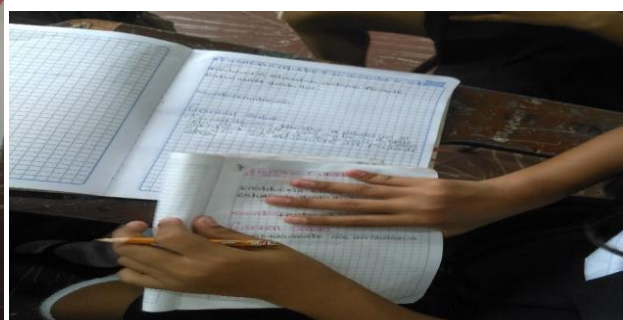
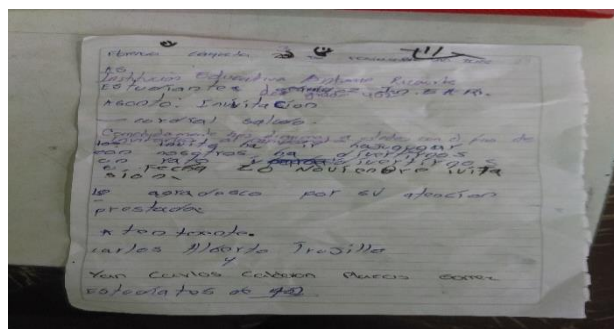
En realidad, la experiencia para nosotras como futuras docentes fue punto primordial e importante ya que era la primera vez que ingresábamos a un aula de clase a orientar a los estudiantes y a aprender de ellos, fue muy importante ya que a los estudiantes no les estaban enseñando el proceso de pedagogía por proyecto; al llegar nosotras a enseñar con esa metodología: se notó que aprendieron porque se vieron resultados

Evidencias del desarrollo de la experiencia

1ª ETAPA: Planeación



2ª ETAPA: Textualización





3ª etapa: revisión y corrección



RESULTADOS





Socialización de resultados

No contamos con experiencia previas en la sustentación del presente trabajo, pese a eso, hemos tenido la oportunidad de socializar esta experiencia trabajo.

Proyección de la experiencia

Los docentes necesitamos liberarnos de las configuraciones didácticas establecidas desde temas aislados, se requiere establecer configuraciones didácticas por proyectos, estableciendo actividades sistemáticas. Los documentos de política pública como los Lineamientos Curriculares y Estándares Curriculares de Lenguaje asumen la producción escrita como proceso que requiere cuatro momentos planeación, textualización, revisión y corrección; estos planteamientos están dados desde los primeros grados, la diferencia radica en el nivel de complejidad, es decir tipología textual que se pretende que escriban los estudiantes; son once años desde el grado primero a grado once, formando escritores expertos; por tanto es necesario que estos documentos sean leídos, analizados e interpretados y ante todo llevados a las prácticas de aula.



EXPERIENCIAS DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS -Matemáticas-



INDAGACIÓN EN EL AULA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS, COMO UN ACERCAMIENTO A LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE.

Miguel Ernesto Villarraga Rico

mevillar@ut.edu.co

Dicleny Castro Carvajal

dcastroc@ut.edu.co

Carlos Arturo Mírquez Núñez

camirquezn@ut.edu.co

Cecilia Agudelo Valderrama

acagudelov@ut.edu.co

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

En el marco del programa de Licenciatura en Matemáticas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima se ha tomado la decisión desde el año 2010 de modificar el contenido de 4 asignaturas denominadas Optativa Profesional. Se tomó la decisión de estructurarlas como Enseñanza para la Indagación en el Aula real de matemáticas de primaria y secundaria de Instituciones Educativas de Ibagué, en el Departamento del Tolima. Esta línea de formación permite al estudiante acercarse a una metodología de indagación-investigación en particular de la investigación acción como estrategia para conocer y adentrarse en las problemáticas presentes en aulas de clase de matemáticas, para complementar la formación en investigación para su empleo en la práctica docente.

Palabras claves

Indagación, práctica, investigación-acción, formación inicial

Resumen

Se presenta la experiencia de “Indagación en el aula de matemáticas” que organiza espacios y ambientes de aprendizaje para apoyar una primera aproximación de los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas al campo de indagación-investigación en el aula. Desde este escenario y mediante las competencias desarrolladas en cuatro cursos semestrales, de 60 horas cada uno, se pretende transformar las prácticas de enseñanza en procesos de indagación y reflexión sobre lo que sucede en el aula de clase. Esto se realiza en función de la puesta en escena del maestro como constructor permanente del currículo. En algunos casos se realiza un ciclo de investigación-acción (problemática inicial-exploración-reflexión-redefinición de la



problemática-plan de acción- acción con observación-reflexión). Se presentan evidencias y resultados de este proceso.

Problema o situación que originó la experiencia

Dado que los estudiantes desde el Semestre 2 de la Licenciatura y hasta el semestre 5 toman las asignaturas que en el plan de estudios se les denomina Optativa Profesional, se hizo necesario establecer una articulación entre los cuatro cursos a través de un Proyecto de Investigación, que fuera pensado para el aula real de matemáticas, denominado Indagación en el aula de Matemáticas de primaria y secundaria de Instituciones Educativas de Ibagué en ese sentido, y como lo propuso Agudelo (2013), el primer curso que se organiza es para promover la indagación y tiene como propósito central, involucrar activamente a los estudiantes en:

- El desarrollo de actividades matemáticas esté relacionadas con los 5 pensamientos de matemáticas, propuestos por los Lineamientos Curriculares del MEN y diseñadas para apoyar el desarrollo de comprensión relacional, y significado, de los conceptos matemáticos involucrados en dichas actividades – y el desarrollo de capacidades para documentar y comunicar sus procesos de pensamiento, a medida que desarrollan las actividades.
- Procesos de reflexión sobre su forma de saber matemáticas, e.g., instrumental, relacional (Skemp, 1976, Ernest, 1988) y sobre sus concepciones de las matemáticas escolares.
- La construcción de elementos conceptuales que conecten un enfoque de enseñanza de resolución de problemas con un currículo por procesos (Stenhouse, 1991) y con el enfoque de la investigación-acción (i.e., el profesor como investigador).
- El desarrollo de actividades y tareas que apoyen una primera aproximación, de su parte, a conceptos y aspectos relacionados con la investigación en las Ciencias Sociales, en general, y, al enfoque de investigación-acción (según modelos propuestos por autores específicos), en particular.
- Experiencias de aprendizaje que les ayuden a desarrollar capacidades para observar, identificar y describir elementos básicos de un currículo en acción, habiéndose construido un marco de referencia.
- Así como el primer curso, los otros tres responden también a los propósitos de formación en la investigación, realizando sus primeros acercamientos a la práctica docente, esto es, respondiendo a:
 - La necesidad de formar maestros como investigador en el aula de clase
 - La necesidad de formar competencias investigativas en el profesional de la Educación Matemática
 - Las políticas de formación de maestros del Ministerio de Educación Nacional



Sin embargo, estos cuatro cursos no agotan la experiencia de investigación, sino al contrario es una motivación para que el estudiante de licenciatura o profesor en formación inicial, encuentre posibilidades a lo largo de toda su experiencia para indagar, investigar y reflexionar sobre su propia práctica y la de su entorno.

Con estos propósitos de formación, surge la siguiente pregunta: ¿Cómo formar competencias para la investigación en los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad del Tolima para re-significar saberes y acciones orientadas a cualificar e innovar en la práctica pedagógica desde la indagación en el aula real de matemáticas?

Objetivo general

Formar competencias investigativas en los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad del Tolima para re-significar saberes y acciones orientadas a cualificar e innovar en la práctica pedagógica desde la indagación en el aula real de matemáticas.

Objetivos específicos

- Implementar la formación para la investigación en el aula de clase de matemáticas desde lo cognitivo para el fomento del pensamiento matemático.
- Proponer escenarios para fomentar, desarrollar y mantener el espíritu científico, para la indagación en el aula de clase, desde la resolución de problemas y la formación en meta-pensamiento y su proyección a la práctica docente.
- Desarrollar las competencias de emprendimiento o desarrollo de destrezas en el manejo de procesos, procedimientos, técnicas, instrumentos y herramientas para identificar problemas, necesidades, soluciones y oportunidades del entorno educativo de manera autónoma.

Referente teórico que sustenta la experiencia

La formación de maestros y profesores de matemáticas para primaria y secundaria en Colombia ha estado atendiendo los lineamientos curriculares para el área de matemáticas (MEN, 1998; 1999) y los Estándares Curriculares para el área de matemáticas (MEN, 2006; y NCTM, 2000). Sin embargo la propuesta de maestro indagador en el aula vía la formación en investigación, el maestro como constructor de currículo (Stenhouse, 1991; 1996; Elliot, 2005), se empieza a construir en años muy recientes en nuestro país y en particular en nuestra región y en nuestra licenciatura (Agudelo, 1995; 2000; 2012; Agudelo-Valderrama 1996; Rico 1997). Estas ideas se desarrollan en el marco de una nueva mirada de la formación inicial de profesores, lo que implica visiones novedosas del quehacer docente (Ernest, 1991) y formas novedosas de evaluar (Castro y



Villarraga, 2015) y de estimular el fomento, desarrollo del pensamiento matemático con comprensión (Freudenthal, 1983; Hiebert & Carpenter, 1992; Elliot, 2005; Villarraga, 2013).

Desde otra perspectiva complementaria, los pedagogos de todos los tiempos comprometidos con la formación de seres humanos éticos y políticos han presentado evidencias y sugerencias para el desarrollo del ser humano en forma integral y emancipadora (Freire, 1980). En el quehacer de los docentes la pedagogía ha asumido el rol de disciplina con intención de ciencia y sus aportes han sido significativos de forma creciente, pues el Ministerio de Educación lo ha asumido como fundamento en la formación de los maestros lo cual ha permeado estudios y discursos como lo afirma Lozano (2013): “La pedagogía como saber fundante del maestro y la investigación como fuente de conocimiento pedagógico y didáctico se constituyen así, como lo afirma Zuluaga et. al (2000), en dos componentes que le dan al maestro su identidad como profesional y como investigador de su propio saber y de su práctica. La práctica que realiza el maestro en formación reúne de manera compleja estos dos componentes, en la medida que articula el saber construido por el maestro en su proceso de formación, la práctica pedagógica y la investigación.” (p. 102). Esta idea se ha asumido como suficiente y necesaria para los docentes en formación en la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad del Tolima como elemento de alta calidad en su formación.

La formación de un espíritu científico, su diseminación y permanencia han sido referente para diseñar y desarrollar la idea de Profesores indagadores en el aula de clase vía la formación para la investigación en el rol del maestro como constructor de currículo, lo cual es “Coherente además con la idea de entender la investigación como una opción de cuestionarse, de movilizarse, de incursionar en nuevas experiencias y que tiene como punto de partida un problema y una pregunta que orienta el proceso, los maestros en formación [...] construyen colectivamente una pregunta que les permite acercarse con una mirada problematizadora a los diferentes contextos donde realizan su práctica [...]” (Lozano, 2013; p. 102).

Así pues, como las diversas políticas de formación de maestros de matemáticas para primaria y secundaria a nivel internacional propenden por una formación en investigación, nuestra licenciatura en matemáticas ha tomado la decisión desde el año 2010 de incluir la indagación en el aula de clase como una opción de formación para garantizar Licenciados de altas calidades no solo como profesores de matemáticas sino como observadores e investigadores de su propia práctica y de su quehacer profesional, adelantándonos a la resolución 2041 en su numeral 3.5 (MEN, 2016) que expresa que los profesores de la Licenciatura se harán partícipes de investigación formativa para el mejoramiento continuo de la práctica pedagógica.

Como se desarrolla la experiencia

La formación en investigación en el aula de matemáticas se da en la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad del Tolima, en los semestres de segundo a quinto, en cuatro cursos denominados optativa



profesional. Los cursos están estructurados en tres áreas: elementos teóricos, resolución de problemas y meta-cognición, indagación en el aula. Los elementos teóricos que se desarrollan son los relativos a Enfoques de Enseñanza-Aprendizaje-Evaluación de las Matemáticas escolares; Paradigmas de Investigación en Ciencias Sociales (Positivista y Naturalista o interpretativo) con énfasis en el paradigma crítico emergente de investigación-acción. Elementos del currículo de matemáticas y Currículo por procesos V.S por objetivos. Rigor científico y aspectos éticos de la investigación.

En resolución de problemas y meta-cognición: Resolución de problemas Matemáticos escolares. Reflexión sobre la resolución de problemas Matemáticos escolares específicos de sistemas matemáticos en los lineamientos curriculares. Reflexión sobre las propias actuaciones mentales en los procesos de resolución de problemas Matemáticos escolares y escritura de protocolos. Invención y modificación de tareas.

En Indagación en el aula de matemáticas: Observación cuidadosa en el aula real de las resoluciones de los problemas (contraste con estudios previos). Reflexión sobre las propias resoluciones de los problemas (fortalezas y falencias propias). Reflexión sobre los procesos de resolución de problemas en el aula de clase real. Contraste de las observaciones y reflexiones con estudios previos semejantes. Identificación de un problema. Diseño y ejecución de proyecto de I-A en una sub-área de la Educación Matemática: Precisión de la problemática. Precisión de elementos teóricos para diseño y evaluación de un plan de acción inicial. Diseño de esquema de observación y evaluación de las actuaciones de los actores involucrados. Observaciones en el aula. Escritura de los elementos adelantados para el informe final. Desarrollo de un ciclo de IA: Hipótesis iniciales. Ejecución del plan de acción inicial. Observación-reflexión. Escritura del informe final

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Los estudiantes de la licenciatura en Matemáticas desde el segundo semestre aprenden a elaborar una propuesta de investigación para el aula de matemáticas.

Los estudiantes aprenden a identificar nociones fundamentales en los estudiantes, de básica primaria, secundaria y media en las instituciones educativas donde realizan la experiencia.

Identifican categorías de respuesta

Se ha logrado mantener el espíritu científico, para la indagación en el aula de clase, desde la resolución de problemas y la formación en meta-pensamiento en la práctica docente.

Se ha logrado desarrollar las competencias de emprendimiento o desarrollo de destrezas en el manejo de procesos, procedimientos, técnicas, instrumentos y herramientas para identificar problemas, necesidades, soluciones y oportunidades del entorno educativo de manera autónoma

Se logran motivar por la investigación y la reconocen como importante en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las matemáticas.



Impacto de la experiencia

Los estudiantes utilizan este proyecto como trabajo de grado, realizando algunas modificaciones en el mediano plazo.

Sus experiencias han sido socializadas en eventos de Educación.

A partir de su propia experiencia, los estudiantes logran desarrollar un proyecto de investigación-acción, teniendo claro que le permite y le favorece la mejora de su práctica profesional.

Los estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas, aprovechan mejor sus destrezas, creatividad y competencias con el ánimo de favorecer el ambiente escolar y en particular la clase de matemáticas.

Los profesores en formación inicial logran aprender la metodología de la investigación cualitativa y en ella, aprenden a hacer observaciones, entrevistas, tomar apuntes, preguntar, reflexionar y teorizar sobre las acciones de ellos como profesores en formación inicial y de los estudiantes en el aula.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Estos son los títulos de algunos de los proyectos de Indagación en el aula, que han elaborado los estudiantes a lo largo de los cuatro cursos como los siguientes:

- Exploración Del Pensamiento De Los Estudiantes Con Respecto A Los Conceptos De Área Y Perímetro De Cuadriláteros (Kevin Johan Vásquez Y Shirley Tatiana Galvis Gómez, Semestre A2014).
- Exploración Del Pensamiento Algebraico De Un Grupo De Estudiantes De Grado 9º: Uso De Números Generales (Erika Viviana Pinzón Morales Y Ronald Andrés Cabrera Montealegre, Semestre A-2014).
- Concepciones Erradas De Los Niños En El Uso De Las Letras En Álgebra. (David Andrés Benítez Sepúlveda Y Paola Andrea Soracá, Semestre A-2014).
- Identificación De Errores Evidenciadas Por Estudiantes De 8º Grado Una Institución Educativa, En El Proceso De Construcción De Funciones Desde Situaciones Cotidianas (Jaime Camilo Ortiz Y Andrés Felipe Ortiz, Semestre A-2014).
- Aplicación De La Matemagia En La Resolución De Problemas En Expresiones Algebraicas En Ecuaciones De Primer Y Segundo Grado, En El Grado 8º.



- Noción De Fracción Desde Sus Diversas Representaciones De Los Niños De Grado Cuarto De Una Institución Educativa (Erlan Alejandra Chávez, Johan Ospina, Ángela Patricia Cortes, Semestre A-2014).
- Transición Del Pensamiento Algebraico Desde Nivel Incipiente De Algebrización Hasta El Nivel Intermedio En Cuarto Grado De Básica Primaria En Una Institución Educativa (Zurisaday León Millán, Jefferson Fernando Zambrano Sánchez, Semestre A-2014).
- Exploración De Las Ideas Que Tienen Los Niños De Grado 4° Sobre Su Concepto De Fracción Y Su Interpretación Parte-Todo. (María Alejandra Ramírez Henao, Semestre A-2014).
- Dificultades Que Presentan Los Estudiantes Para Razonar Proporcionalmente Ante Modificaciones Posicionales Y De Tamaño De Los Rectángulos (Yerly Margarita Moreno Sosa Y Oscar Adolfo Cardona Cerquera, Semestre A-2014).
- La Comprensión De Los Niños En Los Enunciados De La Resolución De Problemas Con La Resta (Óscar Andrés Guzmán Y Natalia Viñaurueña, Semestre A-2014).
- Una Exploración Sobre Concepciones De Algunos Profesores De Matemáticas Sobre El Rol Del Texto Guía En Su Práctica De Enseñanza, Semestre A-2014).
- Expresiones Generalizadas Desde La Interpretación De “Letra Como Variable” Y “Letra Como Incógnita” En Los Estudiantes Del Grado Octavo De Una Institución
- Educativa.(Natalia Alejandra Alcalá López , Heidy Alejandra Jiménez Bermudez Y Kevin Orlando Reyes Muñoz, Semestre A-2014).
- Concepciones Que Tiene Los Estudiantes De La “Letra” En El Álgebra (Daniel Alejandro Lozada Y Luis Miguel Suarez Álvarez, A-2014).
- Características De La Comprensión De La Letra En Álgebra Con Estudiantes De Grado 8°. (Melisa Escobar, Félix Esteban Acosta Y José Alexander Bermúdez, A-2015).
- Procesos De Generalización En Resolución De Problemas De Los Estudiantes De Grado 9° En Una Institución Educativa. María Alejandra Patiño, A-2015).
- Resolución De Problemas Con Operaciones Básicas De Números Fraccionarios Para Grado 5° En Una Institución Educativa (Carolina Peralta Y Fabián Rodríguez, B- 2015)
- Dificultades En La Comprensión De Los Algoritmos De La Multiplicación Y La División En Los Números Naturales (Jarib Ricardo Acosta, Jorge Andrés Lozano, A-2015)



Socialización de resultados

Participación de los estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas como ponentes en el III Coloquio Internacional en Didácticas específicas y Currículo. En la Universidad del Tolima. Algunos estudiantes han podido participar como ponentes en el 1er Encuentro de Experiencias significativas en Educación. "Las prácticas pedagógicas y su impacto en la formación de profesores". En la Universidad Surcolombiana de Neiva.

Los estudiantes de Práctica Docente socializan los proyectos que iniciaron en los cursos de Optativa Profesional y que le dieron continuidad en la práctica docente, esta socialización se realiza al finalizar el semestre académico en la Universidad y a este evento asisten todos los practicantes del Programa De la Licenciatura en Matemáticas.



Proyección de la experiencia

- La investigación debe convertirse en una actividad cotidiana para el futuro maestro.
- Se pretende aumentar los fundamentos de la Disciplina y de la Didáctica, antes de ver el primer curso de Indagación en el aula, para que el profesor en formación inicial, tenga más elementos en el diseño de sus proyectos.
- Desarrollar trabajos de grado a partir de los resultados de la experiencia de estudiantes de la Licenciatura.
- Socializar resultados en instituciones educativas
- Publicar resultados en revistas del área
- Desarrollar experiencias más profundas con otros maestros en ejercicio.
- Realizar o asistir a eventos de socialización de las experiencias



Referencias Bibliográficas

- Agudelo, C. (1995). Desarrollo del maestro dentro de su propia aula de clase: el enfoque de la participación activa del maestro dentro de su propio desarrollo. Boletín EMA. 8, 1-3. Bogotá: "una empresa docente", Universidad de los Andes.
- Agudelo-Valderrama, C. (1996). Improving Mathematics Education in Colombian Schools: 'Mathematics for all'. International Journal of Educational Development, 16, 1. 16-26.
- Agudelo, C. (2000). Una innovación curricular que enfoca el proceso de transición entre el trabajo aritmético y el algebraico. Tunja: UPTC.
- Agudelo-Valderrama, C. (2012). La ausencia de una adecuada relación entre el conocimiento disciplinar y el pedagógico en programas de formación de profesores de matemáticas. En G. Obando (Ed.), Memorias del Decimotercer Encuentro Colombiano de Matemática Educativa "ECME 13", pp. 675-688. Medellín: Universidad de Medellín y Universidad de Antioquia.
- Castro, D. y Villarraga, M. (2015). El Portafolio: una estrategia de evaluación como promotora de cambio en la concepción del significado de la evaluación. En: Ejes Educación Matemática 3. 11-20.
- Elliot, J. (2005). El cambio educativo desde la Investigación-Acción. Madrid: Morata.
- Ernest, P. (1991). The philosophy of mathematics education. London: The Falmer Press.
- Freudenthal, H. (1983). Didactical Phenomenology of Mathematical Structures. Dordrecht: D. Reidel.
- Hiebert, J. & Carpenter, T. P. (1992). Learning and Teaching with understanding. En: D. A. Grows (Ed.) Handbook of research on mathematics teaching and learning. 65-97. NY.: McMillan.
- Ministerio de Educación Nacional (1998) Lineamientos Curriculares para el área de Matemáticas. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (1998) Lineamientos Curriculares para inserción de las nuevas tecnologías en el aula de Matemáticas. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2006) Estándares curriculares para el área de Matemáticas. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Resolución 2041 "por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado"
- NCTM (2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston, VA.: NCTM
- Rico, L. (1997). Bases Teóricas del currículo de matemáticas en educación secundaria. Madrid: Síntesis.
- Stenhouse, L. (1991). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata S. A.
- Villarraga, M. (2013). Diversidad de situaciones para el estímulo del pensamiento matemático. En: Ejes Educación Matemática 1. 22-33.
- Zuluaga et al. (2000). Formación de maestros. En Investigación educativa y pedagógica. Bogotá: Asonen, Ascofade



CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO OCTAVO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, SOBRE LA IDEA DE PROMEDIO Y EL CONCEPTO DE MEDIA ARITMÉTICA.

Jhony Alexander Rodríguez Cifuentes

jarodriguezcif@ut.edu.co

Dicleny Castro Carvajal

dcastroc@ut.edu.co

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La experiencia se desarrolló en una Institución Educativa de carácter oficial en la ciudad de Ibagué, atiende una población de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3; la población total de estudiantes es de 60, divididos en dos cursos, la jornada donde se encuentran estos dos cursos es en la mañana. La Institución Educativa tiene en su misión y visión, formar estudiantes íntegros con capacidades técnicas en distintas modalidades (agroturismo, logística, sistemas y finanzas). Los estudiantes tienen edades que oscilan entre los 12 y los 15 años.

Aunque la Institución se encuentra en zona urbana, algunas minorías provienen de zonas rurales aledañas al sector.

Palabras claves

Media aritmética, Promedio, resolución de problemas, concepciones.

Resumen

Se busca indagar sobre las concepciones que tienen los estudiantes acerca de la Media aritmética y la idea de promedio, que tienen cuando la usan en su cotidianidad. Una prueba diagnóstica muestra que los estudiantes de 8° grado en una institución educativa, no saben el concepto de media aritmética ni pueden asociarle una fórmula y más aún desconocen sus propiedades, sin embargo, existe la noción como una idea intuitiva de reparto equitativo. La media aritmética es un concepto que los estudiantes no asimilan de manera espontánea. Por esta razón, y por estar incluido en los estándares de matemáticas llama nuestra atención para ser indagado.



Problema o situación que originó la experiencia

Dado que existe una relación entre la idea de promedio usado en la vida cotidiana del estudiante y el concepto de media aritmética y además y que investigaciones previas muestran que no ha sido desarrollado del todo el contenido curricular que proponen los estándares de Matemáticas en el pensamiento aleatorio, en los diferentes niveles, ha despertado en nosotros desde el ejercicio de la práctica docente que se hace necesario indagar sobre los conceptos e ideas de la Estadística que tienen los estudiantes de secundaria, en particular el grado Octavo.

No solo se hace inevitable indagar por la idea de promedio, sino también por la comprensión de este constructo, para luego encontrarle sentido al concepto de media aritmética y a las respectivas propiedades que la representan para lograr una mejor interpretación y descripción de los datos. Estas ideas o nociones de promedio permiten hacer algunas asignaciones numéricas para medir a través de la Media Aritmética y luego lograr una razón de su interpretación. Como afirma Cisneros et al (2007), la conceptualización debe estar de acuerdo con el proceso de desarrollo mental del niño, para ello la propuesta en el aula de clase debe evidenciarse a partir de actividades y situaciones problemas progresivas, con el fin de que no se llegue a la aritmetización o simplemente se llegue al llamado uso de fórmulas a partir de una guía. Con lo anterior, surgen preguntas para los estudiantes, como: ¿Cuál es la definición de Promedio, Media aritmética? Y ¿Cómo hallar la media aritmética?

Objetivo general

Conocer las concepciones que tienen los estudiantes de una Institución Educativa sobre la idea de promedio y el concepto de media aritmética.

Objetivos específicos

- Identificar la relación que establecen los estudiantes entre la idea de promedio y el concepto de media aritmética.
- Describir cómo usan y describen la fórmula de la media aritmética.
- Definir unas categorías de análisis a partir de las respuestas de los estudiantes sobre los argumentos para justificar o explicar la media de los datos.



Referente teórico que sustenta la experiencia

La estadística es una ciencia muy antigua que inicialmente fue utilizada por diferentes civilizaciones como una herramienta para los censos de poblaciones, conteo de bienes y producción. En un segundo momento, se utilizaron técnicas más sofisticadas a partir de la necesidad de dar estructura matemática a los datos recolectados. Debido a la importancia que tiene la estadística en el presente, su estudio también ha tenido un aumento considerable debido a la jerarquía que tiene en la actualidad, debido a que; el pensamiento aleatorio está muy inmerso en la ciencia, en la cultura y aún en la forma cotidiana de pensar (Ministerio de Educación Colombia, 1998). Para Godino y Batanero (2004), las principales razones que fundamentan el estudio de la estadística son las siguientes:

- La estadística es útil para la vida posterior a la escuela, ya que en muchas profesiones se precisan unos conocimientos básicos del tema,
- Su estudio ayuda al desarrollo personal, fomentando un razonamiento crítico, basado en la
- Valoración de la evidencia objetiva, apoyada en los datos frente a criterios subjetivos.
- Ayuda a comprender los restantes temas del currículo, tanto de la educación obligatoria como posterior, donde con frecuencia aparecen gráficos, resúmenes o conceptos estadísticos.

Al realizar una incesante búsqueda sobre el concepto de media aritmética, el cual es un concepto que, aunque aparentemente es simple, tiene un carácter complejo (Cobo & Batanero, 2004); por esta razón, observé la necesidad del desarrollo de esta actividad, ya que muchos estudiantes llegan a estudios superiores e incluso algunos de ellos serán los educadores de esta y otras temáticas y lo hacen con dificultades (Batanero, Godino, & Navas, 1997).

Por esta razón, nuestro deber como maestros en formación inicial, es tener una concepción clara del tema que vamos a desarrollar en el ejercicio docente. Cuando queremos reflexionar sobre la dificultad en el aprendizaje de ciertos conceptos para los estudiantes, es necesario comenzar por hacer un análisis epistemológico de su significado. Como indica Godino (1996), "el problema de la comprensión está, por consiguiente, íntimamente ligado a cómo se concibe el propio conocimiento matemático. Los términos y expresiones matemáticas denotan entidades abstractas cuya naturaleza y origen tenemos que explicitar para poder elaborar una teoría útil y efectiva sobre qué entendemos por comprender tales objetos. Esta explicitación requiere responder a preguntas tales como: ¿Cuál es la estructura del objeto a comprender? ¿Qué formas o modos posibles de comprensión existen para cada concepto? ¿Qué aspectos o componentes de los conceptos matemáticos es posible y deseable que aprendan los estudiantes en un momento y circunstancias dadas? ¿Cómo se desarrollan estos componentes?" (Batanero, Significado y comprensión de las medidas de posición central, 2000).



Es pertinente analizar que, para entender el concepto de media aritmética, se necesita un proceso consensuado por distintos cursos educativos, para lograr aclarar el concepto de media como punto de equilibrio para un conjunto de datos. (National Council of Teachers of Mathematics, 2000).

La estadística es un área del conocimiento que cada día tiene más influencia en la sociedad, aunque sabemos que desde sus comienzos de la civilización han existido formas sencillas de estadística (González, 2009), es en la actualidad donde más se ha notado su aplicabilidad y necesidad en la vida cotidiana de los seres humanos gracias a la necesidad de tener todo bajo control y satisfacer necesidades generales.

La media aritmética como medida de tendencia central, juega un papel fundamental dentro de la estadística, pero además también está en la formación de los mismos profesores en otras asignaturas de tipo metodológico o incluso de ciencias sociales o humanas, que con frecuencia usan estos conceptos (Batanero, Godino, & Navas, 1997).

Como se desarrolla la experiencia

Para la aplicación de este proyecto, tomamos en cuenta muchos aspectos de gran relevancia (algunos son, los conceptos previos que tienen los estudiantes, las conexiones que los discentes tienen de objetos matemáticos con objetos físicos, etc), para así enfocarnos en las problemáticas más comunes que tienen los estudiantes en los aspectos a aplicar, [(Gatica & Maz Machado, 2012) citan a (Pluvinage, 1998)] “Los objetos matemáticos no son directamente accesibles a la percepción como son los objetos físicos. Para ello son necesarias las representaciones. Entender un concepto significa tener una imagen del concepto”.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

- Con preocupación observamos la ausencia del currículo de estadística en el aula de clase.
- Enseñar la media aritmética solo como un algoritmo trae consecuencias para su interpretación.
- Los estudiantes no tienen un concepto de media aritmética, pero sí de reparto lo que facilita su interpretación.
- Los estudiantes tienden a confundir la media aritmética con la moda.
- Los estudiantes tienen una idea intuitiva de promedio, pero no identifican a la media aritmética como un promedio.
- Ningún estudiante pudo dar cuenta del concepto de media aritmética.
- Frente a situaciones concretas, lograron dar solución a las situaciones problema con la idea de reparto equitativo.



Impacto de la experiencia

El impacto que tuvo la experiencia en mi formación inicial como profesor, fue de cierta manera preocupante porque aun siendo nosotros formadores, tenemos ciertas “prioridades” en la enseñanza de los pensamientos matemáticos, en este sentido, el desarrollo del pensamiento aleatorio y sistemas de datos, no es la prioridad de muchos maestros de básica, en el aula de matemáticas.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Las evidencias que se tienen del desarrollo de la experiencia, son los cuestionarios con preguntas abiertas y situaciones problema realizados a los estudiantes.

Socialización de resultados

El proyecto ha sido socializado en el encuentro que se realiza todos los semestres en la licenciatura en matemáticas de la Universidad del Tolima con el fin de colectivizar experiencias entre los estudiantes de las distintas prácticas. Este evento tiene por nombre “maestro indagador” y se realizó en el semestre A-2016.

Proyección de la experiencia

La proyección de la experiencia va encaminada hacia la enseñanza de conceptos fundamentales y necesarios en la actualidad como son aquellos relacionados al desarrollo del pensamiento aleatorio y sistemas de datos, que tanto auge han tenido en nuestra sociedad. Aunque en la actualidad han aumentado los estudios sobre el desarrollo del pensamiento aleatorio, todavía existe mucho trabajo por realizar en las aulas de clase, donde los estudiantes reconozcan la importancia de estos conceptos, pero a su vez; los educadores incluyan en sus sesiones educativas el desarrollo y promoción de este pensamiento. Esta experiencia es el punto de partida para promover la enseñanza de la estadística, donde este pensamiento sea abarcado de manera íntegra junto a los otros tipos de pensamiento, además es importante la implementación de material curricular y didáctico para la enseñanza de la estadística. Aunque la experiencia sólo se realizó en una Institución Educativa, puede desarrollarse en otras Instituciones Educativas de la ciudad de Ibagué-Tolima. Se tiene proyectado elaborar una unidad didáctica que relacione actividades y material didáctico para apoyar la enseñanza de la media aritmética en secundaria.



Referencias Bibliográficas

- BATANERO, Carmen, (2001). Didáctica de la Estadística, Departamento de Didáctica de la Matemática Universidad de Granada.
- BATANERO., Godino y Navas (1997) .Concepciones de los maestros de primaria en formación sobre los promedios.(paper).
- CISNEROS, W. y otros. Módulo 5. (2007) Pensamiento Aleatorio y Sistemas de Datos. Gobernación de Antioquia..
- COBO, Belen y Carmen, Batanero. (2000). La mediana en la educación secundaria obligatoria:¿un concepto sencillo.(paper). .
- GODINO, J ., Batanero, C. (2001) Estocástica y su didáctica para maestros. Granada.



CONCEPCIONES QUE PRESENTAN LOS ESTUDIANTES DE GRADO SÉPTIMO DE LA I.E ALBERTO SANTOFIMIO CAICEDO ACERCA DE LAS FRACCIONES DESDE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN SITUACIONES CONTEXTUALES.

Miguel Ernesto Villarraga Rico

mevillar@ut.edu.co

DJuan Felipe Moreno Rojas

juanmorenor09@gmail.com

Stefanny Alexis Romero Otalvaro

tefiromero003@gmail.com

Dilan Fernando Romero Castro

d_romero96@hotmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La experiencia se realizó en la institución educativa Alberto Santofimio Caicedo en la ciudad de Ibagué. Esta institución educativa se encuentra ubicada la Cra 4 a # 29-04 barrio la Francia. Se ha decidido trabajar con una muestra intencional representada por el grado 7-1 el cual está conformado por 30 estudiantes de los cuales 13 son niñas y 17 son niños y sus edades oscilaron entre los 12 y 16 años; en este grupo encontramos varios alumnos que repetían el año.

Palabras claves

Fracción, Interpretación, Concepción, Dificultad, Aprendizaje, Enseñanza

Resumen

Las dificultades en el proceso de aprendizaje de las fracciones han fundamentado el interés para el desarrollo de nuestra experiencia. Concepciones erróneas y con poco significado alejan a los estudiantes de encontrar una relación de éstas en sus vidas cotidianas. Hemos orientado el desarrollo de la experiencia fundamentándose en el siguiente objetivo: Identificar las concepciones que presentan los estudiantes de grado 7° I.E Alberto Santofimio Caicedo acerca de las fracciones desde la resolución de problemas en situaciones contextuales. A partir de una metodología basada en la investigación acción, indagamos sobre las concepciones de fracción en 30 estudiantes y realizamos el análisis documental. Se evidenció fortaleza en la interpretación “parte-todo” y debilidad en las demás interpretaciones.



Problema o situación que originó la experiencia

Los fraccionarios hacen parte fundamental de nuestra vida diaria, los utilizamos para realizar múltiples actividades comunes (en ocasiones inconscientemente) como hacer compras, repartir la comida, entender datos estadísticos y una infinidad de acciones más. Sin embargo, en el aula de clases generalmente a los estudiantes se les presenta dificultad a la hora de aprenderlos y sobre todo para encontrar la relación de estos en sus vidas cotidianas (Hart, 1981).

Suponemos que parte de la problemática reside en que los estudiantes no encuentran un significado en el aprendizaje de las fracciones y no comprenden los conceptos de fracciones de manera adecuada. Al indagar estas nociones con preguntas sencillas, se evidencian algunas dificultades en las distintas concepciones que tienen los educandos, especialmente en el empleo de las representaciones de un fraccionario: numérica y gráfica.

Es importante que los estudiantes comprendan, desarrollen y mejoren sus concepciones sobre las fracciones y sus diversas representaciones en las operaciones y relaciones; esto les permitirá tener mejores bases matemáticas para otras unidades temáticas y les brindará oportunidades para entender su entorno y aprender de él. Además, esto fortalecerá sus competencias para desarrollar ciertas actividades matemáticas, de otras ciencias y cotidianas, que requieren la utilización de las fracciones en todas sus expresiones.

Por ello, nos parece conveniente identificar y estudiar esas concepciones que tienen los estudiantes de los fraccionarios en situaciones contextuales para entender qué dificultades existen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las fracciones y proponer soluciones o estrategias que se podrían utilizar para superar las dificultades mencionadas (Davis, Hunting y Pearn, 1993; Linares y Sanchez, 1988).

Actualmente existen muchos estudios e investigaciones que apuntan a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las fracciones. Cortina, Zuñiga y Visnovska (2013) (p. 8) citan a David, Hunting y Pearn (1993) cuando afirman —a partir de un estudio realizado por Hart (1981, citado por David, et. al. 1993) en Inglaterra en el que se evaluaron los conocimientos de matemáticas de un amplio número de jóvenes entre 11 y 16 años— que “La enseñanza y el aprendizaje de las fracciones no sólo es muy difícil; en el esquema más amplio de las cosas, es un triste fracaso”(p. 63). Lo anterior constituye un resultado de las dificultades de la enseñanza de las matemáticas tratadas en el punto anterior que no solo se han convertido en un referente internacional y por ende en una preocupación del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998); también resulta en una preocupación de todos los maestros de matemáticas en los diferentes niveles educativos en que se organiza la educación en Colombia.



Objetivo general

Identificar las concepciones que presentan los estudiantes de grado 7° de la I.E Alberto Santofimio acerca de las fracciones desde la resolución de problemas en situaciones contextuales.

Objetivos específicos

- Identificar, describir y Clasificar las concepciones de fracción que presentan los estudiantes de grado 7°.
- Indagar sobre las estrategias pedagógicas que pueden favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de fracciones.
- Diseñar y aplicar una estrategia didáctica que permita fortalecer algunas dificultades del concepto de fracción que poseen los estudiantes de grado 7° de la I.E Alberto Santofimio.

Referente teórico que sustenta la experiencia

Consideramos pertinente que el marco teórico del presente ejercicio de investigación se organizara en cuatro bloques que amplían la visión conceptual del problema en cuestión de la siguiente manera: El primer bloque aborda el concepto de fracción, sus operaciones y propiedades básicas; el segundo vincula teorías, experiencias y dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las fracciones; el tercero hace referencia a estrategias didácticas y metodológicas existentes y propuestas para la enseñanza de las fracciones y el último aborda las nociones sobre “concepción”, “dificultad” en dichos procesos.

Concepto de ‘fracción’, operaciones básicas y propiedades básicas.

Para entender las concepciones de los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Alberto Santofimio Caicedo, referente a las fracciones se hace indispensable profundizar un poco en cuanto a los diferentes conceptos y definiciones que existen sobre la Fracción. Swokowski (1993) citado por Matute (2010) define las “Fracciones como una expresión a/b que se utiliza para representar $a \div b$, a la que también se le llama cociente de a y b , donde los números a , b son numerador y denominador respectivamente, y como 0 no tiene inverso multiplicativo, a/b no está definida si $b = 0$ ”.

Por otro lado Gallardo, Gonzales y Wencelsao (2008) citan a Kieren (1976), (1988), (1993); Behr, Harel, Post & Lesh, (1992); Gairín, 1998; Escolano & Gairín, 2005), aludiendo que las fracciones manifiestan distintos significados los cuales se evidencian en sistemáticas investigaciones; en los que distinguen:



Parte-todo. Significado que se manifiesta al concebir a la fracción a/b como la relación existente entre dos cantidades específicas: un "todo" o unidad b (continua o discreta), representando un número total de partes iguales, y una "parte" a , destacando un número particular de esas partes iguales tomadas del total.

Cociente. Significado que enfatiza la fracción a/b como la operación de dividir un número natural entre otro no nulo. En este caso, la fracción es el resultado de una situación de reparto donde se busca conocer el tamaño de cada una de las partes resultantes al distribuir a unidades en b partes iguales.

Medida. Significado que tiene su origen en medir cantidades de magnitudes que, siendo conmensurables, no se corresponden con un múltiplo entero de la unidad de medida. La fracción a/b emerge entonces de la necesidad natural de dividir la unidad de medida en b subunidades iguales y de tomar a de ellas hasta completar la cantidad exacta deseada.

Razón. Este significado muestra a la fracción como índice comparativo entre dos cantidades o conjuntos de unidades. La fracción a/b como razón evidencia la comparación bidireccional entre los valores a y b , siendo esencial el orden en el que se citan las magnitudes comparadas: si la relación de A respecto de B es a/b , entonces B es b/a respecto de A .

Operador. Significado que hace actuar a la fracción como transformador o función de cambio de un determinado estado inicial. Así, la fracción a/b empleada como operador es el número que modifica un valor particular n multiplicándolo por a y dividiéndolo por b . Los porcentajes, por ejemplo, son un caso particular de fracción como operador.

Dificultades en la enseñanza-aprendizaje de los fraccionarios

De nuevo Gallardo, Gonzales y Wencelsao (2008), citan a Post, Cramer, Behr, Lesh & Harel (1993), Lamon (2001), Gairín & Sancho (2002), Valdemoros (2004), Dos Santos (2005), y en Clarke & Sukenik (2006) para referirse a ciertas particularidades respecto al aprendizaje y la comprensión de las fracciones:

- La comprensión de la fracción exige la identificación y el dominio de sus distintos significados.
- La comprensión de los significados de la fracción genera dificultades intrínsecas de distinta índole si bien algunos de ellos (por ejemplo, parte-todo) suelen mostrarse más asequibles que otros (p.ej., medida).
- El predominio en el aprendizaje de unos determinados significados llega a interferir u obstaculizar el uso y la comprensión del resto de significados.



- La comprensión de la fracción se ve perjudicada por aquellas propuestas curriculares que priorizan el aprendizaje de ciertos significados (p.ej., parte-todo, cociente) en detrimento de otros (p. ej., medida, razón, operador).
- La valoración y el desarrollo de la comprensión de la fracción demanda que las tareas matemáticas en el aula abarquen la mayor diversidad posible de situaciones y fenómenos diferentes en los que se requiera o tenga sentido el uso de todos los significados de la fracción.

En las fracciones, una de las dificultades en el proceso de aprendizaje de los educandos se le atribuye a la asimilación de las múltiples interpretaciones de la fracción: como relación parte-todo, medida, cociente, razón y operador (ver por ejemplo, Ohlsson (1996); Schwartz (1988), Freudenthal (1983) y Llinares y Sánchez (1988), entre otros.

Estrategias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de las fracciones El propio MEN nos facilita parte de la respuesta a los interrogantes pasados, en los estándares nos nombra algunas maneras de dinamizar la enseñanza, aprendizaje y evaluación de matemáticas en el aula. Una de las estrategias que el texto nos plantea (pág. 72) es “partir de situaciones de aprendizaje significativo y comprensivo de las matemáticas” por medio de la resolución de problemas, esa resolución de problemas:

“apunta siempre a distintos contenidos y hacia diversas estructuras matemáticas, pero estos no son evidentes en sí mismos, sino que tienen que ser interpretados activamente por los estudiantes”

Aproximaciones al concepto de “Concepción” y “Dificultad” a partir de investigaciones didácticas.

Es claro que muchas de las investigaciones didácticas en matemáticas, se han preocupado por estudiar aquellas dificultades, obstáculos y errores que pueden presentarse en un individuo o estudiante a la hora de abordar situaciones en un contexto matemático. Batanero (2001) (pág. 66) considera que la investigación didáctica trata de identificar y explicar errores y dificultades que frecuentemente son debidos a las creencias de los estudiantes. De igual manera, considera que el término utilizado en didáctica para dichas creencias, que en ocasiones pueden coincidir o no con lo que el maestro desea enseñar, se denominan concepciones.

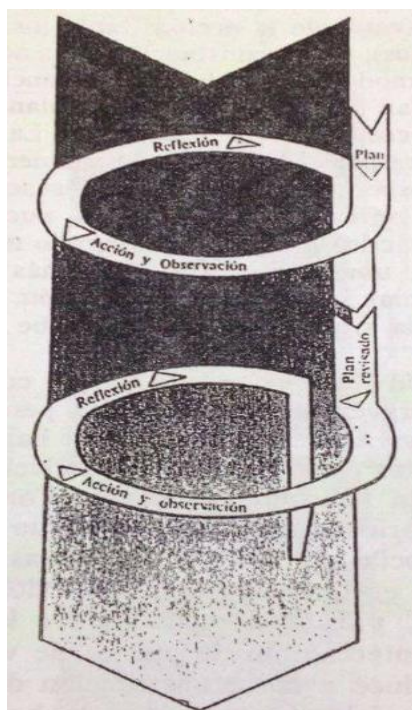
Como se desarrolla la experiencia

Para el desarrollo del presente ejercicio de investigación, utilizamos una metodología enfocada en la investigación acción. Kemmis y Metaggart en (1992) (pág. 19) afirman que la investigación acción es una manera o forma de indagación introspectiva, colectiva o grupal desarrollada por sujetos en situaciones



sociales y que tienen como objetivo la mejora de la racionalidad y justicia de dichas prácticas sociales o educativas.

Así mismo, proponen un diagrama que sintetiza lo mencionado.



Por otro lado, Kemmis y Metagart citan a Lewin quien se refiere a la investigación acción como un proceso de peldaños en espiral, cada uno de los cuales se compone de planificación, acción y evaluación del resultado de la acción. Se resalta, la importancia del trabajo grupal y cooperativo para el éxito de cualquier investigación acción. Para nosotros la investigación acción puede sintetizarse en la siguiente definición: Se trata de la mejora cíclica y continua de los procesos educativos o sociales y que se realiza de manera colectiva. Esta filosofía la consideramos fundamental para el desarrollo del presente ejercicio de investigación.



Principales resultados y conclusiones de la experiencia

A partir de la identificación, descripción y clasificación de las concepciones de fracción que presentaban los estudiantes de grado 7 (séptimo) de la institución educativa Alberto Santofimio, podemos inferir que existe fortaleza en la concepción de fracción como parte de un todo y dificultad en las distintas interpretaciones de las fracciones. Esto puede justificarse, posiblemente, por la metodología y estrategias utilizadas por los docentes, quienes hacen mayor énfasis en la concepción parte-todo y poco utilizan situaciones de contexto.

El diseño y la aplicación de estrategias didácticas (Unidad didáctica) permitieron el fortalecimiento de las concepciones identificadas y cierto grado de mejora en las distintas interpretaciones de las fracciones. Se recomienda para el diseño de este tipo de estrategias, la implementación de recursos y actividades fundamentadas en el uso de las TIC y de diversos juegos lúdico-matemáticos.

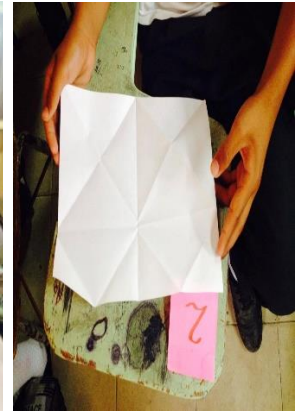
El aprendizaje de las fracciones representa mayor grado de significatividad si se utilizan situaciones de resolución de problemas que involucren el contexto más cercano al estudiante.

Impacto de la experiencia

El desarrollo de la experiencia ha permitido destacar como aporte principal hacia la formación de profesores, el nuevo enfoque y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las fracciones hacia la innovación de estrategias didácticas como por ejemplo la utilización de “Unidades didácticas” que involucren variedad de recursos y actividades significativas distintas a las tradicionales.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

En el siguiente apartado, expondremos algunos registros fotográficos que permiten evidenciar el desarrollo de la experiencia desarrollada y descrita:



Socialización de resultados

No contamos con experiencias previas.

Proyección de la experiencia

Tenemos como proyección de la experiencia realizada a corto plazo, la divulgación del trabajo y análisis realizados además de la promoción de las conclusiones alcanzadas. En un mediano y largo plazo, el ideal es continuar profundizando en la investigación a través de grados diferentes que proporcionen mayor información.



GEOGEBRA Y LA UNIDAD DIDÁCTICA: RECURSOS PARA IDENTIFICAR Y DEFINIR LOS ELEMENTOS DE LA PARÁBOLA

Kerly Gisela López Mape

Estudiante Kglopezm@ut.edu.co

Maryi Lorena Guapacho Riapira

Estudiante loreguapacho3004@gmail.com

Jhilyan Andrea Díaz Chávez

Estudiante andrediaz120@gmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

Se desarrolló en una institución pública; Institución Educativa Manuel Murillo Toro INEM de la ciudad de Ibagué-Tolima, Calle 22 No. 9-02 Vía Calambeo Barrio Interlaken, Comuna: No.3

CARÁCTER: Mixto MODALIDAD: Académica y Técnica, Grado noveno (9), con estudiantes de estrato 1 y 2, su mayor parte con dificultades económicas.

Palabras claves

Geogebra, Software, TIC, Algebra, Geometría, Parábola, Cónicas.

Resumen

Esta propuesta pretende mostrar el uso del GeoGebra como herramienta de aprendizaje en el álgebra y la geometría aplicada para resolución de las cónicas, como también recurso para identificar y definir cada uno de los elementos de la parábola. Reconociendo las ventajas que tiene GeoGebra como un software libre y gratuito, disponible para distintas plataformas que ha supuesto una revolución por las posibilidades que ofrece y por la sencillez de su uso, para abordar la Geometría y el Álgebra a través de las funciones cuadráticas y la construcción de parábolas, mediante la experimentación y la manipulación de distintos elementos, facilitando la comprensión y deducción de resultados y propiedades de las mismas a partir de la observación directa con el software.

Problema o situación que originó la experiencia

Con el fin de mejorar la educación, especialmente en las áreas que abarca la educación matemática, se ha renovado una y otra vez los planes de estudio con diferentes enfoques; es por esto que enfatizando en la propuesta del MEN (Ministerio De Educación Nacional). Los estándares y lineamientos curriculares en donde



se habla de un currículo que potencie el ser con el conocer y hacer en cualquier contexto, permitiendo la flexibilidad de los planes de estudio para facilitar el proceso de aprendizaje significativo; por ello nace esta propuesta donde se pretende el uso de las TIC como mediador y articulador de conocimientos matemáticos; basados en esta necesidad teniendo en cuenta los avances de la tecnología y los aportes que ha hecho para favorecer los aprendizajes de la geometría, se ha interpuesto GeoGebra como un software interactivo y mediador.

Las nuevas tecnologías han servido como herramienta para la resolución de problemas especialmente en el área de Matemáticas, es por esto que se ha escogido el software GEOGEBRA como herramienta didáctica para la enseñanza y desarrollo de pensamiento variacional, los sistemas algebraicos y analíticos como recurso en la enseñanza de la geometría aplicada en el álgebra, en donde los estudiantes del grado 9° podrán interactuar e identificar a través de funciones cuadráticas y la construcción de parábolas, mediante la experimentación y la manipulación de distintos elementos cónicos, facilitando la comprensión y deducción de resultados y propiedades de las mismas a partir de la observación directa con el software.

Al usar esta herramienta en la institución, se puede motivar a los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo, de una manera diferente e innovadora, generando en ellos mejores resultados a nivel académico, comprendiendo la parábola como una figura algebraica y geométrica; aplicando esta unidad didáctica se evidencia que los estudiantes amplían el conocimiento referente al origen de la parábola y así reconocer los elementos algebraicos de la misma en una figura geométrica.

Objetivo general

Presentar el software GeoGebra como herramienta didáctica para la enseñanza y desarrollo del pensamiento variacional, los sistemas algebraicos y analíticos así como recurso en la enseñanza de la geometría aplicada en el álgebra para identificar y definir los elementos de la parábola.

Objetivos específicos

- Proponer el software GeoGebra como herramienta mediadora de conocimientos de la geometría y el álgebra en la construcción de parábolas, de una forma dinámica e interactiva que ayuda a los estudiantes a comprender mejor conceptos abstractos, facilitando la visualización de las matemáticas desde diferentes perspectivas.
- Facilitar la comprensión y deducción de resultados y propiedades de las funciones, a través de la experimentación y manipulación de distintos elementos y la observación directa con el software.



- Diseñar e Implementar actividades interactivas en el software Geogebra que permitan usar las TIC como método para mejorar el aprendizaje de la matemática (álgebra, geometría).

Referente teórico que sustenta la experiencia

De acuerdo a los lineamientos, se plantea una nueva visión del conocimiento matemático en la escuela dentro de sus referentes curriculares haciendo énfasis en la importancia de la álgebra por su mismo carácter de herramienta para interpretar, entender y apreciar un mundo que es eminentemente algebraico y geométrico; por tanto, constituye una importante fuente de modelación y un ámbito por excelencia para desarrollar el pensamiento espacial y procesos de nivel superior y, en particular, formas diversas de argumentación. En cuanto a los sistemas gráficos algebraicos y geométricos se hace énfasis en el desarrollo del pensamiento espacial, el cual es considerado como el conjunto de los procesos cognitivos mediante los cuales se construyen y se manipulan las representaciones mentales de los objetos del espacio, las relaciones entre ellos, sus transformaciones, y sus diversas traducciones a representaciones materiales. (MEN, 1998, p.37)

Rico (1990) plantea que resolver problemas no es solo llegar a la respuesta de algo que antes no se conocía, sino que intervienen diferentes procesos en los que se involucran la comprensión, el planteamiento y elección de estrategias. Los recursos didácticos, entendidos no sólo como el conjunto de materiales apropiados para la enseñanza, sino como todo tipo de soportes materiales o virtuales sobre los cuales se estructuran las situaciones problema más apropiadas para el desarrollo de la actividad matemática de los estudiantes, deben ser analizados en términos de los elementos conceptuales y procedimentales que efectivamente permiten utilizarlos si ya están disponibles, o si no existen, diseñarlos y construirlos.

La unidad didáctica es la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia interna metodológica y por un periodo de tiempo determinado¹. Por ello supone una unidad de trabajo articulado y completo en la que se deben precisar los objetivos y contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje y evaluación, los recursos materiales y la organización del espacio y el tiempo, así como todas aquellas decisiones encaminadas a ofrecer una más adecuada atención a la diversidad del alumnado.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, también conocidas como TIC, son el conjunto de tecnologías desarrolladas para gestionar información y enviarla de un lugar a otro. Abarcan un abanico de soluciones muy amplio. Incluyen las tecnologías para almacenar información y recuperarla después, enviar y recibir información de un sitio a otro, o procesar información para poder calcular resultados y elaborar informes². Así, se toma el Geogebra que es básicamente un procesador geométrico y un procesador algebraico, es decir, un compendio de matemática con software interactivo que reúne geometría, álgebra y cálculo, por lo que puede ser usado también en física, proyecciones comerciales, estimaciones de decisión



estratégica y otras disciplinas³; desarrollando una función (es un conjunto de pares ordenados de números (x,y) en los que no existen dos pares ordenados diferentes con el mismo primer número).

En matemáticas, una función cuadrática o función de segundo grado es una función polinómica definida como: Una función cuadrática es aquella que puede escribirse de la forma: $f(x) = ax^2 + bx + c$ donde a, b y c. Este tipo de funciones son perfectamente desarrolladas y graficada por el Geogebra viendo de una forma más fácil el desarrollo de la construcción de una parábola que se forma como una curva abierta formada por dos líneas o ramas simétricas respecto de un eje y en que todos sus puntos están a la misma distancia del foco (un punto) y de la directriz (recta perpendicular al eje) y de esta forma los estudiantes identifiquen cómodamente los elementos de la parábola.

Como se desarrolla la experiencia

Se utiliza una metodología mixta, en la que contiene trabajo exploratorio pero que de una forma u otra debe haber trabajo inducido, que enfatice en la construcción de nuevo conocimiento y maneras de pensar mediante la exploración y manipulación de objetos e ideas, tanto abstractas como concretas. Las características principales de la visión constructivista se puede resumir en: Los docentes que enseñan en el Grado noveno, se hace muy familiar encontrar serias dificultades muy comunes en los estudiantes a la hora de interpretar y analizar una situación problema, evidenciando poco manejo del lenguaje matemático, por ejemplo, las funciones lineales aparecen en múltiples situaciones y son de vital importancia para resolver problemas en contexto real, por lo anterior hay que involucrar al estudiante para que vaya aplicando métodos matemáticos en la construcción de soluciones. Además, se debe generar una acción proactiva bajo la influencia de los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos que permiten al estudiante interactuar con el conocimiento y con el mundo que lo rodea, dando la oportunidad a que el estudiante ejercite la capacidad de abstraer, de transformar problemas y de reconocer modelos.

Actualmente, el MEN (Ministerio de Educación Nacional) ha permitido una flexibilidad en la construcción de los planes de estudio inmersos en el currículo para facilitar procesos de aprendizaje significativo, es por eso que hoy se habla demasiado de educación por competencias; es decir, un currículo que potencie el ser con el conocer y hacer en cualquier contexto, y al mismo tiempo permitiendo que el estudiante asuma una posición crítica para la toma de decisiones. Los lineamientos curriculares del MEN enfatizan en que la resolución de problemas en un amplio sentido se considera siempre en conexión con las aplicaciones y con la modelación. (MEN 2004).



- Precisamente, para provocar cambios conceptuales en los estudiantes, la secuencia de actividades incluye:
- Conceptualizar el ambiente en el que vamos a aplicar la propuesta.
- Investigar acerca de las falencias que poseen los estudiantes referentes al área de álgebra y geometría.
- Incluir aplicaciones, como el software GeoGebra en la enseñanza matemática articulando en los procesos cognitivos y pedagógicos en coherencia con la capacidad a desarrollar el aprendizaje y a su vez motive a los docentes la planificación e inclusión de software en la enseñanza matemática.
- Diseño de sesiones de aprendizaje aplicando estrategias didácticas y utilizando el software GeoGebra el desarrollo de capacidades de resolución de problemas de los estudiantes del grado 9°.

Así se justifica porque es importante la implementación de las TIC en la enseñanza para que el estudiante obtenga su aprendizaje significativo, teniendo en cuenta la aplicación del software en el aula de clase de matemáticas.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Se observa que al final de la experiencia y aplicación de la unidad didáctica, los estudiantes comprenden la conceptualización de la figura geométrica (cónica) y Algebraica (Parábola) por medio de las diferentes actividades realizadas y la aplicación con el GeoGebra. De esta forma los estudiantes en un 80% describen los elementos de la parábola e implementan un conocimiento autónomo usando este mediador educativo, comprobando también que no solo ayuda a un aprendizaje significativo si no también a obtener una motivación por parte del alumno, para así tener conciencia de la importancia de aprender matemática para su vida cotidiana.

Impacto de la experiencia

Se adquirió un interés de los docentes por la dominación del software GeoGebra para poder implementar otras actividades y unidades didácticas. Puesto que los docentes se concientizan que este software ofrece una mejor alternativa de clase que genera un mejor aprendizaje.

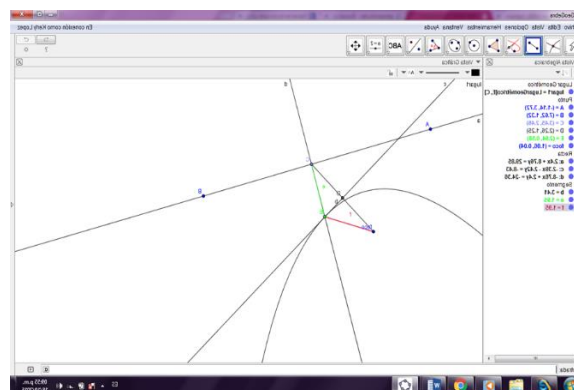
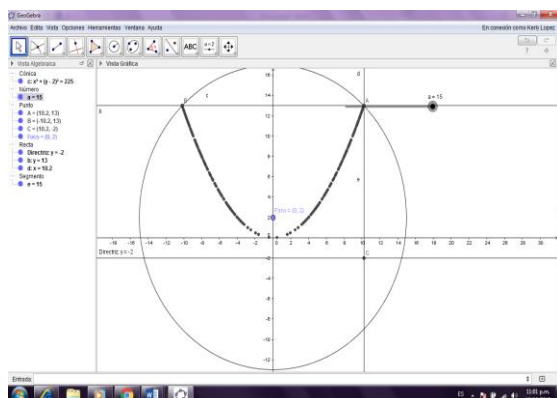
Tanto para los docentes como para los docentes en formación el buen uso de las TIC en la enseñanza matemática es importante para que los estudiantes a través de la interacción con el software obtengan un aprendizaje significativo, creando un ambiente agradable, entre el estudiante y el practicante.



Evidencias del desarrollo de la experiencia

Se realizó inicialmente un pre-test con el fin de identificar el conocimiento que tenían respecto a este tema; Después de analizar las respuestas de este pre-test se organizó una clase con los conceptos claves para el buen desarrollo de este tema, utilizando talleres didácticos. Para finalizar se realizó una actividad de la unidad didáctica, utilizando el software geogebra para la identificación de los elementos de la parábola.





Socialización de resultados

La socialización de este proyecto se realizó en la semana de la Facultad de Educación en la Universidad del Tolima, en el semestre B-2015

Proyección de la experiencia

Se busca a corto plazo continuar elaborando unidades didácticas para clases específicas de la Geometría y del álgebra en donde se haga uso del software Geogebra, visitar algunas instituciones educativas y realizar el taller con los estudiantes de grado 9° 10° y 11°.



EL USO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y EL GEOPLANO PARA MOTIVAR LOS APRENDIZAJES EN LA CLASE DE GEOMETRÍA EN GRADO 7°.

Dicleny Castro Carvajal

Docente dcastroc@ut.edu.co

María José Vidales Ramírez

Estudiantemvidales@ut.edu.co

Yina Paola Moreno Valbuena

Estudianteypmorenov@ut.edu.co

Yandri Sofía Prieto Celis

Estudianteysprietoc@ut.edu.co

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La experiencia se realizó en la institución educativa INEM Manuel Murillo Toro en la ciudad de Ibagué, esta institución educativa se encuentra ubicada en Cl 22 N 9-02. El grado con el que se realizó la experiencia era el grado séptimo el grupo 5, conformado por 27 estudiantes en total 12 niñas y 15 niños que se encontraban en una edad promedio de 14 años, en este grupo encontramos chicos con matrícula condicional y compromiso de comportamiento.

Palabras claves

Unidad didáctica, geoplano, estándares, polígonos, constructivismo, participación.

Resumen

Se presenta una Unidad Didáctica (Couso et al, 2005), para la planeación, de una clase de Matemáticas en grado séptimo, abordando los Estándares para la Educación, (MEN, 2006) utilizando el Geoplano como una herramienta mediadora para abordar conceptos asociados al desarrollo de pensamiento geométrico en el grado séptimo. La motivación es pieza clave en la formación de hoy. Es por ello que al tratar temas en los distintos niveles de la educación básica, y en especial relacionados con la geometría, se hace necesario la búsqueda de estrategias que despierten en el estudiante una motivación creadora que le permita a su vez construir conceptos matemáticos.



Problema o situación que originó la experiencia

El problema surge con la idea de querer contribuir con las fortalezas e identificar posibles dificultades que se pueden presentar en los estudiantes de grado séptimo en la construcción de conceptos y conocer las concepciones que tienen del perímetro en polígonos regulares e irregulares en la Institución Educativa INEM Manuel Murillo Toro de la ciudad de Ibagué. Implementando una unidad didáctica y con ayuda del geoplano que es un recurso muy didáctico y práctico que permite la elaboración de figuras geométricas relacionando y estimando el perímetro de polígonos, introduciendo dichos conceptos en el área de Matemáticas ayudando en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de una manera didáctica y diferente a la que están acostumbrados con su docente, relacionando no solo el pensamiento numérico, variacional, espacial y métrico, sino también implementando el idioma inglés.

Objetivo general

Proponer una unidad didáctica en la clase de geometría que permita una participación más activa por parte del estudiante.

Objetivos específicos

- Indagar sobre las estrategias didácticas que pueden favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geometría en grado 7°.
- Diseñar y aplicar una estrategia didáctica que permita fortalecer algunas dificultades en la identificación de polígonos por parte de los estudiantes de grado 7° de una institución educativa.
- Evaluar el impacto de la unidad didáctica en la clase de Geometría.

Referente teórico que sustenta la experiencia

La planificación, preparación o programación de la actividad docente, más operativa, la constituyen las Unidades Didácticas, con las cuales se organiza el tiempo educativo correspondiente. Las unidades didácticas son herramientas formativas creadas para estimular y motivar el aprendizaje-enseñanza de los estudiantes y docentes, contribuir el desarrollo de las habilidades, capacidades lógico-intelectuales y procesos de razonamiento analítico-sintético, inductivo- deductivo, concentración, ubicación espacial, entre otras (Couso et al, 2005).

Según Piaget la tarea básica del educador “consistirá en idear, construir y ofrecer al niño tareas de aprendizaje que estén de acuerdo a la etapa del desarrollo en la que se encuentra” (Rosas, 2008), por esto es



importante su uso en las clases de matemáticas porque de esta manera con los conocimientos previos y ya adquiridos se pueden llevar a la práctica.

Según los estándares básicos de las matemáticas “los recursos se hacen mediadores eficaces en la apropiación de conceptos y procedimientos básicos de las matemáticas y en el avance hacia niveles de competencia cada vez más altos” (MEN, 2006).

El geoplano es un recurso didáctico para la introducción de gran parte de los conceptos de la geometría plana, además permite explorar el espacio bidimensional y la relación área- perímetros, estimar áreas y perímetros encontrar regularidades y seguir instrucciones. (Castaño, 1995) Permitiendo así la manipulación y formación de polígonos a cada estudiante, es de ahí donde parte la idea de utilizar el geoplano en la clase de matemáticas relacionando el pensamiento numérico, variacional, espacial y métrico.

Referencias Bibliográficas

Castaño, Jorge. (1995). Simulación del lenguaje logo en el Geoplano. Bogotá. MEN.

Couso, D., Cadillo E., et al. (2005) Unidades Didácticas en Ciencias y Matemáticas. Bogotá Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas y Ciudadanas. Bogotá

Rosas, Ricardo., Sebastián, Christian. (2008). Constructivismo a tres voces, Piaget, Vigotsky, Maturana. Buenos Aires

Como se desarrolla la experiencia

Teniendo en cuenta que la unidad didáctica comprende unas partes básicas a la hora de ser programada, esta actividad se divide en tres fases principalmente:

- Una prueba diagnóstica: esta prueba consistió en realizar preguntas abiertas a los estudiantes, algunas de ellas fueron: ¿qué es la geometría? ¿qué es una figura geométrica? ¿es lo mismo una figura geométrica y un polígono? ¿es lo mismo un rombo y un romboide? ¿cuántos lados tiene un hexágono? Entre otras. Realizar estas preguntas nos permitió identificar los conceptos y conocimientos previos para determinar cuáles eran las concepciones de los estudiantes acerca de la geometría, especialmente el tema que se deseaba abordar que era perímetro en polígonos regulares e irregulares, cuáles eran los errores o confusiones de los estudiantes y a partir de esto el punto de partida para abordar la siguiente fase.



- Micro- clase: en esta fase nuestro objetivo era aclarar los errores o confusiones encontradas en la fase de prueba diagnóstica, dentro de esta micro clase fue nuestra prioridad utilizar un modelo constructivista, aunque en algunas ocasiones guiado por nosotras, la didáctica y la participación constante de los estudiantes fue lo más enriquecedor de esta experiencia.
- Actividad final: por último se realiza una evaluación de las temáticas tratadas, que no se vio como una evaluación sino como una actividad individual, donde el uso de los conceptos aclarados en la micro-clase y la ayuda del geoplano recurso didáctico, contribuyó a la realización de dicha actividad sin dejar de lado la participación constante de los estudiantes, las preguntas de ellos fueron vitales para nuestra investigación, cada punto de la actividad tenía un objetivo y estas preguntas de los estudiantes ayudaban a complementarlos. Dentro de esta actividad se articuló un problema en inglés ya que es pertinente que los estudiantes poco a poco vayan encontrando la relación e importancia de un segundo idioma.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

- Crear y desarrollar una unidad didáctica para la enseñanza de una temática específica es favorable para el aprendizaje, ya que en esta se van planteando objetivos para concretar de qué manera se van a presentar las temáticas y de esta manera dejar claro a los estudiantes que se espera que ellos realicen.
- Utilizar el geoplano para el aprendizaje de conceptos y resolución de problemas en la geometría plana facilita el proceso, dejando de lado el miedo y apatía que se presenta en los estudiantes por las matemáticas; aprendiendo de forma dinámica y agradable.
- Se observa cómo el pensamiento espacial y los estándares básicos que pertenecen al grado séptimo no son muy evidentes en los estudiantes, debido a que se deja para el último periodo académico la enseñanza de dicho pensamiento.
- Resulta muy beneficioso para el profesor crear una unidad didáctica para afianzar la relación en el aula y hacer una clase planeada con participación de todos.
- Es importante incentivar el estudiante con clases dinámicas, para que demuestre interés y cree conocimientos que considere necesarios.
- Los estudiantes presentan apatía al momento de tener que incrementar el inglés en el desarrollo de problemas de matemáticas.

Impacto de la experiencia

Ésta experiencia fue muy gratificante ya que tanto los estudiantes como el profesor que estaba encargado hicieron partícipe de la serie de actividades que llevamos. Los estudiantes se notaron muy atentos durante las

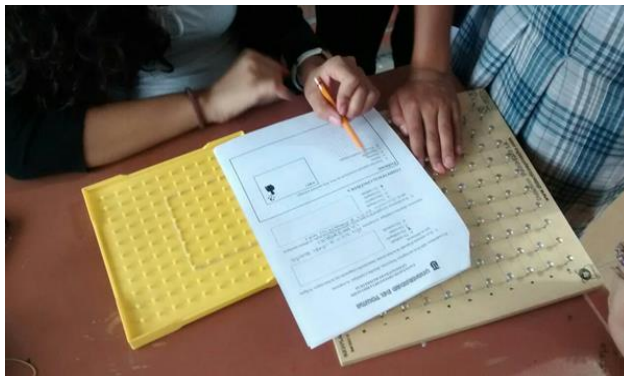


tres fases que se habían programado, respondiendo, colaborando y teniendo una buena comunicación entre ellos mismos. Ayudando así a que las actividades se realizarán con mayor facilidad, dinámica y didáctica; obteniendo buenos resultados al finalizar cada sesión y cada fase.

A pesar de que los estudiantes sabían un poco del tema que se estaba tratando, tenían algunas dificultades sobre la clasificación de polígonos regulares e irregulares y estas confusiones se fueron aclarando a medida que se iban elaborando las actividades, generando así un cambio y un buen proceso de enseñanza-aprendizaje entre los estudiantes y quienes estaban dirigiendo las actividades en la clase de matemáticas.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

De esta experiencia se tienen como evidencias fotografías, videos y las actividades realizadas por los estudiantes en la última etapa de nuestra clase.





Socialización de resultados

La socialización de este proyecto se realizó en la semana de la Facultad de Educación en la Universidad del Tolima, en el semestre B-2015

Proyección de la experiencia

Con esta experiencia buscamos poder concientizar tanto a estudiantes como a docentes que la clase de matemáticas puede ser más participativa, dinámica y diferente donde se pueden implementar no solo herramientas manipulativas sino también herramientas tecnológicas que se convierten en mediadoras del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, siendo estas herramientas importantes para crear dinamismo, participación, comunicación, interés, curiosidad, el desarrollo de habilidades etc. Además crear conciencia a futuros docentes y docentes que ya ejercen a partir de nuestra experiencia que la planificación de una clase con objetivos de aprendizaje como lo permite realizar la unidad didáctica permite organizar la clase y que los estudiantes se vean motivados a participar en ella y cumplir con los objetivos trazados al inicio de esta clase y porque no implementar el idioma inglés para que los estudiantes practiquen lo visto en esa clase, aumenten su vocabulario, relacionen palabras, contextualicen y creen la necesidad de estudiar este segundo idioma.



DESARROLLO DE SITUACIÓN PROBLEMA COMO PRUEBA PILOTO PARA DETERMINAR COMPETENCIAS FINANCIERAS EN EL APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA, EN ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JHON F. KENNEDY DEL MUNICIPIO DE ORTEGA.

Pablo Segundo Correa Atencia

Estudiante de Maestría en Educación pasecoa@hotmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La sede principal de la institución Jhon F. Kennedy del municipio de Ortega, Tolima, ubicada en el área urbana, cuenta con una población estudiantil de 37 estudiantes en grado 5° que asisten en la jornada de la mañana. La gran mayoría pertenecen a familias ubicadas en los estratos 0 y 1. En ellos se ha detectado un rechazo hacia el área de matemática y mucha dificultad para la comprensión de los temas asignados en el plan de área, que se refleja en los resultados de pruebas Saber recientes: Estudiantes que se ubicaron en los niveles insuficiente y mínimo, año 2012, 89%; año 2013, 74%; año 2014, 84% y año 2015, 88%. (ICFES, 2014 Y 2016).

Palabras claves

Competencias financieras, mediación lúdica, juego, Enseñanza-aprendizaje.

Resumen

Los niños/niñas y jóvenes demuestran dificultades para desenvolverse en situaciones financieras y económicas de la vida cotidiana y se refleja en los resultados pruebas nacionales e internacionales donde Colombia ocupa los últimos lugares entre los países evaluados. A través del desarrollo de una situación problema denominada "Adopta un conejo", se busca identificar habilidades financieras que puedan utilizar los estudiantes para resolver la situación propuesta. Deberán realizar un proceso de lectura e interpretación, elaborar esquema con la información obtenida, socializar en grupo, proponer soluciones matemáticas a través del cálculo y compra de productos para alimentar al animal sin exceder la limitantes establecidas como precios, valor total a utilizar, raciones de comida, alternativas de productos, entre otros.



Problema o situación que originó la experiencia

A nivel internacional, Colombia viene participando en la aplicación de las pruebas PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes), evaluación comparativa que tiene como objetivo “[...] evaluar en qué medida los jóvenes de 15 años de edad han adquirido los conocimientos y habilidades esenciales para su participación en la sociedad [...]” (ICFES, 2014), midiendo las competencias en matemáticas y competencias financieras, entre otras, siendo nuestro país uno de los más rezagados en los resultados alcanzados en ambas pruebas.

A nivel nacional, los resultados en las evaluaciones de matemáticas obtenidos en las pruebas de Estado tampoco son satisfactorios, notándose con mayor fuerza en las instituciones de educación de carácter oficial. La pruebas SABER, que miden los desempeños de estudiantes de 3°, 5°, 9° y 11°, han mostrado que los estudiantes colombianos no tienen las habilidades matemáticas que se necesitan para resolver problemas cotidianos, situación que le atribuyen a la hipótesis que en el país se enseñan procesos mecánicos, más no la aplicación de ellos.

A nivel regional, consideramos que en las instituciones educativas de los municipios no certificados del Departamento del Tolima, se ha arraigado la aplicación de metodologías pedagógicas tradicionales, prácticas de aula obsoletas y poco interesantes, con baja innovación, que ha llevado a considerar la educación como de baja calidad, donde los niños y jóvenes son los más afectados, mal preparados, sin convicción para el estudio, sin aspiraciones, con resentimientos hacia los docentes y las instituciones.

La sede principal de la institución educativa Jhon F. Kennedy del municipio de Ortega, se encuentra ubicada en el área urbana, con una población estudiantil de 667 estudiantes, de los cuales 65 pertenecen al grado 5°, distribuidos en dos grupos. En la gran mayoría de ellos se ha detectado un rechazo hacia el área de matemática, así como una gran dificultad para la comprensión de los temas asignados en el Plan de Estudios, que se refleja en los resultados de las pruebas Saber de los últimos años: En el 2012, el 89% de los estudiantes se ubicó en los niveles Insuficiente y mínimo, frente a un 11% que se ubicó en los niveles Satisfactorio y Avanzado, mientras que en el 2013, el 74% de los estudiantes se ubicó en los niveles Insuficiente y Mínimo, frente a un 26% que alcanzaron los niveles satisfactorio y Avanzado (ICFES, 2014).

Una vez realizada la identificación de la situación problemática, podemos sugerir la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo promover el desarrollo de competencias financieras con mediación lúdica en la enseñanza y aprendizaje de la matemática, en estudiantes del grado quinto de la institución educativa Jhon F. Kennedy del municipio de Ortega –Tolima?



Objetivo general

Desarrollar una situación problema como prueba piloto para conocer competencias financieras en el aprendizaje de la matemática, en estudiantes del grado quinto de la institución educativa Jhon F. Kennedy del Municipio de Ortega.

Objetivos específicos

- Identificar los niveles de comprensión y aplicación de competencias matemáticas orientadas a solución de situaciones financieras y contables.
- Establecer una línea base para identificar diferencias entre los resultados obtenidos usando mediaciones lúdicas para enseñanza-aprendizaje de la matemática y sin la aplicación de dichos juegos.
- Diseñar un plan de acción para la identificación e implementación de juegos didácticos como herramientas de mediación en la enseñanza-aprendizaje de la matemática orientadas a las competencias financieras.
- Fortalecer el aprendizaje a través del uso de juegos didácticos como mediación en el proceso de enseñanza de las matemáticas relacionadas con la contabilidad.
- Evaluar el impacto de la aplicación del plan de acción y su contrastación con la línea base.
- Analizar los resultados de la investigación y socializar las conclusiones ante la comunidad educativa interesada.

Referente teórico que sustenta la experiencia

Esta experiencia es parte del trabajo de investigación denominado “Desarrollo de competencias financieras con mediación lúdica para la enseñanza – aprendizaje de estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa Jhon F. Kennedy – Municipio de Ortega – Tolima”. Si bien el objetivo contempla la integración de actividades lúdicas para el fortalecimiento de competencias financieras y por ende de conocimientos matemáticos, la presente experiencia es apenas una prueba piloto que sirve de diagnóstico para conocer las habilidades financieras y económicas de los estudiantes al enfrentarse a situaciones que requieran manejar conceptos y conocimientos relacionados. Menciono a continuación los referentes teóricos que soportan el desarrollo de la actividad y el proyecto de investigación:



Competencias Financieras:

La habilidad que demuestren los niños, niñas y adolescentes para enfrentarse a situaciones de carácter económico y financiero, ha venido tornándose tema en las políticas públicas de los gobiernos y Colombia no es la excepción. De ahí el interés de enseñar a los estudiantes en los diferentes niveles de educación, para que desarrollen competencias básicas relacionadas con temas financieros, económicos y contables. En cuanto a la educación en competencias financieras, a nivel de primaria, vemos con interés un documento del Ministerio de Educación Nacional a través del cual viene impulsando la necesidad y el derecho que tienen los estudiantes de obtener habilidades en conocimientos financieros y para ello, publicó el documento titulado Mi plan, mi vida, mi futuro: Orientaciones pedagógicas para la educación económica y financiera (MEN, 2014).

Para el Ministerio de Educación Nacional, la Educación Económica y Financiera (EEF) tiene como fin [...] desarrollar en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para la toma de decisiones informadas y las actuaciones responsables en los contextos económicos y financieros. (MEN, 2014, P.7). La Educación Económica y Financiera (EEF) se orienta hacia el firme propósito de fomentar el desarrollo de competencias básicas, así como el pensamiento reflexivo necesario para interpretar temas económicos y financieros y sobre ellos tomar decisiones conscientes que faciliten la definición de sus proyectos de vida.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) asume la educación financiera como un proceso por medio del cual:

[...] los individuos desarrollan los valores, los conocimientos, las competencias y los comportamientos necesarios para la toma de decisiones financieras responsables que requieren la aplicación de conceptos financieros básicos y el entendimiento de los efectos que los cambios en los principales indicadores macroeconómicos generan en su propio nivel de bienestar económico. (MEN, 2014, p.19)

Y cuando se refiere a las escuelas, enfatiza que “[...] es la enseñanza de conocimientos financieros, comprensión, habilidades, comportamientos, actitudes y valores que permiten a las y los estudiantes tomar decisiones financieras inteligentes y eficaces en su vida diaria y cuando se convierten en adultos”.

La Educación Económica y Financiera, cuando contribuye a la formación de personas reflexivas, lo que busca es el reconocimiento del espacio económico y financiero donde se mueve el ciudadano y obliga a reconocer la ciencia económica de manera amplia. Significa esto que necesariamente hay que formar ciudadanos que identifiquen esas situaciones socioeconómicas, la relaciones con el medio en que se desenvuelven y asuman una actitud propositiva con interés de cambio.



Matemática:

Dentro de las múltiples definiciones de matemática podemos mencionar que es “Ciencia deductiva que estudia las propiedades de los entes abstractos, como números, figuras geométricas o símbolos, y sus relaciones” (DRAE, 2001).

Como ciencia las matemáticas tienen la característica de facilitar el aprendizaje de otros conocimientos y no en vano, es la base fundamental para la educación financiera. Por eso, desde los Lineamientos Curriculares encontramos que “El aprendizaje de las matemáticas debe posibilitar al alumno la aplicación de sus conocimientos fuera del ámbito escolar, donde debe tomar decisiones, enfrentarse y adaptarse a situaciones nuevas, exponer sus opiniones y ser receptivos a la de los demás” (MEN, 2014)

“Una preocupación general que se observa en el ambiente conduce a la búsqueda de la motivación del alumno desde un punto de vista más amplio, que no se limite al posible interés intrínseco de la matemática y de sus aplicaciones. Se trata de hacer patentes los impactos mutuos que la evolución de la cultura, la historia, los desarrollos de la sociedad, por una parte, y la matemática, por otra, se han proporcionado (De Guzmán, 2007; p.28).

El juego en la enseñanza – aprendizaje de la matemática:

De Guzmán, M. (1984), establece la relación entre la matemática y el juego y trata de identificar un límite entre el punto de inicialización de uno y el punto de terminación del otro. En su afirmación “El juego bueno, el que no depende de la fuerza o maña físicas, el juego que tiene bien definidas sus reglas y que posee cierta riqueza de movimientos, suele prestarse muy frecuentemente a un tipo de análisis intelectual cuyas características son muy semejantes a las que presenta el desarrollo matemático” (De Guzmán, 1984. P.3), realiza una comparación entre la formulación de teorías matemáticas y el juego, haciendo la anotación de las dificultades en resolver cada uno de ellos, dependiendo de lo elemental o lo complejo que sean.

De Guzmán (1984) concibe las matemáticas como un verdadero juego, lleno de estímulos, actividad, reglas y mucha observación, que permite durante su desarrollo, la búsqueda, asimilación y aplicación de soluciones particulares o la posibilidad de establecer algunas nuevas soluciones, para resolver situaciones semejantes.

El Juego como mediación:

No es posible hablar de mediaciones lúdicas o juegos didácticos en el proceso de enseñanza – aprendizaje sin mencionar los postulados de Vigostky, quien describe cómo el juego tiene una importancia altamente relativa para generar zonas de aprendizaje próximo. Vigostky (Como se citó en Vaquero, 1996) afirma que



"Esta estricta subordinación a las reglas es totalmente imposible en la vida real; sin embargo en el juego resulta factible: de este modo el juego crea una ZDP en el niño"(Vaquero, 1996; p.1432).

Es necesario orientar a los lectores de este proyecto acerca de algunas definiciones de las palabras claves que constantemente encontraremos durante el desarrollo de la investigación:

Zona de desarrollo próximo: Vigostky (Como se citó en Moll, 1993) explica que:

"El niño puede copiar una serie de acciones que sobrepasan sus habilidades, pero solo dentro de ciertos límites. Copiando, el niño es capaz de desempeñarse mucho mejor con adultos y guiado por ellos que solo, y puede hacerlo con comprensión e independencia. La diferencia entre el nivel de las tareas resueltas que se pueden realizar con la guía y ayuda de los adultos y el nivel de tareas resueltas de manera independiente es la zona de desarrollo próximo". (Moll, 1993. P.403).

Como se desarrolla la experiencia

Teniendo en cuenta que la unidad didáctica comprende unas partes básicas a la hora de ser programada, esta actividad se divide en tres fases principalmente:

- Una prueba diagnóstica: esta prueba consistió en realizar preguntas abiertas a los estudiantes, algunas de ellas fueron: ¿qué es la geometría? ¿qué es una figura geométrica? ¿es lo mismo una figura geométrica y un polígono? ¿es lo mismo un rombo y un romboide? ¿cuántos lados tiene un hexágono? Entre otras. Realizar estas preguntas nos permitió identificar los conceptos y conocimientos previos para determinar cuáles eran las concepciones de los estudiantes acerca de la geometría, especialmente el tema que se deseaba abordar que era perímetro en polígonos regulares e irregulares, cuáles eran los errores o confusiones de los estudiantes y a partir de esto el punto de partida para abordar la siguiente fase.
- Micro- clase: en esta fase nuestro objetivo era aclarar los errores o confusiones encontradas en la fase de prueba diagnóstica, dentro de esta micro clase fue nuestra prioridad utilizar un modelo constructivista, aunque en algunas ocasiones guiado por
- nosotras, la didáctica y la participación constante de los estudiantes fue lo más enriquecedor de esta experiencia.
- Actividad final: por último se realiza una evaluación de las temáticas tratadas, que no se vio como una evaluación sino como una actividad individual, donde el uso de los conceptos aclarados en la micro-clase y la ayuda del geoplano recurso didáctico, contribuyó a la realización de dicha actividad sin dejar de lado la participación constante de los estudiantes, las preguntas de ellos fueron vitales para



nuestra investigación, cada punto de la actividad tenía un objetivo y estas preguntas de los estudiantes ayudaban a complementarlos. Dentro de esta actividad se articuló un problema en inglés ya que es pertinente que los estudiantes poco a poco vayan encontrando la relación e importancia de un segundo idioma.

Como se desarrolla la experiencia

Con los estudiantes del grado 5º de la IE Jhon F. Kennedy del Municipio de Ortega, se propone una situación problema tendiente a realizar una actividad de introducción y reconocimiento previo donde se indaga acerca de las diferentes mascotas que cada uno de ellos puede tener en su hogar, tratando de identificar tipo de animal, tratamiento dado, alimentación suministrada, alternativas de alimentación, bienestar del animal y costos. Una vez identificados los preconceptos y conocimientos previos se le propone desarrollar una situación problema denominada “Adopta un conejo” donde los estudiantes deben hacerse cargo de dicho animal por siete días, haciendo una proyección de los alimentos a suministrar, opciones a las que puede acceder, costos unitarios y totales, entre otros, para lo cual se realiza lectura comprensiva del texto de la situación, identificando de manera compartida los elementos más importantes de dicha situación.

Una vez realizada la lectura los estudiantes tienen la tarea de plasmar de manera gráfica e individual un esquema que permita identificar los niveles de comprensión y posteriormente se socializa entre los miembros del grupo (5 estudiantes) para comparar y definir entre ellos, cuál de los esquemas refleja de mejor manera la situación propuesta, esquema que será plasmado en carteleras y socializados ante todo el curso. Una vez terminada la socialización, los estudiantes de manera individual proponen las diferentes soluciones a la responsabilidad encomendada, elaborando un pedido al posible proveedor donde relacione alimentos a suministrar, cantidades requeridas, costo unitario por producto y total por producto, valor total de la compra, sin superar el presupuesto establecido para la semana.

Se manera grupal realizarán un procedimiento similar a la anterior subactividad donde los miembros del grupo socializan y comparan las soluciones propuestas y, llegando a un acuerdo, seleccionando la que consideran más acertada. Cada una de las posibles soluciones propuestas por los grupos son socializadas y teniendo en cuenta las condiciones iniciales se revisan si cumplieron con ellas, tratando de destacar los aciertos y utilizar los errores encontrados como punto de partida de nuevos aprendizajes.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Durante el desarrollo de la actividad, se realiza proceso de evaluación formativa con acompañamiento a cada uno de los grupos conformados, a través de la observación, preguntas orientadoras tendientes a guiar al



estudiante hacia la resolución del problema planteado, proceso durante el cual se encuentran los siguientes fortalezas y debilidades entre estudiantes:

Fortalezas:

- Disposición de los estudiantes para realizar tareas en equipo.
- Motivación mostrada por los estudiantes al realizar actividad con trabajo cooperativo y libertad de aprovechamiento del espacio en el aula.
- Motivación para realizar la representación

Debilidades:

- Dificultades para desarrollar operaciones básicas de las matemáticas como la resta y división.
- Dificultades para aplicar valores racionales (Fracción) a una parte todo, específicamente al calcular proporción de un producto.
- Dificultades para operar con números decimales al momento de realizar preferiblemente sumas y multiplicaciones.
- Dificultades para representar gráficamente o a través de cualquier esquema, situaciones problemas planteadas.
- Desconocimiento de conceptos acerca de pedido, factura, presupuesto.

Impacto de la experiencia

Con el desarrollo de la actividad propuesta se obtienen valiosos elementos de juicio para afirmar que la habilidad de los estudiantes del grado 5 para solucionar situaciones problemas utilizando las diferentes operaciones matemáticas y la aplicación de diversos conceptos financieros, no están tan desarrollada. Se ve la necesidad de involucrar en las diferentes actividades proyectadas, el fortalecimiento de los aprendizajes relacionados con la resolución de problemas aditivos rutinarios y no rutinarios de transformación, comparación, combinación e igualación e interpretar las condiciones necesarias para su solución. Así mismo, el estudiante debe adquirir la habilidad para resolver y formular problemas que requieran el uso de la fracción como parte de un todo, como cociente y como razón. En materia de habilidades financieras y económicas, cada una de las actividades a desarrollar deberán permitirle al estudiante conocer y aplicar conceptos relacionados con la economía, el ahorro, cálculo de intereses, préstamos bancarios, hipotecas, manejo de caja y banco, compra de propiedades, cálculo de costo, precio de venta, utilidad, entre otros conceptos.



Evidencias del desarrollo de la experiencia

Material impreso situación problema Hojas escritas por los estudiantes con las propuestas de solución al problema planteado. Evidencias fotográficas

Socialización de resultados

Esta experiencia hace parte de la prueba piloto de carácter diagnóstico para el desarrollo del trabajo de investigación de la Maestría en Educación.

Se participó en la modalidad de poster en la XIII Semana de la Facultad de Ciencias de la Educación, durante la cual se desarrolló el V coloquio nacional sobre didácticas de las ciencias y III coloquio internacional en Didácticas específicas y Currículo. La participación en este evento es la primera socialización como ponencia.

Proyección de la experiencia

La presente experiencia sirve como línea base para continuar las diferentes actividades que permitan alcanzar los objetivos definidos en el trabajo de investigación, que incluye realizar actividad adicional desde una situación problema que requiera el uso de algunas habilidades financieras, pero involucrando mediación lúdica, el uso de juegos de mesa o juego de roles y materiales didácticos requeridos, donde los estudiantes asuman responsabilidades que le permitan demostrar el desarrollo de habilidades matemáticas y la toma de decisiones acertada en materia financieras y económica.

Esta actividad también será el punto de partida para identificar un inventario de mediadores lúdicos o juegos que se puedan utilizar en el aula de clase y a partir de ellos, fortalecer conceptos matemáticos involucrando las competencias financieras y económicas que requieren los estudiantes cuando se tengan que desenvolver en situaciones que las contemplen. Se deberá fortalecer las debilidades en pensamiento matemático, teniendo como guía los lineamientos curriculares y estándares de competencia, haciendo una articulación con las competencias financieras previamente definidas para el nivel de educación de la población, en este caso estudiantes del grado 5°.

Finalmente se obtendrá información cualitativa y cuantitativa para plantear unas conclusiones donde esperamos se represente el impacto de un proceso investigativo.



USO DEL LENGUAJE COTIDIANO Y ESPECIALIZADO EN CLASE DE MATEMATICAS PARA LA RESOLUCION DE SITUACIONES PROBLEMATICAS, POR ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO DE LA INSTITUCION EDUCATIVA SAN PEDRO DE ARMERO GUAYABAL

Rusbelt Romero Narvaez

Estudiante de Maestría de educación
romeron84@gmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

En la Institución Educativa San Pedro de Armero guayabal ha evidenciado que algunos estudiantes tienen conflicto en comprender e identificar unos símbolos matemáticos; generando una gran dificultad en la solución de situaciones problema o en la lectura de términos especializados en matemáticas, es así que “el aprendizaje de las matemáticas depende, en parte, de aprender a utilizar tales símbolos y el significado de los términos especializados” (David Pimm, 1990) esto nos indica que nosotros como docentes debemos actuar mayormente como un mediador entre el lenguaje matemático y el lenguaje que maneja el estudiante, determinando pautas de comunicación en clase y acercando los símbolos matemáticos a ellos.

Palabras claves

Símbolos, Lenguaje matemático, Lenguaje cotidiano.

Resumen

En la Institución Educativa San Pedro de Armero-Guayabal los estudiantes tienen formas diversas de entender y utilizar las matemáticas como lenguaje y como herramienta significativa para lograr desenvolverse en las distintas áreas del saber. Por tanto, la fluidez con que nuestros estudiantes se expresen, supone la capacidad de manejar los recursos y símbolos matemáticos para su total comprensión así: “Si hemos de considerar las matemáticas como un lenguaje, la competencia comunicativa se convierte en una cuestión [...]”. (David Pimm, 1990). No obstante, tan importante como dominar el significado formal de las expresiones matemáticas es reconocer su significado referencial. Sin embargo, para la mayoría de los alumnos los simbolismos matemáticos se reducen a una mera sintaxis desprovista de cualquier significado referencial.



Problema o situación que originó la experiencia

En la Institución Educativa San Pedro de Armero-Guayabal, se ha venido presentando en los últimos años que los estudiantes llegan al grado sexto con una dificultad en el reconocimiento de los símbolos matemáticos y mucho más en la identificación y comprensión del lenguaje matemático especializado (conocimiento de conceptos y expresiones utilizadas en esta ciencia).

Lo que genera una gran dificultad en el estudiante en comprender los significados de diversos temas que se plantean en el currículo de matemáticas, según Thom (1973) “[...], el problema fundamental de la enseñanza de las matemáticas consiste en la construcción de significado más que en la cuestión del rigor”(citado por David Pimm, 1990), la cuestión es ¿cómo el estudiante comprende este significado y aún más cómo los utiliza en la resolución de situaciones problemáticas?, por otro lado el discurso y los símbolos matemáticos incluye términos que en ocasiones tienen significados distintos de los habituales en el habla cotidiana: entre ellos encontramos el símbolo de la flecha que en términos matemáticos podría significar implicación y se encuentra encima de una letra puede ser un vector, pero en el lenguaje cotidiana dicho símbolo significa que por esa vía puedo transitar o que el camino por el lado en que apunta la flecha, factores que en matemáticas es una cantidad que se multiplica por otra para hallar un producto, pero en el lenguaje de los estudiante un factor son las cosas que contribuyen a la realización de una acción, si vemos mientras nosotros en matemáticas pensamos en los números que componen una multiplicación los estudiante piensas en las acciones que se debe hacer para lograr un resultado, que son dos cosas distintas.

“El lenguaje natural y la Geometría fueron medios imprescindibles de expresión y validación de las verdades [...]” (Rojano. T, 1994) por tanto la interpretación que tiene nuestros estudiantes de los símbolos matemáticos son los pre-saberes que traen a la clase y es un conocimiento valioso pues es la interpretación que ellos realizan sobre los objetos matemáticos que puede ser errónea o no; sin embargo, debemos tratar que los estudiantes contextualicen los símbolos y expresiones a determinadas situaciones matemáticas.

Por tanto, el uso cotidiano que tienen nuestros estudiantes de los objetos matemáticos no son del todo despreciables pero si modificables para que adecuen la diferente terminología a los contextos matemáticos o no matemáticos.

Objetivo general

Realizar una comparación entre la interpretación de los símbolos matemáticos y el lenguaje cotidiano de los estudiantes.



Objetivos específicos

- Utilizar los símbolos matemáticos en la resolución de situaciones problemáticas.
- Utilizar el lenguaje cotidiano de los estudiantes en la resolución de situaciones problemáticas.
- Determinar como el uso del lenguaje cotidiano y especializado en clase de matemáticas es usado por los estudiantes en situaciones problemáticas.

Referente teórico que sustenta la experiencia

LA MATEMATICA ESCOLAR COMO LENGUAJE. NUEVAS PERSPECTIVAS DE INVESTIGACION Y ENSEÑANZA. RESUMEN: En este artículo hemos hecho una recopilación de los enfoques y tendencias en la investigación sobre la matemática escolar considerado como lengua, que ha caracterizado a la investigación en los años 80 y principios de los años 90 -en contraste con los 70 década, cuando la construcción de conceptos fue considerada como el objetivo central del estudio. También nos ocupamos -como una cuestión inherente a la investigación- con el tema de las posibles implicaciones didácticas que tal enfoque puede conllevar. (Rojano., 1994)

SIGNIFICADO INSTITUCIONAL Y PERSONAL DE LOS OBJETOS MATEMATICOS. RESUMEN: La noción de significado, utilizada con frecuencia de modo informal en los estudios didácticos, es un tema central controvertido en filosofía, lógica, semiótica y demás ciencias y tecnologías interesadas en la cognición humana. El análisis de esta noción desde un punto de vista didáctico puede ayudar a comprender las relaciones entre las distintas formulaciones teóricas en esta disciplina y permitir estudiar bajo una nueva perspectiva las cuestiones de investigación, particularmente las referidas a la evaluación de los conocimientos. En este trabajo se aborda el mencionado análisis y se presenta una teoría pragmática del significado de los objetos matemáticos en la que se propone para el mismo un triple condicionamiento: institucional, personal y temporal. Se estudian, asimismo, las conexiones entre la noción de significado propuesta y las de concepción y relación al objeto. (Batanero, 1994)

UN ENFOQUE ONTOLOGICO Y SEMIOTICO DE LA COGNICIÓN MATEMATICA. RESUMEN: En este trabajo se describe una técnica de análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, que permite determinar los significados institucionales y personales puestos en juego e identificar posibles conflictos semióticos en la interacción didáctica. La técnica se basa en un modelo ontológico y semiótico para la cognición matemática que se presenta previamente y se ejemplifica mediante el análisis del proceso de estudio propuesto para la mediana en un libro de texto, y de las respuestas de una estudiante a una prueba de evaluación, aplicada tras la realización de dicho proceso de estudio. (Godino, 2002)



UN ENFOQUE ONTOSEMIOTICO DEL CONOCIMIENTO Y LA INSTRUCCIÓN MATEMÁTICA. RESUMEN: En este trabajo presentamos una síntesis del modelo teórico sobre el conocimiento y la instrucción matemática, en cuya elaboración venimos trabajando desde hace varios años. Como rasgos característicos destacamos la articulación de las facetas institucionales y personales del conocimiento matemático, la atribución de un papel clave a la actividad de resolución de problemas, a los recursos expresivos y la asunción coherente de supuestos pragmáticos y realistas sobre el significado de los objetos matemáticos. El modelo de cognición matemática elaborado se adopta como elemento clave sobre el que basar el desarrollo de una teoría de la instrucción matemática significativa, permitiendo así mismo comparar y articular diversas aproximaciones teóricas usadas en Didáctica de las Matemáticas desde un punto de vista unificado. (Godino, 2012)

DIFICULTADES Y ERRORES EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMATICAS. ANALISIS DESDE EL ENFOQUE LOGICO SEMIOTICO. RESUMEN: El propósito de esta ponencia es presentar algunos resultados de investigaciones relevantes realizadas en torno a las dificultades y errores que presentan los alumnos en la construcción del Lenguaje algebraico, tomando en consideración el Enfoque Lógico Semiótico (ELOS) como marco teórico de análisis de las dificultades y errores de los alumnos en Álgebra. En el desarrollo de la ponencia se describirá, también algunos supuestos básicos en los que se sustenta el Enfoque Lógico Semiótico. (Martin, 2011)

HAY MUCHO DE LENGUA EN LAS MATEMÁTICAS. RESUMEN: Varios ejemplos extraídos del aula demuestran que hacer matemáticas es hablar, escribir, leer y escuchar matemática de forma combinada con hablar, escribir, leer y escuchar lengua. Comprender la complejidad lingüística que entrañan las matemáticas puede contribuir a entender mejor las dificultades de su aprendizaje. (Nubia Planas, 211)

EL LENGUAJE MATEMATICO EN EL AULA, RESUMEN: El lenguaje desempeña un puesto central en la educación. Probablemente todo el mundo estará de acuerdo con ello, pero el debate y la confusión respecto a la relación exacta entre lenguaje y aprendizaje son notables. Aunque en general se reconoce la importancia del lenguaje, todavía tenemos mucho que aprender sobre cómo se relaciona con el éxito escolar o con la inteligencia y el pensamiento. (David Pimm, 1990)

Como se desarrolla la experiencia

En el desarrollo de la experiencia se realizan actividades escritas donde el estudiante puede plasmar sus ideas sobre los distintos símbolos matemáticos y como los puede utilizar según su interpretación en la resolución de situaciones problemáticas. También se utilizan programas de ordenador como SIDEMAT, allí se muestra el símbolo matemático y su definición en el campo de las matemáticas, esté programa muestra la forma de aplicarla y guía paso a paso al estudiante en la solución de las distintas situaciones problemáticas.



Además, se utiliza el geogebra donde se muestra el objeto con que se trabaja y da una mejor interpretación entre el lenguaje matemático y la representación gráfica de lo que se está diciendo, con este programa se realizaron distintas figuras y luego se le dice a uno o varios estudiantes que interprete o describa la representación que hizo un compañero ante todo el grupo y se contrasta con lo que el estudiante quiso representar.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

En la experiencia presentada se observó los siguientes resultados.

- Los estudiantes tienen ideas previas que en ocasiones son parecidas al concepto que hay sobre el símbolo matemático presentado, pero en su gran mayoría la percepción de él no es la adecuada a la situación presentada.
- Con el uso del ordenador y el programa los estudiantes utilizan la terminología adecuada para comunicar y referirse a la forma de solucionar los problemas y ellos comparan con la idea que tenían del símbolo presentado pues decían que pensaban que era otra cosa, evidenciando un cambio en las actividades y tratando de hablar técnicamente.
- Se evidenció que algunos estudiantes utilizan bien el concepto matemático del símbolo presentado, pero a la hora de comunicar lo que habían representado no utilizan el lenguaje técnico para describirlo.

Impacto de la experiencia

El lenguaje cotidiano de los estudiantes es necesario para que ellos puedan entender los conceptos matemáticos y nos ayuda a observar como van cambiando el léxico a través de las distintas actividades y no forzarlos a el lenguaje especializado de una vez, debido a que se puede generar un choque epistemológico-cognitivo ya que se pueden confundir con el concepto previo y el concepto matemático.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Se tienen algunos registros fotográficos de los escritos de las pruebas escritas que se realizaron a los estudiantes. Los pantallazos de algunos de los ejercicios que resolvieron los estudiantes en el ordenador y de las gráficas realizadas por ellos.



Socialización de resultados

Esta experiencia es una prueba piloto para el trabajo de grado de la Maestría en Educación.

Proyección de la experiencia

Esta experiencia se puede proyectar como base de tesis para candidatos a maestría; debido a que la utilización del lenguaje desempeña un puesto central en la educación, ya que la interpretación de los símbolos matemáticos es esencial en la resolución de situaciones problemáticas. Además, sintetiza algunos referentes de autores que trabajan el tema del lenguaje y la semiología de las matemáticas en el contexto escolar.



IMPLEMENTACION DEL CUBO SOMA COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS TIPO PRUEBAS SABEN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO CUARTO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA ANCHIQUE SEDE PUEBLO NUEVO DEL MUNICIPIO DE NATAGAIMA – TOLIMA.

Sulay Nayid Bermudez Fernandez
Estudiante De Maestria En Educacion
Sunabe17@gmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La experiencia se llevó a cabo en la zona rural del municipio de Natagaima - Tolima; en la Institución Educativa Técnica Anchique, sede Pueblo Nuevo, ubicada a 21 Km aproximadamente de la cabecera municipal, y 2 Km de la carretera Panamericana que conduce a la ciudad de Neiva. En el grado cuarto de Básica Primaria; se cuenta con un número de 14 estudiantes; cuyas edades oscilan entre los 9 a los 13 años. En su mayoría son niños pertenecientes a las comunidades indígenas de los diferentes cabildos y resguardos existentes en la zona. Se presenta una problemática y es que su mayoría pertenecen a familias disfuncionales; provocando en los niños timidez, desmotivación y baja autoestima.

Palabras claves

Pensamiento Lógico, intuición espacial, cubo Soma, Pruebas Saber.

Resumen

Esta propuesta de investigación e intervención en el aula, surge de un diagnóstico al desempeño de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Técnica Anchique sede Pueblo Nuevo de Natagaima, frente a la prueba saber dónde se establezca que más del 50% ni siquiera alcanzaron el nivel básico, lo que refleja una problemática real que invita a buscar estrategias, actividades y alternativas pedagógicas de intervención que le permita a los educandos mejorar las competencias matemáticas asociadas con el pensamiento lógico matemático y la resolución de problemas. El uso del Cubo Soma como recurso didáctico permite la construcción de conceptos relacionados con perímetros, áreas, volumen y desarrollo de capacidad para resolver problemas de la competencia de razonamiento, del componente geométrico-métrico.



Problema o situación que originó la experiencia

Al hacer un diagnóstico de la realidad educativa en la Institución Educativa Técnica Anchique del municipio de Natagaima, y particularmente en el grado cuarto de la Sede Pueblo Nuevo, en lo que corresponde a la orientación didáctica del área de matemáticas, el desarrollo de las actividades pedagógicas propuestas, las formas como el estudiante interactúa, construye y adquiere el conocimiento y desde luego los desempeños que reflejan frente a actividades como la resolución de problemas tipo pruebas Saber que requieren de la aplicabilidad del pensamiento lógico matemático, en el componente Geométrico - Métrico y la intuición espacial.

La docente investigadora de primera fuente pudo detectar las siguientes situaciones:

En lo que corresponde a la orientación didáctica las clases de matemáticas, en su mayor parte están dirigidas por el docente, quien presenta la temática, la expone, hace explicaciones y demostraciones, a partir de las cuales le propone actividades que los estudiantes tanto en forma individual como grupal la resuelven; en las medida que estas actividades van siendo desarrolladas se ejecuta el proceso de evaluación. Lo que hace que este proceso sea poco motivante y rutinario para los estudiantes, quienes tienen poco espacio para la construcción de su conocimiento.

De igual manera las actividades pedagógicas que se desarrollan no siempre están contextualizadas con situaciones de la vida cotidiana, son muy lineales y planas al no ejercitar el desarrollo de las diferentes formas de pensamiento matemático, particularmente el pensamiento lógico; se hace una ejercitación que solo apunta a la aplicación de los algoritmos matemático y rara vez se propone problemas para la aplicación de los mismo lo que hace que los estudiantes pierdan la oportunidad de interactuar con estas formas de aplicación del conocimiento matemático, en la que deben hacer un reconocimiento de los datos conocidos, lo que se quiere conocer, el tipo de estrategias y operación que debe aplicar e incluso la imaginación y la creatividad para resolverlo, poniendo a prueba pensamiento lógico matemático.

Desde esta perspectiva surge la necesidad de realizar una intervención que promueva, el desarrollo del pensamiento lógico matemático para la resolución de problemas tipo pruebas saber en los estudiantes del grado cuarto y determinar en primer lugar, las estrategias metodológicas que se utilizaran intencionalmente para promover dicho pensamiento como fue la utilización del Cubo Soma como recurso didáctico y determinar su impacto en el desempeño de los estudiantes frente a las pruebas saber en la competencia de razonamiento en el proceso geométrico métrico.



Objetivo general

Desarrollar el Pensamiento Lógico Matemático y la intuición espacial a través de la construcción y manipulación del cubo Soma como recurso didáctico para el mejoramiento de la resolución de problemas tipo pruebas Saber en los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Técnica Anchique sede Pueblo Nuevo del municipio de Natagaima - Tolima.

Objetivos específicos

- Construir el Cubo Soma como estrategia de descubrir las posibilidades de ubicación espacial de cada una de las siete piezas del cubo a fin de encontrar las regularidades necesarias para armarlo.
- Implementar estrategias que permitan que el estudiante descubra cómo pueden ser utilizados los policubos que conforman el Cubo Soma para potenciar la creatividad en los estudiantes a la hora de abordar la construcción de las múltiples estructuras que pueden desarrollarse.
- Ampliar las posibilidades creativas y motivar a los estudiantes para que se aventuraran a mostrar sus capacidades de diseño simulado, a partir de la exploración de otras formas de agrupar las piezas del Cubo Soma.
- Desarrollar la capacidad para resolver problemas tipo Saber en cuanto a la competencia de razonamiento en el componente Geométrico Métrico.

Referente teórico que sustenta la experiencia

Sabemos que una de las funciones más importantes de cada docente es preparar un ambiente favorable para que el educando tenga experiencias matemáticas. Cofré y Tapia (2003), proponen definirla como una dimensión de la realidad en la medida que las experiencias sean variadas en relación a la enseñanza de un mismo concepto, aumentará la probabilidad de que el alumno actúe, realice los procesos de observación, establezca relaciones, reflexione, generalice y llegue a concebir un pensamiento lógico matemático.

La Prueba Saber, permite que cada colegio tenga información sobre fortalezas y debilidades y da elementos para el diseño, ejecución y evaluación de los planes de mejoramiento institucional.

Cofre y Tapia (2003), plantean el desarrollo del pensamiento lógico desde una perspectiva más abarcadora pues la integran con otras disciplinas y otros ambientes, Así, plantea que

El desarrollo del pensamiento lógico, característica fundamental del enfoque moderno de la matemática, apoya y consolida una enseñanza que se caracteriza por su integración con otras disciplinas y su aplicación a



situaciones de la vida real y del medio ambiente. Un tema matemático enseñado en abstracto es fácil de olvidar, en cambio, si el mismo se enseña insistiendo adecuadamente en su aplicación será mejor valorizado y comprendido (p.20).

En coherencia con los autores, la propuesta de intervención debe suscitar no solo situaciones problema que tenga compromiso exclusivo con el campo matemático, sino que inviten a desarrollar un proceso de interdisciplinariedad, pero ante todo que corresponda a situaciones propias del contexto y de la cotidianidad de los estudiantes para que la construcción del conocimiento sea significativa y le permita a los participantes comprender la importancia de desarrollar su pensamiento lógico para resolver problemas de la vida y para la vida.

Nuevamente, Cofre y Tapia (2003) dicen que “La educación matemática debe proveer a los educandos de conceptos matemáticos básicos, estructuras y habilidades, así como métodos y principios de trabajo matemático que estimulen el pensamiento e integren los conocimientos adquiridos con espíritu reflexivo, crítico y creativo” (p. 20). Se trata entonces que el diseño del plan de estrategias para la intervención, incluyan actividades que motiven y cuestionen los procesos de pensamiento de los estudiantes para que interactúen con las situaciones previstas en ellas, las interpreten, las modelen o representen pero ante todo que reflexionen con sentido crítico y creativo a la hora de buscar estrategias y alternativas de solución; no sin desconocer que en esta experiencia también se requiere del dominio de estructuras cognitivas, algoritmos y de las mismas operaciones matemáticas para resolverlos.

Según Piaget, citado por Gardner, H. (1998), todo el conocimiento - y en especial el entendimiento lógico-matemático que constituyó su principal centro de atención - se deriva en primera instancia de las acciones propias sobre el mundo (p. 168). Entendido así, el desarrollo del pensamiento lógico matemático tiene como punto de partida los fenómenos previstos en el mundo físico que rodea y cuestiona la mente humana; pero se construye cuando la situación en el presente, cuestionan las formas de pensar e invitan a la experimentación y comprobación de los saberes, al respecto Gardner (1993), argumentó:

Como lo señalo algún tiempo Jean Piaget, la evolución de la ciencia despliega aquí determinados paralelos intrigantes con el desarrollo del pensamiento logicomatemático en los infantes. En ambos casos, encontramos que el procedimiento más prematuro (y básico) es la nueva experimentación con los objetos y la observación de sus patrones en interacción y conducta. (p. 186)

Como bien se sabe, los estudios de Piaget se asocian con experiencias observacionales de las conductas de los niños en diferentes momentos de su desarrollo cronológico para establecer premisas asociadas con el desarrollo del pensamiento y en tal medida definir algunos patrones que permiten alguna valoración de la forma como evoluciona el pensamiento lógico matemático. Estas condiciones son tenidas en cuenta en mi



propuesta, pues de acuerdo con las edades de los estudiantes del grado cuarto, se les propondrán situaciones matemáticas que requieran de habilidades, destrezas y competencias acordes con sus patrones de desarrollo de dicho pensamiento. Vale la pena señalar, que existen diferentes momentos de la vida de los seres humanos donde se evidencian mayores cambios en la forma de razonamiento matemático; al respecto, el mismo Gardner (1998) manifiesta: “Creo que una solución estriba en la obra de Piaget, la habilidad para llevar a cabo operaciones logicomatemáticas comienza en las acciones más generales de la infancia, se desarrolla en forma gradual durante la primera o las dos primeras décadas de la vida” (p. 200)

En lo que corresponde a la resolución de problemas, que es la segunda variable de la investigación, son importantes las teorías de Micheline y Glaser (1986) quienes plantean que “La resolución de problemas es una aptitud cognitiva compleja que caracteriza una de las actividades humanas más inteligentes. Desde la niñez en adelante, resolvemos activamente los problemas que se nos presentan en la vida cotidiana” (p. 293). Entendido así se espera que las estrategias diseñadas e implementadas para el trabajo con los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Técnico Anchique. Han de conducir al desarrollo de estructuras mentales y ante todo de habilidades y destrezas creativas que le permitan interpretar los problemas, modelarlos, buscar estrategias para su resolución y desde luego demostrarlas en la práctica, en cuanto al componente.

Otra teoría sobre el tema es la expuesta por D' Amore, (1997, p. 20). Quien citando a Polya se refiere al tema de la siguiente manera:

“Resolver problemas significa encontrar un camino para salir de una dificultad, para sortear un obstáculo, para alcanzar un objetivo que no sea inmediatamente alcanzable. Resolver problemas es una empresa específica de la inteligencia y la inteligencia es el don específico de los humanos: se puede considerar la resolución de problemas como la actividad más característica del género humano” (Polya, 1987)

Comprendido así, mi propuesta de investigación, mis prácticas de aula y esta prueba piloto tiene como expectativa crear condiciones favorables para que los estudiantes aprendan a descubrir y a encontrar diferentes caminos o estrategias para resolver problemas matemáticos, pues en la medida que se ejerciten en este tipo de situaciones fortalecen su desarrollo del pensamiento lógico matemático y con ello sus saberes y su saber hacer que es muy aplicable en su cotidianidad y la hora de resolver pruebas tipo saber.

Como se desarrolla la experiencia

En el marco del desarrollo de mi proyecto de investigación de maestría en educación, he realizado una prueba piloto encaminada a desarrollar el pensamiento lógico matemático como estrategia para la resolución



de problemas tipo Saber en la competencia de razonamiento en el componente Geométrico – Métrico, con estudiantes de grado cuarto de la sede Pueblo Nuevo de la Institución Educativa Técnica Anchique. Esta práctica de aula se llevó a cabo teniendo en cuenta las siguientes fases:

- Fase de diseño: Los alumnos de grado cuarto crearon sus propios policubos guiados por su imaginación y creatividad, dando espacio para la motivación esto es primordial pues están trabajando con algo que ellos mismos han creado y que será único ya que cada uno tendrá la posibilidad de hacer su propia creación.
- Fase de construcción del Cubo Soma: A la hora de construirlo se les darán cubos de madera, ega y se les proyecta los policubos que conforman el Cubo Soma, para que los tengan como modelo de réplica. Esta actividad será realizada de forma individual.
- Fase de Implementación: esta estrategia permite que el estudiante descubra cómo pueden ser utilizados los policubos que conforman el Cubo Soma para potenciar la creatividad en los estudiantes a la hora de abordar la construcción de las múltiples estructuras que pueden desarrollarse y ampliar las posibilidades creativas y motivar a los estudiantes para que se aventuraran a mostrar sus capacidades de diseño simulado, a partir de la exploración de otras formas de agrupar las piezas del Cubo Soma.
- Fase Práctica: Luego se implementará por medio de preguntas y ejercicios prácticos la construcción de conceptos relacionados con perímetro, áreas, volumen, rotación y translación.
- Fase de verificación de aprendizaje: Se les entregará un material impreso con 5 preguntas para resolver problemas tipo Saber en cuanto a la competencia de razonamiento en el componente Geométrico Métrico y así poder medir su capacidad para resolver este tipo de preguntas.
- Fase de retroalimentación: Cada pregunta será resulta por los estudiantes en socialización, donde darán las diferentes opciones de resolverlo. El docente será hará las aclaraciones pertinentes.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Se puede concluir que a partir de la implementación del Cubo Soma:

- Se promueve el trabajo ordenado, participativo y reflexivo.
- Estimula los sentidos y creatividad
- Invita al estudiante a aprender a partir de sus propias experiencias y la de otros.
- Permite el desarrollo de nociones lógicas y funciones básicas.
- Los estudiantes pueden construir sus propios conceptos partiendo de una realidad palpable.
- Las clases son amenas, participativas



Impacto de la experiencia

Esta actividad de intervención, me ha permitido identificar falencias empleadas en la enseñanza de la geometría y el sistema métrico. Ya que al enseñarlo de una forma metódica y plana el aprendizaje no es significativo y por consiguiente la estructuración de conceptos y competencias matemáticos difícilmente son abstraídos y empleados a la hora de resolver problemas tipo pruebas SABER.

El uso de Cubo Soma es una estrategia innovadora y poco utilizada por los docentes para que los estudiantes creen sus propios conceptos y de esta manera sean actores activos de su propio aprendizaje.

Los estudiantes no ven ya las matemáticas como algo lejano sino como un conocimiento aplicado a su propia realidad.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Evidencia Fotográfica

Video

Rubrica de evaluación de los objetivos propuestos por parte de los estudiantes de la prueba piloto.

Socialización de resultados

Esta experiencia hace parte de la prueba piloto de intervención para el desarrollo del trabajo de investigación de la maestría en educación. La participación en este evento es la primera socialización.

Proyección de la experiencia

Aunque está actividad es una de las que conforman mi intervención en el trabajo de investigación para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en los estudiantes del grado cuarto de la sede Pueblo Nuevo; la tomaré como pruebas piloto para que sea contextualizada y aplicada en las demás sedes de la Institución.



GUÍA DE APOYO METODOLÓGICO PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN MATEMÁTICAS

Mauricio Penagos

Coordinador Grupo de Investigación
mauriciopenagos@usco.edu.co

Astrid Vaneza Burbano Muñoz

Estudiante astridvaneza.burbano@gmail.com

Viviana Marcela Sánchez Ramírez

Estudiante Vivimarcela.sanchez@hotmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La Institución Educativa oficial María Cristina Arango de Pastrana de la ciudad de Neiva que atiende la educación de niños y niñas de estratos 1 y 2, Jornada tarde, grado quinto

Palabras claves

Guías de apoyo, estrategias metodológicas, proceso enseñanza-aprendizaje, Estándares de competencias, pruebas de saberes matemáticos

Resumen

El proyecto denominado “Guía De Apoyo Metodológico Para Docentes De Educación Básica Primaria en Matemáticas” se constituye en una investigación que pretende analizar, interpretar y caracterizar las diferentes estrategias metodológicas que utilizan los docentes en las aulas de clase, al igual que las herramientas de apoyo con las que cuenta para la realización de las mismas. El proyecto parte de la necesidad que se da desde el ámbito internacional, nacional y departamental de llevar a cabo estudios que nos permitan conocer lo que ocurre en los procesos de enseñanza y aprendizaje que conllevan a los actuales resultados de los estudiantes en las diferentes pruebas que se le realizan por las distintas entidades vinculadas con la calificación de la calidad de educación en Colombia

Problema o situación que originó la experiencia

Según las pruebas PISA, Colombia da muestra del bajo nivel de educación en el que se encuentran los jóvenes “El menor desempeño se registró en matemáticas. Menos de la quinta parte (18%) de los evaluados alcanzó el nivel mínimo (dos). Estos estudiantes pueden interpretar situaciones en contextos que sólo



requieren una inferencia directa, utilizar algoritmos, fórmulas, procedimientos o convenciones elementales y efectuar razonamientos directos e interpretación literal de los resultados” (MinEducación) es así como surge la inquietud y preocupación del por qué se presenta esta problemática. Es evidente entonces que los estudiantes no están respondiendo de la manera que se espera; según el MEN quien ha formulado los estándares básicos de competencias, los alumnos deben alcanzar ciertas metas, que al no cumplirlas dan muestra de la falla que hay en el proceso de enseñanza. “La mayoría de los estudiantes colombianos sólo demostró capacidad para identificar información y llevar a cabo procedimientos matemáticos rutinarios, siguiendo instrucciones directas en situaciones explícitas, y responder a preguntas relacionadas con contextos conocidos”.

El Ministerio de Educación pretende que el llamado “círculo de calidad” se cierre en estos tres frentes: estándares, pruebas, y planes de mejoramiento. Según Vasco (2014) los factores mínimos que permiten garantizar que los estándares y las pruebas actúen positivamente en la calidad de la educación en cada aula y cada colegio y, en particular, en la transformación de la enseñanza y la evaluación hacia las competencias son seis: los estándares, las pruebas, la formación continuada de los docentes, la dotación escolar, y los planes de mejoramiento, pero con planes de apoyo a dicho mejoramiento. “Si sólo se actúa sobre tres de los seis lados de este hexágono, el efecto es mínimo” (Vasco) En particular, sin herramientas de apoyo no puede darse un mejoramiento de los planes de educación, al igual si no existe una constante capacitación de los docentes estos planes de apoyo se verían frustrados, por tanto los desempeños esperados en las pruebas seguirán viéndose afectados en resultados bajos, dejando de un lado la transformación de la enseñanza.

Es importante definir que una correcta enseñanza independiente del área en que se trabaje, inicia desde la básica primaria, siendo esta la base fundamental para el buen desarrollo de las competencias durante en la vida escolar. De esta manera teniendo en cuenta todo lo anterior se plantea la siguiente problemática:

¿Qué estrategias metodológicas de las que usan los docentes son pertinentes para el desarrollo de competencias matemáticas en los estudiantes del grado quinto?

Objetivo general

Identificar las distintas estrategias metodológicas que utilizan los docentes en el aula de clase, y que tan efectivas son para desarrollo de las competencias matemáticas en los estudiantes de básica primarios.



Objetivos específicos

- Caracterizar las metodologías utilizadas por los docentes en las aulas de clase, para el desarrollo de competencias matemáticas.
- Proponer estrategias metodológicas que fomenten el desarrollo y el análisis del conocimiento matemático.
- Implementar talleres en los que se implementen las herramientas diseñadas para el apoyo docente para evidenciar la utilidad de las mismas.
- Evaluar el impacto causado por las metodologías propuestas para determinar la implementación de las herramientas de enseñanza en las guías y apoyo para la labor docente

Referente teórico que sustenta la experiencia

El Ministerio de Educación pretende que el llamado “círculo de calidad” se cierre en estos tres frentes: estándares, pruebas, y planes de mejoramiento. Según Carlos E. Vasco (2014). Los factores mínimos que permiten garantizar que los estándares y las pruebas actúen positivamente en la calidad de la educación en cada aula y cada colegio y, en particular, en la transformación de la enseñanza y la evaluación hacia las competencias son seis: los estándares, las pruebas, la formación continuada de los docentes, la dotación escolar, y los planes de mejoramiento, pero con planes de apoyo a dicho mejoramiento. “Si sólo se actúa sobre tres de los seis lados de este hexágono, el efecto es mínimo” (Carlos E. Vasco, 2014, SIETE RETOS DE LA EDUCACIÓN COLOMBIANA PARA EL PERÍODO DE 2006 A 2019) En particular, sin herramientas de apoyo no puede darse un mejoramiento de los planes de educación, al igual si no existe una constante capacitación de los docentes estos planes de apoyo se verían frustrados, por tanto los desempeños esperados en las pruebas seguirán viéndose afectados en resultados bajos, dejando de un lado la transformación de la enseñanza.

“Lo que sobre todo deberíamos proporcionar a nuestros alumnos a través de las matemáticas es la posibilidad de hacerse con hábitos de pensamiento adecuados para la resolución de problemas matemáticos y no matemáticos. ¿De qué les puede servir hacer un hueco en su mente en que quepan unos cuantos teoremas y propiedades relativas a entes con poco significado si luego van a dejarlo allí herméticamente emparedados? A la resolución de problemas se le ha llamado, con razón, el corazón de las matemáticas, pues ahí es donde se puede adquirir el verdadero sabor que ha atraído y atrae a los matemáticos de todas las épocas. Del enfrentamiento con problemas adecuados es de donde pueden resultar motivaciones, actitudes, hábitos, ideas para el desarrollo de herramientas, en una palabra, la vida propia de las matemáticas”. M. de Guzmán, (1984).



Es claro que existen muchos tipos de problemas, la diferencia más notable en matemática es la de problemas rutinarios y los que no son rutinarios; los rutinarios son aquellos que no exigen gran esfuerzo ni desafío intelectual por parte del estudiante, son los que se resuelven mecánicamente siguiendo las “reglas” que dan los docentes o los libros. Por el contrario los problemas no rutinarios exigen que los estudiantes piensen, analicen y reflexionen más, esta clase de problemas debe tener un propósito para el estudiante, como también estar relacionado con su entorno y una finalidad que le sea útil al estudiante, esto hace que un problema sea interesante y le da razones para resolverlo pese al esfuerzo que implique hacerlo.

Como se desarrolla la experiencia

Partiendo de la problemática planteada se decidió enfocar la experiencia y tomar como muestra un grupo de 74 estudiantes de la institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana de la ciudad de Neiva, todos pertenecientes al grado quinto de la jornada tarde. Este grupo de estudiantes fue escogido a partir de la práctica pedagógica docente I que se desarrolló durante el primer semestre del año 2016, partiendo de los resultados obtenidos en la prueba Saber el año anterior.

La investigación fue realizada por medio de seis (3) etapas, que permitieron tener un orden para alcanzar los objetivos planteados inicialmente. Durante las prácticas pedagógicas se hace un acompañamiento al docente, que nos permite observar, analizar e investigar sobre las estrategias metodológicas que utiliza al momento de desarrollar los temas que son relevantes en el área de matemáticas, además del apoyo didáctico y tecnológico con el que cuentan para llevar a cabo sus clases.

De acuerdo a esto y teniendo en cuenta los resultados obtenidos a nivel Departamental y Municipal en las pruebas Saber para el año 2014 se hace un análisis paralelo entre la metodología utilizada por el docente y los resultados presentados por los estudiantes, con el fin de revisar si los estudiantes están alcanzando las competencias matemáticas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) al finalizar el año escolar.

Partiendo de una causa específica de la problemática planteada, continuamos con el diseño del instrumento metodológico denominado “Propuesta de evaluación de conocimientos matemáticos para estudiantes de grado 5° de Educación Básica Primaria”, que le permita al docente tener un apoyo para trabajar ejercicios en contexto divididos por pensamientos matemáticos; para diseñar esta propuesta se tuvo en cuenta los estándares que permiten evaluar competencias, basándonos en los cinco procesos de la actividad matemática que según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) son; Formular y resolver problemas; modelar procesos y fenómenos de la realidad; comunicar; razonar; y formular, comparar y ejercitar procedimientos y algoritmos. Al tener el diseño de la “Propuesta de evaluación de conocimientos matemáticos para estudiantes de grado 5° de Educación Básica Primaria” se realizó una primera aplicación a los 74



estudiantes de grado quinto (5°) de la Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana jornada de la tarde, con el fin de hacer un estudio sobre sus conocimientos adquiridos en el área de matemáticas.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Los resultados que surgieron de la realización de las pruebas, son las falencias que tienen los estudiantes al momento de enfrentarse a las diferentes pruebas que realizan los distintos entes que califican la calidad de educación en Colombia, como por ejemplo las pruebas Saber-Pro que aplican para el grado quinto de la Educación Básica Primaria, los alumnos muestran mejores habilidades a la hora de realizar ejercicios procedimentales donde hacen usos de algoritmos, y poca capacidad para resolver situaciones problemas, muchas de las cuales se relacionan con el entorno en que se encuentran. Esto conlleva a que hay que implementar otras metodologías como la de plantear en clase más situaciones problemas, que motiven a los estudiantes a pensar, razonar y plantear distintas soluciones, sin embargo, no es solo tarea del docente el mejorar los resultados de los estudiantes, también se necesita apoyo de diferentes entes relacionados a la educación para brindar herramientas que sirvan como apoyo metodológico para los docentes.

Impacto de la experiencia

Los resultados, ha llevado a la reflexión de maestros sobre las metodologías que se utilizan y si son o no suficientes para el pleno desarrollo de competencias matemáticas en los alumnos del grado quinto. Posteriormente se realizarán nuevas pruebas, donde se espera que los estudiantes abarquen de mejor manera las distintas situaciones problemas que se le presentan y plantee las posibles soluciones.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Evidencia fotográfica, evidencia escrita (pruebas aplicadas a los estudiantes, tabulación de resultados), material didáctico

Socialización de resultados

Ponencias acerca de la experiencia en: Foro internacional de matemáticas del año 2015, Primer Encuentro de Experiencias Significativas en Educación I Coloquio Surcolombiano de Licenciatura Matemáticas 2016.

Proyección de la experiencia

Continuar con el desarrollo de guías de apoyo para docente tanto de educación básica primaria como secundaria



RALLY MATEMÁTICO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE NEIVA

Mauricio Penagos

Coordinador Grupo de Investigación mauriciopenagos@usco.edu.co

Eduard González Trujillo

Estudiante Gonzalez.Trujillo.Eduard@gmail.com

Laura Payanene Castiblanco

Estudiante

laupayanene@gmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La Institución Educativa oficial María Cristina Arango de Pastrana de la ciudad de Neiva que atiende la educación de niños y niñas de estratos 1 y 2, Jornada Mañana, grados primero, segundo, tercero y cuarto. En el caso del Albergue Infantil "Mercedes Perdomo de Liévano" con niños y jóvenes con una edad entre los 7 y 15 años, que son provenientes de sectores marginales de la ciudad o del departamento, que están en situación de alto riesgo social por desplazamiento, maltrato, abuso, negligencia u orfandad.

Palabras claves

Rally, Acompañamiento pedagógico, Estándares de competencia, nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICS), Pedagogía, Didáctica, Lúdica.

Resumen

La actividad de investigación inició su desarrollo el primer semestre académico de 2016 para dar respuesta al ingenio, la destreza, la capacidad de investigación de los estudiantes de básica primaria. Tomando como referencia que las actividades recreativas ayudan al desarrollo integral de las personas, pues causan consecuencias positiva y con ello se puede trabajar la memoria, la creatividad y la imaginación, de manera que le permita a la persona participante definir estrategias, estimular la concentración, la agilidad mental, el razonamiento lógico matemático, la resolución de problemas, la inteligencia emocional y la toma de decisiones bajo precisión. El trabajo es una continuación de experiencias realizadas a manera de diagnóstico en semestres anteriores en otras I.E. de la ciudad de Neiva.



Problema o situación que originó la experiencia

El programa de Licenciatura en Matemáticas semestralmente ofrece tres modalidades de práctica pedagógica: Social, Docente I (práctica en primaria) y docente II (práctica en secundaria). Las experiencias de práctica que comunicaban nuestros estudiantes practicantes y docentes asesores de las vivencias en el aula de clases. En ocasiones se notaban serias deficiencias pedagógicas por parte de los docentes titulares (utilización preponderante del modelo educativo tradicional, clases completamente magistrales) y escasa utilización de las lúdica y didáctica en el aula. Por supuesto que esta situación ocasionaba escasos desempeños académicos en algunos estudiantes. Debido a que es importante incentivar el área intelectual de las personas, desde la etapa infantil, por medio de actividades.

Objetivo general

Presentar un aprendizaje motivacional que se base en las metodologías didácticas y medidas organizativas adaptadas a las peculiaridades y necesidades educativas de la I.E. María Cristina Arango de Pastrana y del Albergue Infantil "Mercedes Perdomo de Liévano", para lograr la generalización en el aprendizaje de la matemática.

Objetivos específicos

- Fortalecer los conocimientos de los estudiantes en el área de matemáticas.
- Establecer e incentivar por medio de actividades lúdico-matemáticas a cada estudiante a participar, conocer, crear, inventar, disfrutar, aprender y socializar.

Referente teórico que sustenta la experiencia

La importancia de la implementación de elementos motivadores y lúdicos en la enseñanza y aprendizaje de la matemática es y ha sido desde hace tiempo una de idea a estimular.

En el libro Juegos matemáticos en la enseñanza de Miguel de Guzmán nos deja una pregunta muy interesante "¿Dónde termina el juego y dónde comienza la matemática seria? "

Hay muchas situaciones cotidianas y juegos que son propicios para utilizar los números, es necesario dar actividades que impliquen acciones para reflexionar sobre las mismas. Por ello se le debe dar un papel muy valioso al juego. John von Neumann (Teoría de Juegos y Conducta Económica).



Para despertar el interés del niño hacia el aprendizaje de las matemáticas debemos utilizar una metodología activa y motivadora. La utilización de materiales concretos y actividades de carácter lúdico hacen que el niño se sienta motivado a participar activamente en su aprendizaje, pudiendo aprender conceptos más abstractos a través de una experiencia concreta.

Pero debemos tener presente que “juego” no significa hacer algo entretenido, sin dirección ni fundamento, ni mucho menos plantear cualquier juego en cualquier tema. No debemos seleccionar cualquier juego lógico, sino que debemos escoger un juego donde encontremos esbozos del tema que queremos desarrollar, para, de una manera lúdica, intentar alcanzar los objetivos que previamente nos hemos marcado y hacer que el niño adquiera los conocimientos señalados en estos objetivos de una manera entretenida y motivadora.

Motivar no sólo es invitar al alumno a una predisposición al aprendizaje, sino es mostrarle el gusto por la materia que se enseña, en este caso, las matemáticas.

El juego y la matemática, en su naturaleza misma, tienen rasgos comunes. Es necesario tener en cuenta esto, al buscar los métodos más adecuados para transmitir a los alumnos el interés y el entusiasmo que las matemáticas pueden generar, y para comenzar a familiarizarlos con los procesos comunes de la actividad matemática.

Un juego comienza con la introducción de una serie de reglas, una determinada cantidad de objetos o piezas, cuya función en el juego está definida por esas reglas, de la misma forma en que se puede proceder en el establecimiento de una teoría matemática por definición implícita.

Al introducirse en la práctica de un juego, se adquiere cierta familiarización con sus reglas, relacionando unas piezas con otras, del mismo modo, el novato en matemáticas compara y hace interactuar los primeros elementos de la teoría unos con otros. Estos son los ejercicios elementales de un juego o de una teoría matemática.

Como se desarrolla la experiencia

Se hicieron distintitas secciones con los estudiantes y se trabajó con grupos de diferentes grados principalmente en el salón del grado segundo y en la biblioteca virtual (sala de informática). Dichos talleres fueron diseñados para crear un reto en los estudiantes sin llegar a ser aburridores pues ellos tienden a aburrirse con facilidad cuando se les coloca tareas difícil

Se finalizó con la actividad principal que fue el Rally Matemático en la cual se hicieron equipos integrados por estudiantes de grados distintos con el fin de que los equipos tuvieran el mismo nivel. Cada equipo durante un



tiempo determinado trabajaba en una estación en la cual se le asignaba una puntuación según su desempeño en ella y al finalizar el paso de cada equipo por todas las estaciones se sumaron los puntos y se obtuvo el equipo ganador.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

La motivación de los estudiantes en cuanto al aprendizaje de las matemáticas, la implementación de técnicas didácticas y lúdicas en las instituciones educativas fortalece significativamente el desempeño de los estudiantes.

Impacto de la experiencia

Capacitación y actualización gratuita a los docentes y Mejores resultados académicos y gusto e interés por las matemáticas en los estudiantes

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Material fotográfico, pruebas escritas, videos, material didáctico.

Socialización de resultados

A nivel de la Universidad Surcolombiana en la Cátedra Itinerante y Foro internacional de matemáticas del año 2015

Proyección de la experiencia

Continuar con la investigación y hacerlo extensivo a otros grados de la Educación Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Vocacional.



PRÁCTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO A DOCENTES Y ESTUDIANTES

Mauricio Penagos

mauriciopenagos@usco.edu.co

Erika Tatiana Rincón Ortiz

natalia_rincon@hotmail.es

Daniel Ricardo Barrios Charry

dani-richard16@hotmail.com

Karen Tatiana Barreiro Másmela

Karen.barreiro94@hotmail.com

Mónica Andrea Infante Castañeda

monita2802@hotmail.com

Luz Marina Charry Rodríguez

luzmarodriguez114@hotmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

En las clases de matemáticas en la Institución Educativa oficial María Cristina Arango de Pastrana de la ciudad de Neiva que atiende la educación de niños y niñas de estratos 1 y 2. Actualmente se implementa en los grados de 2º a 5º de EBP y 6º y 7º de EBS, Jornada de la Mañana.

Palabras claves

Prácticas, acompañamiento pedagógico, Estándares de competencia, nuevas tecnologías de la información y la comunicación (tics), pedagogía, didáctica, lúdica.

Resumen

La actividad de investigación que inició su desarrollo el II semestre académico de 2014 nace como respuesta a la necesidad de fortalecer a través de prácticas de acompañamiento pedagógico, el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas en EBP y EBS. El trabajo se dirigió a los docentes titulares en dichos cursos y a sus estudiantes en atención a que algunos docentes de la institución no son licenciados en matemáticas y ejercen su profesión empíricamente, por lo que requieren capacitación sobre estrategias pedagógicas y el manejo de las TIC. El trabajo es una continuación de experiencias realizadas previamente y a manera de diagnóstico en semestres anteriores en otras I.E. de la ciudad de Neiva.



Problema o situación que originó la experiencia

El Programa de Licenciatura en Matemáticas semestralmente ofrece tres modalidades de práctica pedagógica: Social, Docente I (práctica en primaria) y Docente II (práctica en secundaria). Para monitorear dichas prácticas se reúne periódicamente el Comité de Práctica (al menos tres por semestre) y en ellas cada docente asesor habla de las experiencias vividas por sus practicantes en las diferentes I.E; esto incluye una descripción de lo observado propiamente en el aula de clases (acción docente) y en la llamada “Actividad Complementaria”.

Al entrevistar a los practicantes sobre lo observado por ellos durante el periodo de ambientación, igualmente manifestado en las reuniones del Comité de Práctica, se manifiesta el hecho que se perciben algunas deficiencias metodológicas por parte de los docentes titulares (cooperadores de práctica) al momento de orientar las clases y además hacen escasa o nula utilización de las TIC. Asesores y practicantes están de acuerdo en afirmar que los docentes utilizan preponderantemente el modelo educativo tradicional, el cual como es sabido se centra únicamente en la trasmisión de contenidos y la memorización por parte de los educandos, con lo cual es escasa una apropiación efectiva del conocimiento y por supuesto el alcance de competencias en matemáticas.

Además, la escasa utilización de las TIC en el aula para imposibilita que sean reforzados los contenidos tratados en la clase. Es claro afirmar que hoy día se cuenta con gran cantidad de software libre y en línea que permiten optimizar el desarrollo de las clases, que por un lado sea llamativo para los estudiantes y que por otro lado ellos puedan explorar y trabajar extra clase en sus propios hogares.

Objetivo general

Fortalecer el desarrollo de competencias matemáticas de los estudiantes de grado 6º y 7º de la I.E. María Cristina Arango de Pastrana a través de la ejecución de prácticas de acompañamiento pedagógico que cualifiquen la labor de los docentes titulares y que favorezcan el desarrollo de las clases.

Objetivos específicos

- Proponer y desarrollar actividades metodológicas fundamentadas en la didáctica y la lúdica que permitan optimizar el desarrollo de competencias matemáticas en los estudiantes.
- Capacitar a los Docentes titulares del área de matemáticas y a sus estudiantes en el uso de las TIC
- Preparar efectivamente desde los Semilleros de Investigación a los estudiantes que próximamente realizarán prácticas pedagógicas.



- Dar visibilidad en el contexto regional a las actividades que realiza el Programa de Licenciatura en Matemáticas desde los Semilleros de Investigación.

Referente teórico que sustenta la experiencia

Las 15 Buenas Prácticas Docentes (experiencia pedagógica premiada en el I Concurso Nacional de Buenas Prácticas) Apoyada por el Ministerio de Educación del Perú, reconoce su objetivo en el cual destacan las iniciativas emprendidas por los docentes que contribuyen a mejorar la calidad del aprendizaje de sus estudiantes, en el cual fueron premiados por contribuir con su difusión en la comunidad educativa, fomentar su réplica y mejora por parte de otros docentes en las escuelas y reconocer a los docentes que las impulsaron, esas prácticas docentes muestran el trabajo que día a día realizan los docentes y su continua búsqueda por mejorar sus prácticas.

Centro Cultural Poveda Acompañamiento a la Práctica Pedagógica por Dinorah García Romero (Santo Domingo, República Dominicana) Las raíces humanizadoras de este proceso hacen del docente, un sujeto más consciente y creativo en el cual transforma su historia personal, social y educativa. Todas estas variables, confirman la necesidad de asumir el acompañamiento a la práctica educativa como un proceso sistemático, holístico e integral en el cual permitirán redescubrir sus capacidades para acompañar a otras/os docentes. Así mismo, para que reconozca las transformaciones que han experimentado como sujeto de acompañamiento a la práctica educativa.

Formas de Acompañamiento Docente por Angélica Zulantav (<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/home>) su objetivo principal es tomar decisiones y construir propósitos compartidos sobre las prácticas docentes a mejorar, para realizar clases efectivas a través del trabajo planificado y colaborativo entre profesores y asistentes de la educación. El Acompañamiento Docente, es la acción de trabajo compartido entre el profesor de aula u otro profesional, quien asume el rol de colaborador puede ser un docente par, directivo, técnico u otro profesional especialista. En equipo, diagnostican prácticas docentes, toman decisiones, realizan clases, evalúan aprendizajes, se autoevalúan, preparan clases juntos. Este Plan de Acompañamiento Docente se diseña a partir de las necesidades que existan en una clase para lograr que los estudiantes aprendan. Las estrategias de Acompañamiento Docente tienen como acuerdos y compromisos en el cual lo establece el profesor y el colaborador, la más común es la Observación de Clases dado que permite realizar diagnóstico sobre las Prácticas Docentes, analizando y evaluando las clases, detectando fortalezas para potenciarlas y debilidades para diseñar posteriormente los planes de Acompañamiento. A nivel escolar, existen prácticas de acompañamiento, de diverso tipo, todas dirigidas a trabajar “con el profesor”. Las Formas de Acompañamiento Docente es una estrategia para colaborar con el profesor en el proceso de enseñanza. Principalmente, se trata de identificar las debilidades, carencias y fortalezas que se observan en las prácticas pedagógicas y trabajar para superar las dificultades y así mejorar sus clases.



Acompañamiento a establecimientos educativo de bajo logro a partir de la ruta del mejoramiento institucional por Nohora Gisella Olivera Donato y otros. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (<http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-channel.html>).

Subdirección de Fomento de Competencias (2009). La experiencia que a continuación se explicita en el proyecto “Buenas prácticas identificadas en los procesos de acompañamiento a establecimientos educativos a partir de la ruta del mejoramiento institucional” surge del proceso de documentación y análisis de las buenas prácticas del diseño y la ejecución de la estrategia de acompañamiento que ha realizado el Ministerio de Educación Nacional de Colombia¹ con 860 establecimientos educativos de bajo logro durante los años 2009 y 2010. Este acompañamiento se ha llevado a cabo como respuesta a la política educativa contemplada en el plan sectorial 2006-2010 para el mejoramiento de la calidad educativa apoyados en la Guía para el Mejoramiento Institucional, y se constituye en un importante aporte al reto fundamental del sector educativo para los próximos años “mejorar la calidad educativa”.

Guía para el acompañamiento pedagógico de proyectos de innovación en las regiones por Equipo Pedagógico del FONDEP. Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana Julio de 2008.

“El objetivo del FONDEP es impulsar un proceso de crecimiento de las IE innovadoras. Las IE ganadoras serán acompañadas en la gestión e implementación de sus proyectos, de tal manera que puedan llegar efectivamente a resultados exitosos en términos de aprendizajes, saliendo a la vez fortalecidas institucionalmente. Nos interesan no sólo los proyectos de innovación en sí mismos, sino el proceso organizacional que involucra y que otorga sustento al cambio propuesto”.

Como se desarrolla la experiencia

La actividad inicia con una fase de Observación de dos semanas, en la cual el practicante investigador asiste a las clases del docente titular, se ambienta y toma nota acuciosa sobre la metodología que utiliza el maestro en el desarrollo de sus clases.

Con base en esto realiza un diagnóstico sobre las dificultades o deficiencias encontradas y elabora una propuesta o plan para implementar para subsanar estas deficiencias. La propuesta es revisada por el Coordinador del semillero para diseñar la estrategia de intervención.

Se inicia el periodo luego la fase de Ejecución. Esta tendrá una duración de entre doce y catorce semanas (lo restante del semestre académico). El practicante investigador trabajará todo el tiempo con el acompañamiento del docente titular, asistirá a la Institución Educativa por lo menos seis horas por semana, en las cuales por lo menos dos de ellas trabajará en clase con los niños y niñas. Las restantes cuatro horas las destinará a revisar cuadernos, diseñar y calificar evaluaciones y en general a preparar las actividades de



intervención que involucren al docente titular. Estas últimas incluirán capacitación en el manejo de las TIC y la implementación de actividades didácticas y lúdicas en el aula.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Capacitación a los docentes titulares (docentes cooperadores) y a los estudiantes Uso de las TIC, manejo de software como Geogebra, descargar e instalar software matemático libre.

Visitar y explorar diferentes páginas de internet: la página del MEN, mundo primario y otras. Implementación de técnicas didácticas y lúdicas en la clase de matemáticas.

Con lo anterior, a través del acompañamiento pedagógico se cualifica significativamente el desempeño de los docentes ya que estos se constituyen en multiplicadores de lo aprendido. De la misma manera nuestros estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas aprenden sobre el manejo de grupos preparación de exámenes, etc. y lo mejor de todo, los niños y niñas se constituyen en actores activos en el desarrollo de las clases, pues son partícipes en la implementación de estas nuevas metodologías, lo cual favorece en estos el alcance de las competencias matemáticas que exige el MEN.

Impacto de la experiencia

Se ha logrado el reconocimiento por parte de la I.E. de las actividades desarrolladas por los docentes investigadores, lo cual han manifestado verbalmente y por escrito. Los docentes y directivos ven con muy buenos ojos este tipo de actividades de investigación ya que fortalecen la actualización y capacitación gratuita a los docentes. Finalmente, esto redundo el gusto e interés hacia la clase de matemáticas por parte de los estudiantes, el desarrollo de sus competencias matemáticas y por supuesto en mejores resultados académicos.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Material fotográfico, videos, comunicaciones por parte de la I.E., disminución de la mortalidad académica en matemáticas, y material didáctico.

Socialización de resultados

A nivel de la Universidad Surcolombiana en la Cátedra Itinerante y Foro internacional de matemáticas del año 2015 y el Coloquio Surcolombiana de Matemáticas.



Proyección de la experiencia

Continuar con la investigación y hacerlo extensivo a otros grados de la Educación básica Primaria, Básica Secundaria y Media Vocacional. Elaborar un documento escrito para publicar que ponga en evidencia la importancia de la investigación realizada por el semillero Miguel de Guzmán



EXPERIENCIA DE OLIMPIADA MATEMÁTICA COMO ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA DURANTE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE I

Mauricio Penagos

mauriciopenagos@usco.edu.co

Margarita Ladino Sánchez

margarita_2969@hotmail.com

Diana Carolina Ospina Méndez

carol_3710@hotmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La experiencia es desarrollada en la Institución Educativa José Eustasio Rivera, sede “Eliseo Cabrera” de la ciudad de Neiva (Huila) en la jornada mañana, con niños y niñas cuyas edades oscilan entre los 8 y 11 años, pertenecientes a los estratos 1 y 2 que cursan los grados tercero, cuarto y quinto.

Palabras claves

Motivación, Didáctica, Pedagogía, Heurística, Pruebas Saber, Competencias matemáticas, Estándares Básicos de Competencias Matemáticas, TIC

Resumen

La experiencia que se desarrolló como actividad complementaria de la Práctica Pedagógica I se llamó Primeras Olimpiadas Matemáticas Eliseistas y se ejecutó con los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto de la jornada mañana.

La preparación para las olimpiadas tuvo una intensidad de (2) horas semanales, durante las 16 semanas de práctica pedagógica y se desarrolló con los estudiantes según la siguiente metodología: actividades de refuerzo y preparación para la prueba instrucción, manejo de los tipos de preguntas, el manejo de los cuadernillos y hojas de respuesta. La actividad complementaria contó con el apoyo de los integrantes del semillero Miguel de Guzmán.

Problema o situación que originó la experiencia

Fundamentalmente los bajos resultados obtenidos en años anteriores por los estudiantes en las pruebas Saber grado 5º Educación Básica Primaria en al I.E. El programa de Licenciatura en Matemáticas



semestralmente ofrece tres modalidades de práctica pedagógica, entre ellas Práctica Docente I o práctica en primaria. Uno de los requerimientos para dicha práctica es realizar una actividad complementaria significativa, que redunde en beneficio de los estudiantes y en general de la comunidad educativa. Esta actividad consiste mínimo 32 horas semestrales (distribuidas dos a la semana por 16 semanas). La actividad debe ser una propuesta planteada por los practicantes en común acuerdo con el docente asesor y docente cooperador al igual que los directivos de la Institución Educativa. La realización de las Olimpiadas Matemáticas fue una propuesta del practicante con el asesor acogida de manera positiva por la Institución, debido a que nunca antes se había realizado una propuesta de este tipo y su realización prometía ser motivadora para los estudiantes, toda vez que se ofrecía la oportunidad de ver la matemática desde una perspectiva dinámica y agradable, en la que todos los estudiantes pueden ser partícipes.

Objetivo general

Generar un espacio lúdico que permita en los estudiantes el aprendizaje de las matemáticas de manera colaborativa, permitiendo el desarrollo del razonamiento lógico y por ende de las competencias matemáticas.

Objetivos específicos

- Estimular mediante la resolución de problemas que los estudiantes desarrollen competencias matemáticas.
- Utilizar recursos didácticos para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas.
- Promover entre los participantes amistad e intercambio, tanto a nivel académico como a nivel personal.
- Lograr a través de las olimpiadas que los estudiantes desarrollen al momento de presentar las pruebas saber grado 5º
- Fomentar la participación de todos los estamentos de la comunidad educativa en la organización, ejecución y validación de las olimpiadas.

Referente teórico que sustenta la experiencia

En Colombia las olimpiadas matemáticas tienen su comienzo desde 1980 cuando en diferentes instituciones educativas de secundaria y universitaria comenzaron a organizar eventos para convocar a estudiantes que se destacaran en conocimientos de matemáticas y demostraran su capacidad para desarrollar problemas en diferente nivel de complejidad.



Con el propósito de integrar a Latinoamérica al movimiento olímpico internacional, Colombia realizó en 1985, la primera Olimpiada Iberoamericana de Matemática. Motivados por la competencia y buscando preparar a los educandos para esta actividad a nivel regional, nacional y en diversos países. Las Olimpiadas Internacionales de Matemáticas se realizarán por primera vez en Colombia, tras una decisión unánime entre los líderes de los países participantes. El lugar escogido fue Santa Marta. Según informe del espectador: "Es la Olimpiada de mayor prestigio y alcance que existe, y en la de este año participarán unos 103 países y 600 estudiantes", indicó, por su parte, María Losada Falk, directora de la Olimpiada en Colombia al calificar a los estudiantes concursantes como los "mejores" de sus colegios en esta área.
<https://burbanonancy.files.wordpress.com/2014/09/proyecto-olimpiadas-matematicas.pdf>.

En la actualidad podemos encontrar que en Colombia existen universidades que promueven estas actividades a nivel interinstitucional, departamental y nacional. Las Olimpiadas ofrecen concursos en donde el estudiante se siente retado a argumentar matemáticamente y desarrollar su talento, como son la Olimpiada Colombiana de Matemáticas (Primaria y Secundaria), la Competencia y la Olimpiada Regional de Matemáticas, el Concurso Futuros Olímpicos y el Concurso Internacional Canguro Matemático. Solamente a través de la Olimpiada Colombiana de Matemáticas desarrollada en la UAN los estudiantes colombianos tienen la oportunidad de ser seleccionados para representar a Colombia en prestigiosas competencias y olimpiadas internacionales, como: la Olimpiada Internacional de Matemáticas, la Olimpiada Iberoamericana de Matemáticas, la Olimpiada Matemática de Centroamérica y el Caribe, la Olimpiada Matemática Asiático Pacífico, el Torneo Internacional de Municipios, American Regions Math League, la Olimpiada de Matemáticas Rioplatense y la Olimpiada de Mayo. Los estudiantes que han participado en estos eventos se convierten en exitosos profesionales renovando el patrimonio científico del país. <http://oc.uan.edu.co/olimpiada-colombiana-de-matematicas>.

Se persigue que a través de las Olimpiadas los estudiantes amplíen, profundicen y desarrollen el razonamiento lógico y analítico, Artículo 23; artículo 20; artículo 22 de la ley 115, febrero 8 de 1994 Ministerio de educación de Colombia; Además el estudiante debe comprender los pensamientos y procesos de la actividad matemática en diferentes contextos de aprendizaje para ser matemáticamente competente según los Estándares Básicos de Competencias en el área de matemáticas, Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, las facultades de Educación del país agrupadas en Ascofade (Asociación Colombiana de Facultades de Educación).

Con los estándares en matemáticas establecidos por el Ministerio de Educación Nacional MEN, se busca que los estudiantes aprendan de verdad, es decir que aprendan lo que realmente tienen que aprender para la vida. Por lo tanto se trata de que los estudiantes exploren al máximo sus capacidades, se motiven por ser mejores en el área y descubran sus talentos y habilidades. Es así como los estándares tienen tres aspectos que deben estar presentes en la actividad matemática:



- Planteamiento y resolución de problemas.
- Razonamiento matemático (formulación, argumentación, demostración)
- Comunicación y consolidación de la manera de pensar (coherente, clara, precisa).

Los estándares están organizados en cinco formas de pensar matemáticamente: numérico, espacial, métrico, aleatorio y variacional. Se pretende que las pruebas estén estructuradas de tal forma que permita evaluar los cinco pensamientos. <http://abredigital.blogspot.com.co/p/proyecto-olimpiadas-matematicas.html>

Como se desarrolla la experiencia

La experiencia se desarrolló semanalmente mediante las siguientes etapas:

Etapas de Sensibilización

Por medio de charlas por parte del profesor de área, de los docentes practicantes y directores de grupo.

Se elaboraron carteles alusivos a las I Olimpiadas Matemáticas Eliseistas.

Se les entregó problemas sobre olimpiadas a los estudiantes para que los resuelvan.

Cada grupo elaboró una cartelera alusiva a las olimpiadas de matemáticas que debía ubicar en la puerta del salón.

Eliminatoria

La etapa eliminatoria, se realizó con todos los estudiantes del grupo 3º, 4º y 5. Los estudiantes más destacados en esta etapa serían los participantes en las I Olimpiadas Matemáticas Eliseistas.

Preparación de los estudiantes

Se realizó con los estudiantes seleccionados en los periodos de descanso cada semana, entregándoles material y actividades de refuerzo.

Organización de la Actividad

Planeación y elaboración de test, actividades, asignación de puntajes y pautas para la eliminación de participantes en las olimpiadas.

Aplicación de la Prueba



Clausura

Las I Olimpiadas Matemáticas Eliseistas se realizaron el día 24 de mayo del 2016, contando con la participación de toda la comunidad educativa (docentes, directivos, padres de familia y miembros del semillero Miguel de Guzmán).

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

La actividad complementaria conlleva que los estudiantes a través de la competitividad se motiven al estudio de las matemáticas y de paso refuercen sus conocimientos y desarrollen competencias. Con esto se logra que vean la matemática desde una perspectiva dinámica y agradable en donde todos tienen la oportunidad de ser partícipes y descubrir que esta ciencia está íntimamente relacionada con las situaciones de la vida cotidiana.

Por otro lado, al promover estos espacios de sana competencia, de amistad y colaboración se integra a toda la comunidad educativa, logrando un compromiso académico por parte de todos sus estamentos y el propósito último de incentivar y motivar el aprendizaje de las matemáticas de los estudiantes de la Institución. Así las matemáticas se pueden enseñar de forma accesible y agradable, mediante la utilización de recursos didácticos y una adecuada orientación que implique una permanente interacción entre los docentes y sus estudiantes.

Impacto de la experiencia

La actividad proporciona experiencia y aportes significativos al futuro profesional de la educación en lo que tiene que ver con el liderazgo en la organización de eventos académicos, integración de la comunidad educativa y manejo de grupos grandes. Permite de paso al futuro docente reflexionar sobre las fortalezas y debilidades en el desarrollo de competencias matemáticas que tienen los estudiantes a su cargo, lo mismo que a descubrir sus capacidades, talentos y habilidades y finalmente al diseño de estrategias y planes de mejoramiento para salir adelante ante estas situaciones.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Material fotográfico, pruebas escritas, videos, material didáctico, informe final de práctica pedagógica y actividad complementaria.



Socialización de resultados

Experiencia sin socializarse.

Proyección de la experiencia

Continuar con la actividad en diferentes instituciones educativas y hacerlo extensivo a otros grados de la Educación básica Primaria, Básica Secundaria y Media Vocacional. Proyectando a realizar a futuro Olimpiadas Intercolegiales.



CONSTRUYAMOS CONCEPTOS ESTADÍSTICOS

Ericka Jazmin Rojas Ortiz

jazmineyro@gmail.com

Nathalia Tamayo López

lonatha15@gmail.com

Beatriz Tapiero García

beatriz1006@hotmail.com

Henry Polanco Cerquera

henrypolanco123@hotmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La experiencia Construyamos conceptos estadísticos, se desarrolló en el espacio académico de práctica docente intensiva en matemáticas, con estudiantes de grado octavo de la Institución educativa Instituto Técnico Industrial de la ciudad de Florencia, Caquetá.

El Instituto Técnico Industrial es una entidad de carácter público que atiende población estudiantil de grado 0 a grado 11 en tres sedes y que en su gran mayoría son estudiantes de estrato 1 y 2 del sisbén; cuenta con instalaciones amplias y una infraestructura adecuada para el desarrollo de las actividades académicas y lúdicas de los estudiantes. Ofrece formación en cinco modalidades que el estudiante escoge de acuerdo a su vocación cuando alcanza el grado noveno, en las que se cuentan ebanistería, metalmecánica, electricidad, sistemas y dibujo.

Palabras claves

Variables, población, muestra, encuestas, gráficos, tablas, análisis

Resumen

La unidad didáctica Construyamos conceptos estadísticos se consolidó en el espacio académico de Práctica docente en matemáticas, a partir de los referentes de teóricos del análisis didáctico de Gómez (2007) y desde estadística con proyectos propuesto por Batanero y Díaz (2011); se construyó un proyecto estadístico para abordar las temáticas relacionadas con estadística descriptiva para variables continuas. El proyecto dio inicio a partir del interés de los estudiantes de querer consultar sobre un fenómeno de su entorno próximo.



Para la construcción del proyecto, se realizó un rastreo y estudio de los contenidos estadísticos a abordar, se construyeron las capacidades, objetivos, errores y dificultades en torno a los objetos estadísticos abordados en cada una de las tareas de aprendizaje desarrolladas, se propusieron 5 tareas de aprendizaje y una sustentación final del proyecto como tarea de evaluación. Se utilizó material manipulativo como urnas, armatodos, geoplanos, dardos y ábacos, que contribuyó para la toma, organización, clasificación, reducción y presentación de la información estadística.

El desarrollo del proyecto estadístico cumplió unas etapas relacionadas entre sí, las cuales correspondían a las tareas de aprendizaje; la aplicación de las tareas permitió realizar la evaluación permanente de los estudiantes a partir de instrumentos como el semáforo cognitivo y el matematografo, donde los estudiantes identificaban las capacidades alcanzadas y el componente actitudinal al desarrollar la tarea.

Problema o situación que originó la experiencia

Según el PEI del Instituto Técnico Industrial (ITI), se ha identificado que los estudiantes presentan falencias en alcanzar competencias cognitivas y comunicativas, pues se evidencia poca motivación y disposición para asumir tareas y responsabilidades que requiere el aprendizaje cooperativo, tienen poco interés en solucionar problemas cotidianos utilizando conocimientos tecnológicos y carecen de creatividad e ingenio para desarrollar capacidades en el ámbito laboral y resolución de problemas. En este sentido, la Universidad de la Amazonia, ha celebrado convenio con esta importante institución educativa para el desarrollo de las prácticas docentes de los estudiantes de la facultad de educación, está comprometida en desarrollar estrategias novedosas que faciliten el aprendizaje y que promuevan las capacidades y competencias de los estudiantes de la básica.

El desarrollo de las temáticas estadísticas como componente del área de matemáticas no permite que se profundice en esta área fundamental, debido a que la estadística aún se define como una rama de la matemática y en el ITI ésta problemática se refleja en cada uno de los periodos académicos que tienen los estudiantes, ya que al observar la temática establecida por año planteada en el PEI se deduce que la estadística se desarrolla es a final del año escolar y el tiempo es bastante corto para el amplio contenido.

Al plantear un proyecto estadístico como metodología de enseñanza para la enseñanza de los conceptos estadísticos se tuvo en cuenta que a medida que cada estudiante quisiera analizar la información de los datos recogidos del problema o situación que quisiera iba a ser necesario realizar los estudios adecuados y para ello se necesitaría acudir a la representación de datos, medidas de centralización y de dispersión.



Objetivo general

Construir conceptos de estadística descriptiva a partir de un proyecto estadístico con estudiantes de grado octavo

Objetivos específicos

- *Identificar situaciones de la vida cotidiana aplicando las técnicas de recolección, organización, clasificación y representación de datos.
- *Analizar los resultados obtenidos del problema de investigación estadística y sacar conclusiones.
- *Elaborar un proyecto estadístico que permita abordar temáticas de estadística descriptiva.
- *Desarrollar competencias que permitan relacionar las capacidades propuestas en cada una de las tareas diseñadas.

Referente teórico que sustenta la experiencia

Para el desarrollo de la Unidad didáctica Construyamos conceptos estadísticos, se propone los referentes teóricos de Gómez (2007) desde el análisis didáctico y sus diferentes análisis; para la elaboración del proyecto en sus diferentes fases, los referentes de Batanero y Díaz (2011) y las temáticas generales de estadística desarrolladas en el proyecto y relacionadas con los estándares de matemáticas propuestos por el MEN (2006).

Desde el análisis didáctico, Gómez (2007) propone el desarrollo del análisis de contenido como una herramienta que permite establecer y estudiar la diversidad de significados de los contenidos de las matemáticas escolares. Mediante este análisis se desarrollan las capacidades del profesor de matemáticas, para establecer diversos significados de los temas matemáticos escolares, capacidades profesionales vinculadas a la competencia de planificación. Desde el análisis cognitivo se estudian los procesos mentales de los estudiantes y en general el análisis de los métodos de aprendizaje de las matemáticas, las dificultades en su aprendizaje y los alcances en la comprensión de los conceptos y procedimientos matemáticos. En el análisis de instrucción se proponen diferentes aspectos en los que se concretan actividades aplicadas a las nociones de descripción, análisis y modificación de tareas. En el análisis de actuación, se estudia la actitud que asume los profesores para determinar las capacidades de los escolares y las dificultades que se han manifestado hasta un cierto momento en los estudiantes, también se refiere a la actitud para enfrentar la práctica profesional, la enseñanza de los alumnos y las prácticas evaluativas. Se puede observar que este análisis busca calificar de una manera cualitativa al docente en su labor profesional.



Con respecto a los proyectos, Batanero & Diaz (2011) establecen una nueva metodología para la enseñanza de la estadística que consiste en plantear un problema de estudio a través de un proyecto estadístico, llegar a los conceptos de esta área desarrollando razonamiento estadístico, actitud crítica y desde un contexto cercano y familiar alcanzar los logros, capacidades propuestas y competencias tales como: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción en el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social ciudadana y autonomía e iniciativa personal. Los conceptos estadísticos desarrollados en el proyecto estadístico se consolidan a partir de la recolección, presentación, descripción, representación y análisis de información y junto con el cálculo de las medidas de centralización y de dispersión permite el estudio de las variables cuantitativas y discretas, que para el caso específico de esta unidad didáctica se tuvo en cuenta variables continuas.

Como se desarrolla la experiencia

La experiencia pedagógica se realiza durante los meses de octubre y noviembre de 2015 con el grado 8B en el Instituto Técnico Industrial de Florencia Caquetá con una intensidad de cinco horas semanales. Para intervenir en el aula, se diseñó una Unidad Didáctica en Estadística, en donde cada actividad planeada, estaba enfocada para la realización de un proyecto estadístico. Los objetivos del proyecto se dieron a conocer a los estudiantes, quienes en cada clase debían lograr unas metas según los temas vistos y las etapas del proyecto, el problema de investigación, la toma de datos, medidas de tendencia central, medidas de dispersión, sistemas de representación de gráficas, variables cualitativas y cuantitativas, análisis de datos, y construcción de conceptos estadísticos.

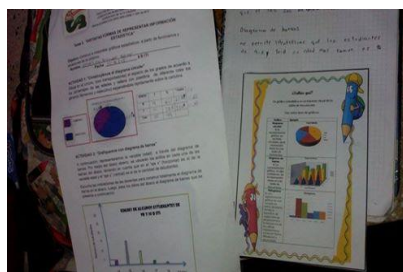
Inicialmente, se aplicó la tarea diagnóstica en donde se identificó los conocimientos previos que los estudiantes tenían sobre estadística; debían interpretar gráficas y datos de varias situaciones de la vida actual, a partir de recortes de encuestas realizadas en la prensa y revistas a nivel nacional. Se aplicaron en total 7 tareas, (1 diagnóstica, en 5 de aprendizaje - en ellas las se buscó, desarrolló y analizó un problema de investigación acerca de un tema del colegio- y 1 evaluación final). Por medio de actividades significativas, se identificaron técnicas de organización y resumen de datos, se construyeron e interpretaron datos estadísticos a través de sistemas de representaciones gráficas, construcción de conceptos de medidas de tendencia central y medidas de dispersión, a partir de juegos didácticos, talleres en clase y explicaciones a las dudas que cada estudiante presentaba. Desde el momento en que los estudiantes eligieron el tema a investigar, se generó mayor motivación en el desarrollo de las clases, participaban y expresaban sus dudas sin miedo a equivocarse; querían saber las causas del problema a la situación planteada y esto facilitó el desarrollo del proyecto.



Como instrumento de evaluación se hizo uso del matematógrafo y del semáforo cognitivo después de finalizar cada tarea de aprendizaje (etapas del proyecto), esto permitió a los estudiantes identificar los caminos de aprendizaje que desarrollaron al culminar cada etapa del proyecto.



Estudiantes representando la información en el geo plano. (ojiva y polígono de frecuencia)



Representación gráfica con plastilina (diagrama circular) y guías de ¿sabías qué?



Estudiantes redactando el tema de su interés para realizar la investigación

Uso de recursos o materiales

Los recursos y materiales utilizados en la unidad didáctica permitieron alcanzar los objetivos propuestos, desarrollar las capacidades y movilizar competencias previstas en cada etapa del proyecto; el uso de material manipulativo logró despertar en los estudiantes el interés y la curiosidad para conocer cómo dar solución a su problema de investigación planteado.

- Urnas, mesas de votación y de jurados para las encuestas del problema del proyecto.
- Tablero de dardos.
- Geoplano
- Arma todos
- Ábacos
- Diagramas circulares en carteles
- Recortes de gráficas estadísticas sobre problemas actuales de la vida cotidiana.
- Calculadora científica.
- Plastilina
- Marcadores y colores
- Transportadores, reglas y escuadras
- Tijeras y colbón



Principales resultados y conclusiones de la experiencia

El desarrollo del proyecto estadístico “Construyamos conceptos estadísticos” permitió evidenciar un avance cognitivo significativo, por medio de cada una de las tareas aplicadas a los estudiantes, en donde se fortaleció los conceptos estadísticos, sus sistemas de representación gráficas, análisis, organización, clasificación y resumen de los datos. Los estudiantes identificaron que la estadística está presente en todos los fenómenos de la actividad humana, se logró identificar y estudiar los diferentes conceptos estadísticos en el estudio y análisis de los datos recolectados sobre el tema de interés que inicialmente cada grupo de estudiantes había definido.

Impacto de la experiencia

El impacto de la unidad se fundamentó en la construcción de conceptos estadísticos que emergieron a partir del desarrollo de un proyecto en sus diferentes fases, lograr que los estudiantes pasaran de un lenguaje común a un lenguaje estadístico, propio de cada actividad desarrollada, que requerían de mayor conocimiento para avanzar en la construcción de tablas, gráficos, medidas, análisis e interpretación de datos, de acuerdo a lo propuesto en los estándares básicos propuestos por el MEN (2006) para el grado.

Esta experiencia sirve de guía para docentes que orienten el área de estadística debido a que generalmente en el aula escolar se definen los conceptos pero los estudiantes no pueden evidenciar la aplicación del contenido.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

A continuación, se presentan las evidencias de cada una de las etapas del proyecto estadístico, donde se hace uso de diferentes materiales manipulativos como estrategia innovadora dentro del desarrollo de tareas de aprendizaje. Los estudiantes de la muestra votando en la urna, respondiendo las encuestas diseñadas sobre el problema de investigación del proyecto. En el kiosco del colegio, se llevó a cabo la encuesta, recogiendo información a partir del problema real, sobre el tiempo que dedican los estudiantes en sus horas libres para estudiar matemáticas.



Tarea 5: Construir los conceptos que contienen las medidas de tendencia central a través de un juego didáctico. Juego didáctico: Tiro al blanco



Los estudiantes de la muestra votando en la urna, respondiendo las encuestas diseñadas sobre el problema de investigación del proyecto.



En el kiosco del colegio, se llevó a cabo la encuesta, recogiendo información a partir del problema real, sobre el tiempo que dedican los estudiantes en sus horas libres para estudiar matemáticas.



Tarea 5: Construir los conceptos que contienen las medidas de tendencia central a través de un juego didáctico.



Juego didáctico: Tiro al blanco

Socialización de resultados

La socialización del proyecto de cada uno de los grupos se realizó mediante la construcción de un informe final que dio cuenta de los principales logros al desarrollar un proyecto estadístico como estrategia de enseñanza y aprendizaje de la estadística descriptiva en sus diferentes etapas. Este informe permitió evidenciar las competencias comunicativas desarrolladas por los estudiantes y la importancia del trabajo en grupo para lograr unos propósitos comunes.



Proyección de la experiencia

El diseño y aplicación de Unidades Didácticas, concretadas a través de un proyecto estadístico, se convierte en una herramienta que posibilita el aprendizaje de la estadística en todos los grados, donde el estudiante se convierte en el gestor de su propio conocimiento y el docente asume un rol de mediador en este proceso, a partir de tareas significativas, que involucren materiales y recursos para mejorar la calidad educativa, fomentando una cultura de pensamiento científico en los estudiantes de las nuevas generaciones.



CONSTRUYENDO RAZONES CON TAPAS PREMIADAS

Yerardin valencia Sánchez

gevasa199@hotmail.com

Daniel Alexis valencia Orozco

plumillaroja@hotmail.com

Beatriz tapiero García

beatriz1006@hotmail.com

Henry Polanco Cerquera

henrypolarco123@hotmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La tarea construyendo razones con tapas premiadas se desarrolló en el espacio académico de práctica docente en matemáticas de la Universidad de la Amazonia, aplicado en el Instituto técnico Industrial, de la ciudad de Florencia, Caquetá, con niños y niñas de grado séptimo A en edades comprendidas entre los 11 a 13 años con estrato social entre 1 y 3. La INSTITUCION EDUCATIVA TECNICO INDUSTRIAL, es una institución con 5 modalidades especiales, dibujo técnico, sistemas, ebanistería, electricidad y metalmecánica; la institución cuenta con amplios salones, zonas verdes, espaciosas, luminosas y frescas, lo que posibilitó un ambiente agradable, donde los niños y niñas se disponen a trabajar activamente las tareas diseñadas.

Palabras claves

Razones y Proporciones, herramientas didácticas, tareas matemáticas, unidad didáctica, planificación.

Resumen

El diseño de la tarea construyendo razones con tapas premiadas se planificó en el espacio académico de práctica docente intensiva en matemáticas, bajo los referentes teóricos del Análisis Didáctico de Gómez (2007) haciendo uso de material manipulativo como estrategia innovadora para abordar el objeto matemático razones, que permitió generar en el estudiante motivación y agrado por la clase.

La tarea de aprendizaje construyendo razones con tapas premiadas, hace parte de la unidad didáctica propuesta para abordar la temática de razones y proporciones, a partir de una tarea diagnóstica donde se evidenció los conocimientos previos de los estudiantes sobre fracciones; se logra identificar que la temática de razones permite la construcción del concepto a partir de una tabla elaborada en cartón paja donde aparecen cuadrículas para que el estudiante relacione dos magnitudes (tapas y mini balones) a partir de una



situación propuesta en un contexto cercano al estudiante; la actividad permite que el estudiante registre la información en diferentes sistemas de representación (simbólico, gráfico y verbal).

Finalmente, se aplica dos instrumentos de evaluación para determinar los niveles de conocimiento seguidos por los estudiantes (semáforo cognitivo) y los procesos afectivos presentados durante el desarrollo de la tarea (matematógrafo).

Problema o situación que originó la experiencia

La Institución Educativa Técnico Industrial muestra en su PEI las dificultades presentadas por los estudiantes en la competencia comunicar y resolución de problemas, a partir de ello se propone construir una unidad didáctica que aporte en la solución de esta problemática; además el uso de material manipulativo en la clase, permite al estudiante despertar su interés y motivación en la realización de actividades matemáticas, que tradicionalmente han sido marcadas por la clase magistral, donde el protagonista es el maestro.

Objetivo general

Contribuir en el aprendizaje del objeto matemático razones a partir de la planificación y diseño de la tarea tapas premiadas.

Objetivos específicos

- Identificar relaciones entre dos magnitudes a partir de situaciones contextualizadas.
- Construir el concepto de razón a partir de diferentes sistemas de representación.
- Contribuir en el desarrollo de la competencia matemática comunicar y resolución de problemas a partir del desarrollo de las tareas y la utilización de material manipulativo.
- Representar simbólica y gráficamente la razón.

Referente teórico que sustenta la experiencia

La tarea de aprendizaje construyamos razones con tapas premiadas, forma parte de la unidad didáctica construida en el espacio académico de práctica docente intensiva en matemática, a partir de los referentes teóricos del análisis didáctico de Gómez (2007), y los estándares propuestos por el MEN (2006) relacionados con el objeto matemático razones y proporciones para el grado 7°



Desde el análisis didáctico, se consideran cuatro análisis que permiten construir una unidad didáctica desde todos sus aspectos; a) el Análisis de contenido, hace referencia a la descripción ideal del conocimiento disciplinar que debe tener el profesor de matemáticas a partir de tres componentes básicos; la estructura conceptual, el análisis fenomenológico, sistemas de representación del concepto, b) desde el análisis cognitivo, se estudian los procesos mentales de los alumnos y en general el análisis de los métodos de aprendizaje de las matemáticas, las dificultades en su aprendizaje y los alcances en la comprensión de los conceptos y procedimientos matemáticos, c) el análisis de instrucción considera la acción del profesor en el aula de matemáticas, a partir del diseño de actividades didácticas, recursos y materiales didácticos y la utilización de problemas con el fin de contribuir a la enseñanza y el aprendizaje de un objeto matemático. En este análisis, los documentos de análisis de contenido y de instrucción concluyen que la utilización de actividades y tareas didácticas aportan a la enseñanza y aprendizaje del estudiante, finalmente d) el análisis de actuación, se asume como la actitud de los profesores para determinar las capacidades de los escolares y las dificultades que se han manifestado hasta un cierto momento en los estudiantes, también se refiere a la actitud para enfrentar la práctica profesional, la enseñanza de los alumnos y las prácticas evaluativas.

Desde el objeto matemático en estudio, el concepto de razón ha sido estipulado por el MEN (2006) para desarrollarse en el grado 7°, considerada como una comparación o relación entre dos cantidades. Se puede representar de tres maneras: Mediante una expresión de la forma: $a : b$ se lee “a es a b”, Mediante una fracción: a/b Mediante un cociente: $a \div b$; estos contenidos se identifican en los estándares de matemáticas para el conjunto de grados correspondiente a sexto y séptimo.

Como se desarrolla la experiencia

Durante el desarrollo de la Práctica docente intensiva en matemáticas, realizada en la Institución Educativa Técnico Industrial, con estudiantes de grado séptimo, se planificó e implementó una tarea diagnóstica que permitió identificar los conocimientos previos de los estudiantes que tienen relación con la temática de razones y proporciones, con la información obtenida y la necesidad de motivar a los estudiantes se procedió a implementar diferentes metodologías como el diseño de un material manipulativo, la adaptación de las tareas a situaciones de la vida cotidiana y hacer uso del aprendizaje cooperativo, que permitiera al estudiante identificar y abordar la temática propuesta.

La tarea matemática Construyendo razones con tapas premiadas, se estructuró a partir del contenido matemático de razones, donde se determinó el objetivo de aprendizaje que debían alcanzar los estudiantes, las capacidades y competencias relacionadas con la tarea. De igual forma, se establecieron los posibles caminos de aprendizaje que podían seguir los estudiantes al desarrollar la tarea.



La tarea se diseña a partir de una situación real, que permite a los estudiantes escribir posibles relaciones entre minibalones ganados a partir de tapas premiadas, los estudiantes identifican valores que les permite construir el concepto de razón, proponen situaciones similares y comparan sus resultados, la tarea permite establecer diferentes relaciones que permiten construir razones según la situación propuesta, se evidencia el aprendizaje cooperativo puesto que al permitir que la tarea se desarrolle en grupo, donde se ponen en juego las condiciones iniciales, los estudiantes comparten sus formas de interpretar la situación y valorar significados, es decir que la tarea fortalece el trabajo en equipo y permite el desarrollo de la competencia matemática comunicar al compartir conocimientos.

El uso de material manipulativo como las tapas y los minibalones contribuyeron en la solución de la tarea, dieron paso a la construcción de relaciones entre diferentes magnitudes y de esta manera se consolida el concepto de razón a partir de una situación común.

Uso de recursos o materiales (Describe los recursos, material didáctico, tecnológicos u otros recursos utilizados en el desarrollo de la experiencia)

La tarea de aprendizaje Construyendo razones con tapas premiadas, fue enriquecida a partir del uso de material manipulativo que puede ser diseñado en diferentes contextos o también que puede ser adaptado a otra situación similar. Los materiales utilizados son:

- Una tabla en cartón paja, diseñada para que el estudiante relacione las dos magnitudes antecedente y consecuente en la situación que se les planteó en la guía.
- Tapas de cartón, que representa una de las magnitudes descritas en la situación problema.
- Mini balones de chocolate, considerada como la otra magnitud que permite encontrar la relación entre dos magnitudes.





Principales resultados y conclusiones de la experiencia

La tarea desarrollada “Construyendo razones con tapas premiadas”, permitió a los estudiantes identificar relaciones entre dos magnitudes a partir de una situación cotidiana, se logró que los estudiantes construyeran el concepto de razón como una relación de dos magnitudes, puesto que al identificar las magnitudes en la situación de tapas premiadas y el número de minibalones como la otra magnitud, facilitó la comprensión de relación entre ellas y la posibilidad de construir más relaciones a partir de la misma situación, esto facilitó para que los estudiantes lograran trabajar con más de dos sistemas de representación de una razón, el gráfico, el numérico y el verbal.

La tarea de aprendizaje propuesta, a partir de una situación real, promueve en los estudiantes el desarrollo de habilidades comunicativas y el trabajo en equipo, donde emerge el conocimiento de un concepto matemático con el uso de materiales manipulativos.

Los procesos de aplicación y evaluación aportaron a los docentes en gran medida puesto que mediante los resultados arrojados se pudo corroborar la contribución en la activación de capacidades propuestas durante el diseño de la tarea de aprendizaje y se logró consolidar para la iniciación de la tarea “Aprendiendo Series de Razones Iguales en la modistería de María”, además de la identificación de los errores y dificultades presentadas durante su aplicación, estos resultados se convierten en antecedentes que son de gran relevancia para el diseño de nuevas tareas que mejoren el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Impacto de la experiencia

La tarea Construyendo razones con tapas premiadas, se convierte en un referente que permite la construcción del significado de razón como una relación entre dos magnitudes, se puede construir situaciones similares según el contexto en el que se encuentren los estudiantes y de esta manera permitir que construyan relaciones para consolidar el concepto de razón. Además, el desarrollo de esta tarea, permite evidenciar en los escolares el interés que mostraban, que a su vez generaba una construcción de conocimiento progresivo; debido a la situación de contexto que se planteó como base para el diseño de la tarea, se llevó a los estudiantes a enfrentarse con situaciones problema, movilizando competencias tales como pensar y razonar, plantear y resolver problemas y comunicar.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

En el desarrollo de la práctica docente, el diseño y aplicación de la tarea construyendo razones con tapas premiadas, fue la primera tarea de aprendizaje, se hizo uso de material (tapas y minibalones) y se logró tomar las principales evidencias en registros fotográficos de la misma.



Socialización de resultados

La etapa final de la práctica docente, permitió el desarrollo de la I feria de prácticas intensivas de matemáticas, donde se logró consolidar los procesos desarrollados en el aula a partir de la realización de poster donde se presentó a la comunidad académica los principales resultados obtenidos con el diseño y aplicación de la tarea, además se logró mostrar las diferentes competencias matemáticas a través del uso del material manipulativo en las diferentes actividades de la tarea.

Los visitantes a la I Feria de Práctica de Formación Profesional Docente en Matemáticas tuvieron la oportunidad de conocer las diferentes tareas aplicadas durante el desarrollo de la práctica, donde a partir de la construcción de una unidad didáctica y desde la aplicación de diferentes metodologías de aprendizaje y de material didáctico, se logró contribuir en la consolidación de aprendizaje significativo en los estudiantes. De igual forma, los futuros docentes aprovecharon este espacio académico para afianzar sus conocimientos y contribuir a la búsqueda de una mejor calidad en la educación para los futuros ciudadanos de este país.

Proyección de la experiencia

La proyección que se tiene a partir de esta experiencia es lograr contribuir en la consolidación de tareas matemáticas desde los referentes de Gómez (2007), donde se logra identificar las capacidades, competencias, prever los errores y dificultades que puede generar la aplicación y desarrollo de una tarea matemática, los caminos que pueden seguir los estudiantes en su desarrollo y hacer uso de materiales manipulativos que contribuyan en la formación en matemáticas de los estudiantes.



APRENDIENDO SERIES DE RAZONES IGUALES EN LA MODISTERÍA DE MARÍA

Francisco Alfredo Bernal Zúñiga

fraalbezu@hotmail.com

Mónica Yuliana Díaz Martínez

Moniyuli18@gmail.com

Beatriz tapiero García

beatriz1006@hotmail.com

Henry Polanco Cerquera

henrypolanco123@hotmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

Aprendiendo Series de Razones Iguales en la modistería de María, es una tarea de aprendizaje que se diseñó y aplicó en el espacio académico de práctica docente intensiva en Matemáticas, en Florencia Caquetá (Zona urbana) con una muestra de 11 estudiantes del grado 7 B con edades entre 11 y 13 años en la institución educativa Instituto Técnico Industrial que ofrece especialidades en Metalmecánica, Dibujo técnico, Electricidad, Sistemas y Computación y Ebanistería, la cual tiene como misión “Ofrecer una educación integral en competencias básicas, ciudadanas y laborales en el área de formación Técnico Industrial que le permita al egresado contribuir en el desarrollo socioeconómico de la región y desempeñarse eficientemente en el ámbito laboral, empresarial y universitario” y como visión “Ser la Institución Educativa oficial de carácter Técnico Industrial, líder en la formación de Talento Humano, con excelencia en competencias básicas, ciudadanas y empresarial de la región.” lo que permitió diseñar tareas de aprendizaje formativas que le permitieran al estudiante interactuar con un tema matemático de manera más real.

Palabras claves

Series de razones iguales, análisis didáctico, aprendizaje, competencia, capacidades,

Resumen

La experiencia se llevó a cabo mediante el diseño de una tarea de aprendizaje perteneciente a la unidad didáctica aprendiendo razones y proporciones, en la cual los estudiantes organizan ideas acerca de las Series de Razones Iguales, por medio de los cortes de una cinta y la comparación entre resultados, teniendo como



base una tarea diagnóstica donde se evidenció que los estudiantes tienen dominio de las fracciones equivalentes, importante para la comprensión del tema a desarrollar con el fin de lograr en los estudiantes un aprendizaje significativo, teniendo en cuenta las capacidades, competencias, errores y dificultades evidenciados en los estudiantes a partir de un enfoque pedagógico constructivista que se caracteriza por ser innovador y hacer uso de recursos y materiales del entorno.

Problema o situación que originó la experiencia

La experiencia da inicio como alternativa de presentar tareas de aprendizaje que permitan trascender el estilo tradicional con el que se desarrollan las temáticas correspondiente a la serie de razones iguales, lograr superar las dificultades que presentan los estudiantes al momento de resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y modelizar una situación de aplicación; además se tuvo en cuenta el componente afectivo del estudiante hacia las matemáticas, ya que debido a los procesos repetitivos presentes en los ejercicios, el estudiante pierde el interés hacia ellas, a tal grado que puede conllevar a no generar un aprendizaje significativo.

Objetivo general

Contribuir en el diseño y aplicación de tareas de aprendizaje relacionado con el tema serie de razones iguales, que despierte en los escolares el interés y motivación en la construcción de su propio conocimiento.

Objetivos específicos

- Diseñar una tarea de aprendizaje que oriente al estudiante a construir conocimiento a partir de una situación contextualizada.
- Aplicar una tarea de aprendizaje que le permita al estudiante desarrollar situaciones a partir de contextos reales.
- Implementar durante el desarrollo de la tarea instrumentos de evaluación integral para diagnosticar las capacidades activadas por el escolar.
- Referente teórico que sustenta la experiencia (Máximo 1000 palabras)

Referente teórico que sustenta la experiencia

La experiencia se desarrolló bajo el referente teórico de Gómez (2007), que sustenta el diseño de unidades didácticas en sus diferentes componentes, así mismo, la tarea Aprendiendo Series de Razones Iguales en la modistería de María, desarrolló el objeto matemático serie de razones iguales.



Desde el análisis didáctico, Gómez (2007), describe cuatro análisis pertinentes en la construcción de una unidad didáctica que contribuye en la planificación, gestión y evaluación de la clase de matemáticas.

a) El Análisis de contenido, es el primero de los cuatro análisis que consta de tres organizadores curriculares, a) el mapa conceptual, donde indica la estructura que tiene el objeto matemático a tratar, en este caso serie de razones, b) los sistemas de representación, que abarca representaciones manipulativas, pictóricas, simbólicas, tabular, verbal, numérico, gráfico, entre otras, las cuáles son indispensable nombrar en el diseño de la tarea ya que permite identificar las características del tema y c) la fenomenología que indica los campos de estudio del objeto a tratar, dando lugar a la contextualización que accede a que las tareas se preparen de acuerdo al entorno del estudiante.

b) El Análisis Cognitivo, se enfoca en los objetivos de aprendizaje para cada tarea que se proponen desde el comportamiento esperado de los estudiantes y las actividades propuestas, se construyen de acuerdo a las competencias y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y sirven para contribuir a la planeación de las competencias y desarrollar la tarea desde un contexto cercano al estudiante; las capacidades se toman como expectativas del profesor de acuerdo al objeto matemático a desarrollar ; los caminos de aprendizaje que se forman a partir de las capacidades propuestas por el profesor de acuerdo a como se cree que los estudiantes desarrollen y la forma en que resolvería la tarea y las dificultades y los errores previstos en la aplicación de la tarea.

c) El Análisis de instrucción, corresponde al diseño de la tarea en sí, la cual considera componentes como el tiempo, la forma de agrupamiento de los estudiantes, los materiales y recursos, la intervención del docente y de los estudiantes y la meta.

d) El Análisis de actuación, donde se aplica todo lo que ha previsto el docente hasta el momento, en esta parte, el docente propone instrumentos de evaluación como el Semáforo cognitivo y Matematógrafo, que hace evidentes procesos no sólo de conocimiento sino además el componente actitudinal frente a las tareas desarrolladas.

Con respecto al objeto matemático serie de razones iguales, se pretende establecer correspondencia con las representaciones de fracciones a las cuáles el cociente entre el antecedente y el consecuente es el mismo valor de otra razón. La propiedad fundamental de las razones iguales hace referencia a la razón o solución entre dos razones iguales, es decir para hallar la razón entre dos iguales, se suman sus antecedentes, el cual tendrá como resultado otro antecedente y sus consecuentes el cual tendrá otro consecuente, sin embargo, al resolver el cociente o simplificar ésta nueva razón su resultado será el mismo.



Como se desarrolla la experiencia

La experiencia se diseña dentro de una unidad didáctica con base en el análisis didáctico que describe una de las formas de diseñar tareas en la corriente pedagógica constructivista. Siguiendo esta metodología la tarea consiste en que los estudiantes construyan el concepto de serie de razones iguales a través de los cortes de cintas de igual tamaño cortadas en diferentes trozos como se muestra en la siguiente figura; a partir de los cortes y su comparación, los estudiantes escriben razones que identifican sus cortes, representan de forma tabular los resultados y comprueban la propiedad fundamental de las razones. Las razones a comparar por los estudiantes se determinan relacionando la mitad de los cortes de la cinta y el total de cortes, para finalmente observar que las razones halladas constituyen una serie de razones iguales.

Uso de recursos o materiales

Los materiales y recursos utilizados para la experiencia son propuestos a partir del contexto en que se desenvuelven los estudiantes diariamente y adaptados a los requerimientos del objeto matemático Series de razones iguales, ellos son:

Materiales:

- 4 tiras de Cinta tela del mismo tamaño (Blanco, Rojo, Azul, Amarillo).

Recursos:

- Cartón Paja (1/8) previamente demarcado.
- Lápiz y borrador.
- Colbón.
- Tijeras
- Material fotocopiado.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Los principales resultados obtenidos al aplicar la tarea de aprendizaje Aprendiendo Series de Razones Iguales en la modistería de María, están relacionados con la participación de los estudiantes en el proceso de construir su propio conocimiento, relacionado con series de razones iguales y la motivación generada para resolver la tarea de aprendizaje; este proceso fue enriquecido con la utilización de materiales manipulativos (la cinta de tela colores) y la claridad en los pasos que deben seguir en el desarrollo de la tarea,



donde a partir de una situación del contexto pueden experimentar la utilidad de lo aprendido. Además durante el proceso de aplicación de la tarea los estudiantes activaron diferentes capacidades para realizar las actividades propuestas y finalmente generaron movilización de diferentes competencias matemáticas, como la comunicación, la resolución de problemas, la argumentación.

Impacto de la experiencia

El diseño, aplicación y evaluación de la tarea de aprendizaje trajo consecuencias positivas tanto en el colectivo de estudiantes como en los docentes, en los escolares se evidenció el interés que presentaban por el desarrollo de la tarea, que a su vez generaba una construcción de conocimiento progresivo; debido a la situación de contexto que se planteó como base para el diseño de la tarea, se llevó a los estudiantes a enfrentarse con situaciones problema, movilizando competencias tales como pensar y razonar, plantear y resolver problemas y comunicar. Los procesos de aplicación y evaluación aportaron a los docentes en gran medida puesto que mediante los resultados arrojados se pudo corroborar la contribución en la activación de capacidades propuestas durante el diseño de la tarea de aprendizaje Aprendiendo Series de Razones Iguales en la modistería de María y la identificación de los errores y dificultades presentadas durante la aplicación de la misma, estos resultados se convierten en antecedentes que son de gran relevancia para el diseño de nuevas tareas que mejoren el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Las evidencias que se obtuvieron de la aplicación de la tarea de aprendizaje Aprendiendo Series de Razones Iguales en la modistería de María, consisten en las tareas resueltas por los estudiantes y registros fotográficos de cada uno de los momentos desde la elaboración del material manipulativo hasta la socialización de los resultados en la feria de cierre.

Socialización de resultados

Los resultados del diseño y aplicación de la tarea, se presentaron ante la comunidad educativa del Instituto Técnico Industrial a través de la "I Feria de Experiencias significativas de Práctica Docente", a través de la presentación de un póster donde se evidenció las características principales de las tareas y se enfatizó en la construcción de tareas de aprendizaje formativas. En esta feria se contó con la participación de docentes de las diferentes áreas, estudiantes de todos los grados de la institución y personal administrativo tanto de la institución como de la Universidad. A continuación, se anexa un registro fotográfico de la realización de la feria.



Proyección de la experiencia

Se espera que la experiencia realizada se convierta en un referente innovador del currículo en la planificación, gestión y evaluación de la clase de matemáticas en el desarrollo de un objeto matemático, que le permita a los maestros identificar capacidades, competencias, errores y dificultades presentadas por los estudiantes al abordar el objeto Serie de razones iguales, mediante el uso de materiales y recursos de la cotidianidad, al utilizar métodos donde el estudiante construye su propio conocimiento y fortalece el proceso de aprendizaje a través de la interacción con sus compañeros y el docente.



EXPERIENCIAS DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS -Ciencias Sociales -



EL MUSEO ANTROPOLÓGICO DE LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA: UN MUSEO PARA TODOS. UNA PROPUESTA DE MUSEO INCLUYENTE

Germán Andrés Santofimio Rojas
 german.santofimio1@gmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La experiencia se desarrolla en el Colegio Niño Jesús de Praga en la ciudad de Ibagué –Tolima bajo una articulación de escuela-museo dirigida a estudiantes en condición de discapacidad sensorial, comprendidos entre los 14 y 16 años de edad. La institución educativa cuenta con un programa de inclusión que permiten su aprendizaje, teniendo cuenta las adaptaciones curriculares desarrolladas por los docentes en formación. Por tanto, es de vital importancia desarrollar un programa desde el museo para complementar su formación. Apoyándome en Ochoa (2008) se tomará el museo como una herramienta “didáctica, [pedagógica que servirá] como apoyo para la formación... y como espacio que se suma sinérgicamente a una amplia red en la que tienen lugar los aprendizajes de la historia”.

Palabras claves

Inclusión, integración, exclusión, didáctica del patrimonio, discapacidad visual.

Resumen

El trabajo gesta su interés en el diseño de una guía didáctico-pedagógica articulando la práctica pedagógica, permitiendo enseñar los asentamientos prehispánicos en la región del Tolima a partir del reconocimiento de algunas técnicas de elaboración, diseño y decoración de las piezas cerámicas, así como de algunos materiales líticos que hacen parte de la colección del Museo Antropológico de la Universidad del Tolima. Lo expuesto justifica la creación de un espacio académico que permita que las personas en condiciones de discapacidad sensorial accedan a los bienes patrimoniales. Propuesta que se apoya en lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional, -MEN- (2007) en favor de las personas en condición de discapacidad, apoyado en los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI).

Problema o situación que originó la experiencia

Los museos son instituciones sin ánimo de lucro que tienen como función la difusión de los procesos de recolección, documentación, investigación y conservación de las colecciones que se constituyen en patrimonio material e inmaterial de la humanidad al servicio de la sociedad para su estudio, educación,



disfrute y preservación de la memoria histórica. Por tal motivo, requiere el pleno acceso a cualquier ciudadano sin ningún tipo de limitación por condiciones de discapacidad física, sensorial y mental. Así lo reconoce la Red Nacional de Museos, -RNM-, cuando afirma que “hoy en día conceptos como inclusión, reconocimiento, diversidad, identidad y participación de la comunidad son inherentes a la nueva práctica museal” (López, A. s.f.). Sin embargo, la inclusión a la que se refiere la Red está referida al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural para preservar la memoria histórica del país, allí no se están refiriendo a las personas en situación de discapacidad físicas, sensoriales (visuales y auditivas) y cognitivas. Es decir, hoy más que nunca se hace necesario la generación de espacios que garantice el pleno acceso a todo tipo de persona, si se tiene en cuenta que su discapacidad no le impide el acceso a los bienes sociales, culturales y educativos de la sociedad.

Esta afirmación se ratifica en el mismo documento cuando se refiere al apoyo financiero para el desarrollo de proyectos encaminados a la modernización y mejoramiento de la infraestructura de los museos del país. Sin embargo, uno de los objetivos que se propone la RNM es el de “desarrollar estrategias que permitan incrementar el acceso al patrimonio y las memorias de los colombianos a través de la adecuada gestión, conservación y divulgación de las colecciones de los museos” (López, A. s.f., 312). Apoyado en este objetivo y consciente de la necesidad de abrir el museo a grupos históricamente excluidos por la incapacidad de los responsables de dichas instituciones de generar espacios para todos.

Esta experiencia busca justamente plantear una propuesta inclusiva para personas en situación de discapacidad sensorial, a partir de una propuesta pedagógica que garantice el estudio, disfrute y conocimiento de las culturas prehispánicas asentadas en el territorio tolimente a partir de las visitas al Museo Antropológico de la Universidad del Tolima. Esta propuesta se fundamenta bajo referencia de los objetivos planteados en los lineamientos curriculares para las Ciencias Sociales, en donde el objetivo no es formar historiadores/as en el Museo, por el contrario, es formar en nociones y conceptos que permitan a los y las estudiantes en situación de discapacidad sensorial comprender la vida cultural de las sociedades prehispánicas del Tolima. De esta manera la enseñanza de la historia regional desde el museo es fundamental para que los niños y niñas se apropien del conocimiento de la cultura regional. Desde esta perspectiva el museo antropológico de la universidad del Tolima universitario y con carácter regional, es idóneo para la enseñanza de la herencia cultural formando en valores históricos, valorando las tradiciones de su comunidad y expresando interés por la riqueza cultural prehispánica.

Objetivo general

Diseñar una propuesta didáctico-pedagógica dirigida a estudiantes en condición de discapacidad sensorial, que permita el disfrute y conocimiento de los asentamientos prehispánicos en la región del Tolima, a partir de las visitas al Museo Antropológico de la Universidad del Tolima.



Objetivos específicos

- Caracterizar y contextualizar las percepciones que tiene los estudiantes en condición de discapacidad sensorial sobre las culturas prehispánicas del Tolima, el museo y su importancia.
- Diseñar una estrategia didáctico-pedagógica que permita conocer las culturas prehispánicas del Tolima a partir del reconocimiento de algunas técnicas de elaboración, diseño y decoración de las piezas cerámicas y sus distintas colecciones que reposan en el Museo Antropológico de la Universidad del Tolima.
- Evaluar el impacto de la propuesta didáctico-pedagógica sobre las culturas prehispánicas del Tolima a partir de la visita al Museo Antropológico de la Universidad del Tolima.

Referente teórico que sustenta la experiencia

Conocer las prácticas de enseñanza-aprendizaje, dirigidas a personas con discapacidad sensorial implica comprender los procesos de inclusión en las instituciones culturales a través de la didáctica del patrimonio. Antes de hablar de la didáctica del patrimonio, es importante abordar la Educación Especial en los procesos de inclusión. Está se ha encargado de la formación de personas con discapacidades, reconociendo un legado histórico marcado por prácticas disciplinarias tradicionales reflejadas en la sociedad (Vandewalle, 2010). Desde esta perspectiva las instituciones encargadas de la formación y la educación de personas invidentes deben replantear su práctica pedagógica haciéndola más dócil y accesible al sujeto educable.

La educación especial debe romper con el paradigma de los centros de reclusión y aislamiento de las personas con discapacidad, el ideal es crear espacios de inclusión ante la diversidad dentro del aula de clase, utilizando otras instituciones que ayuden a complementar la educación en la escuela. En este sentido, Escuela y Museo como espacios de complementación es la propuesta de autores como: Soto, Angulo, Giraldo, Mazo, & Rodríguez (2009) en donde demuestran cómo el museo es una alternativa viable para el ejercicio pedagógico, es decir, estos se complementan haciendo del museo un espacio de inclusión ante la diversidad escolar. Ante este compromiso debemos desarrollar propuestas didácticas que faciliten la comunicación entre museos y escuela porque los procesos de educación escolar o formal presentan una fuerte relación con la formación en los museos, pues es en el Museo donde se complementa las actividades escolares. La importancia que deriva la didáctica en el museo es que “los bienes patrimoniales son objeto de estudio que movilizan saberes, proporcionan información y general conocimiento más allá de sí mismos” (Fernández, 2003).

Siguiendo con la tendencia de llevar la didáctica fuera del aula de clase el Museo es una pieza clave en el espacio pedagógico para los procesos de aprendizaje, aquí es importante comentar que el museo como una



institución de educación no formal es un “recurso didáctico, [que sirve] como apoyo para la formación y la promoción [cultural], y como espacio... que tienen lugar los aprendizajes, entendiendo por aprendizaje un proceso complejo y permanente, una experiencia acumulativa y de carácter individual” (Ochoa, 2008) es aquí donde la didáctica del patrimonio empieza a transformar sus recursos didácticos en diálogos que se hacen comprensibles para la personas con discapacidad sensorial, las piezas recobran sentido creando espacios de comunicación entre el sujeto y la exposición, haciendo de esta una experiencia significativa.

El sentido pedagógico de los museos como centro de complementación en la formación de los estudiantes es vital puesto que “el papel de los museos como espacios de instrucción, de transmisión de conocimientos, es muy importante ya que pueden suplir las lagunas de la escuela” (Fernández, 2003). El objetivo de la didáctica del museo es buscar que este enseñe “por sí mismo y fundamentalmente a través de la exposición de piezas” (Blanco, 1981) claro está, siempre y cuando exista una relación cargada de significado y exploración entre el sujeto y objeto, en donde la persona sorda e invidente encuentren posibilidades favorables en el medio para su aprendizaje.

El conocimiento que desprende al patrimonio cultural no puede ser explicado por sí mismo este debe ser comprensible y cargado de sentido para poder ser entendido, esta labor debe ser de la didáctica del patrimonio pues sin esta sería incomprensible el conocimiento de una exposición museística para personas en situación de discapacidad sensorial, puesto que “los aportes de la didáctica del patrimonio fundamentan actualmente las estrategias de promoción y de difusión del patrimonio más avanzadas: la enseñanza activa, el valor del aprendizaje significativo, la importancia de la observación y de la experimentación, la necesidad de contacto con la realidad” (Fernández, 2003) sin dejar de lado el contacto directo con las piezas de las exposiciones para recrear una experiencia aún más significativa que la visual, pues a través de la exploración háptica se exploran otras formas de conocer, para este caso los tipos de decoraciones prehispánicas del Tolima, pues esta colección se caracteriza por ser piezas cerámicas con detalles pronunciados, formas y tamaños diferenciados.

Una ventaja de las exposiciones táctiles con artefactos prehispánicos es que “permiten que el proceso de enseñanza - aprendizaje sea estimulado por la emoción de construir el conocimiento mediante el desarrollo de competencias cognitivas a partir de la participación activa” (Fernández, 2003) y directa con las piezas de la exposición, en donde las personas con discapacidad visual completan ventajas al desarrollar la percepción aptica, explorando y dando mayor significado que las personas visuales, estas reconocerán al detalle la estructura, forma, tamaño y utilización de la pieza a través de la asociación de elementos comunes de sus contexto.



Para hacer posible el aprendizaje de invidentes y sordos en el museo es necesario articular orientaciones pedagógicas para la atención de los y las estudiantes con discapacidad visual, necesariamente articuladas con los procesos educativos en la escuela. Dentro de las actividades pedagógicas es decisiva la participación de todos los estudiantes sin excepción, tengan o no alguna discapacidad. Estas estrategias, deben crear un espacio pedagógico complejo que fomenten de forma natural la interacción de todos los estudiantes. Para ello se debe buscar mayor interacción en la que propicie el trabajo colaborativo, el uso adecuado del lenguaje, el uso de los sentidos, el reconocimiento de los espacios y sobre todo el desarrollo de la percepción háptica.

Una de las estrategias que el maestro, guía, asesor o tutor del niño invidente debe conocer y tener en cuenta para su aprendizaje, es asociar el conocimiento para evitar verbalismo e impedir que su aprendizaje sea mecánico y carente de sentido, es decir que el “aprendizaje se relacione de forma sustantiva y no arbitraria con el bagaje cognitivo que (el) estudiante ya tiene; sólo así podrá ser asimilado y de esta manera podrá construir la realidad y el mundo que le rodea” (MEN, 2006, pág. 12). Para el caso de exposiciones museográficas con replicas que se pueden tocar, el aprendizaje se logra “A partir del conocimiento de lo concreto se posibilita avanzar a la representación gráfica de cualquier objeto y es la forma de operar con el pensamiento abstracto (MEN, 2006) y por tanto “los públicos no son simples observadores, sino que hacen parte de una configuración colectiva de saber, permitiendo la transformación constante del museo” (Fernández, 1999) en el texto de (Barrera, 2012).

Como se desarrolla la experiencia

El presente trabajo es de corte cualitativo-exploratorio y se presenta en tres fases, incluyendo cada una de las respectivas actividades a desarrollar, su instrumento y técnicas de recolección de la información.

FASE 1: Sujetos, museos y percepciones

Inicialmente y antes de la visita al Museo Antropológico de la Universidad del Tolima se desarrollará un trabajo de campo exploratorio (ver población y muestra), allí se valorarán las percepciones y nociones que presentan las personas en condición de discapacidad sensorial sobre los asentamientos prehispánicos en la región del Tolima, el museo como institución cultural y su importancia en los procesos de enseñanza de la historia regional y local. Para lograr lo mencionado, una de las primeras actividades es la creación de cedulas de identificación, con el fin de conocer más a fondo la muestra poblacional. Los datos serán generales, allí, se encontrará el tipo de discapacidad sensorial, la edad, el sexo, nivel educativo entre, otras.

Como segunda actividad y utilizando entrevistas directas y no estructuradas como herramienta de recolección de datos. A través de esta, se procede a la identificación de experiencias en museos y otras instituciones de carácter cultural. Las estrategias utilizadas para registrar la información de las entrevistas comprenden: tomar



notas durante la entrevista, escribir notas detalladas inmediatamente después de ésta o registrar la entrevista en una grabadora y archivo fotográfico. Posterior a este proceso se identificarán el análisis de conceptos concordantes y distantes, que permitirá categorizar la información y los datos obtenidos de las entrevistas. En este análisis, inicialmente se abordarán las categorías de: Historia regional del Tolima, el museo como institución cultural y la enseñanza de la historia regional y local.

FASE 2: Enseñanza, museo y asentamientos prehispánicos

Guía didáctico-pedagógico: Después de conocer las percepciones de las personas con discapacidad sensorial es indispensable desarrollar un guía didáctico-pedagógica permita enseñar las culturas indígenas del Tolima a partir del reconocimiento de algunas técnicas de elaboración, diseño y decoración de las piezas cerámicas, así como de algunos materiales óseo humano, etnobotánicas y líticas que hacen parte de la colección del Museo Antropológico de la Universidad del Tolima.

Para el diseño de la guía, es importante partir de la valides y la pertinencia de la enseñanza de las culturas prehispánicas asentadas en el Tolima. Se hace mención a una justificación articulando los lineamientos y estándares que destina el ministerio de educación para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Después se planifica los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales teniendo en cuenta las actividades y contenidos teóricos de las sociedades prehispánicas del Tolima. En el desarrollo de la guía se fundamentará: la función de un museo regional, como llegan las piezas al museo, que tipo de piezas se encuentra en el museo y el laboratorio de arqueología, la función de conservación; restauración; investigación y almacenaje de las mismas. Por último, se desarrollará la práctica evaluativa.

Actividades didácticas: Dentro de la misma también se planea la construcción de un taller con actividades que incluyan, la manipulación de piezas arqueológicas depositadas en el laboratorio, el lugar tiene a disposición fragmentos seleccionadas (material depurado) destinadas para los grupos de estudiantes o población en general que visite el laboratorio. Así, de esta manera las personas invidentes y sordas perfeccionaran la ejecución de sus habilidades motoras en el proceso aptico.

FASE 3: Evaluación e impacto

Se desarrolla la evaluación del impacto generado después de desarrollará la visita al museo, esta se realiza a partir del reconocimiento de algunas técnicas de elaboración, diseño y decoración de las piezas cerámicas, así como de algunos materiales líticos que hacen parte de la colección del Museo Antropológico de la Universidad del Tolima en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los grupos indígenas asentados en el territorio tolimente.



Para el proceso de evaluación se desarrollará: Observación estructurada: sobre los aspectos negativos o positivos en la implementación de la guía, factores de movilidad, espacio de accesibilidad, si la discriminación de la traducción al braille es satisfactoria y si los diálogos son comprensibles o falta mejorar en algunos aspectos.

Grupos focales (grupos de discusión): se establecerá unas mesas de trabajo por grupos focales de discusión dándoles la oportunidad de que interactúen con sus comentarios y opiniones dirigidos en todo momento hacia los objetivos de análisis según lo propuesto en este trabajo. La mesa de trabajo abordará los siguientes temas: Información sobre los objetos que se pueden tocar, disposición ante las necesidades con respecto a las formas en la identificación de técnicas prehispánicas, es decir si las piezas eran acordes para su identificación, fichaje y descripción. Se tendrá en cuenta si los sujetos presentaron dificultad para localizar los objetos expositivos descritos en la guía y si mantuvieron dificultad para seguir el recorrido de la exposición. Esto se desarrollará con las características de cada una de las poblaciones asistentes y por grupos separados (ciegos, sordos y nivel educativo).

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Dentro de la fase exploratoria se encontraron tres acontecimientos significados que marcan la viabilidad de la práctica pedagógica, entre ellas: 1. Que los y las estudiantes en condición de discapacidad sensorial divagan en los conceptos de museo, patrimonio cultural y sociedades prehispánicas, es decir, su experiencia como población históricamente excluida se ve imposibilitada en el ingreso de instituciones que promuevan el desarrollo cultural y psicosocial de estas. Por otra parte, el segundo acontecimiento es que no existe una articulación pedagógica ni metodológica entre los museos regionales y la escuela, encaminada a los procesos de inclusión social de la sociedad directamente en población en condición de discapacidad sensorial. Por último, la experiencia de diseño y ejecución de una exposición tifológica mejora la percepción háptica de las personas en condición de discapacidad sensorial, eliminando las barreras para su aprendizaje y fortaleciendo la interacción con otros agentes de la sociedad.

Impacto de la experiencia

Esta experiencia aporta herramientas significativas a los docentes desde su quehacer como agentes transformadores en las aulas de clase, enfrentándose a la diversidad que allí despliega, atendiendo a la población a través de adaptaciones curriculares dirigidas a personas en condición de discapacidad. Por otro lado el Museo Antropológico de la Universidad del Tolima a través de esta experiencia desarrollará de manera sistemática la extensión dirigida a estudiantes en condición de discapacidad sensorial de las instituciones educativas de la ciudad y el departamento, en la que los estudiantes se involucran a través de la visita guiada en la sala de exposición permanente y el laboratorio de Arqueología, que exponen la vida cultural de las



sociedades prehispánicas asentadas en el Tolima. Con la intencionalidad de crear en la población estudiantil un sentido de pertenecía y apropiación de los valores culturales de la región y el reconocimiento de su historia.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Entrevistas semi estructuradas a estudiantes en condición de discapacidad sensorial: se desarrollaron 33 entrevistas semi estructuras con el fin de conocer las nociones que presentan las personas en situación de discapacidad sensorial sobre los museos y su función, las experiencias que estas han tenido en instituciones culturales, el patrimonio cultural y los asentamientos prehispánicos del Tolima.

Socialización de resultados

- Participación en calidad de ponente en el "I Foro en Ciencias Sociales- Reflexiones y Perspectivas" desarrollado en la Universidad del Tolima. Organizado por: Grupo de investigaciones Geopaideia, Grupo de Investigaciones Históricas sobre Educación e Identidad Nacional, Colectivo Interdisciplinario sobre Conflictos de Género – CISCOG- y la Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad del Tolima, apoyado por el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital FJD.
- Publicación de un artículo de revisión bibliográfica "DE LA ANOMALÍA A LA DISCAPACIDAD, UNA LARGA HISTORIA DE EXCLUSIÓN SOCIAL: de la muerte, al destierro y el repudio a la inclusión educativa" en la Revista LICIENSO – ISSN: 2346-2647 número 3 del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima.
- Publicación de un artículo de revisión bibliográfica "Teaching Heritage: Towards Inclusion proposal for the visually impaired" en la revista indexada INCLUSIÓN Y DESARROLLO ISSN: 2389-7341 número 4 de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Proyección de la experiencia

La experiencia pedagógica en el Colegio Niño de Praga fundamentalmente concluirá en un trabajo de grado para optar el título de Licenciado en Ciencias Sociales, la experiencia alimento significativamente la practica pedagógica, haciendo de esta un espacio para la reflexión con pertinencia para la adaptación curricular de la institución. Por otro y como fruto de esta el Museo Antropológico de la Universidad del Tolima tendrá un programa didáctico-pedagógico en función de la población en situación de discapacidad sensorial, siendo este un espacio para la inclusion y un museo para todos.



TERRITORIOS RURALES, ESCUELA Y VIDA COTIDIANA

Olga Lucia Romero Castro
olromeroc@ut.edu.co

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

A partir de la realización e inquietud de la investigación en la que se plantea la necesidad de articular conceptos a la práctica pedagógica, en especial los de índole geográfica, se desarrolla la propuesta de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje del territorio en contextos rurales, desde las dinámicas cotidianas de los estudiantes.

Además de lo anterior, se pretende que los docentes en formación apliquen conocimientos adquiridos en didáctica de la geografía y realicen procesos de sistematización y análisis de experiencias

Palabras claves

Enseñanza, aprendizaje, territorio, territorialización, vida cotidiana, sistematización

Resumen

El trabajo aborda la enseñanza y aprendizaje del territorio a partir de las prácticas cotidianas de los estudiantes, este trabajo se llevó a cabo en dos instituciones rurales

“Esperanza- la Palma” en Buenos Aires (Tolima) y “Fernando Villalobos” en El Totumo (Tolima), ambas en la periferia de la ciudad de Ibagué. Desarrolla desde la contextualización del espacio donde tuvo lugar la práctica, los conceptos tanto disciplinares como pedagógicos en los que está sustentada la propuesta, la descripción de trabajo desarrollado en aula y el proceso de sistematización de la experiencia. Lo anterior para fortalecer el proceso de enseñanza de los docentes en formación y de aprendizaje en estudiantes

Problema o situación que originó la experiencia

Desde esta pregunta inicial, se toman dos puntos que nutren el curso de la investigación, en un primer momento, ¿cómo la formación de estudiantes en ciencias sociales y especial geografía inciden en la apropiación de un territorio?, ¿de qué forma se evidencian en la práctica pedagógica los conceptos adquiridos en escenarios universitarios? haciendo énfasis en cómo se utilizan estos conocimientos en el territorio bajo el cual se moviliza un estudiante. Ésta primera pregunta de orden secundario, sirve como diagnóstico para observar cómo estas disciplinas de las ciencias sociales se han estado enseñando, pretendiendo entonces, aproximar al estudiante a estos conocimientos por medio de una propuesta pedagógica, agregándole una



nueva categoría, la de territorio, con lo cual se busca acercar a la cotidianidad de los estudiantes, para lograr una apropiación y posibilidad de acción participativa y propositiva por parte de los mismos.

En un segundo momento, planteamos ¿cómo desde la practica pedagógica se propicia el aprendizaje de contenidos que ayuden a generar procesos de territorializacion?, la pretensión se guía a preguntarnos si existe una territorialidad en las escuelas rurales, en la cual se vean envueltos todos los miembros de este territorio, ya sean estudiantes que habiten allí o en otros lugares de la ciudad, siendo usado este contexto escolar como escenario investigativo principal por parte de nosotros.

Desde esa mirada, la formación de los licenciados del programa de ciencias sociales, de la Universidad de la Amazonia debe tener una mirada integral, de allí que las prácticas que se realizan durante la formación académica no pueden seguir siendo orientadas desde las asignaturas de manera desarticulada, lo que hace que los estudiantes sientan un exceso de trabajo, y por tanto el conocimiento no es visto de manera holística. De otra parte, se hace necesario que las prácticas permitan como señala el acuerdo 024/2011 sobre PDFPD, que haya un reconocimiento de los contextos escolares, por en muchas ocasiones el quehacer docente ha estado aislado de la realidad que vive el país y hasta desconociendo los problemas de las víctimas, quienes están inmersos en la vida de las Instituciones Educativas, pues sus hijos hacen parte de la cobertura poblacional en casi todas las que existen en la ciudad.

Esta experiencia se enfoca en replantear la mirada del docente, para que la formación de los niños del conflicto, de cabida a estas vivencias y se propongan acciones que conduzcan a que la escuela sea más pertinente, justa y tolerante.

Objetivo general

Analizar la importancia de la cotidianidad rural en procesos de apropiación del territorio en niños de educación básica primaria en el colegio rural los Andes.

Objetivos específicos

- Identificar en los estudiantes las nociones de territorio y territorialidad para poder abordar estas categorías desde la cotidianidad.
- Determinar las prácticas cotidianas rurales de los estudiantes y su impacto en la construcción de territorio.
- Diseñar e implementar un material pedagógico que facilite la apropiación del territorio a partir de la cotidianidad.



Referente teórico que sustenta la experiencia

Desde el inicio del semestre, los estudiantes fueron sensibilizados y familiarizados con los tres enfoques de la Escuela de Frankfurt, escogiendo el histórico-hermenéutico inicialmente para comprender el conflicto para lo cual desarrollaron lecturas tales como los producidos por la Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas, tratando de unificar criterios acerca de cuándo fue que realmente se inició el conflicto y por qué surgió. Se manejó profusamente el texto ¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y Dignidad del CNMH y conocieron a fondo la construcción del libro Textos Corporales de la Crueldad, por las visitas que una de las autoras del libro hizo al salón de clase, la Antropóloga forense Helka Alejandra Quevedo Hidalgo, para realizar el trabajo se decidió por las entrevistas como estrategia de reconstrucción de las historias de vida.

El CNMH por su parte aportó una serie de seminarios de Alfabetización digital que a la manera de capacitaciones, se abordaba la temática desde un punto teórico de manera que les fuera permitido a los entrevistadores, tener una visión parcial y entender cómo se debía trabajar en la práctica

Se realizaron varias charlas ilustrativas de cómo llevar los procesos en cuestión con los profesores Gloria Cañaveral, Cesar López, Raúl Rodríguez y Luis Eduardo Delgado, en las asignaturas “Etnología Americana y de Colombia”, “Desarrollo Humano”, “Procesos de Pensamiento” y “Teoría de la geografía”; quienes orientaron el cómo encaminar las ideas de los estudiantes hacia el objetivo de recopilar distintas historias de víctimas, asentadas en el Caquetá, sin que esta actividad fuera un hecho revictimizante para las personas que sufrieron este flagelo.

Desde este punto de vista, la práctica integra los saberes teóricos de las asignaturas del semestre para comprender que “Los hechos que suceden en los contextos sociales y culturales son también de interés de la educación en una doble dirección, bien por la influencia que puedan tener en ella, así como por la intervención que la educación pueda realizar en esos contextos” Díaz (2006); más aún en la formación del licenciado en ciencias sociales.

Como se desarrolla la experiencia

Territorio

Este concepto se desglosa del espacio geográfico ya que es la construcción social realizada en el espacio. Para la elaboración conceptual se tuvo en cuenta la concepción de Lindón (2002), quién define territorio como “una organización y distribución de personas y actividades en el espacio y también una red de significado e imágenes a ellas asociadas” (p.32), entonces se habla de una construcción social ya que son los habitantes



quienes la realizan a través de los significados atribuidos al espacio en lo que concierne a las formas de comprender la vida, el trabajo, las alusiones y formas de apropiarse del territorio, entre otras.

Aspecto que lleva a destacar la postura de Giménez (2000) para quién territorio no solo corresponde a las necesidades económicas, sociales y políticas de la sociedad, donde la producción este sustentada en las relaciones sociales que allí se establecen sino también a la proyección de mundo donde el territorio puede ser considerado como zona de refugio, medio de subsistencia, fuente de recursos, paisaje, entorno ecológico, tierra natal, entre otras consideraciones.

Otro de los conceptos a tratar es la territorialidad, Lindón (2006) la plantea como “el conjunto de relaciones tejidas por el individuo, en tanto que miembro de la sociedad, con su entorno. En otras palabras, es lo que une al sujeto con su lugar” (p. 384), por lo que se complementa con la postura de Sack (1986) para quién la territorialidad se diferencia un poco de la de los animales, ya que esta biológicamente motivada, mientras que en el hombre es una idea social y geográfica, pues está relacionada con la forma como las personas usan la tierra, organizan el espacio y dan sentido al otro. Es así como la territorialidad empieza a verse como el modo en que los seres humanos fijan estrategias para tener control bien sea con las personas, cosas o una zona en particular, delimitándolo y de esta manera tener influencia sobre el comportamiento y controlar el acceso a este, puede ser a partir de una frontera, señalización o algún gesto lo que lleva bien sea a fijar una posición respecto a sentido de pertenencia y exclusión.

Estos dos autores coinciden en vincular los orígenes de la territorialidad a la etología, ya que este término surgió con dicha disciplina para determinar el comportamiento animal, lo que lleva a pensar en posibles similitudes ya que tanto los seres humanos como los animales usan la territorialidad bajo motivos semejantes en lo que respecta a ciertas necesidades como la obtención de alimento y el establecimiento de compañeros; por tanto se consideró como método de enseñanza a partir de analogías entre estos dos grupos y así hacer visible el comportamiento del ser humano en el espacio que habita así como los lugares que son apropiados, sin delimitar este concepto al comportamiento ya que como Lindón (2006) aclara este concepto trasciende la conducta implicando lazos emocionales. Además de sugerir un tipo de territorialidad, las territorialidades reticulares, cuando “la relación se establece con diversos y dispersos espacios de vida, que de alguna forma están conectados a través de redes tejidas en torno a un estilo de vida” (Lindón, 2006, p 385).

Entre otra de las categorías este lugar, ya que en la propuesta surgió como contenido a tratar para comprender el territorio, para abordarlo se tuvo en cuenta el postulado de Sánchez, quien define lugar como “espacio concreto al que se le ha dado un significado particular. Por lo tanto, los lugares son espacios que significan: son espacios de experiencias vividas” (2012, p.11). Lo que lleva a establecer los sentidos de un lugar, como plantea Lindón (2006) refiriéndose al sentido que un habitante establece de acuerdo a su vivencia, bien sea de manera topofílica o topofóbica, el primer término se refiere al aprecio por un lugar



determinado de acuerdo a las vivencias dadas por las personas en estos y el segundo término apunta a aquellos lugares por los que se siente cierto rechazo o desagrado; estos sentimientos por los lugares pueden propiciarse bien sea por los rasgos materiales, por situaciones o por las personas que habiten estos lugares.

Lo que permite definir lugar como el espacio que adquiere de algún modo un sentido para una persona o la sociedad en la medida que se conocen y por tanto se construyen a partir de experiencias, creencias, supuestos y de más, de tal modo que le suscite algún sentimiento o simbolice algo.

Prácticas cotidianas

Esta categoría entendida como la forma de estar y hacer en el mundo, a través de modalidades de vida en diferentes espacios culturales y físicos determinados, pueden ir desde aspectos ligados a patrones y estilos de vida relacionados con necesidades y/o mecanismos de satisfacción en un determinado periodo de tiempo o incluso la interacción entre individuos o grupos (León, 1999) o en palabras de Lindón es el "(...) ámbito da cuenta del hacer del ser humano: actividades, acciones o prácticas cotidianas (2006, p 370).

Aspecto que da paso a analizar las prácticas de la vida cotidiana, tomadas de Lindón (2006), pues dan cuenta de las actividades o acciones realizadas por el ser humano analizadas a partir de cuatro vertientes:

Desplazamientos

Se refiere a la movilidad espacial, se puede tratar de desplazamientos migratorios o los realizados por motivos de trabajo o cambio residencial, se trata de aquellos desplazamientos en los que se recorren diferentes distancias en un tiempo determinado.

Prácticas ancladas a un lugar

Se trata de las prácticas relacionadas con las experiencias de permanecer o quedarse en diferentes lugares como lo es la ciudad, el barrio, la vecindad, barrio, vecindario, etc.

Escenarios

Son aquellos espacios concretos en los que las personas se encuentran con otras.



Patrones y rutinización de las prácticas

“cuando no solo se observan los desplazamientos sino también como se reiteran a través del tiempo, surge la rutinización de las prácticas cotidianas” (Lindón, 2006, p 374). Esa rutinización hace referencia a las prácticas que se realizan día tras día. Las rutinas son definidas desde la geografía de la vida cotidiana como los “mecanismos de constitución de géneros de vida, estilos de vida o modos de vida” (Lindón, 2006, p 374).

Estas cuatro vertientes, posibilitaron trabajar la cotidianidad en la medida que, a través de las actividades propuestas, los estudiantes muestran su estilo de vida rural de tal manera constituyeron un recurso donde se vinculan estas prácticas con el desarrollo de sus prácticas sociales en el territorio.

Como se desarrolla la experiencia

A partir de los enfoques hermenéutico y etnográfico, seleccionamos los métodos para la recolección de la información cristalizados en herramientas como: análisis de textos relacionados con el tema a tratar, en este caso sobre el territorio, se hizo un análisis sobre las prácticas realizadas en las clases de la universidad

Para la construcción de la caracterización se dividió en dos fases el trabajo. La primera fase se desarrolló desde las prácticas pedagógicas que realizan los estudiantes en las instituciones Nueva Esperanza la Palma y Fernando Villalobos. La segunda fase, fue la aplicación de una estrategia didáctica y pedagógica en el escenario educativo y la tercera fase fue el proceso de sistematización y análisis

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Las conclusiones resultantes de la investigación y experiencia pedagógica, buscan evidenciar de manera sistemática, clara y contundente los objetivos logrados con los estudiantes en la implementación de la propuesta pedagógica.

El conocimiento de los problemas que se presentan en el espacio rural y el colegio desde ámbitos político-económicos, generaron en los estudiantes nuevas formas de territorialización que no solo se basan en reconocer el territorio como centro de su formación ciudadana y académica, sino observarlo de manera crítica.

Estas nuevas formas de territorialización, se generan desde las acciones emprendidas por los agentes presentes en, quienes mediante su propia lógica de ordenamiento territorial reconfiguran la funcionalidad del territorio desde lo:



- Económico: Los estudiantes expresan su inconformidad desde la formación económica acerca de la desterritorialización económica que están teniendo los habitantes de la zona por las microempresas, las medianas y grandes industrias
- Político: Los estudiantes manifiestan la poca acción ejercida por la población en la toma de decisiones en, generando una invisibilización de agentes que modifican el uso del territorio.

Como finalidad alcanzada, podemos destacar la apropiación hacia las dinámicas territoriales expuestas en contextos cercanos, logrando procesos relacionados a la comprensión y formulación de soluciones realizado con los estudiantes, permitiéndonos hablar de un proceso de aprehensión en la formación que ellos recibieron.

El trabajo de articulación con el currículo de los colegios frente al territorio, abarcó temas que permitieron el trabajo de conceptos como: Territorio, territorialización, desterritorialización y reterritorialización, permitiendo utilizar como herramienta metodológica el plan de estudios.

La implementación de la propuesta pedagógica tuvo como respuesta el mejoramiento y cambios en la práctica pedagógica de las Ciencias Sociales desde la innovación metodológica y didáctica al integrar la estrategia pedagógica para la transformación del que hacer docente en ésta área de trabajo escolar, que significó por un lado pasar de la enseñanza tradicional a un trabajo por equipos, donde lo importante no es el docente ni los contenidos políticos y económicos sino los estudiantes.

El proyecto final acordado con los estudiantes, fue la herramienta metodológica que nos permitió evidenciar esa transformación en la formación del territorio cristalizada en: las nuevas miradas que los estudiantes hacen al territorio, logrando diferenciarlo de otros, identificando las diferencias y los elementos comunes del mismo.

Los estudiantes desde el aprendizaje adquirido reconocen la importancia del ser humano en las dinámicas territoriales, siendo este un elemento de vital importancia para entender las transformaciones que surgen en las tipologías de territorio.

El proceso de sistematización permitió otra mirada a la práctica pedagógica y la urgente necesidad de cambiar las prácticas actuales de la escuela en la que se propone relacionar la cotidianidad con la apropiación conceptual. A lo sumo se reflexionó sobre los procesos de investigación en el aula para el fortalecimiento del saber y hacer pedagógico



Impacto de la experiencia

El impacto es muy amplio, puesto que se trabaja desde el ámbito universitario para influenciar directamente el ámbito escolar y curricular, así como impactar en la comprensión de las prácticas cotidianas de los estudiantes y los aprendizajes que de estos se generan.

Por otro lado, se pudo impactar en el proceso de investigación en el aula y fortalecer procesos de sistematización y análisis de la experiencia docente

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Material desde la estrategia didáctica y pedagógica, fotografías y documento de sistematización de experiencias y praxis pedagógica

Socialización de resultados

Por ser una investigación reciente está en proceso para ser presentada a la revista de la facultad LICENSO



PRACTICA INTEGRADA PARA LA RECONSTRUCCIÓN DE HISTORIAS DE VIDA DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO

Cinthia Magaly Borda

Estudiante líder Magaly-994@hotmail.com

Leonardo Muñoz Toledo

Estudiante Leonardomunoz741@hotmail.com

Luis Eduardo Delgado Santacruz

Profesor ledelgado@uniamazonia.edu.co

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

Se realizó una práctica integrada con las asignaturas “Etnología Americana y de Colombia”, “Desarrollo Humano”, “Procesos de Pensamiento” y “Teoría de la geografía”, en alianza con el Museo Caquetá y CNMH; con la finalidad de motivar en lo teórico-práctico a los futuros licenciados en ciencias sociales que cursaron el tercer semestre en el segundo periodo académico en el 2015, quienes llevaron a cabo un acercamiento con la comunidad de víctimas del desplazamiento por el conflicto armado colombiano y vive en el barrio "el Timmy", de la ciudad de Florencia. Este barrio fue fundado en el año 2004 cuando un grupo de familias especialmente desplazadas por la violencia, invadieron un terreno a las fueras de la ciudad, perteneciente a la comuna oriental.

Palabras claves

Historias de vida, relatos del conflicto, Reconstrucción de la memoria, Practica de formación, No Re-victimización

Resumen

Esta experiencia con las victimas el conflicto armado en Colombia, permitió expandir los conocimientos adquiridos fuera del plano netamente teórico, permitiendo comprender que como futuros docentes la labor inicia con el reconocimiento y caracterización de los contextos educativos. En este caso se realizó la reconstrucción de la memoria histórica de algunos nuevos habitantes del municipio, a través del relato de sus historias de vida, utilizando como instrumento de recolección de información la entrevista.

En esta práctica los profesores del semestre desde su espacio académico orientaron los referentes teóricos y las acciones a desarrollar simultáneamente a lo largo del semestre, en la relación con las familias de las víctimas, quienes mostraron sumo interés por traer sus recuerdos a la memoria y de esta manera nos permitió conocer la realidad del conflicto.



Problema o situación que originó la experiencia

En Colombia se ha vivido más de 60 años de conflicto armado con distintos actores y escenarios; hoy parece que más que los anteriores intentos, el proceso de paz avizora un buen final; sin embargo, este periodo ha generado entre otros, el del desplazamiento forzado de familias, quienes hoy son invisibilizadas y por tanto la universidad no puede ser ajena en la reparación simbólica de las personas que han sido victimizadas, para que desde esa mirada puedan aportar para que hechos como esos no sean repetidos.

Desde esa mirada, la formación de los licenciados del programa de ciencias sociales, de la Universidad de la Amazonia debe tener una mirada integral, de allí que las prácticas que se realizan durante la formación académica no pueden seguir siendo orientadas desde las asignaturas de manera desarticulada, lo que hace que los estudiantes sientan un exceso de trabajo, y por tanto el conocimiento no es visto de manera holística.

De otra parte, se hace necesario que las prácticas permitan como señala el acuerdo 024/2011 sobre PDFPD, que haya un reconocimiento de los contextos escolares, por en muchas ocasiones el quehacer docente ha estado aislado de la realidad que vive el país y hasta desconociendo los problemas de las víctimas, quienes están inmersos en la vida de las Instituciones Educativas, pues sus hijos hacen parte de la cobertura poblacional en casi todas las que existen en la ciudad.

Esta experiencia se enfoca en replantear la mirada del docente, para que la formación de los niños del conflicto, de cabida a estas vivencias y se propongan acciones que conduzcan a que la escuela sea más pertinente, justa y tolerante.

Objetivo general

Permitir que los futuros docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de la Amazonia reconozcan el dolor de la guerra; se sensibilicen frente al accionar de los actores armados y exploren con las mismas víctimas, opciones de futuro para el post-acuerdo

Objetivos específicos

- 1.- Realizar una práctica social formativa en el barrio el Timmy, que permita reconstruir las historias de vida y sobre los acontecimientos vividos por la población desplazada víctima del conflicto armado en Colombia.
- 2.- Integrar los saberes de las distintas asignaturas que pertenecen al tercer semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales



- Elaborar y reconstruir personalmente las historias de vida con –por lo menos 30- habitantes del Barrio el Timmy
- Alimentar periódicamente la página web www.caquetamemoriaypaz.org en donde reposarán para consulta mundial, estas historias de vida.

Referente teórico que sustenta la experiencia

Desde el inicio del semestre, los estudiantes fueron sensibilizados y familiarizados con los tres enfoques de la Escuela de Frankfurt, escogiendo el histórico-hermenéutico inicialmente para comprender el conflicto para lo cual desarrollaron lecturas tales como los producidos por la Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas, tratando de unificar criterios acerca de cuándo fue que realmente se inició el conflicto y por qué surgió. Se manejó profusamente el texto ¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y Dignidad del CNMH y conocieron a fondo la construcción del libro Textos Corporales de la Crueldad, por las visitas que una de las autoras del libro hizo al salón de clase, la Antropóloga forense Helka Alejandra Quevedo Hidalgo, para realizar el trabajo se decidió por las entrevistas como estrategia de reconstrucción de las historias de vida.

El CNMH por su parte aportó una serie de seminarios de Alfabetización digital que, a la manera de capacitaciones, se abordaba la temática desde un punto teórico de manera que les fuera permitido a los entrevistadores, tener una visión parcial y entender cómo se debía trabajar en la práctica

Se realizaron varias charlas ilustrativas de cómo llevar los procesos en cuestión con los profesores Gloria Cañaveral, Cesar López, Raúl Rodríguez y Luis Eduardo Delgado, en las asignaturas “Etnología Americana y de Colombia”, “Desarrollo Humano”, “Procesos de Pensamiento” y “Teoría de la geografía”; quienes orientaron el cómo encaminar las ideas de los estudiantes hacia el objetivo de recopilar distintas historias de víctimas, asentadas en el Caquetá, sin que esta actividad fuera un hecho revictimizante para las personas que sufrieron este flagelo

Desde este punto de vista, la práctica integra los saberes teóricos de las asignaturas del semestre para comprender que “Los hechos que suceden en los contextos sociales y culturales son también de interés de la educación en una doble dirección, bien por la influencia que puedan tener en ella, así como por la intervención que la educación pueda realizar en esos contextos” Díaz (2006); más aún en la formación del licenciado en ciencias sociales.



Como se desarrolla la experiencia

La experiencia partió inicialmente desde un plano netamente teórico en el cual se abordó la problemática desde algunas áreas encaminadas al estudio del hombre, posterior a ello se realizaron algunas actividades que permitieron fortalecer los puntos vistos en las teorías y tener un "conocimiento parcial" de cómo llevar estos procesos al campo práctico; además, se recibió la capacitación por parte de CNMH y el Museo Caquetá. Cuando ya se tenía claro cómo se debía abordar la temática y cómo se tendría que trabajar, los estudiantes acompañados por uno de los docentes se dirigieron hasta el barrio llamado "El Timmy" donde se encontraban las personas víctimas del conflicto. En primera instancia se hizo una actividad de integración en la cual el objetivo principal fuese el acercamiento y reconocimiento mutuo para crear un vínculo parcial de amistad, permitiendo así, abordar a las personas, escoger a la que posiblemente sean entrevistadas, generando lazos de amistad. En un segundo momento se acordaron citas entre los estudiantes y las personas o familias que serían las encargadas de contar sus historias de vida. Posteriormente se llevó a cabo la recopilación de las historias individualmente por parte de los estudiantes, quienes de manera meticulosa recogieron las entrevistas y se encargaron en convertirlas en historias de vida. Por último, se publicaron las historias en el sitio Web llamado "Caquetá memoria y paz" con el fin del que las personas que contaron sus estas historias de vida, no se sientan re-victimizadas sino más bien, se les dé lugar preponderante por lo mucho que han perdido.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Esta práctica se constituyó en un espacio para adquirir conocimientos más integradores, pues los docentes de las asignaturas fueron quienes estructuraron los saberes y actividades que permitieron cumplir el objetivo; esto a la vez hace que los esfuerzos de los estudiantes se centren en una problemática mucho más compleja, la cual se constituye a la vez en un ejercicio investigativo.

Se logró que los futuros licenciados en Ciencias Sociales conozcan la realidad histórica que le ha tocado vivir a las familias víctimas del conflicto armado, situación que debe ser relevante para el docente de ciencias sociales, cuando desarrolle su trabajo en el aula de clase.

La socialización del proyecto y el contacto con las víctimas fue una experiencia enriquecedora para los estudiantes que nunca habían salido de las aulas de clase.

El manejo y la apropiación de métodos de investigación social cualitativa permitieron que su conocimiento y práctica participativa se convirtiera en una novedad que supieron aprovechar los estudiantes.



La construcción de la página web www.caquetamemoriaypaz.org es la evidencia y producto final, que permite reconocer su trabajo en las redes sociales, lo cual ha sido gratificante tanto para los estudiantes como para las víctimas, con los cuales algunos han seguido unidos por lazos de amistad.

Impacto de la experiencia

- Impacto en la comunidad porque se visualizaron las problemáticas socioculturales que ha dejado el conflicto armado colombiano en sus víctimas.
- Impacto nacional y mundial porque desde cualquier lugar del mundo se puede ingresar a la página web.
- Impacto futuro porque se involucrarán más estudiantes, profesores a este tipo de prácticas integradas con el fin de adquirir conocimientos y distribuir saberes, para la cualificación y mejoramiento de la formación de los futuros licenciados en Ciencias Sociales de la Universidad de la Amazonia.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Se crea una página web con el nombre de "Caquetá memoria y paz" la cual es sufragada inicialmente por el CNMH y posteriormente por el Museo Caquetá, en donde se encuentran las historias de vida que se procesaron por parte de los estudiantes, con la asesoría de 4 docentes del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, de la Facultad de Educación.

Socialización de resultados

Además de la socialización por internet que es muy amplia, también se realizó un lanzamiento de dicha página web invitando a las familias involucradas, estudiantes del tercer semestre del segundo periodo académico 2015, personalidades del medio social, profesores de la universidad de la Amazonia, funcionarios CNMH, director del Museo Caquetá

Proyección de la experiencia

Seguir realizando este tipo de prácticas integradas, contando con el irrestricto apoyo del CNMH, el Museo Caquetá, estudiantes y profesores del programa para este fin. Se plantea ahora para el primer semestre de 2016 continuar con esta práctica, pero con enfoque diferencial; mujeres, indígenas, afrodescendientes y población LGTB



LA LÚDICA, ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE MEDIADO PARA FORTALECER COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA, UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA.

Nora Lozano Ortiz

Noralo34@hotmail.com

Esmeralda Monroy Ríos

esmorios@hotmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

El ecosistema del aula de clase es un espacio privilegiado para fortalecer las competencias emocionales en los estudiantes a través de la implementación de actividades de tipo experiencial y lúdico que ayudan a florecer diferentes tipos de aprendizajes, como aprender a relacionarse con el otro y los otros, a conocerse y reconocerse como ser humano, único, especial y diferente, aspectos necesarios para el anclaje social, personal, familiar y laboral del maestro. La experiencia se lleva a cabo a partir de la integración de los espacios académicos de Desarrollo Humano y Modelos Pedagógicos que se orientan en los primeros semestres de la Especialización en Pedagogía.

Palabras claves

Competencias emocionales, aprendizaje mediado, lúdica, formación integral, prácticas de aula, pedagogía de la afectividad.

Resumen

La experiencia se realiza en los espacios académicos Desarrollo Humano y Modelos Pedagógicos, orientados a la formación integral, donde se privilegia la educación emocional, complemento indispensable del desarrollo cognitivo y expresivo de los futuros especialistas en pedagogía; incorpora actividades lúdicas como juego de roles, dinámicas, actividades dirigidas, de autoreconocimiento y reconocimiento del otro, los compartir, que promueven la inteligencia inter e intrapersonal, como aprendizaje mediado para la construcción de aulas en paz, en donde se pueden producir conflictos y tensiones que afectan al estado emocional de quienes participan en el proceso pedagógico y que requieren atención psicopedagógica en los distintos niveles académicos en los cuales van a desempeñar su rol.



Problema o situación que originó la experiencia

Se necesita educar emocionalmente a quienes optan por la docencia como proyecto de vida, al respecto, Naranjo afirma que: si un maestro quiere enseñar a su alumno a ser libre, pacífico u honrado, él debe primero trabajar sobre sí mismo para alcanzar estas virtudes y luego transmitirlos (<http://www.kindsein.com/es/25/2/586/>), en la Especialización se encuentra que los estudiantes de distintas profesiones presentan vacíos en sus competencias emocionales como consecuencia de la educación bancaria que recibieron, porque circulan ideas erróneas con respecto a la afectividad y a la educación emocional y en la escuela generalmente, se privilegia lo cognitivo y se dejan de lado las dimensiones de la formación humana, tan necesarias para hablar de la formación integral. Por lo anterior, una educación afectiva, una educación de las emociones que favorezca la capacidad amorosa que es la base de la sana convivencia escolar, familiar y social.

Este autor sostiene que. «Los formadores precisan aprender lo que las universidades no le ofrecen: emprender un camino hondo de autoconocimiento, de sanación para convertirse en personas plenas, ancladas en su esencia; individuos con vínculos sanos», (Op cit), razón por la cual, es indispensable fortalecer la inteligencia intrapersonal de los maestros y maestras.

Otra problemática es la que se relaciona con la forma como se asume la práctica pedagógica, en donde, el enseñar, se constituye en una experiencia carente del disfrute, de lo lúdico, lo práctico y de lo experiencial, aspectos que conllevan los aprendizajes significativos.

Para responder a las necesidades de esta época es importante que la escuela, permita la expansión de la creatividad y de las habilidades sociales que ayuden a superar el individualismo y la falta de reconocimiento de la felicidad como posible construcción en la interacción con otros.

Finalmente, uno de los retos de la educación es el de la comprensión, no sólo en términos de lo cognitivo, sino también desde lo afectivo, para ello, se han de asumir las prácticas pedagógicas con una visión holística, que permite integrar los saberes, los afectos, los intereses y las acciones.

Objetivo general

Implementar actividades lúdicas en el aula de clase para fortalecer el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes de la Especialización en Pedagogía.



Objetivos específicos

- Reconocer la importancia de desarrollo afectivo en los procesos de formación pedagógica y disciplinar
- Utilizar la lúdica como estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo de competencias emocionales
- Potenciar el desarrollo de habilidades de auto conocimiento y reconocimiento del otro y los otros y en sí mismo

Referente teórico que sustenta la experiencia

La experiencia se sustenta en referentes teóricos como ludo pedagogía, pedagogía afectiva, rol del docente contemporáneo, la didáctica afectiva, aprendizaje mediado e inteligencia emocional.

Pedro Fullea Bandera dice “la Pedagogía Lúdica es una estrategia que motiva el desarrollo personal y social con acciones placenteras asumidas con absoluta libertad, se expresa mediante contenidos recreativos cargados de intencionalidad educativa (En [es.slideshare.net/pedrofulledabandera/pedagogía lúdica](http://es.slideshare.net/pedrofulledabandera/pedagogia-ludica)).

De otra parte, del psiquiatra chileno Claudio Naranjo se retoma aspectos como: la educación debería de dejar de ser un traspaso de información e incluir aspectos afectivos, y está convencido de que hay que cambiar al maestro para mejorar la educación. «Se supone que un profesor es una persona que ha alcanzado un desarrollo suficiente como para poder educar y no solamente ser una máquina de transmitir información» (En <http://www.kindsein.com/es/25/2/586/>)

En este sentido, Lucero Saavedra, define de afectividad como una situación de empatía en las relaciones sociales interpersonales, es decir, como un ambiente donde se fomenta o favorece la manifestación de sentimientos como la ternura, cariño, amor, la comprensión la tolerancia hacia los demás. (2014): p 1)

Esta autora, reconoce que las expresiones afectivas en la clase “es imprescindibles para el desarrollo normal de un individuo, siendo al mismo tiempo un factor básico del equilibrio y bienestar de la persona, ella repercute en todo el ser humano, en su eficacia intelectual en sus actividades y en su comportamiento. Se resalta entonces, la importancia que tiene la pedagogía afectiva en la actualidad, así mismo, Saavedra afirma que los métodos de enseñanza –aprendizaje que imperan en las diversas sociedades ha llegado a su agotamiento, ya no funcionan aquellos procesos en las cuales se favorecía exclusivamente la memorización y las transmisiones de conocimientos inaplicables



En cuanto a la didáctica afectiva, esta autora reconoce los aportes de Miguel de Zubiria, quien dice que la educación está al servicio de la industria más que de las personas, es por ello que surge una alternativa revolucionaria en la educación, que es privilegiar la dimensión afectiva del ser humano más que su producción intelectual.

En este orden de ideas, la Pedagogía Afectiva se caracteriza siguiendo a esta misma autora por que pretende no sólo formar profesionistas, sino seres humanos íntegros que sean capaces de convivir adecuadamente con sus semejantes, esto contradice a la educación tradicionalista que pondera exclusivamente la formación cognitiva del individuo, limitándose a la transmisión y repetición de fórmulas acabadas, sin tomar en cuenta factores de convivencia grata entre los individuos.

Otras referentes que sustenta la experiencia son la necesidad de formar un maestro que funciona plenamente, es decir, que se caracteriza por ser democrático, humano, alegre, disponible, comprometido, creativo y que disfruta y ayuda a disfrutar de las diferentes actividades pedagógicas, porque lo que se busca es que “el profesor ya no imponga su voluntad y su verdad como absolutas, ahora el aprendizaje y la colaboración son recíprocos. Se debe rehusar de toda actitud autoritaria que imponga siempre la voluntad del educador para hacerse obedecer o servir de protector exacerbado, ignorando y denigrando la personalidad y la capacidad del educando. Desea que el proceso educativo genere un movimiento empático que provoque en el profesor una actitud adecuada con la cual logre comprender que los sentimientos de los estudiantes pueden ser vectores de creatividad y construcción de vivencias significativas” (Saavedra, 2014 p 4)

Aprendizaje mediado, es una modalidad complementaria del aprendizaje, la cual amplía el impacto no sólo de quienes participan en el proceso docente educativo, sino también con el medio ambiente, por eso aporta al desarrollo de la cognición y de la metacognición como a al de las habilidades afectivas; en esta perspectiva, las funciones cognitivas no son los únicos requisitos previos para el aprendizaje y el pensamiento, los aspectos emocionales y sociales también intervienen y determinan en gran medida el funcionamiento intelectual del individuo. (Sasson, 2009, p 15)

Para Goleman la inteligencia emocional es el uso inteligente e intencional de las emociones, de este modo se permite que las emociones trabajen para beneficio de las personas y por tanto, ayudan a guiar su comportamiento, (1995. p.100) “La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social”. Algunas de estas habilidades son personales; es decir que afectan al mundo íntimo y privado de la persona, otras conciernen a la esfera interpersonal, Goleman reconoce estas habilidades prácticas de la Inteligencia Emocional, la autorregulación la cual se refiere a manejar los propios



estados de ánimo, impulsos y recursos, la autoconciencia la que Implica reconocer los propios estados de ánimo, los recursos y las intuiciones que tiene sobre alguna situación, la motivación que se refiere a las tendencias emocionales que guían o facilitan el cumplimiento de las metas establecidas, la empatía implica tener conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los otros, y las destrezas sociales, aquí Implica ser un experto para introducir respuestas deseadas en los demás que no lastime sus emociones y que sean dulces a su oído y forma de pensar.(Op cit)

Por lo anterior en los espacios académicos de Desarrollo Humano y Modelos Pedagógicos se valora la inteligencia emocional del estudiantado, con ello se incluyen diversas estrategias pedagógicas, las cuales son estructuradas y orientadas por los mismos estudiantes, haciendo del aula de clase un espacio disfrutable, amena y afectivo. Es decir, que el maestro a través de la Pedagogía de la Afectividad puede “propiciar un ambiente de trabajo escolar rigurosamente sustentado en la libertad del estudiante; pero practicando la compatibilidad entre disciplina, la libertad y la autonomía, lo anterior promueve el ejercicio de la voluntad de poder y de sentido y el gusto personal por lo que se hace, en diferentes ámbitos, principalmente, en el escolar.

Como se desarrolla la experiencia

Esta se desarrolla a través de la ludo pedagogía. En todas las clases hay un espacio al inicio en el cual se incluyen estrategias rompe hielo y de reflexión, también en el desarrollo de las mismas en las pausas activas, y al finalizar el encuentro, en donde se identifican los aprendizajes a través de un conversatorio, de preguntas orientadoras o encuentro grupal, también desde el compartir o con una dinámica de juego con el fin de reconocer al otro como parte importante en los procesos de formación.

Además, se trabaja con talleres pedagógicos, el taller pedagógico, según (Egg, 1991: p14), es entendido como una forma de enseñar y de aprender mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente. Pudiéramos decir que el taller resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permiten al alumno operar con el conocimiento y al transformar el objeto, cambiarse a sí mismo, centrándose en el resultado de la vivencia que tiene en su contexto. Es decir que según este autor, el taller pedagógico se caracteriza por un hacer productivo en el que se aprende haciendo; con metodologías participativas donde se enseña y se aprende, a partir de experiencias en las que todos están implicados como sujetos activos; se basa en preguntas que generan crisis cognitivas y afectivas, problematizando, interrogando y buscando respuestas sin detenerse solo en certezas absolutas; tendiente a un trabajo interdisciplinario y sistemático lo cual facilita que se articulen e integren diferentes perspectivas de estudio y actuación sobre diversos aspectos del mundo de la vida; se establecen relaciones entre maestras y estudiantes donde ambos son protagonistas de procesos formativos, en éstos se asume la práctica pedagógica con carácter global e integrador adquiriendo el conocimiento desde múltiples perspectivas



integrando unos nuevos conocimientos, en la metodología del taller pedagógico, el saber es un proceso dinámico, lúdico y estético que se desarrolla en la interacción entre las personas, en su relación compartida sobre lo que hacen, lo que buscan, lo que aspiran y desean generando un clima de confianza y animación entre las personas involucradas.

En la experiencia se articula lo conceptual, lo pedagógico y lo evaluativo, con respecto a este, se utilizan las reflexiones pedagógicas, en las que se da cuenta de los conocimientos, de los sentimientos, las actuaciones y las distintas perspectivas sobre sus aprendizajes alcanzados en el aula, estas se organizan e incluyen en el Portafolio Pedagógico, de otra parte, en la Velada Pedagógica se pone en escena los diferentes aprendizajes alcanzados y se evalúa el proceso, avances y la manera como apropian y transfieren los saberes afectivos, cognitivos y expresivos por medio del arte y la creatividad, tanto en lo personal, como en lo académico, pero, principalmente, se tiene en cuenta las competencias afectivas en el contexto inmediato, con proyección al ejercicio profesional en diferentes niveles educativos.

Uso de recursos o materiales

- Los recursos didácticos son los instrumentos que posibilitan de manera directa o indirecta vivir la experiencia de aprendizaje y hacer que ella se reconozca como significativa, en este caso se reconoce tres clases de medios o recursos didácticos
- Medios reales: se utiliza los Estudios de casos referentes al rol del docente, la utilización del saber pedagógico y experiencias de vida desde lo personal, laboral y profesional, también se utiliza la personalización a través del uso del disfraz, material reciclable y didáctico (bombas, pinturas, máscaras, dulces, dibujos, cintas, tarjetas, fichas piedras rompecabezas etc).
- Medios escolares: el aula de clase, zonas verdes de la universidad, pasillos y salas de ayudas
- Medios simbólicos: Material bibliográfico, textos, documentos, lecturas de ambientación, medios audiovisuales como diaporamas, videos entre otros.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

A manera de conclusión se puede inferir que esta experiencia pedagógica es importante y ha dado resultados significativos en la medida que los estudiantes de la Especialización en Pedagogía evidencian y expresan el desarrollo de las competencias emocionales cuando interactúan con los pares, escuchan, valoran y respetan los aportes, pensamientos de los otros, cuando a partir de la introspección reconocen su condición humana y pueden expresar confidencias de quiénes eran y ahora cómo se ven, cuando en la Velada Pedagógica ponen de manifiesto la ética del cuidado y la expansión de su creatividad y la lúdica y en las reflexiones del Portafolio Pedagógico cuando fortalecen su discurso pedagógico y manifiestan sus intereses, motivaciones,



dificultades y las maneras como pueden superarse, siendo propositivos. Además, se aprecia que se tornan y asumen como profesionales en formación docente más humanos y con sentido de responsabilidad social.

Impacto de la experiencia

- Se está contribuyendo a la aplicación de los modelos pedagógicos contemporáneos a partir de la misma experiencia que se vive en el aula en los dos espacios.
- Cambios y mejoras en la forma de enseñar de quienes hacen parte de la Especialización en los distintos niveles en donde se desempeñan como maestros y/o como profesionales de otras áreas
- Permite valorar al estudiante en pedagogía desde su condición humana para que cuando él o ella ejerza su profesión docente visibilice sus prácticas pedagógicas en este sentido y así se ha contribuido en formación de ciudadanos, a la vez se ha ayudado a reconstruir tejido social y se ha aportado a la felicidad y la paz, tanto en el plano de lo individual y lo social.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Evidencias fotográficas.
Reflexiones personales y grupales
Portafolio Pedagógico
Velada pedagógica

Socialización de resultados

Hasta la fecha no se ha presentado en ninguno de estos, sin embargo, en las evaluaciones de la Especialización en Pedagogía se reconoce como una fortaleza y una experiencia significativa por parte de los estudiantes y del equipo de docentes y directivos de la Especialización.

Proyección de la experiencia

Se espera continuar con la experiencia en estos espacios y vincular a los maestros de otros espacios académicos, también escribir un artículo sobre la misma, tanto en la Agenda Pedagógica como en otros medios de difusión. Socializar esta experiencia a los programas de licenciatura en pregrado en la universidad y en las que hacen parte de ASCOFADE, capítulo Sur Oriente con el fin de mostrar que sí es posible trabajar el componente afectivo en el proceso de formación docente.

Presentarla en eventos académicos de pedagogía a nivel regional, nacional o internacional.



MEDIACIÓN COGNITIVA Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS: UNA EXPERIENCIA DE VIDA.

Adriángela Elisa Ramírez Medina

Armm1970@hotmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La experiencia MEDIACION COGNITIVA Y ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS: UNA EXPERIENCIA DE VIDA, Esta experiencia hace parte de la facultad de Educación, especialización de pedagogía, del currículo de la segunda fase, se orienta como un área de profundización, formación, actualización y complementariedad a la formación pedagógica. El contexto en el cual se desarrolla es tanto inter como extra mural, los estudiantes desarrollan actividades que generan procesos de cambio, de sensibilización, de socialización en grupos internos de la misma universidad, como con organizaciones, fundaciones, asociaciones o comunidades de los barrios de Florencia y del departamento y /o padres de familia, incidiendo de esta manera en los cambios de paradigma frente al tema de la diversidad e inclusión educativa. Los espacios académicos se orientan en la universidad, pero el accionar de las estrategias pedagógicas que se abordan a través del aprendizaje experiencial como didáctica se realizan en otros contextos.

Palabras claves

Mediacion cognitiva- estrategias cognitivas-educacion inclusiva-inclusion- diversidad-necesidades educativas especiales-discapacidad

Resumen

La electiva Mediación Cognitiva y Estrategias pedagógicas les ha permitido a los estudiantes de la especialización en Pedagogía realizar trabajos pedagógicos dentro y fuera d la Universidad incidiendo en los cambios educativos, en los rompimientos de paradigmas sociales que se entretienen en el tema de la educación inclusiva vista desde el nombre de la electiva, una vez se abordan los elementos teóricos y académicos se procede a confrontarlos y aplicarlos en la práctica en contextos reales , con comunidades que presentan estas situaciones, generando ellos aportes significativos en donde accionen, se realizan actividades tales como apoyo pedagógico a casos de inclusión educativa, se le puede cumplir un sueño a una persona con discapacidad, se realizan actividades lúdicas , didácticas y pedagógicas con la fundación guanella, se sensibiliza la comunidad educativa, social o política y se desarrollan cinetodos que son unos cineforos para toda la universidad y personal externo en estas propuestas los estudiantes desarrollan conocimientos y los transfieren a otros espacios .



Problema o situación que originó la experiencia

El desconocimiento de las políticas educativas en cuanto a la temática de estrategias pedagógicas para atender en procesos escolares a la población que presenta alguna condición diversa.

Objetivo general

Conceptualiza, comprende y transforma la realidad pedagógica en la cual se desenvuelve con el fin de transferir la política de inclusión infiriendo a nivel Institucional, local, municipal, departamental y Nacional.

Objetivos específicos

- Facilitar elementos conceptuales y pedagógicos para la formación de los estudiantes de la especialización en pedagogía que posibiliten la reflexión, contextualización e investigación de las estrategias y acciones para la atención adecuada de la población con necesidades educativas especiales que hacen parte de los procesos de Educación inclusiva.
- Transformar realidades del contexto universitario que benefician la población diversa dentro y fuera de la universidad.
- Desarrollar propuestas innovadoras frente al tema en mención en los espacios donde los estudiantes se desenvuelven.
- Aportar a la comunidad una experiencia que genere cambios positivos frente al tema.

Referente teórico que sustenta la experiencia

- La escuela tiene que aceptar esa diversidad y proponer una intervención educativa en la que sea posible un desarrollo óptimo de todos los alumnos y alumnas. El desarrollo como decía VIGOSTKY no consiste en la socialización de las personas sino en su individuación. Hay que partir de las situaciones personales para realizar un proceso educativo individualizado.
- la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983, 1993).
- En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, art.1), se defiende que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos”.
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, art.26) recoge que “Toda persona tiene derecho a la educación... La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...”
- La Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989, art. 23.1)
- la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989, art. 23.3)



- la Conferencia Mundial sobre Educación para todos (Tailandia, 1990),
- la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, 1994)
- psicología de la educación: David Ausubel, Joseph Novak y Helñen Hamesian
- ciclo del aprendizaje experiencial de Kolb 1984. K Lewin 1951, J Dewey 1938 y J Piaget 1978.

Como se desarrolla la experiencia

Esta experiencia Se desarrolla en 4 unidades temáticas a través de 12 encuentros, planteados inicialmente desde un eje temático de conceptualización teórica:

Unidad temática I, refiere la básicamente la conceptualización de la Atención a la diversidad, la unidad temática II, plantea la prestación del servicio educativo para personas con necesidades educativas especiales o capacidades diversas y población vulnerable, donde se abordan temáticas tales como Necesidades Educativas especiales, comunes, individuales, transitorias, Atención educativa para personas con NEE en la educación formal y no Formal, la Diversidad como principio fundamental de la inclusión Educativa, población vulnerable y discapacidad, se retoman las Orientaciones de caracterización pedagógica para atender la población con N.E.E, (Discapacidad auditiva, visual, cognitiva, motora, autismo, Sordo-ceguera, Capacidades y/o talentos excepcionales, desvinculados, reinsertados, población vulnerable, desplazados, raizales, room, frontera, gitanos, indígenas afrocolombianos) y se retoman otras temáticas que se evidencian en las aulas como aspectos relevantes a reflexionar, el TDH y el déficit de atención, dificultades de aprendizaje, matoneo y el bulliying, la unidad temática III, proponen y se reflexionan las estrategias y acciones pedagógicas para atender la población con N.E.E, las adecuaciones curriculares, las didácticas flexibles y las Orientaciones pedagógicas que se deben implementar con cada una de las NEE, la atención pedagógica en la educación superior y la Unidad temática IV se trabaja la guía 34 de autoevaluación Institucional y los Índices de inclusión, para poder incidir en los planes de mejoramiento Institucional.

Para el desarrollo de estas temáticas se realizan una serie de estrategias pedagógicas que le permiten al estudiante interrelacionarse con la comunidad educativa, con otros sectores o instituciones del departamento.

Iniciando la unidad, se diseña una encuesta que los estudiantes deben aplicar a diferentes sectores, entre ellos, salud, educación, religioso, deportivo, político, económico y gubernamental, la cual les va a permitir tener una visión real del tema en la sociedad, Posteriormente, se realizan unos espacios de encuentro con la discapacidad, donde ellos deben dar a conocer el marco legal, teórico y conceptual de cada uno de los casos de discapacidad o NEE y/o capacidades excepcionales y las demás temáticas propuestas, en este encuentro invitan a una familia o a una persona que presente la condición a exponer y socialicé su situación, esta



estrategia permite mayor acercamiento y conocimiento de la realidad, generalmente se le obsequia un presente y se comparte una merienda, es un espacio vivencial hermoso, lleno de sentimientos encontrados y de aprendizajes.

Otra de las acciones pedagógicas que se lleva a cabo es la preparación y desarrollo de un jornada lúdico-pedagógica que se realiza en la fundación Guanella, institución privada sin ánimo de lucro que atiende a 100 niños y jóvenes en condición de discapacidad de todo el departamento y les ofrece atención en rehabilitación integral e internado y programa de inclusión educativa.

Esta actividad ya está institucionalizada por la universidad, la institución aprovecha para celebrar ocasiones importantes como, cumpleaños de los niños, primeras comuniones, el día del niño, amor y amistad, en fin, aquí se da la oportunidad de interactuar con el corazón y con muchas manos amigas de los estudiantes, es una experiencia inolvidable.

Y la última actividad pedagógica que es muy importante porque se construye durante el semestre, ofrece cuatro opciones pedagógicas para desarrollar así:

El abordaje de uno de los casos para hacer intervención pedagógica y generar procesos de inclusión social, cultural, laboral o educativa.

La posibilidad de cumplir un sueño a una de las personas con cualquiera de las condiciones abordadas.

Desarrollar una jornada de socialización (taller) de la electiva en los grupos de estudiantes de la universidad de cualquier facultad, grupo de docentes, administrativos, instituciones educativas o cualquier gremio del Departamento.

Desarrollar cineforos con material propio de los temas abordados

El desarrollo de esta electiva permite que los estudiantes tengan una experiencia de vida como docentes que pueden llegar a cambiar paradigmas para lograr mejores ambientes de aprendizaje, acordes a las diversas situaciones pedagógicas que se presentan en nuestro medio y sobre todo porque les permite transformar vidas... y aportar a una sociedad educativa más justa.



Aportes de estudiantes.

La electiva me ha parecido muy pertinente para el ejercicio de nuestra profesión docente, en virtud a que posibilita el uso de estrategias y mecanismos adecuados para contribuir a los procesos de formación de los estudiantes en condición de discapacidad y nos ofrece un nuevo reto educativo no sólo como docentes sino como padres de familia. Es de gran importancia que desde la Universidad de la Amazonia se oriente porque incentiva a la inclusión educativa y facilita el desarrollo de las personas con necesidades educativas especiales. Lo anterior permite generar conciencia a todas las personas para que no discriminación alguna.



Uso de recursos o materiales

- Material académico, textos, consultas, libros
- Acceso a internet
- Revisión de Otras experiencias.
- Materiales adaptados para atender NEE
- Lo propio de cada propuesta a desarrollar.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

- Uno de los resultados principales de la experiencia es poder incidir en los cambios o adaptaciones que debe hacer la universidad de la amazonia frente al tema de la inclusión educativa como un derecho propio de los estudiantes en cualquier condición.
- Apropiación conceptual que los estudiantes logran cuando realizan el proceso de la experiencia en mención.
- involucrar otros agentes externos a los procesos pedagógicos que faciliten generar cambios educativos, sociales, políticos o familiares en donde se atienda población con NEE.
- incidir en la política pública del departamento frente al tema.
- los estudiantes generan cambios en sus sitios de trabajo frente a lo mencionado.



- Actualización educativa frente a las propuestas del MEN y del sistema educativo.

Impacto de la experiencia

El impacto de la experiencia se evidencia en las Instituciones educativas en las cuales trabajan los estudiantes y donde ellos han podido generar y transformar sus propias vivencias pedagógicas.

De igual forma se evidencia en las transformaciones y aportes que se realizan desde la electiva a las acciones que realiza la universidad frente a la inclusión educativa de estudiantes que presentan cualquier condición diversa. En los aportes que realizan los estudiantes en los municipios en los cuales viven como una forma de sensibilizar a la población con la cual conviven.

Los estudiantes reciben formación actualizada de acuerdo a las políticas del MEN y del mismo sistema escolar colombiano.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Se cuentan con los videos que los estudiantes producen para la socialización de los trabajos finales, las participaciones que los estudiantes han realizado en los eventos de la misma universidad, en los aportes que han realizado a sus respectivas instituciones educativas o Entidades en las cuales laboran.

Socialización de resultados

- Se han elaborado escritos para la agenda pedagógica de la universidad.
- Participación en varios foros regionales e internacionales de pedagogía.
- Proyección social hacia los diferentes municipios del departamento
- Realizar un intercambio con estudiantes de la USCO frente a esta temática.
- Ampliar la proyección social hacia los diferentes municipios del departamento
- Inferir con otras acciones pedagógicas al interior de la universidad frente al tema.



VELADA PEDAGÓGICA, UNA PRÁCTICA DE INTEGRACIÓN CURRICULAR EN LA ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA.

Amparo Flórez Silva

amflosi@gmail.com

Nataly Vanessa Murcia Murcia

Nathalymurcia@hotmail.com

Clara Lucia Higuera Acebedo

claralup@gmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La velada pedagógica se desarrolla como practica complementaria de la Fase de fundamentación de la Especialización en Pedagogía de la Universidad de la Amazonia de Florencia Caquetá. Esta práctica es orientada a fortalecer los tres componentes de formación del programa: a) Educación Convivencia y Sociedad; b) Pedagogía, Currículo, Cognición y aprendizaje y c) Procesos de investigación pedagógica. Se realiza al culminar el primer periodo académico con los estudiantes y profesores que desarrollan la fase 1 del programa. En esta práctica se integran los espacios académicos:

Desarrollo Humano, Historia y Epistemología de la Pedagogía, Modelos pedagógicos, Trabajo de grado, Seminario de Investigación Pedagógica 1, Pedagogía social y Fundamentos de Diseño Didáctico.

Palabras claves

Velada Pedagógica, Integración Curricular, Práctica Pedagógica, Formación Integral.

Resumen

La Velada Pedagógica es un encuentro de saberes realizado al culminar la primera fase de la Especialización en Pedagogía, donde se evidencia de manera práctica y creativa los aprendizajes significativos logrados en cada espacio académico durante la fase de fundamentación del programa. Al igual que una fiesta de celebración, profesores y estudiantes concurren con todo su colorido para poner en escena sus vivencias y aprendizajes que son presentados de manera artística. Aquí, además de apreciar la integración curricular de forma práctica, afloran durante la velada, todas las dimensiones de la pedagogía: dominio disciplinar, afectivo, social, ético y estético. (Flórez Silva, A., 2016-2017, s.p).



Esta práctica, constituye un espacio creativo e innovador para el estudiante en su proceso de formación pedagógica.

Problema o situación que originó la experiencia

La experiencia nació en el contexto del espacio académico Modelos Pedagógicos y Curriculares orientado por la profesora Adriangela Ramírez Medina (228), quien les planteo a los estudiantes la necesidad estructurar propuestas creativas e innovadoras para socializar los aprendizajes construidos como resultado de las interacciones: maestro- estudiante- saberes, a partir de las orientaciones y prácticas arrolladas en el aula de clase.

En los procesos de formación de maestros, aún es evidente, el predominio de la educación tradicionalista donde se privilegia formación cognitiva del individuo, centrada en el dominio de un campo disciplinar, reduciendo la didáctica a la transmisión y repetición de fórmulas acabadas, sin tener cuenta las dimensiones: ética, estética, afectiva y social aspectos vitales en el aprendizaje de los estudiantes.

En estas circunstancias, permitir que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico, aprendan a aprender, a tomar decisiones, a trabajar colaborativamente, a desarrollar su imaginación, a reconocer su entorno cultural, a valorar la diversidad, a interactuar con sus semejantes, a reconocer sus emociones y en general a vivir juntos representa un reto a superar en la orientación de las prácticas pedagógicas de los programas de formación docente.

Así entonces, la Velada Pedagógica se concibe como un espacio para que los estudiantes tengan la posibilidad de pensar y actuar su ejercicio profesional desde prácticas innovadoras, creativas e integradoras de tal forma que en su proceso de formación como maestros construyan formas alternativas al modelo tradicional basado en la memoria, la repetición y la imposición de la rutina.

Desde esta perspectiva se busca que la velada sea una posibilidad de trascender la mirada lineal y estática del estudiante sobre sus aprendizajes, exige además el reconocimiento del otro, de la diversidad, del trabajo en equipo, de la lúdica, de la afectividad, del compartir y disfrutar en forma auténtica de lo que se aprende en comunidad.

En ella se concibe el aprendizaje como un proceso de formación que requiere de múltiples interacciones, experiencias, madurez, y no como un producto donde solo se muestran resultados carentes de la condición humana.



Objetivo general

Fortalecer la afectividad, el trabajo creativo, colaborativo y autónomo, en la comunicación de los aprendizajes y saberes construidos por los estudiantes durante la fase 1 de fundamentación como Especialistas en Pedagogía.

Objetivos específicos

- Fortalecer la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes.
- Fomentar la inteligencia emocional mediante la apropiación de diversas manifestaciones artísticas.
- Propiciar el trabajo colaborativo entre maestros y estudiantes del programa.
- Promover la creatividad de los estudiantes en la socialización de sus aprendizajes.
- Desarrollar en los estudiantes la capacidad de aprender a aprender.

Referente teórico que sustenta la experiencia

La experiencia se apoya en publicaciones y documentos de circulación interna: El PEP de la Especialización en Pedagogía (2013) y la Agenda Pedagógica editada anualmente.

Formación docente.

La formación pedagógica y didáctica, del maestro va más allá de fortalecer en el estudiante la apropiación del dominio cognitivo; es un proceso que de manera interrelacionada integra relaciones didácticas, de enseñanza, y de aprendizaje en correspondencia con un contexto y un entorno que determinan las características del proceso de tal forma que su finalidad sea la formación integral de maestro. “El ámbito de la formación integral es el de una práctica educativa centrada en la persona humana y orientada a cualificar su socialización para que el estudiante pueda desarrollar su capacidad de servirse en forma autónoma del potencial de su espíritu en el marco de la sociedad en que vive y pueda comprometerse con sentido histórico en su transformación”.

Estudiosos de la pedagogía, coinciden en afirmar que la formación de la persona en su sentido más general supone que el ser humano es perfectible; su crecimiento personal afecta todas las esferas del desarrollo humano y por ende el crecimiento en humanidad. Por ello es vital precisar el rol del maestro en la orientación de procesos de formación integral de tal forma que durante el tránsito del estudiante por la universidad, este, logre vivenciar situaciones que lo afecten en su totalidad.



Pedagogía problémica

Los procesos formativos de la Especialización en Pedagogía, se sitúan en un modelo Crítico Socio-Cultural, teniendo en cuenta: a) La necesidad de desarrollar en el estudiante su capacidad reflexiva y dialéctica con el fin de entender su realidad en el mundo, interactuar con el mismo y generar una base para su transformación; b) El reconocimiento de lo cultural como el reflejo de la realidad y el legado que ha formado el entorno en el que está inmerso, ubicando en él sus necesidades e intereses y c) Lo social, en relación con las interacciones de actores que intervienen en el proceso, sus problemáticas y su responsabilidad transformadora como seres emancipadores y constructores de tejido social.

Sus métodos y estrategias se orientan a desarrollar las capacidades y potencialidades creadoras del sujeto humano, reivindicando la independencia cognoscitiva del alumno en la construcción del saber y la cultura". Aquí, la pedagogía problémica cobra especial significancia por cuanto, en palabras de Bravo Salinas, es una concepción pedagógica "integradora y unitaria del proceso investigativo y de enseñanza, que permite reflejar la dialéctica propia de la vida, de la singularidad y universalidad del ser humano, de su multifacética actividad sociohistórica, cognoscitiva, afectiva, ideológica, valorativa y transformadora en el proceso de humanización".

Investigación pedagógica

La investigación formativa, y la articulación teoría-práctica como forma de construir significativamente el conocimiento son el fundamento de la formación pedagógica del maestro.

La organización curricular, a partir de problemas, ubica, de manera transversal, los núcleos del saber pedagógico: Educabilidad del ser humano, Enseñabilidad de las ciencias, Estructura Histórica y Epistemología de la Pedagogía y Realidades y Tendencias Sociales y Educativas.

El principio pedagógico fundante es la problematización de la vida cotidiana del aula y de la institución educativa, en tanto orienta los procesos de formación no tanto como concepto estratégico sino como "idea fuerza" en esta propuesta curricular. Aquí, la problematización como indagación radical y cuestionamiento permanente del ser, del saber, del actuar y del quehacer docente se convierte en marco referencial para dar coherencia epistemológica a la enseñanza y para la propuesta de proyectos pedagógicos de aula tendientes a solucionar situaciones específicas que los profesores, en su ejercicio profesional. Desde esta propuesta se asume que "la pregunta urgente, y el debate hoy en día, no se centra en transmitir un conocimiento de la mejor manera posible, didácticamente hablando, sino en cuestionar cómo es que los educadores llevan a cabo esa mediación, no para reiterar, repetir y comprobar, sino para inducir, descifrar, contrastar, innovar, con ello, recobrar el asombro y pensar para construir, y no sólo para consumir pasivamente el conocimiento."



De acuerdo con Morán Oviedo, “el profesor que se asume como investigador de su práctica, se interroga sobre su función, sobre su papel y sobre su figura; se pregunta sobre su quehacer y sus objetivos de enseñanza, revisa los contenidos y métodos, así como los instrumentos y procedimientos que utiliza; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados.”

Prácticas pedagógicas

“Las prácticas pedagógicas son en esencia prácticas sociales, dado que están constituidas por procesos interactivos de comunicación, participación, confrontación y recreación de saberes en la búsqueda de contribuir al desarrollo y estructuración del carácter y la personalidad del ser humano como miembro de una colectividad. Las prácticas pedagógicas están determinadas por factores como: las condiciones objetivas de la institución educativa, el entorno ecológico y su contexto; están relacionadas directamente con la actitud de los sujetos educativos primarios (maestros y estudiantes) con sus intereses, necesidades y expectativas frente al conocimiento y la formación humana”

Como se desarrolla la experiencia

La velada pedagógica, es una práctica orientada a fortalecer los tres componentes de formación de la Especialización en pedagogía: a) Educación Convivencia y Sociedad; b) Pedagogía, Currículo, Cognición y aprendizaje y c) Procesos de investigación pedagógica.

Esta práctica consiste en la puesta en común de los aprendizajes logrados por los estudiantes como resultado de las vivencias, interacciones y el trabajo realizado en cada uno de los espacios académicos que integran la fase de fundamentación, o fase 1 del programa.

Para el desarrollo de esta práctica se plantean tres fases a saber: Fase preparatoria: al inicio del periodo académico, con la orientación de los profesores, los estudiantes definen la temática central de la velada, se organizan los grupos de trabajo, se acuerda la logística requerida para la socialización de los aprendizajes de cada uno de los espacios académicos y el lugar de presentación de la velada. En la fase dos, con la asesoría de los profesores responsables de cada espacio académico, se estructura y fundamenta una propuesta respecto a los aprendizajes significativos generados para su socialización; se realiza el trabajo de campo y se acuerda las estrategias pedagógicas a seguir. En la tercera fase, se desarrolla la velada, donde cada grupo socializa ante el colectivo de profesores y estudiantes a través de diferentes expresiones artísticas como la música, teatro, poesía, danza los aprendizajes logrados como resultado de las vivencias e interacciones: maestro, estudiante y saberes. En esta fase fluye el saber, la creatividad, el compromiso, la afectividad, la interacción y la estética como dimensiones del saber pedagógico del maestro. Este evento da cuenta de la



madurez alcanzada en el programa en términos de la integración curricular y de la transdisciplinariedad que lo caracteriza.

El proceso de planeación y la puesta en común que hacen los estudiantes a través de sus presentaciones, evidencian la diversidad de estrategias didácticas posibles, el trabajo colaborativo, así como la importancia de la afectividad y del reconocimiento de las emociones como elemento vital en los procesos formativos del Especialista en Pedagogía.

Uso de recursos o materiales

Presentaciones artísticas:

- Pedagogía teatral:** El teatro se convierte en un lenguaje alternativo para construir desde la práctica escénica, el juego de roles y la experiencia vivencial, en una oportunidad para aprender de manera creativa, dinámica y diversa en correspondencia con las nuevas tendencias pedagógicas. Desde este espacio, los estudiantes construyen a través de la relación juego y arte nuevas propuestas metodológicas que invitan a generar consciencia sobre la necesidad de crear cambios en el sistema educativo y de priorizar la condición humana rescatando la esencia de la afectividad en el ejercicio docente.
- Juego de Roles:** Es una estrategia utilizada para de manera creativa comunicar ideas representando autores o personajes sobre los cuales se requiere enfatizar.
- Presentaciones musicales,** acompañadas de fonomímica.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

- **Fomento del trabajo colaborativo:** La organización y desarrollo de la velada exige el planteamiento de actividades donde los estudiantes requieren organizar equipos de trabajo e interactuar permanentemente para lograr sus objetivos. El estudiante se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, desarrolla sus competencias y habilidades, refuerza sus relaciones interpersonales y les permite adquirir un aprendizaje significativo.
- **Aprender a tomar decisiones:** trata sobre los conceptos básicos y los aprendizajes significativos a presentar, como en términos operativos sobre las acciones a emprender en la preparación de la logística requerida para.
- **Desarrollan lazos de afectividad** con sus profesores y colegas como fruto de las jornadas de trabajo que realizan en la preparación de sus presentaciones.
- **Promueve el sentido de responsabilidad y compromiso** con su proceso formativo y con el programa.



- Al hacer la presentación de los aprendizajes significativos de cada espacio académico se evidencias la integración curricular.
- Expresión estética
- Lo social: la fiesta, celebración
- Competencias inter e intrapersonal:

Impacto de la experiencia

A través de los egresados de la especialización, en los programas de Derecho y Contaduría Pública, de la Universidad de la Amazonia, la Velada pedagógica es asumida como una estrategia de evaluación de aprendizajes.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Registros fotográficos

Videos

Socialización de resultados

Texto publicado en la Agenda Pedagógica 2016-2017

Edición del Programas radial Voces Pedagógicas

Ponencias en eventos académicos.

Proyección de la experiencia

Por su efectividad como estrategia de aprendizaje y de evaluación se espera mantener la experiencia como una de las estrategias evaluativas del programa.

Hacer extensiva esta estrategia en otros programas de licenciatura de la facultad.



LA LECTURA CRÍTICA DE CONTEXTO EN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA.

José Luis Forero Espinoza

forespi@gmail.com

Clara Lucía Higuera Acebedo

claralup@gmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La práctica: Lectura de contexto, hace parte del proceso formativo orientado desde el espacio académico Desarrollo Humano, que corresponde al campo sociohumanístico.

Palabras claves

Desarrollo humano, interacción social, Socialización primaria, Socialización secundaria, Escuela, familia, religión agente socializadores, matoneo, El desplazamiento forzado, Violencia intrafamiliar e interescolar.

Resumen

La lectura de contexto tiene como punto de partida ejercicios de conceptualización sobre referentes relacionados con Desarrollo Humano y Pedagogía, los cuales se realizan de manera individual y colectiva como soporte para el trabajo de campo que consiste en visitas de observación, análisis y apreciación de lugares e instituciones representativos de lo social, cultural, político y económico de la Universidad, la ciudad y la región Amazónica con la finalidad de fortalecer en los estudiantes en sentido de lo humano y sus actitudes positivas hacia el entorno y el contexto para el desarrollo de un pensamiento crítico.

Problema o situación que originó la experiencia

La necesidad de desarrollar y fortalecer en los procesos de formación el sentido de la ubicuidad.

Desde la lectura de contexto se busca dar respuesta al arraigo, valoración aprecio y cuidado por la institución universitaria, la ciudad y la región.

La necesidad de articular la teoría y la práctica para fortalecer los procesos formativos de quienes van hacer parte del relevo generacional. Desarrollo de habilidades de pensamiento para formar maestros con sentido crítico y con identidad profesional como intelectuales de la Pedagogía.



Objetivo general

Promover actitudes positivas hacia el entorno y el contexto; y potenciar habilidades de pensamiento orientadas a la promoción de sí, del grupo y de aquellas comunidades objeto del ejercicio.

Objetivos específicos

- Examinar y analizar los procesos de socialización en el contexto del Desarrollo Humano.
- Identificar las carencias y debilidades de las familias y la comunidad educativa de la institución educativa donde se desarrolla la práctica de observación.
- Identificar la incidencia de la Escuela, la Familia, la Religión y los medios de comunicación como instituciones socializadoras en los procesos de Desarrollo Humano.
- Caracterizar los espacios de aprendizaje en los procesos evolutivos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Referente teórico que sustenta la experiencia

Se parte de considerar las prácticas pedagógicas como una “actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos” Díaz Quero Víctor. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de Mejoramiento Profesional Magisterio. Venezuela. (2001. P4.

Así mismo “Las prácticas pedagógicas son en esencia prácticas sociales, dado que están constituidas por procesos interactivos de comunicación, participación, confrontación y recreación de saberes en la búsqueda de contribuir al desarrollo y estructuración del carácter y la personalidad del ser humano como miembro de una colectividad. Las practicas pedagógicas están determinadas por factores como: las condiciones objetivas de la

Institución educativa, el entorno ecológico y su contexto; están relacionadas directamente con la actitud de los sujetos educativos primarios (maestros y estudiantes) con sus intereses, necesidades y expectativas frente al conocimiento y la formación humana” Colectivo de Investigación, Acción Pedagógica (INAPE) 2006 FORERO Espinoza, José Luis, Caracterización de las Prácticas Pedagógicas en la Universidad de la Amazonia en Agenda Pedagógica, mayo 2017-2017. Universidad de la Amazonia, Florencia 2016.

A su vez, desde otra perspectiva se asume el concepto propuesto por Camacho (2006, p.133), sobre las prácticas sociales planteando que “se refiere a la actividad del ser humano, sobre el medio en que se



desenvuelve. A través de las prácticas sociales el hombre da sentido a los problemas fundamentales de la ciencia, sometiéndolos a complejas relaciones entre ellos y su entorno”.

Estudiosos de la pedagogía, coinciden en al afirmar que la formación de la persona en su sentido más general supone que el ser humano es perfectible; su crecimiento personal afecta todas las esferas del desarrollo humano y por ende el crecimiento en humanidad. Por ello es vital precisar el rol del maestro en la orientación de procesos de formación integral de tal forma que durante el transito del estudiante por la universidad, este, logre vivenciar situaciones que lo afecten en su totalidad. (Flórez Silva, A., 2016-2017, s.p)

De acuerdo con Morán Oviedo, “ el profesor que se asume como investigador de su práctica, se interroga sobre su función, sobre su papel y sobre su figura; se pregunta sobre su quehacer y sus objetivos de enseñanza, revisa los contenidos y métodos, así como los instrumentos y procedimientos que utiliza; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados. Sobre los fundamentos de la investigación formativa en la especialización se ofrece una ampliación en el capítulo referido a la misma en el presente documento. La problematización así es revisión a fondo de propósitos, de estrategias, de programas, de acciones concretas”³ Morán Oviedo, Porfirio. La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula. Perfiles Educativos v.26 n.105-106 México, 2004

-

Como se desarrolla la experiencia

Consta de cinco salidas a campo, orientadas hacia la lectura de contexto, elemento básico para la comprensión del ambiente y su injerencia en el desarrollo del ser humano. Se hacen diferentes recorridos por lugares representativos del entorno sociocultural, histórico, político y económico de Florencia.

Practica uno.: Visita a la etnia indígena Huitoto. Desplazamiento hacia la Maloca: “El manantial” e interactúan con el cacique de la etnia, quien les narra la historia de su pueblo y a través de una charla intercultural identifican los elementos comportamentales de la etnia estableciendo diferencia entre cultura y tradición, reconocen la importancia de aceptar otras cosmovisiones.

Practica dos: Visita al Museo Caquetá Orgullo de Colombia, (Edificio Curiplaya) En este lugar, se pueden observar aspectos fundamentales de las diversas maneras de colonización que ha tenido el departamento; observa cada pieza arqueológica y hacer una aproximación a la historia regional del Caquetá.

Practica tres: Dialogo con la cultura e historia de Florencia, El punto de partida es el Auditorio Ángel Cuniberti de la Uniamazonia. Se inicia con una charla sobre la obra de Monseñor - Ángel Cuniberti y sus aportes al desarrollo de la región, se resalta el rol de la Universidad de la Amazonia en la construcción de tejido social.



Este ejercicio consta de prácticas de observación apreciativa de esculturas, murales y lugares representativos del entorno cultural de Florencia así:

1. Esculturas a visitar

El Hombre la Ciencia y la Manigua (Universidad de la Amazonia)

La Paz (Plazuela de Banderas, frente al edificio Victoria Regia)

Los Colonos (contigua a la galería o plaza de mercado satélite)

Esfuerzo y la Esperanza

Diosa del Chairà

2. Murales representativos

Caquetá y desarrollo obra del artista Henry Guarín (Universidad de la Amazonia)

Mural Matacañú (Edificio Alcaldía de Florencia)

3. Lugares representativos:

Galería o Plaza de mercado La Satélite,

Catedral Católica Nuestra Señora de Lourdes

Cementerio Central Católico

Parque San Francisco

Edificio Curiplaya,

Parque Santander o Plaza Pizarro

Plaza de mercado La Concordia

Terminal de transporte terrestre

Terminal aéreo Gustavo Artunduaga paredes.

Practica cuatro. Fortalecimiento de la identidad personal e institucional. Busca identificar la movilidad del ser humano en la región y su relación con la Universidad de la Amazonia, se hace un reconocimiento de las terminales: aéreas, fluvial y terrestre de Florencia y las granjas de la Universidad: Experimental Santo Domingo y el Centro de Investigaciones MACAGUAL (Cesar Augusto Estrada González).

Practica cinco: Jornadas de interacción con IE de Florencia y el Departamento

Fase Identificación y reconocimiento de ambientes de aprendizaje: A partir de una revisión bibliográfica, se lizan los referentes teóricos que se tendrán en cuenta para el desarrollo de la práctica. Se organizan los grupos de trabajo. El profesor y los representantes del curso realizan una visita previa de reconocimiento de



las IE para verificar si cumple con las exigencias requeridas y se selecciona un IE para el desarrollo de la práctica.

Fase de Planeación: Se estructura la ruta a seguir para el desarrollo de la práctica según sus objetivos, temáticas a trabajar estrategias a implementar, actividades lúdicas y criterios de evaluación.

Fase de desarrollo: Realización de la práctica. A través de la observación participante los estudiantes haciendo uso de sus guías de trabajo, realizan las actividades programadas con los niños en la jornada escolar, y desarrollan jornadas lúdicas. Se concluye con la evaluación de la práctica.

Uso de recursos o materiales

Transporte terrestre, Guías de observación, Revisión bibliográfica, papel craf, carltonas, crallolas, instrumentos musicales, trajes típicos.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Dimensión cognitiva. Comprensión de las esferas del desarrollo humano desde una perspectiva práctica.

Dimensión ética: con la práctica se fortalece en los estudiantes el sentido de responsabilidad y el compromiso con su proceso formativo.

Dimensión social: Se construye el valor del respeto desde lo individual y lo colectivo, como fundamento para el desarrollo de competencias ciudadanas.

Integración curricular: A través de las practicas se articulan saberes del campo disciplinar con el saber pedagógico.

Creatividad: Los estudiantes desarrollan diversas estrategias didácticas, comunicativas, lúdicas en la presentación de sus trabajos.

Al interactuar con las comunidades, se fortalece en los estudiantes las competencias inter e intrapersonales y el trabajo colaborativo.



Impacto de la experiencia

A través de estas prácticas se logra vincular la Universidad con el entorno regional.

Los estudiantes logran tener una visión holística de su entorno regional y potenciar los campos de conocimiento y posibilidades de desarrollo profesional.

Sensibilización de los estudiantes con las vivencias cotidianas de las comunidades educativas y sus problemáticas.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Informes
Registros fotográficos
Videos
Programa radial

Socialización de resultados

Texto publicado en la Agenda Pedagógica 2016-2017
A través del programa radial Voces Pedagógicas.

Proyección de la experiencia

El desarrollo de esta práctica es la base para realizar ejercicios de integración curricular.
Sistematización de la experiencia en cada uno de los programas académicos para registrar sus alcances.

Las prácticas pedagógicas son en esencia prácticas sociales, dado que están constituidas por procesos interactivos de comunicación, participación, confrontación y recreación de saberes en la búsqueda de contribuir al desarrollo y estructuración del carácter y la personalidad del ser humano como miembro de una colectividad. Las prácticas pedagógicas están determinadas por factores como: las condiciones objetivas de la institución educativa, el entorno ecológico y su contexto; están relacionadas directamente con la actitud de los sujetos educativos primarios (maestros y estudiantes) con sus intereses, necesidades y expectativas frente al conocimiento y la formación humana”



En sentido amplio las prácticas pedagógicas son inherentes a procesos formativos que involucran diferentes actores y contextos que se interrelacionan para darle sentido y significado a la formación profesional del educador. Para Díaz Quero, la formación docente debe asumirse desde dos categorías de análisis:

(a) La práctica pedagógica y (b) el saber pedagógico, las cuales revelan sus entidades ontológicas, teóricas y epistemológicas de los procesos formativos. En cuanto a las Prácticas pedagógicas, se conciben como: “actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos”, desde esta categoría, propone que el docente se cuestione en aspectos como: ¿Quién soy, ¿cómo debo ser en calidad de docente?; desde el currículo: ¿Cuál es y cuál debe ser el currículo que orienta la formación del estudiante? -El oficial, el oculto y el real. . Respecto al saber pedagógico, como segunda categoría, plantea “que son conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente” .Desde esta mirada, el saber pedagógico, integra tres entidades básicas: (a) cognitiva, expresada en dos direcciones: formal e informal, (b) afectiva, y (c) procesual.

Así, la práctica pedagógica puede ser considerada como un proceso de auto reflexión, de análisis crítico, que propenda dentro de sus escenarios educativos, por mejorar, investigar, experimentar desarrollar habilidades que permitan enriquecer y cualificar un mejor desarrollo de competencias profesionales de los futuros licenciados.

La experiencia se sustenta en referentes teóricos como ludo pedagogía, pedagogía afectiva, rol del docente contemporáneo, la didáctica afectiva, aprendizaje mediado e inteligencia emocional.

Pedro Fullea Bandera dice “la Pedagogía Lúdica es una estrategia que motiva el desarrollo personal y social con acciones placenteras asumidas con absoluta libertad, se expresa mediante contenidos recreativos cargados de intencionalidad educativa (En [es.slideshare.net/pedrofulledabandera/pedagogía lúdica](http://es.slideshare.net/pedrofulledabandera/pedagogía+lúdica)).

De otra parte, del psiquiatra chileno Claudio Naranjo se retoma aspectos como: la educación debería de dejar de ser un traspaso de información e incluir aspectos afectivos, y está convencido de que hay que cambiar al maestro para mejorar la educación. «Se supone que un profesor es una persona que ha alcanzado un desarrollo suficiente como para poder educar y no solamente ser una máquina de transmitir información» (En <http://www.kindsein.com/es/25/2/586/>)



En este sentido, Lucero Saavedra, define de afectividad como una situación de empatía en las relaciones sociales interpersonales, es decir, como un ambiente donde se fomenta o favorece la manifestación de sentimientos como la ternura, cariño, amor, la comprensión la tolerancia hacia los demás. (2014): p 1)

Esta autora, reconoce que las expresiones afectivas en la clase “es imprescindibles para el desarrollo normal de un individuo, siendo al mismo tiempo un factor básico del equilibrio y bienestar de la persona, ella repercute en todo el ser humano , en su eficacia intelectual en sus actividades y en su comportamiento. Se resalta entonces, la importancia que tiene la pedagogía afectiva en la actualidad, así mismo, Saavedra afirma que los métodos de enseñanza –aprendizaje que imperan en las diversas sociedades ha llegado a su agotamiento, ya no funcionan aquellos procesos en las cuales se favorecía exclusivamente la memorización y las trasmisión de conocimientos inaplicables En cuanto a la didáctica afectiva, esta autora reconoce los aportes de Miguel de Zubiria, quien dice que la educación está al servicio de la industria más que de las personas, es por ello que surge una alternativa revolucionaria en la educación, que es privilegiar la dimensión afectiva del ser humano más que su producción intelectual.

En este orden de ideas, la Pedagogía Afectiva se caracteriza siguiendo a esta misma autora por que pretende no sólo formar profesionistas, sino seres humanos íntegros que sean capaces de convivir adecuadamente con sus semejantes, esto contradice a la educación tradicionalista que pondera exclusivamente la formación cognitiva del individuo, limitándose a la transmisión y repetición de fórmulas acabadas, sin tomar en cuenta factores de convivencia grata entre los individuos.

Otras referentes que sustenta la experiencia son la necesidad de formar un maestro que funciona plenamente, es decir, que se caracteriza por ser democrático, humano, alegre, disponible, comprometido, creativo y que disfruta y ayuda a disfrutar de las diferentes actividades pedagógicas, porque lo que se busca es que “el profesor ya no imponga su voluntad y su verdad como absolutas, ahora el aprendizaje y la colaboración son recíprocos. Se debe rehusar de toda actitud autoritaria que imponga siempre la voluntad del educador para hacerse obedecer o servir de protector exacerbado, ignorando y denigrando la personalidad y la capacidad del educando. Desea que el proceso educativo genere un movimiento empático que provoque en el profesor una actitud adecuada con la cual logre comprender que los sentimientos de los estudiantes pueden ser vectores de creatividad y construcción de vivencias significativas” (Saavedra, 2014 p 4)

Aprendizaje mediado, es una modalidad complementaria del aprendizaje, la cual amplía el impacto no sólo de quienes participan en el proceso docente educativo, sino también con el medio ambiente, por eso aporta al desarrollo de la cognición y de la metacognición como a al de las habilidades afectivas; en esta perspectiva, las funciones cognitivas no son los únicos requisitos previos para el aprendizaje y el pensamiento, los aspectos emocionales y sociales también intervienen y determinan en gran medida el funcionamiento intelectual del individuo. (Sasson, 2009, p 15)



Para Goleman la inteligencia emocional es el uso inteligente e intencional de las emociones, de este modo se permite que las emociones trabajen para beneficio de las personas y por tanto, ayudan a guiar su comportamiento, (1995. p.100) “La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social”. Algunas de estas habilidades son personales; es decir que afectan al mundo íntimo y privado de la persona, otras conciernen a la esfera interpersonal, Goleman reconoce estas habilidades prácticas de la Inteligencia Emocional, la autorregulación la cual se refiere a manejar los propios estados de ánimo, impulsos y recursos, la autoconciencia la que Implica reconocer los propios estados de ánimo, los recursos y las intuiciones que tiene sobre alguna situación, la motivación que se refiere a las tendencias emocionales que guían o facilitan el cumplimiento de las metas establecidas, la empatía implica tener conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los otros, y las destrezas sociales, aquí Implica ser un experto para introducir respuestas deseadas en los demás que no lastime sus emociones y que sean dulces a su oído y forma de pensar.(Op cit)

Por lo anterior en los espacios académicos de Desarrollo Humano y Modelos Pedagógicos se valora la inteligencia emocional del estudiantado, con ello se incluyen diversas estrategias pedagógicas, las cuales son estructuradas y orientadas por los mismos estudiantes, haciendo del aula de clase un espacio disfrutable, amena y afectivo. Es decir, que el maestro a través de la Pedagogía de la Afectividad puede “propiciar un ambiente de trabajo escolar rigurosamente sustentado en la libertad del estudiante; pero practicando la compatibilidad entre disciplina, la libertad y la autonomía, lo anterior promueve el ejercicio de la voluntad de poder y de sentido y el gusto personal por lo que se hace, en diferentes ámbitos, principalmente, en el escolar.



EXPERIENCIAS DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS -Ciencias Naturales -



ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE MAGNITUDES VECTORIALES EN ESTUDIANTES DEL GRADO 1001 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PROMOCIÓN SOCIAL DE NEIVA HUILA

Jessica Roxana Muñoz Urbano
Estudiante rosse_94@hotmail.com
Maritza Vivas Narváez
Docente asesor

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La experiencia fue desarrollada en la Institución Educativa Promoción Social de la ciudad de Neiva, de carácter oficial la cual brinda formación de básica primaria y básica secundaria. La población con la cual se trabajó fueron 31 (treinta y un) estudiantes del grado décimo del ciclo académico, los cuales presentan edades entre los 13 y 19 años, pertenecientes a la comuna 1 y 2, con estratos socioeconómicos de 1 a 3.

Palabras claves

Vectores, magnitud, dirección, sentido.

Resumen

A continuación, encontramos una serie de evidencias que fundamentan una alternativa de enseñanza aprendizaje sobre vectores a través de una herramienta manual que se denomina mesa vectorial, en estudiantes del grado 1001 de la Institución Educativa Promoción Social de Neiva, Huila. Lo anterior lo realizamos dentro del marco de la Práctica Pedagógica II la cual se lleva a cabo en el primer semestre del año 2016, en el Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales: Física, Química y Biología de la Universidad Sur colombiana. A través del enfoque cualitativo, inicialmente realizamos un cuestionario de ideas previas el cual estaba provisto de preguntas abiertas y de determinadas situaciones de la vida diaria acerca de vectores en donde se relacionaban temas como la magnitud, dirección y sentido. También, realizamos una observación participante y aplicamos una secuencia de clase la cual contaba con diferentes herramientas como videos, informes de laboratorios, análisis de gráficas, manualidades, talleres, situaciones problemas, entre otros. La población a la cual fue aplicada está definida por 31 estudiantes comprendidas entre 19 hombres y 11 mujeres que oscilan en edades de 13 a 16 años. Al ser analizados los resultados muestran el fortalecimiento en la enseñanza aprendizaje de los sistemas vectoriales ya que al empezar la secuencia muchos no respondían afirmativamente sobre las temáticas que se preguntaban concebían los vectores como una línea recta y en general no asociaban esta temática con ningún factor cotidiano además tenían un desconocimiento muy amplio sobre esto; en cambio al desarrollar las actividades programadas se observaron cambios



sustanciales a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, debido a que con el desarrollo de la secuencia se generó crear interés sobre la temática expuesta.

Problema o situación que originó la experiencia

Dentro del marco de la práctica pedagógica del programa en Ciencias Naturales: Física, Química y Biología adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana se realizan una serie de actividades por parte del practicante, encaminadas a mejorar su formación docente en el campo disciplinar y pedagógico. La práctica docente se realiza en dos ocasiones cursando octavo y noveno semestre de la Licenciatura, la cual se realiza en básica secundaria y educación media. Los principales componentes disciplinares son Física, Química y Biología, en donde para la última práctica pedagógica debe escogerse un núcleo común que encierre sólo los dos primeros componentes expuestos anteriormente ya que en el caso de la Biología se realiza en la primera práctica docente.

El Ministerio de Educación Nacional, en sus Estándares de competencias para el grado décimo y undécimo, plantea que para el área de Física deben desarrollarse alternativas y modelos físicos para explicar las clases, que lleven al estudiante a un aprendizaje autónomo, en medio de estos factores podemos encontrar las magnitudes vectoriales, que son una temática fundamental a la hora de resolver ecuaciones físicas y de entender diversos fenómenos de la vida cotidiana, ya que con ellos podemos determinar velocidades, fuerzas, desplazamientos y aceleraciones. A raíz de lo anterior buscamos elaborar una secuencia didáctica que encamine la enseñanza- aprendizaje del concepto vectores en estudiantes del grado 1001 de la Institución Educativa Promoción Social de la ciudad de Neiva- Huila. De acuerdo a Prodanoff (2012), la física al hacer uso de los elementos de la matemática, utiliza al “vector” para esquematizar a las magnitudes vectoriales. En donde el vector además de indicar la medida de la magnitud, también establece una dirección, un sentido y un punto de aplicación.

Objetivo general

Implementar una estrategia pedagógica para la enseñanza-aprendizaje de las magnitudes vectoriales en los estudiantes del grado 1001 de la Institución Educativa Promoción Social.

Objetivos específicos

- Identificar las características de las magnitudes vectoriales.
- Diseñar una herramienta de trabajo para la enseñanza-aprendizaje de vectores.



- Elaborar una guía de laboratorio que permita la asimilación de los temas estudiados en las magnitudes vectoriales.

Referente teórico que sustenta la experiencia

Los vectores son una herramienta básica para la solución de muchos problemas matemáticos y físicos. A raíz de esto muchos docentes explican esta temática pero la dificultad recae en que muchos de los estudiantes que toman estas clases no desarrollan un aprendizaje significativo según Flores, S. et.al, 2008 es por esto que es necesaria una exploración de los problemas de orden cognitivo que los estudiantes presentan a través de una enseñanza tradicional o por medio de una modificación en la instrucción de la enseñanza. Además, Flores, S. et.al, expone que la limitación se asocia a la dificultad que tienen los alumnos de entender el concepto en sí, así también como la manera de operar y graficar.

Muchos estudiantes no desarrollan un aprendizaje significativo de la naturaleza vectorial de las cantidades físicas como: fuerza, aceleración, tensión y velocidad. Esto se debe a que en general, estudian los vectores por medio de problemas sin contexto físico tal como lo exponen en sus trabajos Knight (1995) quien indaga por medio de un cuestionario con problemas abiertos, a estudiantes al entrar a cierta universidad de los Estados Unidos, en donde encuentra que la mitad de los educandos no presentan una información conveniente en la temática y señala que hay muchas dificultades en el manejo gráfico y operacional de los vectores. Por otra parte, se encuentran aquellos que abarcan los sistemas vectoriales a partir de problemáticas con contexto físico como Barniol y Zavala, (2014) quienes diseñan una secuencia didáctica para introducir estas temáticas ya que según estudios los conceptos fundamentales como los vectores son estudiados con rapidez, en donde la mayor parte del tiempo se resuelven ejercicios que a fin de cuentas terminan siendo de memoria, cuando la investigación en enseñanza de la física data que los estudiantes apenas entienden estos temas.

Como se desarrolla la experiencia

Este estudio parte del enfoque cualitativo, en donde se parte del método de análisis de contenido para el proceso de sistematización de los datos, y para este se usa como técnica la implementación de una mesa vectorial como instrumento fundamental para la enseñanza aprendizaje del tema vectores. Este estudio tiene como herramientas el cuestionario inicial y la observación participante. El cuestionario inicial consta de 3 preguntas abiertas en donde se hicieron preguntas en donde debían organizar cantidades físicas, además de comparar y analizar los resultados.

Para el análisis de contenido además de la herramienta básica se incorporaron talleres, imágenes y videos), las cuales serán analizadas, con el fin de evaluar la pertinencia que tienen estos instrumentos para el



desarrollo de la temática planteada. El grupo está conformado por treinta y un (31) estudiantes entre 13 a 15 años de la Institución Educativa Promoción Social de la Ciudad de Neiva Huila que se encuentran en estratos socioeconómicos 1 a 2.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Mesa vectorial (Fomi, Icopor, Plastilina, Palillos, Lana, Marcadores)

Impacto de la experiencia

El cuestionario inicial ayudo a indagar cuales eran las concepciones que presentaban los estudiantes sobre el tema de vectores, siendo una herramienta básica para buscar nuevas alternativas de aprendizaje, es así como el diseño de la mesa vectorial favorece la enseñanza aprendizaje del sistema vectorial, de manera que pone al estudiante en contacto directo con la problemática a estudiar, en cada uno de los puntos de desarrollo de la guía de laboratorio se realizaron los ejercicios de manera pertinente encontrando que los estudiantes tuvieron un aprendizaje significativo y que presentaron un papel activo durante el proceso. Otro factor importante es que los estudiantes se apropiaron de las actividades de tal manera que ellos mismos daban soluciones a ciertos aspectos físicos que se iban presentando, se notó el interés ya que todos contaron con la mesa vectorial y siempre la llevaban para el desarrollo de cada una de las clases, es importante resaltar que el usar nuevas alternativas de trabajo para el concepto vectores es un aspecto muy favorable a la hora de enseñar este tema.

Impacto de la experiencia

Durante el desarrollo de la experiencia se logró evidenciar que la metodología aplicada para la enseñanza de magnitudes vectoriales despertó el interés, haciendo que el estudiante entendiera de una manera más simple y significativa. Además, en el colegio se implementó una nueva estrategia para la enseñanza de este tipo de conceptos, de esta manera se puede comprobar que llevando al aula nuevas estrategias de enseñanza los estudiantes demuestran habilidades de pensamiento científico en donde pudieron clasificar, tabular, desarrollar problemas y aplicar la experiencia siempre atentos y participativos.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

A continuación, se presenta un instrumento y una serie de actividades para la enseñanza aprendizaje de vectores en estudiantes del grado 1001, para comenzar se realizó un cuestionario inicial el cual pretendía comprender en qué nivel se encontraban los conocimientos de los estudiantes. El cuestionario inicia con la



siguiente pregunta ¿Cómo defines una magnitud física?, al leer las respuestas de estos estudiantes se pudo determinar que hubo alrededor de 3 respuestas que se repetían las cuales eran las siguientes:

E1: Una magnitud física se refiere a una cantidad de una cosa

E2: Para mi magnitud se refiere a números asociados a las matemáticas

E3: Es algo que se puede medir

Para esta respuesta se puede denotar que los estudiantes estaban algo ubicados en el tema, pero algunas respuestas no eran lo suficientemente claras o no tenían relación con lo que se les pregunto.

La segunda pregunta estaba compuesta con una serie de ejemplos y se pedía que señalaran cuáles de ellos se referían a cantidad vectorial, esta pregunta presentó mucho interés por los estudiantes ya que en ese momento me solicitaron mucho y en su gran mayoría me preguntaban que era un vector y que fenómenos relacionaba, para esto muchos marcaron al azar con el fin de que alguna respuesta estuviera bien. Finalmente, se les pedía que dibujaran las partes de un vector, en esta al igual que la anterior me afirmaron que al ser la primera vez que veían física no tenían conocimiento de eso y que esperaban que eso estuviera dentro de los temas que trataríamos en las próximas clases. De acuerdo a Flores et.al (2006) los estudiantes entienden el concepto vector como ideas poderosas que tienen amplia aplicabilidad, pero fallan al encontrar las conexiones entre las ideas que son presentadas, tal es el caso que ellos creen que los vectores son solo ecuaciones memorizables. A raíz de lo expuesto anteriormente se diseñó un instrumento de trabajo denominada mesa vectorial, la cual se realiza con ayuda de fomi, icopor y lana; esta consiste en una cuadrícula que presenta las coordenadas (X, Y) positivas y negativas.

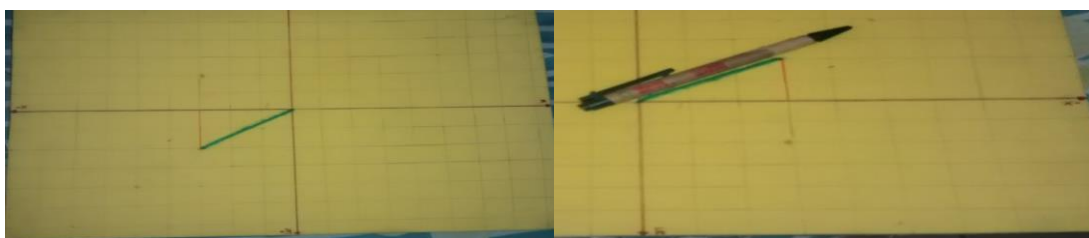


Imagen 01. Mesa vectorial

Teniendo en cuenta la anterior herramienta se diseñó una guía de laboratorio que se dividía en tres partes en donde utilizando lo anterior se determinaba la magnitud, dirección y sentido del vector. Esta guía se denomina “Aprendiendo a estimar vectores”, en primera instancia los estudiantes realizaron la mesa vectorial en clase; seguidamente se les dio a conocer la guía de trabajo. Inicialmente se indagó si conocían el teorema de



Pitágoras a lo que ellos respondían que si habían escuchado pero que nunca habían entendido en qué consistía, fue en ese momento en donde se pidió a los estudiantes que en la cuadrícula que habían realizado trazaran un triángulo rectángulo en las coordenadas (2,3), una vez pasó esto se explicó el Teorema de Pitágoras por medio de ayuda de videos y ejemplos que le permitieron a los estudiantes ampliar el conocimiento de esta temática y adquirir habilidades para el desarrollo de ejercicios con ayuda de la mesa vectorial, con esto también se pudo determinar que los estudiantes tuvieron conceptos claros sobre los lados de un triángulo rectángulo que son cateto opuesto, cateto adyacente y la hipotenusa, esta última siendo crucial ya que representa el vector en un rectángulo. Luego de esto, se les pidió que marcarán la hipotenusa con ayuda de la lana y que estimarán su valor con un objeto que previamente había sido marcado de a 2 cm, para comprobar que el valor estimado si correspondía al valor verdadero se les pidió que hicieran el cálculo con el teorema de Pitágoras que previamente había sido explicado, esto permitió que ellos contrastaran sus resultados que en ocasiones no coincidían con el valor real de la magnitud del vector para lo cual se les pidió que procedieran a calcular el margen de error y de acuerdo a estos resultados que no debían sobre pasar el 5%, se daban cuenta si debían repetir el ejercicio, la importancia de este ejercicio radica en que fueron los mismo estudiantes quienes observaban si el ejercicio estaba bien realizado o no, además sus mismos compañeros en ocasiones estimaban el vector para las mismas coordenadas lo cual les permitía que compararán.

Para este ejercicio algunos estudiantes respondieron rápidamente mientras que en su gran mayoría presentaban dudas, por lo cual se volvió a explicar uno a uno los pasos con la mesa vectorial, al finalizar esta primera actividad los estudiantes se veían muy satisfechos a cada uno se le pidió que determinará la magnitud de diferentes vectores, esto para analizar la pertinencia del ejercicio y se observó que fue muy favorable puesto que todos los realizaron.

La segunda parte de la guía consistió en estimar la dirección, aquí ellos elaboraron un transportador y elaboramos los cuadrantes cada uno con su signo, así de esta manera ellos estimaron el ángulo de los anteriores vectores y el valor real lo calculaban por medio de la ecuación $\tan^{-1}(x/y)$, este tipo de ejercicios al ser demostrativos en la mesa vectorial hace que el estudiante se centre y ubique en determinado espacio lo que se les está pidiendo, cabe decir que estos dos ejercicios tuvieron una duración de 2 horas cada uno, para lo cual los estudiantes se mostraron muy atentos. Recordemos que inicialmente no relacionaban que eran cantidades físicas, vectores, pero al finalizar esta segunda parte todos hablaban de como estimaban valores sin necesidad de calculadoras y como podían determinar que era un vector sin imaginarse múltiples fórmulas como anteriormente lo hacían, aquí se percibió que el estudiante asumió un papel activo en su proceso de aprendizaje, lo cual no se percibía al empezar la temática.

Lo anterior sirvió como base para entrar en materia a la suma de vectores al igual que en los anteriores ejercicios la mesa vectorial que estaba compuesta por los cuatro cuadrantes sirvió de gran ayuda ya que



empezamos con el método por suma de componentes el cual consiste en sumar o restar las componentes de un vector en X o Y y el resultado de esto por individual será el vector resultante. En esto los estudiantes identificaron el concepto de suma de vectores, además que plantearon soluciones a los problemas sobre magnitud, dirección y suma de componentes, al igual que resolvieron los ejercicios primero hallando las componentes en cada cuadrante, luego de tener el vector resultante para X y Y determinaron la magnitud y dirección del desplazamiento total, todas las respuestas se evaluaron de manera estimada y por medio del valor real.

Según Flores, et.al (2006) la necesidad del manejo y el cambio versátil de una a otra representación del conocimiento científico- formal se fundamenta en la promoción de una representación que muestra al alumno la situación física (objeto de conocimiento) en un plano real. Esta afirmación demuestra que la mesa vectorial debido a los resultados obtenidos es una herramienta importante a la hora de enseñar las magnitudes vectoriales.

Socialización de resultados

Conferencias de asesores y de práctica docente dentro de la Universidad Surcolombiana.

Proyección de la experiencia

La experiencia es fundamental para la formación docente, ya que pueden hacer uso de la implementación de la mesa vectorial de acuerdo al contexto en donde se encuentren para abarcar la temática de vectores, permitiéndoles a los estudiantes entrar dentro del contexto físico y facilitando de esta manera el aprendizaje de estos conceptos fundamentales que muchas veces no es entendido, así como aportando bases sólidas para el estudio de la física. Además, que es una experiencia que deja de lado la enseñanza tradicional buscando herramientas didácticas para la interpretación de las magnitudes vectoriales por medio de una herramienta básica y sencilla que puede ser elaborada por cualquier estudiante y que le permitirá desarrollar su propio conocimiento.



TRABAJOS PRÁCTICOS DE LABORATORIO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA QUÍMICA: UNA EXPERIENCIA CON INSTRUMENTOS VOLUMÉTRICOS DISEÑADOS POR ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARÍA CRISTINA ARANGO DE PASTRANA DE NEIVA-HUILA.

Alix Dayanna Quiroga León

Estudiante alixdayannaquiroga@hotmail.com

Martha Libia Andrade Ortiz

Docente asesor marlianor@hotmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La experiencia fue desarrollada en las instalaciones del colegio María Cristina Arango de Pastrana, institución de carácter oficial, ubicada en el municipio de Neiva- Huila, en el barrio las Granjas, la cual brinda formación para la básica primaria y básica secundaria. Se trabajó con los grados 601 y 603, con un total de 62 estudiantes, con edades entre los 10 y 11 años. El aula de clase se convirtió en el lugar de aprendizajes compartidos, generando momentos significativos durante el desarrollo de las clases, al punto de transformarse en un espacio de prácticas experimentales. Lo anterior, nace de la escasez de espacios de laboratorio y material de trabajo para el área de Química.

Palabras claves

Volumen, enseñanza-aprendizaje, trabajos prácticos.

Resumen

Presentamos una experiencia realizada en el contexto de la Práctica Pedagógica I del Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales: Física, Química, Biología, de la Universidad Surcolombiana (Neiva-Colombia); específicamente abordamos la construcción de instrumentos volumétricos por los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa María Cristina Arango. Lo anterior, nace de la escasez de espacios de laboratorio y material de trabajo para el área de Química. Sumado a esto, encontramos dificultades de aprendizaje frente al uso de instrumentos en el laboratorio y conceptuales acerca de las propiedades de la materia. Concluimos que la experiencia permitió la adquisición de habilidades de pensamiento científico, tales como el análisis, la diversidad de argumentación, la creatividad y la observación. De igual forma, se permitió a los estudiantes tener contacto con el manejo de instrumentos de laboratorio y su confrontación teórico-práctico.



Problema o situación que originó la experiencia

la Práctica Pedagógica I del Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales: Física, Química, Biología, de la Universidad Surcolombiana (Neiva-Colombia), se desarrolló con los estudiantes de grado 601 y 603 en la Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana. Siguiendo con la programación de los contenidos para el área de Química en el grado sexto, dentro de la temática de las propiedades de la materia se buscó abordar la enseñanza y aprendizaje de volumen de sólidos irregulares, a partir de la construcción de instrumentos volumétricos por parte del estudiantado, con el fin de que ellos lograran adquirir habilidades tales como: “la observación e interpretación de los fenómenos que son objeto de estudio en las clases de ciencias, el contraste de hipótesis en los procesos de modelización de la ciencia escolar, el aprendizaje del manejo de instrumentos y técnicas de laboratorio y de campo, y en definitiva, la comprensión procedimental de la ciencia” (Caamaño, 2003:pp 93). De igual manera, fomentar en el aula de clases un espacio de laboratorio, donde permitiera desarrollarse un trabajo práctico, para confrontar lo teórico y a su vez permitirles el contacto con los instrumentos volumétricos. Lo anterior, se lleva a cabo debido a que la institución carece de una infraestructura adecuada para un laboratorio y así mismo un escaso material de vidriería para trabajar en el área.

Objetivo general

Implementar estrategias metodológicas innovadoras para la enseñanza-aprendizaje del volumen de sólidos irregulares (propiedad de la materia) en los estudiantes del grado 601 y 603 de la institución María Cristina Arango de Pastrana.

Objetivos específicos

- Identificar las propiedades de la materia y las características del volumen en sólidos irregulares.
- Lograr que los estudiantes de los grados 601 y 603 adquieran habilidades de pensamiento científico, como el análisis, maneras de argumentar, creatividad y la observación.
- Crear espacios en el aula de clase, que permitan al estudiante tener contacto con el manejo de instrumentos de laboratorio.

Referente teórico que sustenta la experiencia

En el momento de la elaboración de cada una de las actividades, se tuvo en cuenta lo planteado en el documento de (Brown y Abell 2007) quienes se basan en el ciclo de aprendizaje, que consta de tres fases:



La exploración, lo que proporciona a los estudiantes de primera mano experiencias para investigar los fenómenos de la ciencia; 2) Concepto introducción, que permite a los estudiantes construir las ideas en ciencia a través de la interacción con sus compañeros, textos y maestros; y (3) la aplicación del concepto, que pone a los estudiantes a utilizar estas ideas de la ciencia para resolver nuevos problemas.”

También fueron importante algunos aportes que contribuyen al trabajo en el aula de clase y a la enseñanza-aprendizaje que permiten generar una mejor experiencia significativa:

Para Vygotsky Las funciones mentales superiores se adquieren en la interacción social, esto nos indica que se deben formar grupos de trabajo y esparcimiento, ya que considera al ser humano un ser cultural donde el medio ambiente (zona de desarrollo próximo) tiene gran influencia.

Además un aprendizaje significativo permite al estudiante comprender e interpretar al mundo con una mira crítica, generando así habilidades de pensamiento científico. Como nos afirma David Ausubel “El aprendizaje consiste en modificar estructuras cognoscitivas y añadir significados, favorece la transferencia de los significados aprendidos a la experiencia”. (Téllez, Díaz.M y Gómez. A 2007)

En cuanto a la implementación del trabajo práctico en el aula de clase, es de considerar en primera instancia su terminología a que hace referencia y la importancia que tiene.

El término Trabajo Práctico según Ruiz (2009), hace referencia a actividades prácticas, laboratorio y actividades que se pueden desarrollar en el aula como fuera de ella, permitiendo que el estudiante interaccione en su ejecución, con la intervención activa del docente durante el proceso, como mediador de los mismos.

También ha sido denominado actividades realizadas por estudiantes en la clase o en campo, que pueden o no involucrar un cierto grado de interacción del profesor, e incluye demostraciones, auténticos experimentos exploratorios, experiencias práctica, donde el estudiante aplica, demuestra, justifica, diseña, resuelve entre otras habilidades, Miguens y Garrett (1991).

Es así como el trabajo práctico de laboratorio hace parte de la enseñanza-aprendizaje de la Química, ya que facilita abordar conceptos como el volumen de sólidos y el manejo de los instrumentos volumétricos, que puedan ser implementados en las clases con el fin de que los estudiantes adquieran habilidades tales como, “la observación e interpretación de los fenómenos que son objeto de estudio en las clases de ciencias, el contraste de hipótesis en los procesos de modelización de la ciencia escolar, el aprendizaje del manejo de instrumentos y técnicas de laboratorio y de campo, y en definitiva, la comprensión procedimental de la



ciencia" (Caamaño, 2003:pp 93), generando de esta manera en ellos un pensamiento crítico y científico que proporciona el alcance de sus logros.

De esta manera los trabajos prácticos se convierten en un papel de apoyo, que posibilitan en los estudiantes confirmar la teoría ya enseñada. De acuerdo a Caamaño (2003), no todos los trabajos prácticos cubren los mismos objetivos. Es evidente que en estos casos el trabajo es denominado un ejercicio práctico, en donde los estudiantes confrontan su teoría con ayuda de la medición de diferentes elementos con distinto tipo de material utilizando instrumentos de volumen, los cuales permiten obtener el volumen de los mismos.

Como se desarrolla la experiencia

Las actividades que se desarrollaron durante las clases acerca de las propiedades de la materia, y lo que generó construir el trabajo práctico con los estudiantes se muestra a continuación:

Indagando lo que piensa el alumnado.

En este apartado, realizamos un conversatorio, con el fin conocer sus ideas acerca de lo que entienden por: masa, volumen, y densidad. Sus saberes se colocaron en el tablero y se construyó el concepto a partir de sus ideas y las aclaraciones que surgieron. Luego en el tablero se colocaron ejemplos como: 1 Lb de arroz, 1 manzana verde, 1L de leche, 1g de mantequilla, 250 ml de jugo de naranja, con el fin que ellos establecieran en sus cuadernos las características generales y específicas teniendo en cuenta el concepto de masa, volumen y sus unidades.

Identificando instrumentos de laboratorios

Los estudiantes desconocían algunos instrumentos de laboratorio, por esta razón, cuando se llega al tema de volumen, ellos identificaron algunos instrumentos como: Beaker, Erlenmeyer, Vidrio de reloj. Cuando se les mostro una piedra, moneda y marcador Se preguntó ¿Cómo se podrá medir el volumen de este solido? Y ellos analizaron y dieron sus respuestas

Clase-Video.

Presentamos un video "Material Volumétrico - Cátedra "Competencias", Con el objetivo que los estudiantes lograran visualizar las características de los instrumentos volumétricos que se manejan. Lo anterior con el fin de que ellos mismo identificaran las funciones de cada uno de los elementos y realizaran la preparación del laboratorio. Así mismo se generaron las propuestas para la construcción de los elementos volumétricos.

Experiencia Práctica



Para el laboratorio, los estudiantes formaron grupos, cada integrante estuvo con sus materiales: instrumento volumétrico, una piedra, moneda, borrador, frijol. Se les proporciono agua para el uso de sus instrumentos, de esta forma tomaron la cantidad que desearon, continuaron con el procedimiento de medir el volumen de los sólidos llevados al instrumento volumétrico. De esta manera desarrollaron el siguiente cuadro de acuerdo a los resultados que obtuvieron. En las últimas dos casillas los estudiantes libremente escogieron dos objetos para encontrar su volumen de acuerdo a sus materiales.

Institución Educativa María Cristina Arango
Área: Química.

Nombre _____
Grado _____

Objeto o elemento	Volumen del recipiente con agua. (V_1)	Volumen del recipiente con agua + el objeto. (V_2)	Volumen del objeto.
Piedra.			
Pin Pon			
Grano de Frijol			
Moneda			

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Los estudiantes de los grados 603 y 601 de la institución María Cristina Arango, lograron desarrollar artesanalmente sus propios instrumentos volumétricos.

El trabajo practico de laboratorio fue significativo el en la medida que desarrollaron habilidades como la observación, interpretación y argumentación de los diferentes fenómenos que se presentaron con cada uno de los objetos trabajados. Comprobando así las características relacionadas con su masa volumen y densidad. Sin embargo, es necesario mantener un continuo trabajo tanto práctico como teórico ya que los estudiantes algunas veces se ven limitados en el manejo de ejercicios prácticos.

Considero que esta experiencia me permitió ver, que ante la ausencia de algunas herramientas necesarias para la enseñanza de la Ciencias Naturales, en este caso para la Química, como futura docente, siempre debo mantener para el desarrollo de mis clases diferentes estrategias, ya que no sabemos a qué podemos enfrentarnos, para este caso, construir material volumétrico con los estudiantes llega ser esencial, no solo



porque se pueda implementar para medir el volumen de sólidos irregulares, también en el manejo de otras prácticas que les permita a ellos, esclarecer y retroalimentar sus saberes adquiridos durante la teoría que se aborde.

Impacto de la experiencia

Los estudiantes del grado 601 y 603 de la Institución María Cristina Arango desarrollaron con éxito su propia propuesta de elaboración de instrumentos volumétricos, los cuales fueron llevados al aula de clase; en donde manejaron la toma de datos, unidades de volumen, características de los sólidos y diferencias entre el volumen y densidad, lo cual les permitió confrontar lo visto en las clases anteriores y a su vez corregir y corroborar los aprendidos, permitiendo de esta manera, que ellos optaran por tomar una posición crítica frente a los fenómenos que observaron, dando posibilidad de argumentar, solucionar pequeñas hipótesis propuestas entre sus mismos grupos. Adquiriendo habilidades de pensamiento científico ya mencionadas y al mismo tiempo llevándose una experiencia significativa en su recorrido escolar y ejercicio práctico.

Además, es de resaltar que para la institución es necesario que este tipo de actividades, se realicen con frecuencia ya que los ejercicios prácticos son un gran aporte para la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. De igual manera incentivar a que los docentes del área de la institución continúen con dichas estrategias y así convertir más ameno el trabajo en clase con los estudiantes.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Los estudiantes de 601 y 603, poco a poco fueron conociendo, aprendiendo, confrontando y reconstruyendo sus saberes acerca de las propiedades de la materia, en este caso el volumen y el manejo esencial de algunos instrumentos volumétricos. A continuación, damos a conocer los resultados obtenidos.

En la primera actividad, se presentan algunas de las concepciones referentes a las propiedades de la materia: masa, volumen y densidad por parte de los estudiantes. Se muestran los resultados del grado 601:



Tabla N1. Concepciones de los estudiantes acerca de masa, volumen y densidad.

Masa	volumen	Densidad.
E1: Es lo que nos conforma	E1: No responde.	E1: Cuando uno dice que algo es más denso.
E2: Tiene que ver con los átomos de la materia.	E2: Cuando se mide la altura del objeto	E2: No se
E3: La masa es el peso y materia que tenemos todos.	E3: Un lugar que tiene el objeto	E3: No se

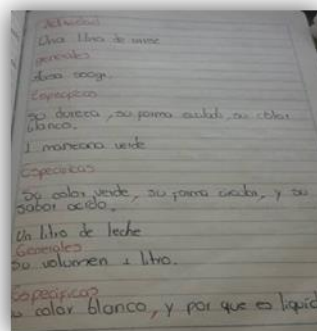
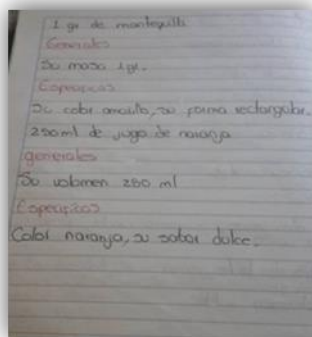
Los estudiantes construyen su propio concepto, de acuerdo a lo que en el conversatorio se planteó:

Tabla N2. Construcción grupal frente al concepto de masa, volumen y densidad.

Masa	Volumen	Densidad:
Es la cantidad de materia que tiene un objeto o cuerpo	Es el espacio que ocupa un cuerpo, en cualquier lugar que se presente.	La densidad de un cuerpo, es la relación entre su masa y el volumen

Posteriormente se llevó a cabo la actividad de las unidades e identificación de diferentes alimentos que utilizamos en casa. Los estudiantes los ubicaron de acuerdo a las características de su masa y volumen.

Imagen 1. Fotografía sobre el trabajo de un estudiante de sexto grado acerca de las características generales y específicas de la materia.





Los estudiantes llegaron a identificar dentro de su quehacer cotidiano, los momentos en que manejan volumen o masa, cómo: cuando llegan a ir a una tienda, supermercado, o en su misma casa.

En la segunda actividad, los estudiantes demostraron gran interés por tocar, observar y utilizar los instrumentos que fueron expuestos durante la clase. Algunas de sus respuestas frente a la pregunta: ¿Cómo se podrá medir el volumen de este sólido?:

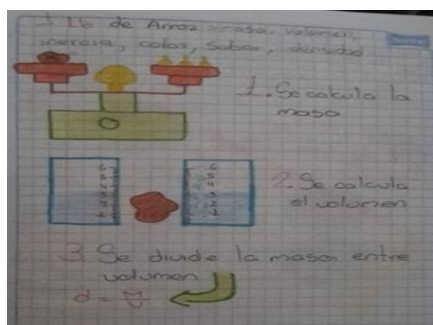
E1: “Profe, utilizamos los instrumentos que usted nos mostró, el boquer y el erlermeyer”.

E2: “profe, pero eso es para líquidos. Y si se mete la piedra se hunde”.

E3: “pero el marcador no cabe, toca en uno grandote”.

Luego llegamos a la aplicación de como encontramos el volumen del sólido irregular, teniendo en cuenta los instrumentos vistos y la explicación docente. Cada uno en su cuaderno plasmo el procedimiento que se podría llegar hacer.

Imagen 2. Fotografía sobre un dibujo acerca de cómo hallar el volumen del sólido irregular por parte de un estudiante de sexto grado.



Al llegar a la observación del video, se creó la práctica de laboratorio en clase. Los estudiantes dieron sus propuestas para la elaboración de sus instrumentos volumétricos.

E1. Profe, podríamos hacer con un tetero la probeta.

E3. Se puede colocar de base un CD para que parezca más a una probeta.

E4. El beaker con un vaso plástico de tomar gaseosa.

E5. ‘profe como mi abuela tiene tienda, con una botella de gaseosa, se raja y se le colocan las medidas con un marcador.

E6: Yo puedo utilizar el vaso de la jarra del jugo que ya tiene las medidas y listo



Después establecimos unas pautas necesarias para el desarrollo del laboratorio. Se elaboró una especie de cuadro que permite que ellos puedan escribir los resultados de su experiencia de práctica.

Por último, se desarrolló el laboratorio. Los estudiantes estuvieron organizados en sus grupos de trabajo ya acordados. Utilizaron sus instrumentos y anotaron sus resultados en el cuadro. Generaron hipótesis a posibles casos como lo fue el del pin pon, el frijol y el borrador que eran objetos con formas diferentes que al entrar en contacto con el agua no podían sumergirse por lo que los estudiantes llegaron a la conclusión que estos objetos hacen parte de solidos regulares y que su forma era definida, por tanto, tendría diferente manera de medirles el volumen.

Imagen 3. Fotografía sobre el desarrollo del laboratorio y los instrumentos volumétricos contruidos por los mismos estudiantes.



Socialización de resultados

Presentación a los asesores de práctica, en la finalización de práctica como experiencia significativa y en la Inducción de práctica pedagógica del presente semestre en la Universidad Surcolombiana Neiva-Huila.

Proyección de la experiencia

Esta experiencia confirma, en su momento que, aunque se presenten algunas limitaciones para desarrollar trabajos prácticos frente al área de química, se pueden llegar a generar ideas en pro a la solución de problemas como lo fue en este caso, los escasos de instrumentos volumétricos. construirlos, permito desarrollar no solo actividades acerca del volumen de solidos irregulares, sino que pueden ser útiles para otras temáticas en el área que de manera práctica pueden abordarse, alcanzado así un aprendizaje mucho



más significativo, ya que los estudiantes pueden estar mucho más cerca a los distintos fenómenos que la ciencia nos presenta.

Referencias bibliográficas

- Browm, P, L & Abell, S, K (2007) Examining the Learning Cycle. Science and Children 44. pp 58-56.
- Miguems, M., & Garret, R. (1991). Prácticas en la enseñanza de las ciencias problemas y posibilidades. Enseñanza de las ciencias, 229-236.
- Ruiz, V. D. (2009). Trabajos prácticos: una reflexión acerca de mi quehacer como. biografía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza Vol2 No1 ISSN 2027-1034, 15.
- Téllez M, Díaz M y Gómez. A (2007). Piaget y L. S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. Centro de Estudios de Didáctica Universitaria de Las Tunas, Cuba.



ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL TEMA LOS TEJIDOS ANIMALES, EN EL COLEGIO MARÍA CRISTINA ARANGO GRADO 604

Glidian Carolina Dussan P.

Estudiante U20121108245@usco.edu.co

Martha Libia Andrade

Docente Asesor marlianor@hotmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

El colegio Maria Cristina Arango es una institución de carácter público, se encuentra ubicado en el nororiente de la ciudad de Neiva, brinda sus servicios desde preescolar hasta el grado Noveno. La experiencia de enseñanza y aprendizaje de los tejidos se llevó a cabo en el grado 604, este es un grupo conformado por 34 estudiantes, 21 hombres y 13 mujeres; las edades entre las que oscilan son de 11 a 14 años. Son chicos que actualmente viven en barrios de estrato 0, 1 y 2, en hogares en los que el núcleo familiar no está bien definido, ya que algunos viven con otros familiares aparte de sus padres.

Palabras claves

Tejidos, células, organización, diferenciación, aprendizaje

Resumen

Actualmente se observa poca motivación en los estudiantes de sexto grado para abordar los temas de las Ciencias Naturales ya que vienen trabajando de cierto modo tradicionalista, lo cual ha generado que algunos estudiantes expresen las dificultades que tienen para comprender y asociar el vocabulario científico en cuanto a su contexto. Un tema fundamental en la enseñanza de las Ciencias naturales es el tema de la Célula, ya que esta es la base biológica y estructural de los seres vivos, por esto es de vital importancia implementar una estrategia metodológica para lograr en los estudiantes un aprendizaje que les permita relacionar conceptos con la vida cotidiana y así situarse en el contexto de las Ciencias Naturales. Para la enseñanza y aprendizaje del tema de los tejidos se implementa una estrategia de construcción de conceptos a partir de los saberes previos de los estudiantes, lo cual ha demostrado promover la motivación en cuanto a la participación en los estudiantes para facilitar la asimilación de conceptos. De acuerdo a lo anterior al aplicar la estrategia metodológica en los estudiantes del grupo de 604, en el colegio Maria Cristina Arango lograron conceptualizar el tema de los tejidos, así como conocer sobre las células que los constituyen y sus funciones de estos en el organismo, de acuerdo a las situaciones de la vida cotidiana.



Problema o situación que originó la experiencia

Los estudiantes del grupo de 604 durante el desarrollo de la práctica pedagógica hicieron comentarios en que porque no se trabaja directamente del libro, esto debido a que venían trabajado de cierto modo tradicionalistas, en donde el estudiante tenía actitudes y posiciones pasivas frente a un nuevo tema, lo cual les ha generado en algunos casos dificultades para comprender y asociar conceptos científicos, en cuanto a la vida cotidiana.

Un tema fundamental en la enseñanza de las Ciencias Naturales es el tema de la Célula, y la organización de la misma, a partir de esto surge la implementación de nuevas estrategias metodológicas en donde el estudiante pasa a tener un papel importante en la clase y así lograr un aprendizaje que les permita relacionar conceptos con la vida cotidiana; teniendo en cuenta lo anterior surge la siguiente pregunta:

¿Cómo abordar el tema de los tejidos animales, implementando nuevas estrategias para que los estudiantes se sitúen en el contexto de las Ciencias Naturales, para que así puedan hablar en términos científicos sobre las células que constituyen los tejidos y las funciones de estos en el organismo?

Objetivo general

Generar en el estudiante interés por conocer acerca de los diferentes tipos de tejidos animales, así como conocer sobre las células que los constituyen y sus funciones en el organismo, de acuerdo a las situaciones de la vida cotidiana.

Objetivos específicos

- Describir, identificar y clasificar los tipos de tejidos a partir de la organización y el tipo de células que lo constituyen.
- Definir y distinguir los tipos de tejidos a partir de las células que lo conforman.
- Explicar con sus propias palabras los tejidos que encontramos en nuestro cuerpo y reconocer la importancia de estos en el organismo

Referente teórico que sustenta la experiencia

El modelo didáctico que se tuvo en cuenta para el desarrollo es la experiencia es el constructivismo, ya que en este, la enseñanza no es una simple transmisión de conocimientos, si no que el docente organiza unos métodos de apoyo que permite a los estudiantes construir su propio saber. Dicha teoría está fundamentada por dos autores: Lev Vygotsky y Jean Piaget, quienes realizaron investigaciones en el campo de la



adquisición de conocimientos del niño. En donde la forma en la que se percibe al error es como un indicador y analizador de los procesos intelectuales; los cuales permiten el aprendizaje ya que para el constructivismo aprender es arriesgarse a errar (ir de un lado a otro).

Además, se tiene en cuenta la teoría cognitiva de la asimilación de Ausubel, en donde nos habla de las posibilidades del aprendizaje significativo de carácter asociativo, además nos habla de aquellos errores cometidos en actividades desarrolladas, nos contribuyen a la modificación y asimilación de un nuevo aprendizaje, convirtiéndose en momentos creativos de error y construcción. Teniendo en cuenta lo anterior se buscó motivar a los estudiantes a participar, incluso si están equivocados.

Cabe resaltar también que el constructivismo concibe el aprendizaje como el resultado de un proceso de construcción personal-colectiva de los nuevos conocimientos, actitudes y vida, a partir de los ya existentes y en cooperación con los compañeros y el profesor.

Igualmente es necesario hacer hincapié en la importancia de los aportes de Bruner, en cuanto al aprendizaje por descubrimiento, en donde es el maestro es quien organiza la clase de manera que los estudiantes aprendan a través de su participación activa, para esto el maestro proporciona los materiales apropiados, alienta a los estudiantes para que hagan observaciones, elaboren hipótesis y comprueben los resultados.

También se tienen en cuenta los aportes de Vasco (1989), quien nos habla de la selección de temas de riqueza conceptual los cuales tienen muchas relaciones con la vida cotidiana, lo cual es fundamental para generar interés a los estudiantes y así poner en marcha los procesos de aprendizaje de las actitudes, las prácticas, los conceptos, etc.

Para finalizar desarrollo de este proceso se llevó a cabo de manera acorde a los estándares de educación para el área de ciencias naturales de grado sexto a séptimo, estableciendo relaciones entre logros, competencias y desempeños; basándose en documentos del MEN y el ICFES.

Como se desarrolla la experiencia

En el proceso de enseñanza del tema de los tejidos animales, se inició con la construcción de la definición del concepto de los tejidos a partir de los aportes de los estudiantes, con el fin de generar en el niño un aprendizaje en donde se tienen en cuenta sus ideas previas y aportes de sus compañeros.

Luego se procedió a la indagación de los saberes previos a partir de una serie de preguntas tales como: ¿Qué tejidos han escuchado que tenemos nosotros en nuestro cuerpo? Y ¿En qué parte de nuestro cuerpo



encontramos tejidos?, esto para poder relacionar las preguntas con los fenómenos de la vida cotidiana como parte del conocimiento científico.

Después se elaboró una guía de laboratorio por parte de los estudiantes, en donde se tenía un reconocimiento de los microscopios, luego se determinó la función de estos, luego se realizó una comparación entre lo que observan a simple vista de un objeto y lo que observan al montarlo en el microscopio.

Posteriormente se presentaron las muestras de diferentes tejidos (prestadas por la facultad de salud Universidad Surcolombiana), en donde primero se dio una observación previa antes de montar las muestras en el microscopio, esto permitió que el estudiante interactúe como tal con el tema; luego de observar las muestras en el microscopio se realizó una representación gráfica de lo observado.

Para finalizar el tema se realizó una serie de preguntas sobre cómo estaban organizados los tejidos, de acuerdo a las funciones y ubicación de estos, esto se realizó teniendo en cuenta los aportes de los estudiantes, para finalizar se realizó un mapa conceptual teniendo en cuenta la importancia de los tejidos para los animales, de acuerdo a lo trabajado durante las clases.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Se logró al finalizar la experiencia que los estudiantes expresaran en sus propias palabras las diferencias y las funciones de los tejidos animales, a partir de la organización celular de estos y de los tipos de células que los conforman.

Es fundamental que, durante el proceso de enseñanza del tema de los tejidos animales, se pueda disponer de materiales especiales para la observación e identificación de estos, ya que permite que el estudiante se relacione con el tema y no sea un contenido transmitido con imágenes encontradas en libros o en internet, las cuales son obtenidas con instrumentos especializados y avanzados.

El trabajo por medio de la construcción de conceptos permitió que los estudiantes aprendieran a trabajar en equipo y a poner a prueba sus actitudes frente a sus compañeros y maestro, en donde se tiene en cuenta el lenguaje científico de las ciencias naturales. Esto permitió que los estudiantes estuvieran más activos, participativos e interesados por participar e indagar sobre el tema.

Se le dio al estudiante un papel importante en las clases, en donde este era quien construía conceptos, realizaba preguntas y así aclaraban dudas, en donde la labor docente se enfocó en la guía y en el direccionamiento de los estudiantes.



Impacto de la experiencia

La clases de ciencias naturales en la institución Maria Cristina Arango se venía trabajando desde un punto de vista tradicionalista, en donde el estudiante estaba ceñido a transcribir del libro, al finalizar la experiencia permitió que el estudiante tomara actitudes y posiciones activas, ya que este paso a tener un papel principal en la clase, en cuanto a la construcción de conceptos de acuerdo a los saberes previos de cada uno, además la implementación de materiales reales (microscopios, muestras de tejidos), permite reforzar el aprendizaje del estudiante y así mismo alcanzar con el logro de los objetivos, ya que este permite que los niños tengan un acercamiento en cuanto al contexto científico de las Ciencias Naturales, en donde este es quien planea, plantea, elabora posibles resultados y los compara con los resultados finales.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Como evidencias está el manejo que tienen los estudiantes del tema cuando se les realiza preguntas relacionadas en cuanto al tema de los tejidos.

Además, se tiene un mapa conceptual elaborado por los estudiantes, en donde destacan la organización células en los tejidos, y las funciones de estos en cuanto a la vida cotidiana.

Socialización de resultados

Hasta el momento no se han realizado socializaciones de resultados.

Proyección de la experiencia

Esta experiencia se puede desarrollar en diferentes contextos, de acuerdo a los recursos con los que se cuenta en la institución en la cual se lleve a cabo, de lo cual se espera que pueda ser dada a conocer diferentes revistas en cuanto a la Enseñanza de la biología y la formación docente de futuro profesionales en cuanto a las Ciencias Naturales. Además, se busca ser presentada como artículo, que sirva como base en la implementación de estrategias metodológicas para el desarrollo de un tema en cuanto a las Ciencias Naturales.



ENSEÑANZA SOBRE LOS SERES VIVOS EN JÓVENES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA DE LA FUNDACIÓN SÍNDROME DE DOWN DEL HUILA

Caren Yulieth Vanegas Castillo

Estudiante Carenvanegas@hotmail.com

Zully Cuellar López

Docente Zully.cuellar@usco.edu.co

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La experiencia se desarrolló en la Fundación Síndrome de Down del Huila es una organización privada sin ánimo de lucro, constituida por padres de niños y jóvenes con Síndrome de Down, discapacidad cognitiva, y problemas de aprendizaje. Desarrolla programas en salud y educación, para el desarrollo integral y mejoramiento de sus condiciones de vida de esta población. La Fundación se encuentra ubicada en el barrio Sevilla, comuna 3 de Neiva. El grupo de jóvenes del nivel avanzado está conformado por 12 estudiantes, 7 mujeres y 8 hombres, con edades que oscilan entre 13 a 28 años. Estos jóvenes poseen alguna tipa de discapacidad cognitiva como Síndrome de Down, Retardo Mental Leve, Retardo Mental Leve y Epilepsia, Parálisis Cerebral Distónico y Retardo Psicomotor.

Palabras claves

Enseñanza, seres vivos, discapacidad cognitiva, estrategias didácticas.

Resumen

La práctica de acción pedagógica I es el resultado de la experiencia en el aula que se dio lugar en la Fundación Síndrome de Down del Huila, con el nivel avanzado en el área de Ciencias Naturales; la cual está comprendida por la caracterización de la institución y la población a trabajar; estos aspectos son fundamentales, puesto que es necesario conocer de antemano las características y recursos con los que cuenta la fundación para lograr la formación integral de los jóvenes. Igualmente se tiene en cuenta la caracterización inicial del grupo, el objetivo, como también sus intereses; partiendo de allí se realizaron una serie de actividades acordes a las necesidades de estos jóvenes logrando así un aprendizaje sobre los seres vivos.



Problema o situación que originó la experiencia

La población de jóvenes que requieren educación, se encuentra en una franja que presenta características diferentes, por efectos genéticos, fisiológicos, metabólicos, ambientales y culturales, que les generan una limitación para su desempeño en el contexto.

La discapacidad puede ser física, sensorial, mental o cognitiva, desde los contextos de lo social, educativo y médico se ha visto de manera fatalista el desarrollo de estas personas y se les ha negado el acceso a los servicios de la sociedad, marginalidad que se hace más notoria en la discapacidad cognitiva. Es común que se crea que estas personas no puedan modificar su estructura cognitiva y que por tanto no se les ofrezcan oportunidades educativas reales y adecuadas a su condición. Estudios científicos han demostrado que el bajo desarrollo cognitivo se debe a las escasas oportunidades de formación que tiene esta población y a pocas estrategias pedagógicas que se implementan; además, debido a su proceso lento de aprendizaje solo son atendidos por entidades privadas como fundaciones.

Generando esto falsas creencias y algunas actitudes negativas como el rechazo y la discriminación, en los procesos de integración social que puedan llegar a experimentar estos jóvenes con discapacidad cognitiva.

Ante las necesidades de su integración a la sociedad de acuerdo con las particularidades de los jóvenes con discapacidad cognitiva para favorecer el desarrollo de sus potencialidades, ser visibles y reconocidos como personas con posibilidades de cambio, se hace pertinente pensar en una serie de actividades flexibles dentro del tema los seres vivos de la malla curricular de la fundación síndrome de Down del Huila. La planificación de la clase, es una serie de actividades más complejas en la tarea docente, pues es en éste proceso donde se plasman todas las actividades de aprendizaje que se realizarán para el cumplimiento de los objetivos propuestos. Por eso es pertinente, conocer de antemano al grupo de estudiantes con los que se pretende trabajar, para así brindar un mejor ambiente de enseñanza, en donde se plantee una planeación de forma ordenada y detallada, teniendo en cuenta los objetivos, los contenidos, los recursos y la evaluación; es por ello que esta serie de actividades pretende llevar a los estudiantes aun entorno más cercano a la realidad, al por qué de las cosas, donde se permita un aprendizaje, en la cual el estudiante pueda demostrar sus habilidades.

De esta manera, se combaten las diferencias de las perspectivas pasivas o tradicionales, tales como la indiferencia de los diagnósticos conclusivos que caracterizan el universo de las alteraciones terapéuticas, curriculares y vocacionales de la deficiencia mental.



Objetivo general

Desarrollar un aprendizaje en el área de Ciencias Naturales sobre el concepto de los seres vivos con jóvenes del nivel avanzado de la Fundación Síndrome de Down.

Objetivos específicos

- Identificar las características a nivel cognitivo, la expresión, la lecto- escritura y las nociones sobre los seres vivos.
- Diseñar las actividades didácticas con base a las características de la población.
- Aplicar las actividades diseñadas para su validación.

Referente teórico que sustenta la experiencia

Ante las necesidades de su integración a la sociedad de acuerdo con las particularidades de los jóvenes con discapacidad cognitiva para favorecer el desarrollo de sus potencialidades, ser visibles y reconocidos como personas con posibilidades de cambio, se hace pertinente pensar en una serie de actividades flexibles dentro del tema los seres vivos de la malla curricular de la fundación síndrome de Down del Huila. Partimos de los planteamientos de Reuven Feuerstein con el cuidado del medio ambiente desde el marco de la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural, afirmando que todas las personas pueden tener su potencial de aprendizaje desarrollado y que para que tal modificación acontezca, es preciso apoyarnos en una estrategia de intervención por medio de un mediatizador (maestro) que sobresalga por su aptitud, intentando producir efectos en el organismo del mediatizado, buscando mejorar la eficacia en el proceso de la información durante el aprendizaje.

De esta manera, se hace pertinente precisar qué se entiende por discapacidad, persona con discapacidad, discapacidad cognitiva:

Discapacidad: es la restricción o ausencia de la discapacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano. La discapacidad representa la objetivación de una deficiencia y se caracteriza por la insuficiencia en el desempeño y comportamiento en una actividad rutinaria normal, lo cual puede ser temporal o permanente, reversible o irreversible y progresivo o regresivo. Según la Organización Mundial de la Salud (2011), la discapacidad está relacionada con los conceptos de deficiencia y minusvalía:



- **Deficiencia:** es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica, que puede ser temporal o permanente. Se relaciona con la existencia o aparición de una anomalía, defecto o pérdida producida en un miembro, órgano, tejido u otra estructura del cuerpo, incluidos los sistemas propios de la función cognitiva. La deficiencia se identifica con una lesión (Ministerio de Salud 1996).
- **Minusvalía:** es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de la edad, sexo y factores sociales y culturales). La minusvalía representa la socialización de una deficiencia o discapacidad y en cuanto tal refleja las consecuencias culturales, sociales, económicas y ambientales que para el individuo se derivan de la presencia de la deficiencia y discapacidad (Ministerio de Salud 1996).
- **Persona con discapacidad:** Es quien presenta un déficit que se refleja en la limitación del desempeño, lo cual le representa desventaja por las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales del entorno, por lo que deben brindarse apoyo para atender sus necesidades especiales, como procesos, procedimientos, estrategias, materiales, infraestructura, metodologías y personal preparado. La ley 1618 de 2013, define que son personas con discapacidad, son aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales y sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversos barreros incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.
- **Discapacidad cognitiva:** Es el funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que tiene lugar junto a limitaciones asociadas en dos o más áreas adaptativas: comunicación, auto cuidado, habilidades sociales, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. El funcionamiento intelectual, hace referencia a un nivel de inteligencia inferior al que se considera normal; las habilidades adaptativas a la dificultad de las personas para adaptarse y satisfacer las exigencias de su medio. Estas habilidades deben ser relevantes para la edad de que se trate, de tal modo que su ausencia representa un obstáculo y una desventaja social.

Las causas de la discapacidad cognitiva son múltiples:

- **Genéticas,** algunas aún no especificadas, otras hereditarias y las cromosomopatías con alteraciones en autosomas o cromosomas con translocaciones, rupturas e intercambio de fragmentos, tal es el caso de los Síndrome de Down (trisomía del par 21), de Turner (ausencia de un cromosoma x) y de Klinefelter (aumento de un cromosoma x).
- **Prenatales,** alteraciones patológicas de la madre que afectan al feto y dificultan su desarrollo y crecimiento normal. Pueden ser causadas por infecciones como la



- Rubeolas, la Toxoplasmosis, Citomegalia, Sífilis y por agentes tóxicos como alcohol, drogas, tabaco y medicamentos.
- Agentes físicos, como radiaciones en el embarazo, traumatismos y prematuridad en el nacimiento con peso por debajo de los 2500 gramos.
- Perinatales, en el momento del parto con trauma obstétrico, anoxia perinatal o sufrimiento fetal.
- Postnatales, por infecciones (encefalitis y Meningoencefalitis), alteraciones metabólicas (de aminoácidos, purinas, proteínas, glúcidos, lípidos y hormonas), traumatismo craneoencefálico, intoxicaciones, epilepsia, malnutrición, y factores culturales, económicas y sociales.

El efecto más significativo de la discapacidad cognitiva se presenta en la disminución del funcionamiento intelectual de la persona, lo cual incide en las demás áreas del desarrollo y en su desenvolvimiento personal y social. La discapacidad cognitiva afecta:

- La capacidad de pensamiento, comprensión, abstracción, expresión, memoria de corto, mediano y largo plazo.
- La transferencia y generalización de aprendizajes.
- La comunicación, capacidad de articulación, fluidez e inteligibilidad del habla.
- La percepción, procesamiento y respuesta a estímulos del ambiente.
- La adaptación a la vida social y la relación con las personas de su misma edad.

Las personas con discapacidad cognitiva manifiestan un déficit en la capacidad de pensamiento, lo cual implica disminución de la capacidad para aprender y para adaptarse a la vida social. La mayoría de las personas con discapacidad cognitivas pueden aprender y desarrollar ciertas habilidades si se les brinda la estimulación temprana y las oportunidades educativas y sociales adaptadas a sus necesidades.

Como se desarrolla la experiencia

Realizamos una investigación con enfoque cualitativo, ya que se estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas (Blasco y Pérez, 2007:25).

Diseñamos una serie de actividades de clase para un grupo de estudiantes con discapacidad cognitiva de la fundación Síndrome de Down del Huila, del nivel avanzado. El grupo del nivel avanzado se encuentra conformado por 12 estudiantes 5 son mujeres y 7 son hombres, con edades que oscilan entre 13 a 28 años, y cuentan con alguna discapacidad como Síndrome de Down, Retardo mental leve, Retardo mental leve y epilepsia, Parálisis cerebral distónico y Retardo psicomotor.



Primero se identificaron las ideas previas de los estudiantes, mediante un cuestionario de 6 preguntas de lápiz y papel, abiertas con el tema de los seres vivos, identificar, dibujar y qué sabes. Esta encuesta fue aceptada por la docente a cargo del grupo y coordinadora. Ya con la información obtenida se planeó la secuencia de clase con los temas de la malla curricular, implementando diversas estrategias en las actividades como talleres apoyados en guías diseñadas, manualidades, salidas de campo, medios visuales y socializaciones en el salón de clase. Se fomentó discusión, comparación con las cosas que nos rodean, entre otras cosas, durante las actividades de clase se desarrollaron 8 actividades con diferentes temas relacionados al tema macro que era los seres vivos y lo que se hizo fue dividirlos en las características de los seres vivos: programas evolucionados (genes), macromoléculas y átomos, mecanismos de regulación y auto regulación, organización de los organismos, adaptación, diferencia de tamaño, ciclo vital y sistemas abiertos (Ernst Mayr, 1996).

El trabajo de la experiencia se dividió en cuatro fases muy importantes:

- Fase de observación
- Fase de diseño pedagógico
- Fase de aplicación
- Fase de sistematización y conclusiones

Se compararon las ideas previas con lo que aprendieron en clase, con ayuda de las diversas estrategias implementadas en cada actividad.

Para la recolección de los datos se tuvo en cuenta las actividades realizadas donde deberían dejar un producto, o alguna manualidad para hacer a los estudiantes más protagonistas de su enseñanza y aprendizaje, fomentando las discusiones grupales.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Los resultados que se obtuvieron fueron a través de 2 encuesta principalmente; la primera era la de conocer los intereses de los jóvenes e ideas sobre el tema de los seres vivos. Se obtuvo lo siguiente:

A la primera pregunta ¿además de estudiar que otras actividades realizan? ante esto se obtuvo que de 15 jóvenes 7 hacen oficios y 8 leen y escriben. Segunda pregunta: ¿De las ciencias naturales: Física, Química y Biología, ¿cuál de estas asignaturas se te facilita el aprendizaje? Rta/ 6 estudiantes asocian la física con ejercicios (deportes) y 9 la biología con la naturaleza. Tercera pregunta: ¿Qué actividades (estrategias) te gustaría realizar en la clase de ciencias naturales para lograr un buen aprendizaje? Rta/ 5 les gusta escribir y escribir, 7 ver televisión y videos y 3 hacen ejercicios. Cuarta pregunta: Identifica cuál de estas imágenes



(células, hongos, celular, tablet, piedras y bacterias) son seres vivos Rta/ todos relacionaron estas imágenes como seres vivos porque tienen sangre, corazón, corriente, sirve para hablar, escribir, se puede tocar, se puede comer. Quinta pregunta: ¿Qué sabe de los seres vivos? Que son todo lo que ven porque tiene huesos, pelo, agua, células, escuchan, bailan y comen.

Ya para evaluar el conocimiento que se adquirió durante la serie de actividades aplicadas se realizó una evaluación la cual consistía en 4 preguntas; la primera era completar con una x indicando las características de cada ser vivo (conejo, pez, bacteria, pájaro etc.) (A que característica pertenece león, vaca, hongo, niña etc.). Se obtuvieron muy buena respuesta ya que todos contestaron correctamente igualmente que las otras preguntas; que consistían en escribir que era seres vivos y dibujarlos. Todos dibujaron animales personas, plantas, hongos y además escribieron que eran seres vivos porque están formados de células, ADN, tienen agua.

Por medio de las diferentes estrategias empleadas los jóvenes con discapacidad cognitiva si lograron un aprendizaje sobre los seres vivos, proceso que se evidencia poco a poco.

Se logró un buen desempeño en la realización de la secuencia de clase, fomentando el interés y la participación de los estudiantes.

Al diseñar y aplicar esta estrategia de enseñanza se logra tener un buen resultado porque los estudiantes asociaron las ciencias naturales con su entorno y sus experiencias fueron significativas.

Impacto de la experiencia

La realización de la práctica docente I como experiencia en el aula, hizo una porte significativo en mí y en mi carrera, pues me permitió desarrollar aptitudes positivas frente a jóvenes con discapacidad cognitivas, al manejo del comportamiento, convivencia y destrezas, con el fin de facilitar la comprensión, el desarrollo de habilidades cognitivas, destrezas y actitudes favorables ante las clases recibidas, permitiéndoles reflexionar sobre su propio aprendizaje y acercándolos al conocimiento por medio de estrategias necesarias para un aprendizaje.

La aceptación de los estudiantes al inicio de la práctica es muy importante, pues permite tomar confianza para desarrollar y desempeñar con éxito cada una de las clases. Igualmente, la motivación del estudiante juega un papel importante en la educación, ya que a partir de ello se fomenta el interés y la participación, para poder ejecutar las actividades propuestas.



A la hora de enfrentarse a diario a un grupo de estudiantes crea siempre una gran expectativa, pues la diversidad social y cultural de los estudiantes es amplia, y esto hace que el deber de educador se dificulte, pues a pesar de contar con todas las estrategias y recursos didácticos disponibles, el normal desarrollo de la clase no siempre inicia como se espera o tiene programado; para ello es necesario conocer de ante mano a los estudiantes, lograr tener un buen manejo de grupo y mantener el control y la disciplina con actividades de interés para el estudiante dentro del aula, para así crear un adecuado ambiente de aprendizaje sin afectar los objetivos propuestos de la clase.

La experiencia fue importante en el contexto escolar porque en la Fundación no había una profesora especializada en la enseñanza de las Ciencias Naturales, era primera vez que una practicante estaba trabajando con esta población. Para ellos fue novedoso y se demostró que, si es necesario que la profesora abandone el método de solo el tablero y el marcador y la transcripción en los cuadernos, porque esta población requiere más experiencias vivenciales.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Durante los talleres se obtuvieron fotografías realizando manualidades como el árbol genealógico, las moléculas y átomos en plastilina, frisos, carteleras, mesas redondas, registro en los cuadernos. Además, logramos obtener 2 encuesta muy relevantes e importantes que evidenciaron el proceso de los jóvenes la cual la primera fue el cuestionario de ideas previas el cual dio inicio al proceso de las distintas actividades realizadas en clases.

El segundo fue el cuestionario de evaluación donde se evidencian que los jóvenes si responden al cambio de metodología (actividades) logrando obtener buenos resultados en la prueba. También se tiene como evidencias encuestas realizadas a los padres de familia de los estudiantes sobre los cambios observados en los estudiantes y su apreciación sobre el trabajo de la practicante.

Socialización de resultados

Próximamente se expondrá la experiencia como poster en el congreso de Educyt que se realizará del 24 al 26 de agosto del presente año en la Universidad Surcolombiana.

Proyección de la experiencia

Se proyecta que la experiencia se siga realizando en la Fundación Síndrome de Down con los practicantes que continúan en ella y se propondrá por escrito una serie de actividades para que los profesores de la Fundación las sigan llevando a cabo en el área de Ciencias Naturales.



IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS DE AULA EN LA CARACTERIZACIÓN DE ALGUNOS ASPECTOS DEL ECOSISTEMA PARQUE BOSQUE LA CABUYA.

Luisa Fernanda Tello Ruiz

Estudiante luisa11474@hotmail.com

Marino Valdemar Muñoz Burbano

Docente Asesor de Practica cartagonar@hotmail.com

José William Tafur Charry

Docente Cooperador de Practica josetafur@gmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La experiencia significativa, se desarrolló en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva – Huila sede central, ubicada en la calle 8° No. 36-20, Barrio Las Brisas. Esta experiencia se desarrolló con los estudiantes de sexto grado, la cual consistió en la implementación de proyectos de aula para la caracterización de algunos aspectos del ecosistema Parque Bosque la Cabuya, espacio verde de aproximadamente 1 hectárea localizada en los predios de la Institución, que cuenta con una vegetación muy variada y una fauna muy diversa.

Palabras claves

Proyectos de aula, salidas pedagógicas, aprendizaje significativo.

Resumen

La experiencia consistió en la implementación de proyectos de aula para la caracterización de algunos aspectos del ecosistema Parque Bosque La Cabuya, espacio pedagógico natural que permite a los estudiantes la interacción directa con su entorno. Para su desarrollo se planearon 4 actividades: la estimación del caudal de la Quebrada la Cabuya, diferenciación de las plantas según la forma, borde y venación de sus hojas, determinación de la textura del suelo del Parque Bosque y la evaluación de la calidad del agua de la quebrada mediante el bioindicador de macroinvertebrados acuáticos. La experiencia reveló la importancia de los proyectos de aula y las salidas pedagógicas como estrategias metodológicas que permiten la lectura de contextos y posibilitan el aprendizaje significativo de las Ciencias Naturales.



Problema o situación que originó la experiencia

La Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, en el año 2008 desarrollo el Proyecto Ambiental Escolar Parque Bosque “La Cabuya”. En este mismo año al proyecto se articularizaron diferentes disciplinas en donde de acuerdo a las necesidades destacadas, los docentes desde sus áreas planteaban diferentes preguntas de investigación alrededor de las cuales desarrollaban sus prácticas pedagógicas; en el 2009 se llevó a cabo la siembra de árboles frutales, plantas ornamentales y la adecuación de un vivero escolar; en el 2010 se celebraron fechas especiales relacionadas con la conservación y protección del medio ambiente, en el 2011 se realizaron diferentes construcciones con respecto a la infraestructura de la institución que de cierta forma afecto el ecosistema; es por esta razón que en el año 2012 se trató de mitigar los daños con el control de escorrentías construyendo cunetas y senderos. El periodo de tiempo comprendido entre el año 2012 y 2015, es considerado un periodo de espera, en donde el proyecto no tuvo ningún avance al no encontrar respuesta positiva de apoyo por parte de los administrativos. Es por esta razón que al observar el poco avance del proyecto y la poca importancia y valor que se le venía dando últimamente a este lugar, durante el desarrollo de la práctica pedagógica se decidió implementar un proyecto de aula denominado “Caracterización del Parque Bosque La Cabuya”, que contribuyera a rescatar ese valor pedagógico que tiene este ecosistema para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes.

Objetivo general

Reconocer el Parque Bosque como un espacio propio de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva, el cual puede ser usado como escenario propicio para el desarrollo de prácticas pedagógicas que permitan el desarrollo cognoscitivo del estudiante, el mejoramiento de los niveles de convivencia y la sensibilización en relación con la conservación y protección de los recursos naturales y el medio ambiente.

Objetivos específicos

- Planear y ejecutar salidas pedagógicas al Parque Bosque con los estudiantes de sexto con la finalidad de cubrir la mayor cantidad de demandas destacadas a partir de la caracterización de los cursos, implementando proyectos de aula o de área.
- Integrar el componente Físico, Químico y Biológico en el desarrollo de las actividades que contribuyan a la caracterización del Parque Bosque La Cabuya.
- Mejorar los niveles de convivencia de los educandos y el respeto por los recursos naturales y el medio ambiente.
- Aprovechar el espacio denominado parque bosque como proyecto integrador de áreas.



Referente teórico que sustenta la experiencia

El referente teórico que sustenta la experiencia está relacionado con el enfoque de proyectos.

Los proyectos implican representaciones que anticipan la intención de actuar o hacer alguna cosa, la elaboración de una perspectiva lo suficientemente amplia sobre un asunto que ha sido de nuestro interés. Un buen proyecto se debe referir a actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el objetivo de resolver un problema, producir algo o satisfacer alguna necesidad. Su realización lleva implícita una visión sistémica, multidimensional o ecológica de un problema o situación que permite importantes aprendizajes de los alumnos.

Según Perrenoud (2000), existen múltiples interpretaciones de cómo llevar al aula la metodología de proyectos y las prácticas de enseñanza aprendizaje que implica la misma. Este autor considera que el proyecto es la espina dorsal del currículo y la enseñanza, la cual tiene el propósito de hacer menos áridos los aprendizajes y motivar a los estudiantes.

Según el autor, los proyectos es una estrategia dirigida por el grupo-clase (el profesor anima y media la experiencia, pero no lo decide todo: el alumno participa activa y propositivamente), se orienta a una producción concreta, induce un conjunto de tareas en la que todos los alumnos pueden participar y desempeñar un rol activo, que varía en función de sus propósitos y de las facilidades y restricciones del medio, suscita el aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión del proyecto, así como las habilidades necesarias para la cooperación; promueve explícitamente aprendizajes identificables en el currículo escolar que figuran en el programa de una o más disciplinas, o que son de carácter global o transversales.

Selma Wassermann en 1994, establece que el trabajo en proyectos incluye tareas formales asignados a individuos o grupos pequeños de alumnos vinculados con un área de estudio determinada. Los proyectos abarcan estudios que pueden requerir que los estudiantes investiguen, creen y analicen información que coincida con los objetivos específicos de las tareas establecidas.

Según Woolfolk en 1996, plantea que los profesores pueden fomentar de manera efectiva la motivación y el aprendizaje autorregulado al aumentar el grado de participación y autonomía de los alumnos en las tareas académicas, es decir, al solicitarles abiertamente iniciativas que les permita expresar sus intereses y potencialidades.



La enseñanza basada en proyecto, posibilita el aprendizaje cooperativo. La construcción del conocimiento esta medida por la influencia de los otros, por eso el aprendizaje implica la apropiación de los saberes de una cultura mediante la reconstrucción de los mismos.

Como se desarrolla la experiencia

Teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes, se planearon y ejecutaron 4 salidas pedagógicas en donde se realizaron las siguientes actividades:

- Estimación del caudal de la quebrada la cabuya por medio de flotadores.
- Diferenciación de las plantas a lo largo de la quebrada, según su forma, borde y venación de sus hojas.
- Determinación de la textura del suelo como propiedad física.
- Evaluación de la calidad del agua de la quebrada La Cabuya mediante el biomonitoreo de macroinvertebrados acuáticos.

Para el desarrollo de cada una de las actividades se ejecutaron guías de campo que constaban de un título, objetivo, introducción, referente teórico, procedimiento y pautas para la presentación de resultados.

Una vez finalizadas las actividades junto con los estudiantes se realizó un informe sobre cada una de las características analizadas.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

El desarrollo de las actividades revelo la biodiversidad de este ecosistema propio de la institución educativa, el cual puede ser usado como un espacio pedagógico natural que le permite a los estudiantes la interacción directa con su entorno, convirtiendo a cada elemento que lo compone en un objeto de estudio para lograr un aprendizaje significativo.

Los proyectos de aula es una de las estrategias metodológicas más apropiadas para el estudio e intervención de lectura de contextos o situaciones del diario vivir, propicia el desarrollo de competencias investigativas y permite globalizar e integrar las áreas a través de temáticas escogidas de acuerdo a las necesidades e intereses.

Las salidas de campo rompen con la rutina habitual de las clases y trasladan el aprendizaje y el conocimiento al mundo real, fomentan la motivación de los estudiantes, contribuyen a la educación ambiental del alumno fomentando una conciencia de protección y de uso sostenible del medio natural.



Impacto de la experiencia

La experiencia fue de gran valor para mi formación docente, ya que permitió hacer uso de esta estrategia metodológica en donde se logró un aprendizaje eminentemente experimental, debido a que se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en los diferentes contextos. Durante la experiencia se lograron objetivos tales como: la movilización de saberes y de procedimientos, la construcción de competencias, la integración de saberes tanto de Física, Química y Biología, se fomentó la sensibilización, la motivación, la cooperación y la inteligencia cooperativa. Mediante la experiencia se logró que la institución, incluyendo estudiantes, profesores y directivos, reconocieran el Parque Bosque La Cabuya, como un ecosistema propio de la Institución, en donde se puede llevar a cabo el desarrollo de diferentes prácticas pedagógicas logrando aprendizajes significativos en los estudiantes.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Las evidencias del desarrollo de la experiencia son informes finales de cada una de las actividades desarrolladas y fotografías de estudiantes durante el desarrollo de cada una de ellas.

Socialización de resultados

La estrategia utilizada para dar a conocer los resultados de la experiencia, fue la exposición en la institución educativa, la participación en conferencias de asesores y en conferencias de inducción a prácticas pedagógicas.

Proyección de la experiencia

Se espera que junto con los estudiantes de grado sexto y el maestro cooperador se continúe con el desarrollo del proyecto de aula, desarrollando más actividades que permitan lograr una caracterización completa del Parque Bosque integrando los tres componentes de las ciencias naturales: Física, Química y Biología. Con la experiencia significativa se espera despertar el interés de los diferentes maestros de la institución para desarrollar sus prácticas pedagógicas en torno a las necesidades destacadas a partir de la caracterización del Parque Bosque y desde sus áreas contribuir con el desarrollo de proyectos de aula. Al igual que despertar el interés de los practicantes que llegan a la institución a desarrollar sus prácticas pedagógicas, hacer uso de este ecosistema para desarrollar sus clases, en donde cada uno de sus componentes pueden ser utilizados como objetos de estudio para lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes, se fomente la motivación, la protección y conservación de los recursos naturales y el medio ambiente. Todo esto con el objetivo de que los directivos reconozcan el valor pedagógico de este ecosistema y brinden apoyo para su mejoramiento y protección.



EL PRINCIPIO DE ARQUÍMEDES Y PASCAL, UNA MIRADA DESDE EL ANÁLISIS DIDÁCTICO Y SU IMPLEMENTACIÓN EN GRADO DÉCIMO

Elia Fabiola Lemus Perdomo

fabi.lemus@hotmail.com

Yeimi Roció Claros Peña

yeroclape@hotmail.com

Alexandra Castro Hidalgo

ardtna@yahoo.es hcaxela@gmail.com

José Antonio Marín Peña

jo.marin@udla.edu.co

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

El proceso realizado en este estudio, se desarrollo con un grupo de estudiantes de grado décimo, del nivel educativo medio vocacional, de la Institución Educativa Técnico Insutrial de la ciudad de Florencia, durante el periodo comprendido entre julio y noviembre de 2015. El grupo estaba conformado de 10 estudiantes, donde sus edades oscilaban entre los 15 y los 17 años de edad, y de los cuales 6 son hombres y cuatro mujeres.

Palabras claves

Principio de Arquímedes, Fluidos, Presión, densidad, peso aparente.

Resumen

En los desarrollos de aula de la práctica profesional docente del área de física, en el marco del currículo de la Licenciatura en Matemáticas y física, de la Universidad de la Amazonia, se plantea el análisis del trabajo realizado en la intervención en el aula de clase, a partir de la planeación del foco de contenido, Principio de Arquímedes, desde el análisis didáctico. Se construyen tareas con alto contenido fenomenológico, se analizan los intervenciones y respuestas de los estudiantes a través de instrumentos para la medición de la comprensión de la temática. El grupo de trabajo consistió de 12 estudiantes de grado decimo de la Institución Educativa Técnico Industrial, de la ciudad de Florencia, durante el segundo semestre de 2015.

Problema o situación que originó la investigación

Las acciones que se realizan dentro de la práctica docente en Física, como parte del proceso de la profesionalización dentro del plan de estudios durante el VIII semestre de la licenciatura en Matemáticas y



Física, de la Universidad de la Amazonia, presenta un marco de trabajo en el que permite la realización de una serie de preguntas en torno a: ¿cuáles temáticas se pueden y deben desarrollar en los diferentes niveles educativos de la educación básica y media vocacional? ¿Cuál es el tipo de desarrollo metodológico correcto a implementar con un determinado grupo de personas según su nivel de desarrollo cognitivo? ¿Cuáles son las herramientas didácticas apropiadas para el desarrollo de una temática específica de la física (Principio de Arquímedes) a un grupo de estudiantes de grado décimo? En el proceso de planeación del foco de contenido, ¿cuál es el enfoque que permite realizar acciones tendientes a un aprendizaje de la temática por parte de los estudiantes? ¿Preguntas como estas fueron las que generaron este proceso investigativo y que permitieron direccionar la realización de este estudio, al punto de centrar el trabajo en conocer cuál es la incidencia que tiene la planeación curricular, realizada a partir del análisis didáctico, para la comprensión de temáticas de la física, en un grupo de estudiantes de la educación media vocacional?

Objetivo general de la investigación

Conocer la incidencia que tiene la planeación curricular desde el enfoque del análisis didáctico, para la comprensión de temáticas de la física, en un grupo de estudiantes de la educación media vocacional.

Objetivos específicos

- Estudiar el enfoque del análisis didáctico para la planeación curricular del foco de contenido, Principio de Arquímedes, para ser implementado en el aula con un grupo de estudiantes de grado décimo e la institución Educativa Técnico Industrial de la ciudad de Florencia.
- Desarrollar cada uno de las fases del análisis didáctico (análisis de contenido, análisis cognitivo, análisis de la instrucción y análisis de la actuación) para la planeación del foco de contenido Principio de Arquímedes
- Analizar la implementación de las tareas del principio de Arquímedes, en estudiantes del grado decimo de la institución Educativa Técnico industrial, para conocer la incidencia de ésta planeación en la comprensión de la temática.

Referente teórico que sustenta la investigación

La Enseñanza de las ciencias Naturales y su reglamentación

Los lineamientos curriculares, emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998, Pag.59), mencionan la importancia de la inclusión de alternativas didácticas que permitan proponer procedimientos y acciones para la enseñanza de las ciencias, fundamentados en propuestas de reflexiones epistemológicas y



pedagógicas. En los estándares básicos para la enseñanza de las ciencias, pretende que el docente desarrolle en el estudiante pensamientos crítico-constructivo, que los acerque al entorno en el cual vive diariamente con los elementos teóricos que presentan en las aulas. Este tipo de procesos es necesario que se lleve a cabo adecuadamente y se analice su pertinencia en la enseñanza y en el aprendizaje, cuando se hace uso de procesos experimentales. Los estándares dividen el estudio de las ciencias en tres partes, pero para el estudio de la temática ya mencionada es el entorno físico, en el cual influyen los fluidos, el científico, que influye sus aplicaciones en la vida cotidiana, y el tecnológico, busca involucrar lo aprendido en la vida en el aula.

Planeando desde el análisis Didáctico

La planeación de la actividad para el aula fue a través del análisis didáctico, que permite la contextualización y una buena planeación que realiza el profesor para un mejor desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hurtado y Ochoa (2007), mencionan que el análisis didáctico se ubica como un medio de interpretación del currículo y está relacionado con la actividad que realiza el profesor en el aula de clases, este se plantea, articula y planifica teniendo en cuenta los análisis, mediante los cuales le es posible el estudio y la descripción de los temas que se están tratando como objeto de estudio en el aula.

En el texto de Cañadas y Gómez (2012), análisis de contenido Capítulo 2, hacen referencia tanto a los “contenidos que se identifican en el currículo oficial de un país, como a lo que recogen los libros de texto o a lo que un profesor determina que va a trabajar con su clase sobre un tema determinado”. (Pag 2). Lo cual comprueba que cada clase debe estar estructurada conceptual y procedimentalmente, teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentre, que contribuyan en el aprendizaje, identificando los diferentes sistemas de representación y fenomenológicos que se presentan en los objetos de estudios y en este caso los fluidos, principalmente en los principios de Pascal y Arquímedes. A partir del estudio de situaciones problema se hace una mirada global de las diferentes temáticas que deben ser estudiadas para la búsqueda de solución a dicho problema, esto ha llevado a que en éste tipo de planeación se requiera la construcción de estructuras conceptuales que permiten al docente reconocer rutas de aprendizaje en el estudiante, el análisis de contenido permite diseñar, implementar y evaluar todos los focos y contenidos curriculares, resaltando los contenidos físicos, centrándolo principalmente en el aprendizaje de los estudiantes, basándose tanto en los procesos conceptuales y procedimentales de las temáticas a tratar, esto contribuye a que el docente planifique bien las clases partiendo de que el foco de atención siempre debe ser el educando y el conocimiento recopilando todos los conceptos necesarios para llegar a él.

El Análisis cognitivo, se centra en los problemas y capacidades intelectuales de los estudiantes y en el análisis de los procesos que se llevan a cabo en el aprendizaje, las dificultades que se presentan y el nivel de comprensión de los conceptos y procedimientos enseñados. Para que el profesor realice su gestión



pedagógica es necesario que él identifique con claridad cuáles son los propósitos y los conceptos que se desean desarrollar durante la intervención en el aula, ya que estos son los ejes de referencia que se tienen para iniciar el proceso de planificación, permitiendo un alcance óptimo de la enseñanza y aprendizaje del objeto físico.

El Análisis de Instrucción, da facultad a la planificación e implementación tanto de recursos como instrumentos didácticos que permitan mejorar los problemas identificados en los educandos, que se presenten en el transcurso de la clase. En este apartado se muestran los experimentos de los temas a tratar, en este caso de los principios de Arquímedes y pascal, se identifica la meta, complejidad y significatividad de las tareas a aplicar, y así mismo los materiales y recursos para el desarrollo de los experimentos y además se identifican las capacidades que con sus respectiva competencia van a activar, y también se realizan los posibles caminos de aprendizaje que como docente se esperaría que los estudiantes solucionarían las tareas y por último lo que en sí contienen las tareas.

El Análisis de Actuación, es la evaluación de los análisis anteriores, pues permite observar el avance en las clases o los problemas más recurrentes que se presentaron en éstas. Para ello se evalúa no solo al estudiante, sino al docente, su metodología, y la aceptación de las tareas en los estudiantes; mediante instrumentos didácticos los cuales fueron creados en el proceso de la práctica; este análisis nos permite poner en práctica de todo lo que se ha elaborado hasta el momento y observar si esta planeación si funciona y el asertividad que tuvo esta planeación para que los educandos tuvieran una mejor comprensión de la temática. Aquí es donde evaluamos lo planeado y la puesta en práctica del trabajo.

La estructura conceptual estuvo compuesta por la definición de los dos principios y los conceptos necesarios para la construcción de la definición completa de ellos. El principio de pascal según el mismo Blaise Pascal por quien lleva su nombre, es "El incremento de la presión aplicada a una superficie de un fluido incompresible (generalmente se trata de un líquido incompresible), contenido en un recipiente indeformable, se transmite con el mismo valor a cada una de las partes del mismo". Y el principio de Arquímedes que paradójicamente, por salvar su vida descubrió cómo determinar densidad de un objeto a partir de sumergirlo en el agua, y en su caso fue la densidad de una corona.

Referente metodológico de la investigación

Para el proceso de intervención en el aula con los estudiantes, primeramente, generaron unos momentos que permitieron la planeación de todo el desarrollo. En la primera parte de procedió al estudio de los focos temáticos desde el análisis de contenido, identificando los diferentes conceptos relacionados con ellos y su importancia en la comprensión del tema. Esto también permitió identificar las posibles falencias que se tenían en la conceptualización, por parte de los docentes en formación.



Principales resultados y conclusiones de la investigación.

Basados en procesos de la planeación curricular centrados en el enfoque del análisis didáctico, donde cada una de sus etapas (análisis de contenido, análisis cognitivo, análisis de la instrucción y análisis de la actuación) se desarrolla aplicadas a los focos temáticos Principio de Pascal y Principio de Arquímedes, y se lleva al aula con un grupo de estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Instituto Técnico industrial de Florencia, en el periodo comprendido entre el mes de julio y noviembre de 2015. Con la Implementación de tareas en clase bajo la planeación de la teoría del Análisis Didáctico, se percibe una mejor actitud del estudiante frente al desarrollo de la clase en física, mayor conceptualización por parte del estudiante de la temática estudiada, mejor comprensión y aplicabilidad por parte del estudiante, del foco de contenido trabajado en clase.

En el docente se observa que éste debe tener: un buen dominio del foco de contenido a trabajar; conocer a sus estudiantes para la planificación de objetivos, competencias y capacidades a ser desarrolladas en ellos; construir tareas de aprendizaje en diferentes niveles de complejidad, según sea la etapa de trabajo en el aula; generación de un proceso continuo de valoración en la evaluación de aprendizaje del estudiante.

Evidencias del desarrollo de la investigación

Documento tangible de los resultados de la intervención en el aula, con los trabajos desarrollados con los estudiantes de grado 10 de la Institución educativa Técnico Industrial.
Construcción de un artículo divulgación, el cual es inédito.

Impacto de la investigación.

Presenta procesos importantes que se desarrollan en el aula de clase, cuando se ha realizado una planeación del foco de contenido a partir del análisis didáctico. El trabajo es posible replicarlo en otros espacios académicos de igual o diferente nivel. (primaria, secundaria, la media vocacional y/o la superior)

Socialización de resultados

Ponencias, participación en eventos.

Proyección de la experiencia

Continuar profundizando en el campo del análisis didáctico



EXPERIENCIAS DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS -Inglés-



EFFECTS OF IMPLEMENTING THE AUDIO/TOUCH APPROACH AND RESOURCES FOR VISUALLY IMPAIRED STUDENTS OF THIRD GRADE AT ENRIQUETA SOLANO DURÁN SCHOOL TO DEVELOP LISTENING SKILLS

Andrea González Collazos

angoco96@hotmail.com

Fernando Fernández D.

fernando.fernandez@usco.edu.co

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

Enriqueta Solano Durán School as part of Colegio Departamental in Neiva deals with visually impaired students. In the school there is one teacher, who is an expert in the use of Braille and teaching to blind people, and who gives support to all the teachers in the school when it is necessary. Based on a survey conducted at the beginning of the teaching practicum, all the teachers, including the support teacher and the coordinator said there was not any kind of material in English for students with visual limitations. In addition, one of the main aspects that were found through some other instruments were the lack of training in English of the cooperating teacher and the difficulties blind students had when understanding English topics.

Palabras claves

Visually impaired students, audio lingual method, English Language Teaching, listening

Resumen

The audiolingual method can be useful to teach English to visually impaired students. The innovation plan examines the effects of implementing the audiovisual method to develop listening skill in visually impaired students of third grade at Enriqueta Solano Duran School. The plan was carried out with two students with complete blindness of third grade. As a research design, it was implemented the action research design. Four instruments were used to collect data: a survey and observations at the beginning of the teaching practicum; field notes during the application of the plan and a survey in the last four sessions of the innovation. Given that, it could not be determined if the method implemented was effective or not but it was demonstrated that it arises students motivation towards English Language Learning.



Problema o situación que originó la experiencia

Enriqueta Solano Durán School as part of Colegio Departamental in Neiva deals with visually impaired students (total blindness and low vision). In the school there is one teacher, who is an expert in the use of Braille and teaching to blind people, and who gives support to all the teachers in the school when it is necessary. Based on a survey conducted at the beginning of the teaching practicum, all the teachers, including the support teacher and the coordinator said there was not any kind of material in English for students with visual limitations. What is more, in the same survey, the eight teachers said that they were not trained to teach English to blind students. On the other hand, some observations were done at the beginning of the semester by the student teacher, one of the main aspects that were found were the lack of training in English of the cooperating teacher and the difficulties blind students had when understanding English topics. In third grade there are two students with total blindness, they were both born in that condition as so they do not have any mental image of real objects. One student has been studying in that school since he was in preschool so he is familiarized with the braille system. But, the other student came from a town of Huila department and he is just getting used to use and work with braille.

Objetivo general

Describe the effects of implementing the audio/touch approach and resources for Visually Impaired Students of Third grade at Enriqueta Solano Durán School to Develop Listening Skills.

Objetivos específicos

- Identify the effects of the audiovisual method to improve listening in visually impaired students.
- Describe how the use of audios impact students' motivation in learning English.
- Create more inclusive environments for Educationally blind students at Enriqueta Solano Duran School.

Referente teórico que sustenta la experiencia

Listening

For this research paper this is a term really important to define due to the fact that apart from the kinesthetic, it is the only source of input blind students can receive. According to Tyagi (2013), listening is a combination of hearing what another person says and the psychological involvement with the person who is talking. When learning a foreign language, listening is one of the most important and complex skills to develop. We live in a



world of sounds. In our daily lives, we spend far more time listening than speaking, reading or writing (Morley, 1991).

The audiovisual Method

The audiovisual method consists of using audiovisual materials and didactic tools to facilitate teaching and learning processes (Sierras, 2002). As audiovisuals arise sensibility on people, the person situated on one of these means, comprises primarily by direct contact not ideal representation but by connecting the images, sensations and noises (Pavón, 1991). This innovation plan proposes to work on the audio and approach the kinesthetic sense to the visual, creating mental representations on students. One of the advantages of this method is the fact that it strengthens the instructor's verbal presentation. Furthermore, it enhances student learning and create a more appealing atmosphere.

Motivation

From my point of view the use of braille material and audios will arise motivation in blind students to learn English. Bastidas (2006) claims that "motivation is a dynamic and an interactive process composed of beliefs, wants, reasons, and goals mediated by socio-cultural and historical conditions to learn a second or a foreign language" (p. 154). When students are exposed to the English Language in an aural way, they might feel interested in learning the language.

Inclusion in the Educational Field

Inclusion in education is to educate students with special educational needs. Inclusion promotes that students with special needs spend most or all of their time with non-disabled students (Scheyer et al., 1996). To talk about inclusion in education there is a topic important to mention and it is the special educational needs. Common special needs include learning disabilities, communication disorders, emotional and behavioral disorders, physical disabilities, and developmental disabilities (New Zeland's Ministry of Education, 2013). In this innovation plan we will focus on a physical disability: visual disability. People with visual limitations can present two types of problems: total blindness and low vision at different stages; this guides you to the following term referring to the braille system.

Braille System

This is a system developed for blind or visually impaired people. Braille characters are small rectangular blocks called cells that contain tiny palpable bumps called raised dots. The system was created by Frenchman Louis Braille, who lost his eyesight in an accident. In 1824, at the age of 15, Braille developed his code for the



French alphabet as an improvement on night writing. He published his system, which subsequently included musical notation, in 1829

Research Method

The research method used was Action Research. Field (1997) describes action research as a small-scale investigation undertaken by a teacher (p.192) which is exactly what the student teacher does in the teaching practicum. With action research the teacher is able to reflect upon their teaching practices and act to solve a problem.

Four instruments were used to collect data in this innovation plan. The first one were the observations made at the beginning of the semester. The second one was a survey for the teachers including the support teacher and the coordinator or the school which asked about the materials the institution had and the teachers' preparation in the use of The Braille system. The third one were the field notes the student teacher made during each session. And finally, a survey conducted in the last four sessions that was applied to the cooperating teacher to evaluate the effectiveness and usefulness of the activity.

Session	Objective	Description of the activity	Language focus
1	Listen the audio file and relate the sound with the image (silhouette with textures) and the word written in braille.	Visually impaired students will listen the word of each member of the family and will have the word written in Braille so that they can relate the sound with the word. For each member of the family blind students will have the silhouette of the family members in different materials (wool, rice, silicone, glitter, etc.) due to the fact that they learn easily with textures.	Family members
2	Identify the difference between "she is" and "he is" with the family members.	Students will listen an audio about someone talking of his family using "he/she is". The teacher is going to explain the difference between them and then, the student should write in Braille "he/she is" in front of the family member.	Family members, she is, he is
3	Identify the difference between "she is" and "he is" with the family members.	Students should match with a line "he/she is" (column A) according to the family member (column). Students will have a braille sheet with some disorganized sentences (e.g. HE/BROTHER/ MY/ IS) and they should be able to organize them.	Family members, she is, he is



4	Identify vocabulary related to jobs and occupations.	Visually impaired students will be evaluated using flashcards with the silhouette of a family member, the same textures they have in their own material, they should say she is or he is according to the family member. Then, to introduce the new topic, they will listen a sound related to the profession and the pronunciation of it (ambulance sound* doctor; school bell* teacher). After that students are going to have the written form of each profession.	Jobs and occupations, she is, he is
5	Be able to count from one to twenty	Visually impaired students will receive a sheet of paper with the numbers and the written form of the numbers so that they can relate the number with the written way of the number. Blind students will receive stickers and they should paste the stickers according to the number indicated. Then, they will listen and repeat the pronunciation of each number. After that, students will receive a worksheet with some objects made out of textures, and they should write the number based on the number of objects.	Numbers from one to twenty
6	Identify the number of people mentioned in an audio.	To make a review of the previous topic, students are going to receive a sheet with some numbers on it, they should circle the ones they listen. Then, they are going to listen an audio of someone describing his city, for each profession, he says a number (e.g. two doctors, ten teachers, twelve policemen) and they should write the number they listen in front of the profession.	Numbers and professions

Findings

Based on the field notes, at the beginning of the sessions, students found it difficult to learn English, they said they would like to learn English but it was too difficult for them. Students were not used to the English sounds and read braille in other language was confusing for them. On the other hand, they felt good about having different tools to work within the classroom.

After some weeks, students understood that the way the words were written in English is different from the way they are pronounced. They said they felt happy about having the student teacher in the classroom and they were using English to greet and to say good-bye. Moreover, students tried to mime what the teacher said.



At first the teacher was afraid of making students feel frustrated through the learning of a foreign language but then, it was evidenced that students were enjoying the English Class.

Furthermore, the method was not only having effects on visually impaired students but also in the rest of the class. As other students saw their visually impaired classmates were using braille, were working with some other materials and were participating actively during the English class, sighted students felt curious about the use of the braille system and they started asking the student teacher about the position of the dots to form words in the braille system. Some other students said they wanted to learn braille, and they were always willing to help their visually impaired students, this based on the field notes taken by the student teacher. According to the survey taken by the cooperating teacher, the materials were useful and appropriate and the activities developed were at the level of students.

Conclusions

It is important to say that the study could not really determine if students were more competent in listening comprehension at the end of the innovation due to the lack of time and the different activities developed in the institution. Anyway, they said they felt happy in the English classes and they enjoyed the activities they developed.

Moreover, with this innovation plan, there was an approach to create more inclusive environments for visually impaired students. In some of the classes blind students were working in the same activities other students were, but due to the fact that writing in braille takes much more time and the input provided to blind students should be more precise and clear, in some other classes students were working in the same topic but with different activities.

Impacto de la experiencia

- The student teacher learned how to handle the Braille system
- The school benefited from inclusive teaching practices to learn a foreign language
- The creation of authentic material to teach English for visually impaired students

Evidencias del desarrollo de la experiencia

- The creation of authentic material to teach English for visually impaired students
- The e-portfolio of the whole teaching process
- Pictures depicting the experience in the classroom



Socialización de resultados

Poster session in the end of the practicum process in the first term of 2016

Proyección de la experiencia

It is recommended that the governmental authorities train teachers from schools with Basic English skills. What is more, it is necessary to continue teaching English to blind students, the modern world requires competent people in the English language. If the English teaching process is not permanent it might not be effective. Finally, teachers should be also trained to use tools that enable them to create inclusive environments. The work done by the support teacher is wonderful, notwithstanding, teachers need more training in that aspect. So far, the ELT program at Surcolombiana University is conducting an innovation project with Bienestar Universitario to work on inclusive material for visually impaired students in the ELP program.



IMPACTO DE LOS MATERIALES DEL PROGRAMA DE INGLÉS INSTITUCIONAL INTERLINGUA DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL EN LOS ESTUDIANTES DE PREGRADO

Claudia Camila Coronado Rodríguez
María Fernanda Jaime Osorio

FORMACION ACADÉMICA

Claudia Camila Coronado es estudiante de Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua extranjera-inglés.

María Fernanda Jaime Osorio es profesora de tiempo completo del Programa de Licenciatura en Inglés de la Universidad Surcolombiana. Comenzó su carrera en el campo de la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera tras la finalización de su Licenciatura en Educación Básica con Énfasis Humanidades, Lengua Extranjera – Inglés de la Universidad Surcolombiana en 2007. Desde entonces, ha ocupado una variedad de cargos, incluyendo maestra, formadora de profesores, y coordinadora académica en instituciones privadas y públicas regionales. Recibió su título de Maestría en Formación de Profesores de Inglés de la Universidad Internacional Iberoamericana en 2013.

En su corta carrera como investigadora, la profesora María Fernanda ha participado en diferentes proyectos de investigación en la Universidad Surcolombiana desde 2011. Gran parte de su experiencia de investigación ha estado centrada en la comprensión y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los maestros en servicio, y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para la enseñanza-aprendizaje. Ha sido Directora del Grupo de Investigación ILESEARCH desde el 2012. También es miembro activa del Grupo de Investigación COMUNIQUEMONOS y APRENAP, ambos suscritos a la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana

Resumen

La presente conferencia pretende dar a conocer el trabajo que el semillero IPLEX ha estado realizando en la Universidad Surcolombiana, con el programa de inglés institucional (INTERLINGUA), con estudiantes de cuarto nivel. En el que el principal propósito de esta investigación es la identificación de materiales pertinentes para la enseñanza de inglés en Interlingua. Para ello, se analizó los materiales que se están implementando en el programa y a su vez se diseñó un libro llamado “BOOK OF ACTIVITIES” en el que se recolectó una



serie de actividades que hace uso de materiales auténticos para el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes.

Palabras claves

Impacto de materiales, enseñanza del inglés, habilidad oral.

Desarrollo

La conferencia se desarrollará de esta manera:

INTRODUCCION

Antes de abordar el tema del proyecto se hablará sobre la problemática de la educación actual la cual demanda que los profesionales universitarios adquieran competencia en una lengua extranjera, siendo inglés la más popular de ellas. Sin desconocer esta demanda, el Ministerio de Educación Nacional y obedeciendo a las directrices del mismo, la Universidad Surcolombiana ha establecido diferentes acuerdos. Los cursos de interlingua están contenidos en el acuerdo número 065 del 18 de diciembre de 2009, con el propósito de formar profesionales competitivos a nivel nacional e internacional que demuestren una competencia comunicativa en inglés, que a su vez coadyuve a la formación científica, investigativa, humanística, cultural y social de todos los estudiantes.

De acuerdo a lo propuesto por el programa de interlingua de la Universidad Surcolombiana, los estudiantes deben alcanzar un nivel de inglés A2.2 en la escala del Marco Común Europeo, pero hay algunas dificultades notorias y dudas en cuanto a si los estudiantes realmente logran este objetivo. De hecho, durante la realización de un examen pre-diagnóstico a 3 grupos de nivel 4 del programa de interlingua en el año 2013, se concluyó que “ningún estudiante cumple con el nivel de competencia comunicativa en idioma extranjero esperado por el Ministerio de educación Nacional (B2)” (Artunduaga y Rojas, 2014). Debido a esto, es semillero IPLEX propuso el proyecto como una alternativa de la cual el docente pudo hacer uso de “BOOK OF ACTIVITIES” en el que se encontraba una serie de actividades con materiales auténticos que servían como medio para el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes de Interlingua. Esta propuesta se llevó a cabo ya que en el programa de Licenciatura en Inglés se habían realizado distintas investigaciones que abarcaban el diagnostico de las practicas pedagógicas de los docentes del programa de Inglés institucional, también denominado interlingua, y el impacto que ha tenido este programa en los estudiantes (Zúñiga y todos, 2009; Guzmán y Salazar, 2009; y Artunduaga y Rojas, 2014). Sin embargo, hasta la fecha no se habían hecho



intentos de intervenir directamente en las prácticas de los docentes para tener un impacto directo en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

El semillero IPLEX recurrió al diseño de materiales ya que esto ha adquirido importancia en los últimos años en Colombia como lo afirman Ramos & Aguirre (2014) "...los profesores como diseñadores de materiales han empezado a reconocer el diseño de materiales como un campo de conocimiento que ayuda a mejorar sus prácticas docentes". Para tal efecto, el semillero diseñó el libro "Book of Activities" el cual, es una recopilación de actividades que se realizaron de acuerdo al microdiseño curricular del curso de cuarto nivel de Interlingua.

SITUACIÓN ACTUAL DEL PROYECTO

Hasta el momento las actividades que se han desarrollado son:

- Diseño y aplicación de encuesta a docentes
- Diseño y aplicación de encuesta a estudiantes
- Tabulación de la información recolectada a través de las encuestas
- Diseño y aplicación de formato de observación de clases para caracterizar los tipos de materiales utilizados por la docente participante en la investigación
- Tabulación de la información recolectada a través de las observaciones de clase.
- Diseño del libro de actividades "BOOK OF ACTIVITIES" para desarrollo de la competencia oral de los estudiantes de cuarto nivel de inglés institucional de la Universidad Surcolombiana
- Elaboración de lista de chequeo para evaluación del libro guía American Channel

CONCLUSIONES PRELIMINARES DEL PROYECTO

Cabe resaltar que a través de observaciones de clases se llegó a la conclusión preliminar en la que gran parte de los materiales utilizados en las aulas de clases no son auténticos. El libro guía, el cual es utilizado durante todas las clases, corresponde a un libro fotocopiado por los estudiantes quienes no tienen acceso completo a las ayudas visuales o de audio del mismo dado que los elementos iconográficos del mismo se muestran a blanco y negro y muchas veces no se puede percibir claramente. Esto puede ocasionar que los estudiantes se sientan desmotivados a participar de las actividades programadas por los docentes. El material en el que



se basa el desarrollo del curso es el libro guía American Channel, del cual se extraen actividades para potenciar las diferentes habilidades comunicativas.

Por otro lado el uso de fotocopias también juega un papel importante pese a que no sean materiales auténticos. Mediante las guías diseñadas por el profesor, los estudiantes hacen un repaso del vocabulario, gramática y se involucra la habilidad oral a la hora de socializar. Otro material implementado en el curso es la plataforma virtual Edmodo donde los estudiantes encuentran páginas web para el refuerzo de las lecciones, además para realizar un examen virtual y evaluar lo visto en clase. Algunos estudiantes, ya como trabajo autónomo, tienen en cuenta el uso del diccionario bilingüe con el objetivo de buscar palabras para descifrar lo escrito o tratan de organizar ideas para participar en clase.

En cuanto a los materiales auténticos, el principal de ellos es el discurso de la profesora quien todo el tiempo les habla en inglés ayudándose de gestos o palabras similares a las del español para que los estudiantes le entiendan sus ideas. Mediante el discurso de la profesora, los estudiantes perfeccionan su pronunciación, entonación y escucha. Otros materiales auténticos son las canciones y sus videos con la respectiva letra desarrollados las cuales permiten que los estudiantes lleven una lectura de la canción lo que les ayuda con el vocabulario, la pronunciación, la escucha y el habla. Se diseñó el libro "Book of activities" en el que la profesora cooperadora encontró actividades que se desarrollaran en clase, las cuales están planteadas de acuerdo a los contenidos y objetivos propuestos para el desarrollo de la competencia oral en el microdiseño curricular del curso (cuarto nivel de inglés institucional).

Referencias

- Aicega, D. (2007). Los libros de texto para la enseñanza de inglés: Una mirada crítica, Memoria Académica. Puertas Abiertas, Diciembre 2007, Pg. 102, Consultado en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4582/pr.4582.pdf
- Deobold, V. D. y Meyer. W (2006). Estrategia de la investigación descriptiva, la investigación descriptiva, sobre educación, noemagico. Consultado el Octubre del 2015 <http://noemagico.blogia.com/2006/091301-la-investigaci-n-descriptiva.php>
- García, F. (2010). Aprender para comunicarse, comunicarse para aprender, II. Competencia lingüística y competencia comunicativa. Consultado en Octubre del 2015 <http://formaprofe.poezia.es/2010/10/08/ii-competencia-linguistica-y-competencia-comunicativa/>
- Pérez Isabel (2013). Procesos de aprendizaje: Desarrollo de habilidades comunicativas, La competencia comunicativa. Habilidades y destrezas comunicativas. Consultado en Octubre del 2015



<http://1314-procesos>

infantil.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/tema_3_la_competencia_comunicativa_habilidades_y_destrezas_comunicativas.pdf

➤ Instituto Cervantes (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Cambridge University. Consultado en Octubre del 2015.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

➤ Sanhueza Maria & Burdiles Gina (2012), Diagnóstico de la competencia comunicativa en inglés de un grupo de escolares chilenos: puntos de encuentro con su perfil estratégico, Estrategias de aprendizaje y aprendizaje de lenguas extranjeras pg 113. Consultado en Octubre del 2015

<http://www.scielo.org.co/pdf/fofolios/n36/n36a06>

➤ Littlewood, W. (1981). Communicative language teaching: An introduction. Cambridge, England: Cambridge University Press.

➤ Hernández, S. (2008). Diseño Preexperimental. Consultado el Octubre del 2015, <http://es.slideshare.net/mfan2901/diseo-preexperimental-5110929?related=1>

➤ Alderson, J. y Clapham, C. (1998). Exámenes de idiomas: Elaboración y evaluación. Cambridge: Cambridge University Press.



OBJETO VIRTUAL DE APRENDIZAJE PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO.

Graciela Porras Gelves

g.porras@udla.edu.co

Laura Tatiana Cabrera Claros

la.cabrera@udla.edu.co

Jesús Eduardo Tovar Cuellar

je.tovar@udla.edu.co

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

Esta propuesta es un ejercicio de investigación que no ha sido aplicado todavía, pero se tiene planeado su implementación en el grado quinto de la Escuela siete de Agosto ubicada en el barrio 7 de agosto.

Palabras claves

Autonomía, objeto virtual, aprendizaje autónomo.

Resumen

Día a día se refleja la necesidad de implementar diferentes estrategias metodológicas y didácticas que permitan despertar en los estudiantes el interés y la motivación de aprender algo nuevo, y para lograr este propósito surge la idea de crear un OVA el cual se implemente como estrategia didáctica para incentivar el interés y a su vez desarrollar el aprendizaje autónomo el cual les permitirá aprender un idioma en este caso el aprendizaje del inglés de una forma diferente y llamativa para alcanzar sus propósito y metas trazadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta experiencia está basada en la implementación de un objeto virtual de aprendizaje para mejorar el aprendizaje autónomo de los estudiantes, donde ellos tendrían la oportunidad de realizar diferentes actividades que los guiara de tal forma que logran tener un desarrollo en su proceso de aprendizaje de forma autónoma.

Problema o situación que originó la experiencia

Al identificar en un contexto escolar público donde los niños de primaria tienen incluido en su currículo 2 horas de inglés a la semana y teniendo en cuenta que estas horas no son suficientes para el aprendizaje de una segunda lengua y a su vez alcanzar el nivel de inglés que sugiere el Marco Común Europeo, además de ubicarnos en un contexto educativo donde la implementación de las nuevas tecnologías están causando su



impacto positivo y que la mayoría de los niños ya tienen acceso a internet pero aun así no son direccionados u orientados en un proceso de enseñanza y aprendizaje; por ende el hecho de que puedan desarrollar actividades dinámicas y puedan autorregular su tiempo y su autonomía.

Hoy en día, la autonomía aparece como una característica importante que el estudiante debe desarrollar para mejorar su proceso de aprendizaje porque lo que los profesores enseñan a los estudiantes en el aula no es sólo la forma en que los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje, sino que también incluye lo que los estudiantes aprenden de forma autónoma. Es por esto, que surgió la idea de crear un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) para verificar si el uso de herramientas tecnológicas promueve el aprendizaje autónomo de inglés en los estudiantes del grado quinto de la Escuela Siete de Agosto.

Objetivo general

Promover el aprendizaje autónomo del inglés a través de la implementación de un objeto virtual de aprendizaje (OVA) en estudiantes de grado QUINTO de la escuela Siete de Agosto.

Objetivos específicos

- Diseñar el Objeto Virtual de Aprendizaje a través de la selección de los materiales.
- Implementar el Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) propuesto.
- Analizar los resultados obtenidos por estudiantes a través de cada unidad del objeto virtual de aprendizaje.
- Recopilar datos a través de entrevistas y cuestionarios con el fin de valorar la aplicación del objeto virtual de aprendizaje (OVA) como una estrategia para promover la autonomía en el aprendizaje inglés.
- Organizar y desarrollar el reporte final de investigación.

Referente teórico que sustenta la experiencia

Con base en el objetivo de mejorar autonomía en el aprendizaje del inglés a través de la implementación de un objeto virtual de aprendizaje (OVA), es necesario tener en cuenta algunos conceptos sobre la base de los fundamentos teóricos que explican los principales conceptos que implican la presente investigación de acción enmarcada en el paradigma mixto.

Cuando un estudio de investigación incluye el aprendizaje o el proceso de enseñanza, se está hablando de Educación. A través del tiempo, la educación ha cambiado en función de las necesidades educativas de los



estudiantes. El modelo de la educación moderna requiere que los profesores puedan utilizar diferentes tipos de herramientas tecnológicas para ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades en diferentes áreas de aprendizaje. En Colombia, el inglés es una de esas áreas. De acuerdo con el Programa Nacional de Bilingüismo (2004) el aprendizaje del inglés aparece como una de las áreas más importantes, porque fortalecer el conocimiento de una lengua extranjera es esencial para cualquier sociedad interesada en formar parte de la dinámica global de tipo académico, cultural y económico. Además, la gente no sólo mejora sus niveles de competencias comunicativas en inglés en una sociedad en particular, sino que también lleva las oportunidades para ellos reconocer otras culturas para el crecimiento individual y colectivo.

Por otra parte, el Programa Nacional de Bilingüismo (2004) ha sido la consolidación de estrategias tales como la definición de las normas de competencia inglés, evaluación de competencias en los estudiantes, los programas de enseñanza de idiomas y la oferta de programas de mejora para los profesores en formación en idiomas y en la metodología de la enseñanza de Inglés y la vinculación de las nuevas tecnologías y medios de enseñanza y el aprendizaje de Inglés.

Hoy en día, es importante reconocer que la incursión de los maestros en el mundo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) ha transformado las prácticas educativas, por esta razón los maestros se han visto con el compromiso de prepararse continuamente para adquirir las habilidades necesarias para conseguir un buen nivel con el progreso digital. Por lo tanto, el uso de redes de equipo tecnológico y de información modernos, especialmente internet, se ha convertido en los recursos necesarios para mejorar las estrategias educativas que se realizan con el fin de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. (Castro, 2012).

El uso de TICS y en especial una plataforma de un Objeto Virtual de Aprendizaje, es una de las herramientas que los profesores deben tener en cuenta en el proceso de la educación. Por lo tanto, el otro concepto principal de esta propuesta es un objeto virtual de aprendizaje (OVA). Cuando la gente habla de simuladores, cursos, aplicaciones multimedia, tutoriales, animaciones, vídeo, documentos interactivos y colección de imágenes, ellos están hablando acerca de las herramientas que los maestros están utilizando para apoyar sus clases; estos recursos se llaman Objetos Virtuales de Aprendizaje (Colombia Aprende, s.f.). Hace algunos años, todos estos objetos de aprendizaje fueron llamados Materiales Educativos Computarizados (MEC), que se centran en una población o una audiencia, un poco más específicos, y se desarrollan bajo una metodología de diseño de software (UPTC, s.f.).

Existen diferentes definiciones de un objeto virtual de aprendizaje (OVA) en Colombia, los expertos a petición del Ministerio de Educación, construyeron un concepto para Colombia; ellos consideran un objeto virtual de aprendizaje (OVA) como un conjunto de recursos digitales que se pueden utilizar en diferentes contextos, con un propósito educativo y compuesto por tres componentes internos: contenidos, actividades de aprendizaje y



elementos de contextualización (UPTC, s.f.). Esta herramienta es conocida por ser reutilizable, interactivo y controlable que permite el acceso a la información y contenidos de aprendizaje, la integración de diversos elementos multimedia que contribuyen a la actualización continua de los profesores y estudiantes, facilitando la interacción entre profesores y estudiantes (UPTC, s.f.).

Además, el objeto virtual de aprendizaje (VLO) proporciona una mejor experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés para la apropiación de la cultura moderna y la creatividad en la comunidad académica, y al mismo tiempo, se promueve la independencia o la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes. (Can, 2012).

Por último, Tuncer Can (2012), dijo que hoy en día, la autonomía del alumno está ampliamente usada en el contexto de aprendizaje del idioma inglés. También dijo que los recientes desarrollos en las tecnologías educativas han dado oportunidades para la aplicación de los enfoques contemporáneos como el aprendizaje de la autonomía en los términos del aprendizaje autónomo del inglés y el proceso de enseñanza inglés. El aprendizaje autónomo del inglés es fundamental para esta propuesta, ya que se centra en cómo los estudiantes adquieren las habilidades para realizar el trabajo de forma autónoma y consciente de lo que es más importante para mejorar sus conocimientos en inglés como lengua extranjera. Por esta razón, Benson (2006a. P 22) citado por Can (2012) dijo

La autonomía del alumno no es un estudio totalmente independiente, pero está determinada por el principio de "interdependencia". Para él, proceso de autonomía en el aprendizaje del inglés ha de realizarse a través de la negociación entre profesor y alumno, la interacción y la resolución de problemas, los estudiantes aprenden sólo el contenido que eligen a sí mismos y se sienten responsables y los profesores deben confiar en sus estudiantes.

Además, los diversos entornos de aprendizaje abierto ya distancian han proporcionado libertad de aprender inglés para llegar a múltiples fuentes de conocimiento.

A partir de estos conceptos, esta propuesta de investigación tiene como objetivo promover el aprendizaje autónomo del inglés a través de un objeto virtual de aprendizaje (OVA).

Como se desarrolla la experiencia

Esta experiencia se desarrolla en 3 fases:

Selección de contenidos como actividades y juegos para el objeto virtual de aprendizaje además de la encuesta para conocer la opinión de los estudiantes sobre la efectividad del objeto virtual de aprendizaje y el



aprendizaje autónomo. Además, el objeto virtual de aprendizaje será diseñado a través del software Adobe Captivate.

Implementación del Objeto Virtual de Aprendizaje propuesto, además del análisis de resultados obtenidos a través de cada actividad de evaluación en la plataforma. Además, en esta fase, los investigadores van a llevar a cabo una encuesta para conocer la efectividad de la OVA sobre el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Organización y desarrollo de del informe final sobre la investigación.

Uso de recursos o materiales

Los recursos utilizados hasta el momento para la creación del Objeto Virtual de Aprendizaje han sido computadores portátiles para la creación del OVA con el software Adobe Captivate.

Impacto de la experiencia

No se ha hecho aplicación del objeto virtual de aprendizaje.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Aunque no se ha hecho aplicación del objeto virtual de aprendizaje, las evidencias hasta el momento son las unidades de contenido creadas para el Objeto Virtual de Aprendizaje con la herramienta Adobe Captivate, teniendo en cuenta la presentación del tema, la práctica de las actividades y la producción.

Proyección de la experiencia

Para la aplicación del Objeto Virtual del aprendizaje se tiene pensando a parte de la aplicación en el contexto educativo oficial llevarlo a cabo en contextos vulnerables donde niños puedan verse beneficiados con esta oportunidad de aprender inglés a través de un OVA y promover su aprendizaje autónomo tanto en términos del inglés como las otras áreas del conocimiento. Además, de realizar una ponencia en algún evento de experiencias en prácticas de aula para socializar los resultados de esta propuesta de investigación. Finalmente, que la experiencia que se va a obtener con la aplicación del Objeto Virtual de Aprendizaje sirva como referente significativo para el proyecto de grado.



Referentes bibliográficos

Can, T. (2012). Promoting Learner Autonomy through Virtual Learning Environments. Beyazıt, Istanbul - Turkey: Istanbul University. Retrieved from http://www.iusanalkampus.com/Yayinlar/Ingilizce_Yayin_1.pdf

Castro, G. (2012). Introducción de las TIC's en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua Castellana. Tomado de <http://vinculando.org/educacion/introduccion-tic-proceso-ensenanza-aprendizaje-lengua-castellana.html>

Colombia Aprende. (s.f.). Nuevas Formas de Enseñar y Aprender. Tomado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-88892.html>

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004- 2019. Tomado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

UPTC. (s.f.). Unidad 5: objetos virtuales de aprendizaje (ovas) y propiedad intelectual. Tunja-Boyacá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC. Tomado de http://virtual.uptc.edu.co/drupal/files/unidad5_tic/contenido/unidad5_tics.pdf



THE CONVERSATIONAL CLUB TO PROMOTE THE ORAL ENGLISH COMMUNICATION WITH "SEMILLERO DE PROGRAMACIÓN" OF SYSTEMS ENGINEERING PROGRAM INTO THE PRACTICE

Leidy julieth ospina

student-teacherleid.ospina@udla.edu.co

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La experiencia se desarrolló en el contexto universitario es decir dentro de las instalaciones o instituciones de la universidad de la amazonia, como la sede Cuacrefal, granja Santo Domingo, sede Macagual, sede Idema, y sede principal durante horarios extras en horas de la mañana exactamente los sábados se realizaron los encuentros con los estudiantes del semillero de programación de ingeniería de sistemas.

Palabras claves

Eenseñanza del inglés, club de conversacion, aire libre.

Resumen

La experiencia académica está basada en la construcción de un club de conversación con los estudiantes del semillero de programación del programa ingeniería de sistemas de la universidad de la amazonia, para promover la confianza a la hora de hablar en inglés, a través de diferentes espacios abiertos que ofrece la universidad de la amazonia, realizando los encuentros en un contexto real que origine la necesidad de expresar ideas a través de un lenguaje extranjero que es el inglés.

Problema o situación que originó la experiencia

Hay estudiantes que están participando en el Semillero de Programación, ellos presentan una prueba escrita en inglés, donde cada uno debe demostrar el conocimiento de la materia en la lengua extranjera para la "Maratón Nacional de Programación". Por lo tanto, es importante para ofrecer un espacio de integración, como el Club de conversación, que promueven la confianza en el uso del idioma inglés como una actividad recreativa al aire libre, dando a los estudiantes la oportunidad de practicar y mejorar la competencia comunicativa oral y sus conocimientos en el extranjero idioma. Por lo tanto, las razones antes mencionadas se originó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo promover la confianza en la comunicación oral en el inglés a través de la aplicación de la conversación del club como una estrategia al aire libre en los estudiantes de la "Semillero de programación" del Programa de Ingeniería de Sistemas en la Universidad de La Amazonia?



Objetivo general

Promover la confianza en la comunicación oral en inglés en estudiantes del "Semillero de Programación" del Programa de Ingeniería de Sistemas en la Universidad de la Amazonia a través del club de conversación como una estrategia desarrollado al aire libre.

Objetivos específicos

- Socializar la propuesta de investigación a los estudiantes desde el "Semillero de Programación" del Programa de Ingeniería de Sistemas a través de una presentación.
- Identificar los temas de interés para los estudiantes a través del análisis de una encuesta anterior.
- Promover la comunicación oral en los estudiantes dentro de un club de conversación a través de la puesta en práctica de diferentes actividades relacionadas con ella.
- Organizar y socializar el informe final con la comunidad universitaria.

Referente teórico que sustenta la experiencia

López, N. (2011). Implementación de un club de conversación como una estrategia para incrementar la producción oral de los estudiantes de inglés básico i-b2. Bogotá Colombia: Universidad Libre. The main purpose of this research was to implement a conversational club for enquiring the increment of the basic I – B2 English students' oral production, from elaboration and execution of workshops that promote the oral practice.

Como se desarrolla la experiencia

Fase 1. Inicio del proceso de investigación. Durante esta fase, los investigadores van a socializar la propuesta de investigación de los estudiantes de la "Semillero de Programación" del Programa de Ingeniería de Sistemas a través de una presentación, con el fin de explicar a los dos la estructura de la misma y la metodología que se llevará a cabo. Además, los investigadores identificar los temas de interés de los estudiantes a través del análisis de una encuesta anterior.

Fase 2. Aplicación de la conversación Club. Después de conocer los intereses y las ideas de los estudiantes con el diagnóstico, los investigadores organizarán diferentes actividades a realizar en el club conversacional. De la misma manera, el programa establecerá con los estudiantes con el fin de desarrollar el Conversacional Club. A continuación, cada sección se grabará para obtener información sobre el proceso. Por último, una encuesta se aplicará con el fin de saber acerca de los sentimientos de los estudiantes hacia el club de conversación y de la eficacia de la misma.



Fase 3. Finalización del estudio de investigación. Durante esta fase, los datos recogidos se analizan con el fin de identificar la eficacia de la aplicación del club de conversación como una actividad al aire libre para promover la confianza en la comunicación oral. Para concluir, se organizará el informe final para ser compartido con la comunidad universitaria.

Uso de recursos o materiales

Recursos y materiales didácticos académicos. Ayudas tecnológicas como video vean, bafles de sonido.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Está en proceso por esta razón aún no hay conclusiones precisas de esta experiencia académica con los estudiantes de ingeniería de sistemas.

Impacto de la experiencia

Hasta el momento esta experiencia ha impactado satisfactoriamente, teniendo en cuenta además las opiniones de los estudiantes beneficiados con estos encuentros académicos se ha evidenciado el impacto que ha generado la creación del club de conversación

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Las evidencias que se tienen del proceso desarrollado son varias fotos, asistencias a los encuentros, pagina wix y reflexiones de este proceso.

Socialización de resultados

Se ha socializado en el semillero de ingeniería de sistemas y hace poco se socializo en a universidad sur colombiana en un encuentro de prácticas académicas.

Proyección de la experiencia

La propuesta ya está inscrita y además está siendo socializada en el programa de la licenciatura para dar una respectiva respuesta y continuar trabajando con esta propuesta investigativa como opción de grado de dos estudiantes de la licenciatura en inglés; Leidy Julieth Ospina Tovar y Jeimy Jazmin Guerrero.



PROMOTING SPEAKING THROUGH THE USE OF WHATSAPP AND FACEBOOK IN A GROUP OF 11TH GRADERS IN A PUBLIC SCHOOL IN FLORENCIA, CAQUETÁ.

Norma Constanza Galeano Bedú

Student nogabe_10@hotmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

This experience or Project was developed in Institución Educativa JORGE ELIECER GAITÁN it is located in EL PORVENIR neighborhood in Florencia-Caquetá. It is a public institution, which offers pre-school through eleven. It was with a group of 25 students the ages of the participants oscillate from 15 to 19 years old. It has excellent teachers that give students; a good training process academic and disciplinary. It also has large green areas, such as forest, also with two courts; for recreation of students and has large rooms with good ventilation. This institution is big and beautiful, it is clean all the time. It has technological tools like: T.V and computers. This process was taken during practice process.

Palabras claves

Public school, practice process, technological tools.

Resumen

According with the practice and the process with the students, this experience is about promoting speaking using WhatsApp and Facebook as a strategy to enhance speech in 11 grade. Also, this is because students in English classes rarely use the language, moreover, it happens because they feel afraid at the moment to speak or they think English is not necessary for them or because they do not practice English enough. WhatsApp and Facebook is a great tool in English classes because students can use it in everywhere and it is a motivation for them just because students like to use social networks and it is a perfect way to develop any activity.

Problema o situación que originó la experiencia

The origin or the problem to make me think about this tool or to encourage me to apply this strategy in 11a, was for two main reason. First, because I am in the last semester and I wanted to implement something productive that had a significant result in order to do a research project. Second, because I had the opportunity to observe this group one week before starting the classes, so, in this week I could realized one problematic that was affecting the students with the learning process in English language, in this grade students did not



use the language during the classes the majority of time English classes were in Spanish. For that reason, it made me look for any solution to help students to improve in English in a funny but at the same time in a productive way. This strategy was about to use WhatsApp and Facebook as a tool to encourage students to practice English in everywhere. On top of that, using it students felt more comfortable to interact in the classroom because they have a permanent use of the language.

Objetivo general

To implement WhatsApp (™) voice messages and Facebook videos to promote speaking skill with students of 11th grade at Institución educativa Jorge Eliecer Gaitán high school in Florencia Caquetá.

Objetivos específicos

- Analyze student's perceptions toward the implementation of social networks as a way of increasing fluency on speaking.
- Using the groups (WA-FB) as a learning strategy in order to improve speaking skill
- and the performance of learning activities.
- To what extent WA and FB help students to lose their fear at the moment they make a video.
- What is the impact of WA and FB on enhancing 11th grader fluency in speaking skill.

Referente teórico que sustenta la experiencia

Nowadays, English language is very fundamental in our society, for that reason in every single day is necessary to implement new methods or ways to teach, using strategies that motivate students to learn in a funny and easy way. In this research an effective strategy is use WhatsApp (™) to promote fluency in speaking. So, now this research mention some steps and some author who support those writings, moreover, it is in order to develop a meaningful learning.

Facebook:

Facebook is a website that allows users to interact and collaborate within a pre-defined virtual community. Often termed a social networking site, Facebook is an online communication tool allowing users to construct a public or private profile in order to connect and interact with people who are part of their extended social network (Boyd & Ellison, 2007). Facebook is a tool that everybody can use for different purposes. But is important to mention if people use it for academic purposes it could has a successful result, because it let us to keep in touch with different people, it means that people have more opportunity to learn another language using Facebook as a strategy, moreover through Facebook people can interact, make some videos and share



information. Since its introduction in 2004, Facebook has rapidly become the most popular social networking site in the world (Mazman & Usluel, 2010). Also, FB has potential for teaching and learning because of its unique built-in functions that offer pedagogical, social and technological affordances (Wang, 2008; Wang & Woo, 2007; Wang et al., (2012).

WhatsApp:

Overall, WhatsApp has become a shared platform that enhances accessibility, encourages cooperation, and intensifies motivation to take an active part in academic assignments (Bere, 2013; Chipunza, 2013). WhatsApp is a Smartphone application that let students to enhance communication within a group. For that reason, is fundamental to apply this application for academic purposes, because it motivates students to learn a foreign language in a funny way and useful learning. WhatsApp is a tool that helps students to acquire easier a foreign language because WhatsApp group is used for four main purposes: communicated with students, nurturing the social atmosphere, creating dialogues and encouraging sharing among students. ICT:

Finding a way to infuse technology into instruction not only helps English language learners acquire a second language, but also enhances motivation and confidence (Lacina, 2004; Lin, 2009). Technology is an excellent tool to encourage student's participation. With this powerful tool students can get easier the language because it offers a lot of resources like: Camera, audios, messages and others to develop any activity or class. Also it makes a good relation with people because everybody has access on it. ICT is something powerful, something that offer an excellent opportunities to advance in different fields. It is a way to enhance knowledge in different subject. Thanks to technology people can get easier the goals. So, it simplify everything, it is a door to become successful in life.

Como se desarrolla la experiencia

This research project is developed with the condition of Action research "The AR process itself has been characterized as a spiral or cycle of movements between action and research (Kemmis and McTaggart 1988; Burns 1999).

This research is supported with two surveys, one at the beginning and the other one at the end. The first one is developed in order to know the students' level and the use of WhatsApp (™) and Facebook; and the last one is in order to know how they improve their fluency. The next step is to develop one interview at the begging of the research. Another data collection technique that was going to be used were diaries, they were written during and after the English class. An additional method to collect data is video and audio recording, those were took into the class.



Transcript is an observational method to collect data. It will be used in order to know how students improve their speaking. During the class were taken some photos that will be analyzed the process they have with the different activities.

The participants of the study were 25 students (18 women, 7 men) they are from Jorge Eliecer Gaitán High School. The ages of the participants oscillate from 15 to 19 years old. They are students who feel afraid to speak in English. The English Level of those students is not good because they did not practice enough in previous years.

Expected research results: Through this process students are going to lose their fear when they need to talk in public or when they fell the necessity to express something in English, so, with this amazing strategies they are going to identify that they are in a process which helps them to increase their knowledge and their control of the feelings.

Finally, this study will provide suggestion to teachers on how to teach English meaningfully in order to develop communicative competences through social networks. This investigation is expected to work as a reference to the school, the EFL teaching community at department of Caquetá.

Uso de recursos o materiales

The resources or materials used in this process are: computers, T.V, cellphones, images, videos, flashcards and photocopies.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

The results about it, is that students feel motivated to speak because through it they keep in touch with the language frequently, another result is that students through videos lose their fears to talk in class or in a public place, it helps them to be confident and sure at the moment to express something. Also, It let them to have a good relationship with their parents about education, because they develop these activities with the consent of their parents and they said that their parents try to help them with this process.

In brief, this experience is so significant for improving English Language in the school, because it offer different tools to explain and learn any topic, because using it you have the possibility to listen, watch, make audios and share information with different students or people. Finally, as teacher we need to be creative, we need to implement those strategies that improve in the process of learning.



Impacto de la experiencia

Networks use a huge impact on the school population, because young handled much better this system and that is a hitch to promote participation, increase knowledge, and we can exchange ideas; also it facilitates more communication regardless of distance. Teachers must evolve along with the digital world. , as this helps to create pathways of interaction between students and teachers, as well as knowledge and access to information tools inside and outside the class. The implementation of this Project will have positive outcomes on students' social, academic and future economical lives. Socially, learners will be able to communicate with other people in a foreign language. This will allow them to know other culture, share with foreigners and involve different social groups.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Data collection: To collect this information has been taken some pictures, some videos has been upload on Facebook group, some voice messages on WhatsApp group, a diary and two surveys. The audios and videos has been kept in the computer and the diary has been written during the class and after the class.

Proyección de la experiencia

- Enhance students' learning of a foreign language and teachers' way of teaching
- Motivate student towards the learning of English
- Improve the different English language skills of students; listening, speaking, reading, and writing using WhatsApp and Facebook.
- Do an excellent report about it.
- Can write an article, with the result of the implementation of the experience.
- And could get my professional degree through this experience.



IMPORTANCIA DEL MANEJO DEL BRAILLE COMO HERRAMIENTA PARA FACILITAR LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL EN INCLUSIÓN EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN BAUTISTA LA SALLE.

Katherine Muñoz

Katerinemmm-@outlook.es

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La experiencia se desarrolló en la Institución Educativa Juan Bautista la Salle durante el semestre I-2016 en el marco del curso Prácticas de Intervención I del Programa Licenciatura en inglés en el grado 402 donde se encuentra un estudiante con discapacidad visual en inclusión. El curso estuvo conformado por 12 niñas y 18 niños. Para el buen desarrollo de las clases de inglés incluyente fue necesario escribir y adaptar los materiales en el sistema Braille para que el estudiante con discapacidad visual fuese incluido en todo el proceso y participara activamente de la clase como uno más sin excepción o exclusión. Debido a esta experiencia se hace importante promover la enseñanza del sistema Braille y su conocimiento para estar a la vanguardia de los retos educativos a los que los futuros docente y docente se enfrentan en los procesos de inclusión de personas con discapacidad visual y baja visión y hacer de esta forma sus aulas incluyentes y permitir que todos los estudiantes tengan acceso efectivo al inglés.

Palabras claves

Sistema Braille, Discapacidad Visual, Inclusión, Aprendizaje del Inglés.

Resumen

Durante el semestre I-2016 durante el desarrollo de las prácticas de intervención I de la Licenciatura en Inglés de la Universidad de la Amazonia se tuvo la experiencia de trabajar en una de las Instituciones focalizadas en Florencia Caquetá para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual. En donde se desarrollaron sus respectivas clases de inglés en el curso 402 en total 12 semanas en donde se tuvo en cuenta el manejo del braille como herramienta para facilitar el aprendizaje del inglés en el estudiante con discapacidad visual con materiales didácticos adaptados para que tuviera un mejor acceso a la información y desarrollara las actividades de cada tema sin ningún inconveniente.



Problema o situación que originó la experiencia

En los procesos de inclusión educativa es muy importante contar con la preparación adecuada y con material que contribuya y facilite a las personas con discapacidad el aprendizaje efectivo. Para el semestre I-2016, en el marco de la Práctica de Intervención I se enseñó inglés en el grado 402 donde se contó con la presencia de un estudiante ciego. La primera situación con la que se encontró fue que no se contaba con material adaptado con el sistema braille para la enseñanza del inglés a este estudiante y que era necesario hacerlo para permitirle su participación activa de la clase. También que es necesario que los futuros docentes de inglés se enfrenten a procesos de inclusión para que desde su formación aprendan como enfrentar estas realidades y aprendan cómo enseñar en derechos de igualdad a todo un curso donde se encuentren estudiantes con cualquier tipo de discapacidad o excepciones. Finalmente, los niños videntes no todo el tiempo presentan solidaridad o respeto hacia la persona con discapacidad visual lo que hace necesario promover valores y enseñarles lo que significa una discapacidad y las habilidades que cada persona alcanza para superar los obstáculos ante situaciones como esta.

Objetivo general

Optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en un estudiante con discapacidad visual en inclusión en la Institución Educativa Juan Bautista la Salle por medio del uso del sistema braille.

Objetivos específicos

- Emplear el sistema Braille en el diseño de los materiales durante el proceso de enseñanza del inglés en un estudiante con discapacidad visual en inclusión del grado 402 de la Institución educativa Juan Bautista la Salle.
- Indagar por la participación activa de un estudiante con discapacidad visual durante el desarrollo de la clase de inglés del curso 402 de la Institución educativa Juan bautista la Salle en condiciones de igualdad de derechos con respecto a sus compañeros de salón.
- Concientizar a los estudiantes videntes sobre los valores del ser humano y la importancia de aceptar y respetar a cualquier persona con una discapacidad visual.

Referente teórico que sustenta la experiencia

Para facilitar los procesos de adaptación en lo que refiere a lectura y escritura de las personas que nacen o adquieren una discapacidad visual Louis Braille creó un sistema de lecto escritura táctil que permitiría a las



personas ciegas acceder a la información. Para comprender este sistema es importante remitirse a su origen y para ello se debe conocer quien fue su creador.

Louis Braille nació en Francia el 4 de enero de 1809. Perdió la vista consecuencia de un accidente doméstico cuando tenía cuatro años. (once.es, 2009, p. 3). A los 10 años empezó a asistir a la Real Institución de Jóvenes Ciegos donde aprendían de música y actividades manuales, también les enseñaban a leer y escribir, pero usando un sistema que consistía en palpar e identificar las letras ordinarias en alto relieve lo cual era un procedimiento trabajoso y hacía que la lectura fuera lenta y su escritura dificultosa. Inspirado en un sistema de puntos creado por un capitán de artillería que lo utilizaba para la comunicación de los soldados y que donó dicho sistema a la Institución de Jóvenes Ciegos, pero que no era alfabética sino fonética, en 1825 Braille que era un buen estudiante inició la creación de un sistema alfabético para la lectoescritura basado en puntos impresos en alto relieve y lineal que publicó en el año 1829 para darlo a conocer y luego en 1837 lo volvió a publicar en una versión mejorada. Para su fortuna los ciegos pese a que en un principio los profesores videntes no vieron viable el sistema, estos sí lo aceptaron y empezaron a implementarlo y aceptado por los profesores también al determinar que se les facilitaba más a las personas con discapacidad leer bajo ese sistema. En 1828 Braille fue nombrado profesor de la Institución. Murió en el 6 de enero de 1856 y hasta la fecha su sistema ha permanecido y trascendido fronteras ayudando a los procesos de lectura y escritura de las personas ciegas. (Inforciegos.com, s.f.)

Colombia no es ajena a este sistema que ha sido adoptado para ayudar a la población ciega a acceder a los procesos de lectura y escritura en el marco de la inclusión educativa, para ello existe el Instituto Nacional para Ciegos adscrito al Ministerio de Educación que promueve el sistema Braille, crea y adapta material para personas ciegas y crea espacios de interacción para que los ciegos del país sepan que tienen un Instituto que los apoya y vela por su inclusión exitosa tanto en el sistema educativo como en el social y laboral. Frente a los procesos de inclusión efectiva y exitosa el gobierno nacional ha establecido una serie de Leyes y Decretos para hacer respetar y hacer efectiva la inclusión de las personas con discapacidad, una de las leyes principales es la Ley 1346 DE 2009 "Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006." Y que plantea que los estados partes como Colombia deben "Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social." Además de esta disposición hay otra serie de disposiciones que exigen que la población y en este caso la educativa aprendan el sistema Braille y la lengua a señas para que las personas ciegas y sordas estén realmente en inclusión. Otra de las leyes es la Ley Estatutaria 1618 de 2013 "Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad" la cual como dice su título busca "garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de



medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009”.

Finalmente, en Florencia Caquetá se han concentrado los procesos de inclusión de las personas ciegas principalmente en la Institución Educativa Juan Bautista La Salle donde se desarrolló la experiencia, esta Institución está ubicada en el centro de Florencia Caquetá y cuenta con la colaboración semanal de una Tiflóloga que apoya los procesos llevados a cabo con los estudiantes ciegos de la Institución.

Por el interés que genera los procesos de Inclusión en el año 2016 en el programa de inglés se crea el Semillero SEIMIE (Semillero de Enseñanza del Inglés en el Marco de la Inclusión Educativa) cuya misión es la de “contribuir en forma activa a la formación integral de los estudiantes del Programa Licenciatura en Inglés de la Universidad de la Amazonia desde el campo investigativo y formativo, permitiéndoles innovar en lo que refiere a la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el marco de la inclusión educativa” (SEIMIE, 2016) y de esta forma incursionar con investigaciones que permitan ayudar a los futuros docentes de inglés a prepararse para la enseñanza del inglés a población de inclusión.

Como se desarrolla la experiencia

La experiencia se desarrolló durante el semestre I-2016 en el marco del curso Prácticas de Intervención I del Programa Licenciatura en inglés en el grado 402 donde se encuentra un estudiante con discapacidad visual en inclusión. Para llevar a cabo sus clases la maestra en formación desarrolló la temática prevista para dicho grado y diseñó el material didáctico adaptado al sistema braille para de esta forma contribuir al proceso de formación en el estudiante nombrado anteriormente. Fue una experiencia de 12 semanas, allí el maestro en formación compartió con los 30 estudiantes enfocándose en diseñar material adaptado para mejorar las clases de inglés. Cada clase tuvo su temática, por ejemplo: las rutinas diarias, los miembros de la familia y para su desarrollo exitoso cada material conservó su adaptación y esto ayudó a la participación activa y efectiva del estudiante en igualdad de condiciones a sus compañeros. También se buscó promover actividades de concientización a los estudiantes videntes incentivando los valores que debemos tener cada ser humano y la importancia de aceptar y respetar a cualquier persona con una discapacidad visual.

Uso de recursos o materiales

Los materiales didácticos utilizados en el desarrollo de la experiencia generada en la Institución educativa Juan Bautista la Salle fueron materiales adaptados al sistema braille tales como: ID cards, Sopa de letras, flashcards, computador y videos.



Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Los resultados se vieron a partir de la segunda clase, cuando se le explicaba el tema previsto para ese día y se hacía entrega del material adaptado en braille. Así mismo, el estudiante recibía la misma información que sus compañeros y mejoraba su aprendizaje con los temas vistos por el maestro en formación. Adicional a esto, el comportamiento de los compañeros de este estudiante con discapacidad visual mejoró pues estuvieron atentos a generar un ambiente más cómodo en donde todos en el salón de clase recibieran la misma información. En conclusión, es muy importante que los maestros en formación tengan conocimiento de esta herramienta para que hagan uso de ella y puedan contribuir a mejorar el proceso de formación al estudiantado con discapacidad visual. Para ello desde el Semillero de Investigación SEIMIE (Semillero de Enseñanza del inglés en el Marco de la Inclusión Educativa) de donde la protagonista de la experiencia es co-investigadora, empezó a investigar sobre la adaptación y creación de material didáctico para la enseñanza del inglés a estudiantes con discapacidad visual y baja visión para ser donado al Centro de Recursos Didácticos del Programa.

Impacto de la experiencia

La experiencia permitió aportar al aprendizaje del inglés de los niños incluyendo al estudiante con discapacidad visual, adaptar el material necesario para las clases y concientizar a los niños videntes del respeto y solidaridad hacia sus compañeros. También ha dejado un legado en la maestra en formación quien espera seguir contribuyendo en este aspecto a través de su pasantía como opción de grado en la básica primaria de la Institución Educativa Juan Bautista La Salle, Institución que ha abierto sus puertas a los practicantes y a los pasantes. A esto se suma que desde la experiencia, el Semillero de Enseñanza del Inglés en el Marco de la Inclusión Educativa decidiera concursar en la convocatoria para semilleros del año 2016 con la investigación titulada «Diseño de material didáctico para la enseñanza y aprendizaje del inglés en estudiantes con limitación visual (ciegos y baja visión) como contribución formativa en el campo de la educación inclusiva a estudiantes y apoyo material al centro de recursos del Programa Licenciatura en Inglés» con la que se busca dejar un legado investigativo y de material al programa Licenciatura en Inglés.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Durante las clases de inglés en la Institución Educativa Juan Bautista la Salle se adaptaron materiales tales como: sopa de letras donde el estudiante por medio del tacto buscaba las oraciones del tema que se enseñaba en la clase por el maestro en formación; flashcards con los miembros de la familia en donde se presentaban oraciones cortas del presente simple, dibujos en relieve y sus respectivos nombres para que el estudiante pudiera visualizar la temática de la clase; dibujos libres en donde el estudiante con discapacidad visual mostrara su habilidad de dibujar e imaginar barcos y su familia; algunas oraciones religiosas y de temas



en específicos en su mayoría todas adaptadas en el sistema braille. Como parte del desarrollo del curso de Prácticas de Intervención I se utiliza como estrategia de evaluación de aprendizajes el Portafolio Pedagógico Electrónico en el cual se deja consignado el proceso de la práctica y lo realizado durante la ejecución de esta en una página web a través de la plataforma WIX.

Socialización de resultados

Las estrategias que se han utilizado para dar a conocer los resultados de la experiencia adquirida en la Institución Educativa Juan Bautista la Salle durante el semestre I-2016 en el marco del curso Prácticas de Intervención I del programa de Licenciatura en Inglés en el grado 402 ha sido básicamente por medio de la plataforma Wix en donde se compartieron toda las clases desarrolladas y paso a paso el proceso de enseñanza en dicho grado de curso.

Proyección de la experiencia

Al haber finalizado esta experiencia en la Institución Educativa Juan Bautista la Salle, desde el Semillero de Enseñanza del Inglés en el Marco de la Inclusión Educativa (SEIMIE) se plantea la necesidad de seguir creando material para ayudar en los procesos de aprendizaje en estudiantes con discapacidad visual y enseñar a los futuros licenciados en inglés a crear material adaptado para la enseñanza de este idioma a estudiantes con discapacidad visual. Por otra parte, es importante dar a conocer que consecuencia de esta experiencia surge la inquietud e idea por parte de la maestra en formación de realizar una pasantía como opción de grado para continuar contribuyendo desde la experiencia a la Institución Educativa Juan Bautista la Salle.

Referencias

- Once.es. (2009). Sistema Braille – La llave del Conocimiento. Recuperado de <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/braille/documentos/Folleto-SistemaBraille.pdf>
- Infociegos.com (s.f.). ¿Quién creó el sistema Braille? Recuperado de http://www.infociegos.com/espanol/index.php?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=48
- Congreso de Colombia. (2009). Ley 1346 de 2009 por la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”. Bogotá: El Congreso.
- Congreso de Colombia. (2013 a). Ley Estatutaria 1618 de 2013 “Por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”. Bogotá: El Congreso.
- SEIMIE. (2016). Formato Para la Inscripción o Actualización de Semilleros de Investigación – Semillero SEIMIE. Florencia: Universidad de la Amazonia.



EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA EN UN AULA DE ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN XXIII

Viviana Castañeda Silva

Estudiante

vi.castaneda@udla.edu.co

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La experiencia tuvo como lugar la institución educativa JUAN XXIII, siendo esta de carácter público ubicada en la ciudad de Florencia-Caquetá como requerimiento del curso “Prácticas de Intervención I” durante el primer semestre el año 2016. El plantel educativo atiende a estudiantes con diferentes necesidades, entre ellas se encuentra la inclusión educativa a niños sordos y el curso “ACELERACION DEL APRENDIZAJE”. Siendo el último un curso que atiende a estudiantes de extra edad puesto que los estudiantes cuentan con edades que variaron entre los once y los dieciséis años. Además, el contexto familiar de los aprendices era en su mayoría de familias disfuncionales y algunos niños han vivido críticas que no les han permitido tener un proceso de aprendizaje adecuado

Palabras claves

Aceleración del aprendizaje, extra edad

Resumen

El curso Aceleración del Aprendizaje consiste en enseñar a estudiantes de extra edad con la finalidad de acelerar su proceso de aprendizaje. De esta manera, los estudiantes alcanzan niveles de conocimiento acorde a sus respectivas edades, con la finalidad de que puedan aprobar la primaria sin haber cursado los grados pertenecientes a la misma y de que al finalizar el año, puedan iniciar sus estudios en bachillerato. En cuanto a mi experiencia como practicante, trabajé de la mano con la cartilla correspondiente al módulo de inglés adaptando las actividades propuestas en ella. Durante la práctica utilicé diferentes materiales y estrategias didácticas que me permitieron crear aprendizaje significativo en los estudiantes.

Problema o situación que originó la experiencia

La primera dificultad que experimenté como practicante fue que durante las primeras clases no me sentía realmente segura de lo que estaba haciendo puesto que el trabajar con un grupo de estudiantes que no cuentan con un nivel general en el área del aprendizaje del inglés me creó ciertas dificultades a la hora de la



planeación de las clases. Además de las diferencias de los conocimientos previos de los estudiantes, fue de dificultad el hecho de que los estudiantes se encontraban en un rango de edades entre once y dieciséis años, motivo por el cual las actividades planteadas debían ser interesantes tanto como para los más chicos como para los más grandes. Otra dificultad con la que encontré fue que una de mis estudiantes estaba apenas aprendiendo las letras, es decir, estaba en proceso de aprender a escribir y leer, cuestión que dificultó un poco el diseño de mis clases ya que la estudiante al igual que sus compañeros tenía el derecho de ser parte de las clases y yo la obligación de impartirle conocimiento. Frente al curso, noté que algunos de los estudiantes eran intermitentes frente a su asistencia a las clases, generando que con algunos no se pudiera llevar a cabo un proceso de enseñanza adecuado.

Objetivo general

Enseñar inglés a estudiantes del curso “Aceleración del Aprendizaje” en la institución educativa Juan XXIII ubicado en Florencia-Caquetá

Objetivos específicos

- Analizar las necesidades propias de los estudiantes
- Planear las clases de manera en que los estudiantes de diferentes edades se sientan atraídos hacia ellas
- Proponer actividades que sean interesantes para los aprendices teniendo en cuenta que son una población de distintas edades
- Ser visto como una guía hacia el camino del aprendizaje para los estudiantes

Referente teórico que sustenta la experiencia

La aceleración del aprendizaje es un programa del Ministerio de Educación Nacional que surge en el año 2.000 pero sus orígenes son en el Brasil en 1995, nace con el propósito de escolarizar a niños y jóvenes entre los 10 y 17 años de edad cuyas circunstancias se les ha dificultado el ingreso o cursar su primaria. Se realizó una prueba piloto en las ciudades como Boyacá, Cauca, Caldas y la población urbana-marginal de Bogotá entre otras.

Esta estrategia permite a los niños y jóvenes poder ingresar a su normalidad escolar y de esta manera culminar su educación básica primaria. Puesto que en la mayoría de los casos la extraedad se presenta por el ingreso tardío a la escuela, repetición de grados, y deserción causados en su mayoría por la violencia, situación económica de la familia, trabajo infantil y algunas prácticas culturales; con la implementación se



pretende aportar al desarrollo político a través del cumplimiento a deberes emanados por la constitución política de Colombia, además de atender en su mayoría a población vulnerable, su incidencia económica pues las instituciones se benefician de recursos económicos y a nivel social lograr una mejor calidad de vida. Consta de 8 Módulos divididos de la siguiente manera:

- Módulo Nivelatorio
- Módulo 1-6
- Módulo de Inglés
- Guía del docente y Manual operativo.

Los módulos donde se describen los diferentes procesos que deben realizar y guiar durante sus procesos de enseñanza- aprendizaje. Las áreas del conocimiento fundamentales están orientadas y articuladas con los proyectos logrando así un aprendizaje significativo.

El modelo se basa en tres aspectos fundamentales:

- Aprendizaje Significativo: Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el Modelo están fundamentados en la Teoría del Aprendizaje Significativo propuesta por David Paul Ausubel en la década de los setenta. Esta teoría, que continúa vigente y mostrando desarrollos, plantea que el estudiante aprende un contenido (un concepto, un procedimiento, una norma, un valor, etc.) atribuyéndole un significado, lo que quiere decir que este contenido tendrá implicaciones sobre su aprendizaje y su vida misma, y podrá utilizarlo como base para incorporar nuevos conocimientos. Para lograrlo, la rutina de clases se estructura siguiendo los principios de esta teoría psicológica
- Desarrollo de proyectos de aula. El trabajo por proyectos es una estrategia didáctica que involucra la planeación de la enseñanza de acuerdo con lo que se quiere enseñar y con la forma como se percibe al estudiante. En estos proyectos los conocimientos de las áreas básicas del plan de estudios se integran de manera interdisciplinar, con tiempos establecidos y productos parciales. La evaluación permanente de esta dinámica permite a los estudiantes obtener resultados exitosos en un tiempo corto.
- Enfoque de desarrollo de competencias. Los procesos de enseñanza en el Modelo apuntan tanto al aprendizaje de nuevos conocimientos, como al desarrollo de actitudes y habilidades, lográndose el desarrollo de competencias. El trabajo en el aula desde esta perspectiva, requiere de un proceso de formación en el cual se garantice un aprendizaje significativo, involucrando de manera simultánea conocimientos, valores, responsabilidades y modos de hacer. Bajo esta lógica, es fundamental que los docentes garanticen la construcción de saberes en el aula cerciorándose de que todos sus estudiantes sean competentes en el mundo actual y en la sociedad en que se desempeñan.



Se destacan unas características particulares con este modelo entre ellas es que el modelo no permite atender población con discapacidad cognitiva ni limitaciones físicas puesto que la educación es personalizada a la población extraedad que ya tiene sus propias necesidades especiales.

Otras características particulares son: El grupo de Aceleración del Aprendizaje:

- Debe estar conformado por 25 estudiantes.
- Debe estar ubicado en un aula semejante a las demás aulas regulares del establecimiento educativo, en condiciones que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Está a cargo de un docente de básica primaria con dedicación exclusiva para el aula de Aceleración del Aprendizaje

En cuanto al estudiante

- Debe estar en extraedad.
- Debe tener entre 10 y 17 años de edad.
- No debe estar cursando quinto grado.
- Debe saber leer y escribir.
- Debe manejar operaciones matemáticas básicas de suma y resta.
- No debe tener barreras para el aprendizaje y la participación derivadas de una condición de discapacidad.
- Debe tener disposición hacia el Modelo, compromiso de permanencia en el mismo y aprobación por parte de sus padres o acudientes.
- El docente en el proceso debe tener ciertas características
- Debe asumir por voluntad propia el trabajo con el Modelo y comprometerse a participar activamente en los procesos de formación y seguimiento que se requieren para su adecuada implementación.
- El Modelo requiere un docente con sensibilidad social, que apropie sus fundamentos y los ponga en práctica de acuerdo con el contexto, sin dejar de lado la estructura planteada para su implementación en el aula.
- El docente deberá estar dedicado de manera exclusiva al Modelo Aceleración del Aprendizaje.

Como se desarrolla la experiencia

Durante la práctica académica con los estudiantes del curso Aceleración del Aprendizaje trabajé de la mano con la cartilla del módulo de inglés implementado por el Ministerio de Educación. Dicho módulo se encuentra dividido en proyectos y sub-proyectos, los cuales deben ser estudiados uno por uno en los cuatro periodos del



año electivo. Durante las doce semanas de práctica académica con los estudiantes de Aceleración del Aprendizaje de la Institución Educativa Juan XXIII, trabajamos con los dos primeros proyectos de la cartilla. El primer proyecto se llama “¿Quién soy yo?”, y se compone por los sub-proyectos “Who am I?”, “My family” y “The Food”. El segundo proyecto recibe el nombre de “La escuela: espacio de convivencia”, y se compone por los sub-proyectos “School elements” y “Body parts”, de los cuales solo pude llevar a cabo el primer sub-proyecto por cuestiones de tiempo. Durante la ejecución de las clases desarrollamos una rutina que consistía en saludar, preguntar por la fecha (en inglés), hacer la oración del día (establecida por la docente titular), y la actividad de warming up, la cual variaba clase tras clase. Durante las clases se desarrollaron diferentes actividades como lo son los talleres, la mayoría escritos por los estudiantes en sus cuadernos. También se implementaron canciones, de las cuales se les entregaba la letra y los estudiantes tenían que aprenderla, organizarla y/o interpretarla. Una estrategia utilizada durante la enseñanza de frutas y colores fue el uso de realia, siendo esta una estrategia que ayuda a crear aprendizaje significativo. Además, otras actividades fueron ejecutadas con la finalidad de que los estudiantes disfrutaran el proceso de aprendizaje.

Uso de recursos o materiales

Durante la Práctica Académica se utilizaron diferentes recursos o materiales. Entre ellos están los talleres en fotocopias, imágenes, canciones, videos, dominó de las rutinas diarias, bingo de las horas. A su vez, el uso del proyector multimedia fue de gran importancia en el desarrollo de las clases ya que gracias a él se les pudo presentar ilustraciones y videos a los estudiantes haciendo uso de parlantes.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

La experiencia vivida con los estudiantes del curso “Aceleración del Aprendizaje” me permitió aprender y crecer como persona. Entre las cosas que aprendí puedo resaltar que los estudiantes en diferentes etapas

Impacto de la experiencia

Considero que esta experiencia es de aporte a la formación docente y al contexto escolar por algunos motivos que serán explicados a continuación. Uno de ellos es que la existencia del curso Aceleración del Aprendizaje no es muy conocida por algunos de la comunidad educativa o por estudiantes de licenciaturas. Es por eso que esta experiencia es una manera de exponer el cómo se puede trabajar en un salón con estudiantes que han tenido dificultad en su proceso de aprendizaje



Evidencias del desarrollo de la experiencia

Entre las evidencias del desarrollo de la experiencia puedo resaltar imágenes que comprueban lo hecho en las clases y algunos videos durante la práctica

Socialización de resultados

La estrategia utilizada para dar a conocer los resultados de la experiencia es la publicación del proceso en mi portafolio pedagógico virtual y socialización de la misma en la práctica académica nacional del curso Prácticas de Intervención II de la Universidad de la Amazonia



EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA EN LA UTILIZACIÓN DEL E-PORTFOLIO COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

Lorena Obregón Valderrama

l.obregon@udla.edu.co

Kerly Carabalí Quintero

k.carabali@udla.edu.co

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

El contexto donde se desarrolló la estrategia de evaluación llamada “Pedagogical e-portfolio” fue con los estudiantes del séptimo semestre de la licenciatura en Inglés de las Universidades de la Amazonia, los cuales estaban cursando la asignatura de prácticas de intervención. Estos estudiantes debían entregar su portafolio a su asesor de prácticas de una forma didáctica y creativa pero de una forma virtual la cual les permitiera en primer lugar ser amigable con el medio ambiente y a su vez hacer uso de las nuevas tecnologías. Los estudiantes empezaron a explorar diferentes plataformas hasta que la estudiante Yoldi Graciela Burbano exploró con la plataforma Wix y surgió como resultado el proceso de portafolio que se presenta y se ha venido implementando.

De igual forma, los estudiantes son muy proactivos y dispuestos a experimentar con nuevas estrategias y herramientas; por cuya razón no les fue difícil la implementación de esta estrategia.

Palabras claves

Estrategia de evaluación, Pedagogical e-portfolio, Licenciatura en inglés, Prácticas de intervención

Resumen

El uso y aplicación de la plataforma wix es una excelente estrategia que permite evaluar al estudiante en todas sus dimensiones desde su ser, saber y hacer, además de tener la oportunidad de expresar y poner su toque personal en cada plataforma puesto que cada uno se identifica y da a conocer su creatividad a través de la elaboración de la misma. De la misma manera permite al docente verificar si el estudiante ha realizado y compilado todas las actividades que ha creado y desarrollado durante el ejercicio de su práctica de intervención.



Problema o situación que originó la experiencia

El Portafolio Pedagógico (PP) como estrategia de evaluación de aprendizajes fue inicialmente implementado en la Universidad de la Amazonia por la Especialización en Pedagogía. Luego, en el año 2009 en el marco de la Especialización en mención, las profesoras Silvia Lucía Molina Higuera y Shirley Sánchez Muñoz retomaron el uso de los PPs en una academia como intervención pedagógica para su trabajo de grado. Para el año 2011 fueron implementados por primera vez los PPs como estrategia de evaluación de aprendizajes en los cursos de Investigación Pedagógica y Prácticas de Intervención en el Programa Licenciatura en inglés. Sin embargo, el Portafolio ya era trabajado en el programa, pero no como Pedagógico si no de la forma tradicional, o sea como carpeta de documentos que compilan los trabajos realizados por el estudiante durante el curso correspondiente.

Al comienzo, los PPs fueron realizados en físico (mediante fólderes y/o, carpetas). Paulatinamente, fueron implementados digitalmente apoyados en diferentes programas: PowerPoint, Word, Prezzi, Blogger y Wix, dando lugar a los e-PP (Molina, 2013).

Surge con la necesidad de documentar todas las actividades y proceso que los maestros desarrollan en su quehacer pedagógico y de intervención durante su proceso de práctica, los estudiantes exploraron con diferentes herramientas tecnológicas pero cada una de ella presentaba una dificultad en particular lo que entorpecía el propósito que se buscaba. Es por ello cuando se descubre Wix .com que es una plataforma líder en desarrollo web, basada en el sistema "en la nube", que tiene millones de usuarios alrededor del mundo. Y que le permite al estudiante conservar todos los documentos y materiales utilizados durante uno o más cursos sirviendo además como un espacio de consulta y réplica de la información.

Objetivo general

Promover los procesos de autorregulación y evaluación en los estudiantes a través del uso y aplicación de la plataforma wix.

Promover la capacidad reflexiva y de comprensión en su entorno docente.

Objetivos específicos

- Estimular habilidades de lectura y escritura.
- Valorar al estudiante desde su integralidad e individualidad.
- Proveer bases y aplicaciones en el uso de las TIC.



Referente teórico que sustenta la experiencia

El portafolio educativo es la recopilación de información, evidencias de las experiencias y ejecutorias realizadas por los estudiantes. La importancia del portafolio estriba en la recopilación del proceso de crecimiento cognitivo, social, profesional y personal. El formato en que se realiza es un elemento importante en el desarrollo de los portafolios educativos.

Wikipedia nos define al portafolio como una selección deliberada de los trabajos de un alumno que en cierta forma nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y sus logros. El concepto de Portafolio existe desde hace mucho tiempo en numerosos ámbitos fuera de la educación. Artistas, Arquitectos y Fotógrafos los usan para presentar sus trabajos a clientes potenciales. En educación, sin embargo, los portafolios son un fenómeno reciente y solo ahora empieza a utilizarse en todo su potencial. De acuerdo a Linda Polin (1991) a principio de los años noventa se hablaba de su uso principalmente en referencia a la evaluación; desde entonces irrumpieron en escena una amplia variedad de aplicaciones.

Los portafolios educativos son utilizados para la evaluación estudiantil como un proceso sistemático de emitir juicios acerca del mérito o valía de algo y de tomar decisiones relacionadas, según criterios establecidos (Medina & Verdejo, 2001).

Los portafolios son utilizados como una herramienta de assessment estudiantil en los diversos escenarios educativos. Los formatos de los portafolios varían dependiendo del nivel y el escenario educativo que estemos desarrollando. Las tecnologías han incursionado en estos escenarios y han impactado las estrategias educativas de evaluación estudiantil. Los portafolios electrónicos son herramientas muy útiles, convenientes y fáciles de desarrollar. (<http://blogporta-e.blogspot.com.co/2007/09/direccions-visitara.html>)

Como se desarrolla la experiencia

La experiencia se ha venido retroalimentando desde el año 2014 como portafolio físico y a partir del 2015 con el uso de la página web wix, la aplicación se hace específicamente en los cursos de práctica de intervención 1 y 2 y a partir del segundo semestre de 2016 se empezó a diligenciar con el curso de contextualización y legislación escolar. Los estudiantes siguen unas directrices en torno a la elaboración del portafolio debe ser en wix pues es la que les permite ser creativos en el diseño pues posee varias plantillas que les facilita la elaboración, dentro de los parámetros que están establecidos deben tener:

Portada: Datos personales del maestro en formación, del asesor y de la institución donde va a intervenir pedagógicamente.



Tabla de contenidos: aparece las pestañas con la información que se va a encontrar en el portafolio.

Introducción: Hacen una breve reseña de que es un portafolio pedagógico virtual y su importancia en el desarrollo de la misma.

Contenido: Lo que debe contener el e-portfolio tales como: Documentos generales del curso, normatividad preparaciones de clase, materiales, reflexiones semanales y dirigidas, informe final, autobiografía pedagógica.

12. Uso de recursos o materiales (Describe los recursos, material didáctico, tecnológicos u otros recursos utilizados en el desarrollo de la experiencia)

Computador con acceso a internet

Energía eléctrica

Material de clase

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

El proceso tuvo gran aceptación por parte de los estudiantes porque al desarrollar esta estrategia de evaluación se debe recopilar los trabajos, reflexiones y demás contenido que se relacionan con las prácticas de intervención I y II de esta forma cada persona puede ver el desempeño de los estudiantes durante su formación como docentes del área de inglés. De igual forma, con el desarrollo del pedagógico e-portfolio se descubre al estudiante como persona, ciudadano, artista y como futuro maestro.

A su vez permite evidenciar los procesos de meta cognición y autorregulación en los estudiantes pues durante su proceso y a través de las reflexiones que hacen semanalmente se evalúan y retroalimentan los procesos que deben orientar hacia su mejor desempeño como futuro docente.

Impacto de la experiencia

El impacto de la experiencia ha sido muy significativo y gratificante puesto que permite y facilita a los estudiantes explorar su creatividad, evaluar y valorar a el estudiante en todas sus dimensiones desde su creatividad hasta su ser ya que es una estrategia de evaluación integral y flexible. Además, es una gran herramienta para el maestro en formación por que le permitirá tener consignado en su portafolio toda la evidencia de su quehacer como maestro en formación y el cual le será de gran ayuda cuando este ejerciendo su profesión.



Evidencias del desarrollo de la experiencia

Como evidencias se tienen compilados los diferentes links de los e-portafolios pedagógicos pues al enviar a los asesores de la práctica los links ellos los tienen como evidencia de la experiencia, además de socializar al final de la práctica los portafolios con los padres de familia a los cuales se les hace partícipes de la información y el desarrollo de las actividades que se han llevado a cabo durante el proceso.

Socialización de resultados (Registre las estrategias que se han utilizado para dar a conocer los resultados de la experiencia: libros, capítulos de libro, artículos, participación en eventos...)

La experiencia ya se ha socializado en dos ocasiones la primera la profesora-asesora Silvia Lucia Molina y la coordinadora de Practicas Graciela Porras Gelves presentaron su ponencia en torno al uso de la plataforma en la ciudad de Medellín cuyo impacto fue bastante llamativo puesto que aun los portafolios son físicos y no han tenido mayor trascendencia.

La segundas experiencias desde la perspectiva de estudiante con la presentación de la experiencia en el marco de la práctica nacional del programa de licenciatura en inglés la socialización fue presentada en la universidad del Quindío donde también el impacto fue gratificante pues ver desde otra perspectiva el uso de las tecnologías en beneficio de las prácticas pedagógicas.

Proyección de la experiencia

En cuanto a la proyección que se tiene en torno a los portafolios y la aplicación de los mismos es poder crear una plataforma educativa que sea propia de la Universidad ya que de esta manera seria más auténtica y beneficiaria los procesos de acreditación institucional y del programa, y además de ello poder vincular a otros estudiantes de las otras universidades en donde realizan la visita nacional y se hacen los contactos para que de esta forma la plataforma se retroalimente en torno al ejercicio de las experiencias y diferentes actividades que se adelantan en el ejercicio de la práctica pedagógica y hacerla interinstitucional.



EXPERIENCIAS DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS - Pedagogía Infantil -



LOS AGENTES EDUCATIVOS DE LA PRIMERA INFANCIA, EN LA ORIENTACIÓN DE ACCIONES QUE PROPENDEN POR EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LA COMUNA OCHO (8) DE LA CIUDAD DE NEIVA

Leidy Carolina Cuervo

caritocuervo2011@hotmail.com

Beatriz Perdomo de Guzmán

bepeguz@hotmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

Comuna Ocho de la ciudad de Neiva. La Comuna 8 está localizada en el suroriente del área urbana sobre terreno de topografía irregular, es una comuna que presenta un índice de pobreza muy alto y padece grandes problemas sociales, está ubicada entre las cuencas del Río del Oro y la Quebrada Santa Teresa. Limita al norte y occidente con la Comuna 7; al oriente y suroriente con el corregimiento de Río; y al sur con la Comuna 6. La Comuna 8 hace parte de la UPZ La Toma.

La comuna 8 de Neiva presenta un alto índice de problemática social, casos de maltrato infantil e intrafamiliar, violación a la población infantil, abandono por parte de los padres, delincuencia común, drogadicción, suicidio, extorsión, venta de sustancias alucinógenas y pandillas dedicadas a pelear por el poder de la venta de drogas.

La problemática de las familias ha radicado en la falta de orientación, educación, capacitaciones y apoyo por parte del estado. La descomposición social con la mayoría de jóvenes implicados en actos delictivos, pandillas, indigentes, consumidores de alucinógenos, vendedores ambulantes, desplazados, jaladores, atracadores, mujeres en la delincuencia común y prostitución etc.

Palabras claves

Agentes Educativos, Apropiación, Desarrollo Integral, Política Pública de Atención a La Primera Infancia y Primera Infancia

Resumen

Actualmente, el tema de la infancia colombiana se ha convertido en una de los mayores retos del Gobierno, puesto que se ha dispuesto del compromiso jurídico, financiero, logístico, ético y social en el plano de inversión por la Primera Infancia, dado el alto sentido de significación social. Frente a los diversos argumentos



que han sustentado la Política Nacional de Primera Infancia, se cree que la infancia no es el futuro del país, en sí misma, es el presente, en ese sentido, el proveer un presente que optimiza el desarrollo de los niños y niñas de cero a seis años, es asegurar un futuro con proyección para quienes tendrán el compromiso de proyectar un mejor país.

Teniendo en cuenta la responsabilidad social que nos asiste, a quienes de alguna manera estamos comprometidos con el acompañamiento en el desarrollo integral de nuestros niños y niñas Colombianos, se gesta la presente iniciativa de intervención social denominada “LOS AGENTES EDUCATIVOS DE LA PRIMERA INFANCIA, EN LA ORIENTACIÓN DE ACCIONES QUE PROPENDEN POR EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LA COMUNA OCHO (8) DE LA CIUDAD DE NEIVA”, cuyo objeto primordial apunta a establecer el grado de apropiación de los agentes educativos, de la política pública de atención a la primera infancia, en el marco de acciones que adelantan para fomentar el desarrollo integral de los niños y niñas de cero a seis años de la comuna ocho, con el propósito de cualificar su calidad de agente educativo en primera infancia, precisamente por ser esta etapa, la mejor plataforma desarrollo en el ser humano.

El presente proyecto se espera desarrollar en el marco de un trabajo colaborativo, transversado por un enfoque metodológico de la IAP que permita develar las prioridades en la articulación de una política, desde la mediación de los diversos agentes educativos que acompañan el desarrollo del niño y la niña en primera infancia.

Por tal razón, los resultados serán dispuestos a las entidades, agencias y autoridades competentes, en la búsqueda de fortalecer, reorientar y/o ratificar las orientaciones, directrices y acciones que se adelantan con este tipo de población, producto de los lineamientos de la Política de atención a la primera infancia. En segunda estancia, diseñar una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de estos agentes educativos, en la apropiación de la política y su articulación en el contexto práctico, bajo la corresponsabilidad que como agente educativo le asista.

Problema o situación que originó la experiencia

A pesar de los lineamientos técnicos y de la acción conjunta en la atención integral a los niños y niñas menores de seis años, en la comuna 8 el panorama no es alentador, si bien, se han direccionado acciones e inversión de capital técnico, material y humano, persisten espacios de desarrollo pocos favorables que velen por la integralidad del niño menor de seis años.

Los programas del PAIPI no se llevan a cabo con la celeridad que se espera, la población infantil en su totalidad no accede con equidad a los beneficios programa, persiste un alto índice de disfuncionalidad en las



familias, situaciones de maltrato, violencia intrafamiliar, robo, pandillismo, drogadicción, privación socio-afectiva, violencia, espacios poco favorables e inseguros para el desarrollo integral del niño y la niña, inexistencia de las redes de apoyo y falta apropiación de las rutas de atención al menor, a su vez, no se ha llevado a cabo procesos de seguimiento de los programas e instituciones, lo que indica la poca trazabilidad de la política, convirtiéndose este panorama en un tópico desfigurativo entre el discurso jurídico y realidad del contexto.

Frente a la problemática anteriormente citada, se integra el papel de la familia, los docentes, madres comunitarias y demás agentes educativos mediadores del desarrollo infantil, esencialmente, quienes en la cotidianidad del niño y la niña dirigen acciones que fomenten su desarrollo integral, producto de la capacitación que se ha venido adelantando a estos agentes, a través de procesos de formación y a los diversos medios de promoción y divulgación de la política, por lo tanto, se espera una articulación de las orientaciones desde la corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el estado, según lo menciona la ley 1098 de 2006.

En el marco de la convención internacional de los derechos humanos y los derechos del niño, los niños y niñas de Colombia han sido, son y seguirán siendo un imperativo de abordaje, dado que, las satisfacciones de sus necesidades constituyen un elemento impostergable e insustituible.

Conviene entonces asumir un proceso de intervención que formule, intervenga y proponga acciones que mitiguen la problemática anteriormente descrita, en términos globales para medir el grado de apropiación de la política pública de atención a la primera infancia, por partes de los agentes educativos, así mismo, determinar el direccionamiento de acciones que propenden por el desarrollo integral de los niños y niñas de cero a seis años, el cómo se proyecta la infancia de este sector, en términos de atención y desarrollo integral.

Objetivo general

Fortalecer el grado de apropiación de los agentes educativos, de la política pública de atención a la primera infancia, y el marco de acciones que adelantan en los componentes FAMILIA Y SALUD-NUTRICIÓN para fomentar el desarrollo integral de los niños y niñas de cero a seis años de la comuna ocho, con el propósito de cualificar su calidad de agente educativo en primera infancia.



Objetivos específicos

- Promover el perfil de formación, cuidado, atención y corresponsabilidad del Agente educativo, en la intervención con población menor de seis años, a la luz de las orientaciones de la política pública de atención Integral de Primera Infancia, en los componentes FAMILIA Y SALUD-NUTRICIÓN.
- Generar el marco de acciones en los componentes FAMILIA Y SALUD-NUTRICIÓN que desarrollan los agentes educativos en primera infancia, que conducen al desarrollo integral de los niños y niñas de cero a seis años, con los cuales intervienen.
- Implementar una propuesta pedagógica, dirigida a través de un Proceso de formación a agentes educativos de la primera infancia, orientado a la apropiación de la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia en los componentes FAMILIA Y SALUD-NUTRICIÓN, para el fortalecimiento y cualificación de las prácticas que promueven el desarrollo infantil.

Referente teórico que sustenta la experiencia

El sentido teórico, se fundamenta en los tópicos: La concepción de Infancia²⁰ y El desarrollo Infantil orientado en los postulados de diversos autores, que han referenciado la mediación de la familia, agentes educativos y comunidades en el desarrollo de la infancia.

LA CONCEPCIÓN DE LA INFANCIA

Si se entiende que el concepto de infancia es una construcción social, se comprenderá que a lo largo de la historia la mirada de los niños y las niñas sea distinta en cada época de la historia de la humanidad. Inicialmente, estuvo asociada con la idea de familia y de sus integrantes, pero en la modernidad, con el surgimiento de la escuela, esta ha incidido de manera significativa en la concepción de infancia (Rincón, 2002).

Lloyd De Mause (1982) citado por Secretaría Derechos Humanos de Argentina en 2005, establece seis periodos de identificación de las diversas concepciones de infancia:

Un primer momento, de la Antigüedad hasta el siglo IV, caracterizado por el infanticidio y la existencia del “Pater familias”, dueño de esclavos, mujeres y niños.

Durante los siglos IV a XIII, se empieza a aceptar al niño como poseedor de un alma, pero sin dar importancia a los afectos. Es así como era entregado a distintas instancias para su crianza: amas de cría; conventos o monasterios; otras familias en el rol de criados o rehenes. También se les mantenía en el hogar en grave

²⁰ Ministerio de Educación Nacional. Proceso de Formación a Agentes educativos de primera infancia, para la cualificación de práctica de cuidado y crianza y la promoción del desarrollo infantil. 2012



abandono afectivo que se asociaba con el uso de castigos físicos. Los niños eran infantes sin uso de razón hasta los 6 o 7 años y después de esa edad se les consideraba pequeños adultos que participaban en los juegos, conversaciones, comidas, música y trabajo propios de los adultos. La preocupación por el niño menor de seis años no era otra que la de brindarle comida y algunos cuidados.

Desde el siglo XIV al XVII se considera al niño como cera blanda o arcilla a quien se debe moldear, lo cual se refleja en un aumento del número de manuales de instrucción infantil. En este momento también se expande el culto a la Virgen y prolifera la imagen en el arte de la madre solícita.

En el Siglo XVIII los padres se aproximaron más al niño para tratar de dominar su mente y controlar su voluntad. En este siglo, aumentan los castigos que en muchas ocasiones eran asociados con conductas de tocamiento genital los cuales además iban acompañados de amenazas de castración.

Entre el Siglo XIX y mediados del siglo XX la crianza de un niño ya no consistió tanto en dominar su voluntad como en formarle, guiarle por el buen camino, enseñarle a adaptarse y socializarle. Freud y sus seguidores a finales del XIX y principios del XX mostraron la importancia de los primeros años en la afectividad de las personas lo cual sentó las primeras bases para formas distintas de mirar la crianza. Con las teorías de Dewey,

Claparede, Montessori, Decroly, Nieto Caballero, y demás pensadores de la pedagogía activa de la primera mitad del siglo XX, también se va cambiando la concepción de infancia y el papel educativo de las instituciones. Estas dejan de ser solo lugares asistenciales para convertirse en espacios de educación que deben propender por el desarrollo de los sentidos, de las capacidades intelectuales, afectivas y sociales. La actividad y los materiales adquieren gran valor para que los niños puedan trabajar la sensibilidad sensorial, perceptual e intelectual.

En este contexto y con posterioridad a la primera guerra mundial 1924 Eglantyne Jebb, fundadora de Save the Children, promueve la Declaración de Ginebra cuyo texto incluye cinco principios relacionados con los siguientes derechos: condiciones adecuadas para el desarrollo material y espiritual; alimentación; atención sanitaria; ayudas especiales para los niños y niñas con problemas físicos, psicológicos o sociales; y protección en situaciones de emergencia y ante cualquier tipo de explotación. No obstante, esta declaración tiene todavía un carácter proteccionista y es muy general debido quizás a que incluso el desarrollo de los derechos humanos era todavía muy restringido.

A mediados del siglo XX comenzó a surgir una nueva idea en relación con la crianza del niño o niña y en la concepción del desarrollo saludable. Se basó en la idea de que él o ella saben lo que necesitan y en la importancia de la plena participación empática de ambos padres en el desarrollo de la vida infantil. De este modo los psicólogos y pediatras abogan por que los niños y las niñas no reciban golpes ni malos tratos físicos



o psicológicos. Esta mirada exige de ambos padres más tiempo y energía, especialmente durante los primeros seis años, pues ayudar a un niño o niña en su crecimiento implica responder continuamente a sus necesidades, jugar con él o ella, estar al servicio de su desarrollo armónico, y proporcionarles los objetos y suministros adecuados a sus intereses en evolución.

En 1959, se adopta la Declaración de los Derechos del Niño por parte de la Asamblea General de Naciones Unidas, con diez principios que especifican la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) para los niños y niñas en la cual se da por sentada la doctrina del “interés superior del niño” sobre la cual se va a fundamentar posteriormente la

Convención de los Derechos del Niño de 1989 que especifica los derechos humanos para las personas entre cero y 18 años no cumplidos.

Esta mirada del niño o la niña como sujeto activo en desarrollo, que desemboca en la perspectiva de derechos, se deriva en parte de los aportes de disciplinas como la psicología (más particularmente la psicología psicogenética y la constructivista culturalista), la pedagogía y la antropología que con los estudios y producciones evidenciaron el ciclo de vida de la infancia como un momento privilegiado en el desarrollo humano individual y social. Estas teorías ponen de presente la importancia la crianza y educación por cuanto en ellas subyace la idea de que el ser humano se constituye como sujeto en interacción con su medio físico, social, y cultural al hacer posible la construcción creativa de nuevos conocimientos, formas de organización, experiencias e instrumentos que permiten el crecimiento de los seres humanos en lo individual y lo colectivo (Red por los derechos de la infancia, 2006).

No obstante, en la actualidad coexisten diferentes concepciones sobre el niño y la niña pues en algunos medios se mantienen ideas relacionadas con la certeza de controlar y dominar la mente infantil, mientras en otros se asigna importancia a la posibilidad de formarle porque sus capacidades no están desarrolladas (Siglo XX) y en unas más se refleja la perspectiva de derechos. A lo anterior se suma la mezcla de las diferentes concepciones que pueden estar presentes en una misma persona, familia, institución o comunidad.

Con respecto a la primera infancia como ciclo de vida importante, ya se vislumbraba en los aportes de Freud y de los pedagogos de la escuela activa, pero es a finales del siglo XX y principios de XXI que los avances de las neurociencias ponen de presente la actividad de los niños y las niñas desde su nacimiento y la plasticidad cerebral de este momento de la vida. La evaluación de programas sociales y educativos mostró, además, la importancia de la inversión en primera infancia y de su alta tasa de retorno económico. A estos avances, se unen los mencionados avances de la psicología y la nueva concepción de niñez con perspectiva de derechos, que ponen de manifiesto que los niños y las niñas son seres humanos y capaces que se construyen de manera activa desde antes de los 6 años a través de las interacciones sociales y culturales.



EL DESARROLLO INFANTIL

El enfoque de derechos y la concepción del desarrollo infantil se relacionan directamente puesto que el hecho de asumir a los niños y niñas, y particularmente a los más pequeños, como sujetos plenos de derechos implica concebir su desarrollo como un proceso en el cual ellos y ellas como seres sociales, activos y con subjetividad propia se estructuran en interacción con su medio social, físico y cultural.

Esto quiere decir que el desarrollo es un proceso psicosocial en el cual juega un papel fundamental la “intención”. Al respecto, Bruner en 1984, explica que desde muy pequeño el bebé hace movimientos sin metas ni propósitos, pero el cuidador actúa como estos reflejaran intenciones infantiles sin la capacidad completa para lograr un propósito. Entonces interviene apoyándole o haciéndole exigencias que van transformando el movimiento azaroso en actividad intencionada, es decir en una acción coordinada y regulada que busca un objetivo. En este flujo de interacciones el bebé también aprende a buscar sentido a las acciones del cuidador, atribuyéndoles fines.

De este proceso inicial se deriva la existencia de actuaciones, que, de forma constante, buscan el logro de una meta o estado final para lo cual el bebé hace uso de los medios que le posibiliten su logro y desarrolla acciones para corregirse si no lo alcanza. Estas actuaciones siguen enmarcadas dentro de interacciones con el adulto que apoyan las acciones del niño o le hacen exigencias a través de repeticiones y juegos de la vida cotidiana. Tanto la intención surgida de las interacciones, como los constantes intercambios revelan la importancia de la actividad del niño y de la influencia de la cultura mediada por el adulto en la vida cotidiana.

La actividad infantil y su papel preponderante en el desarrollo ha sido demostrada de diversas maneras. Por ejemplo, Bruner y Haste (1990) citan a Delaoche y Brown quienes encontraron que “los niños se entregan más a la tarea y son más competentes en el desarrollo y utilización de estrategias cuando trabajan con problemas que han planteado ellos mismos. [...] Cuando el niño define un problema por sí mismo, o tiene una intención autogenerada que requiere superar un obstáculo intermedio, su forma de manejo es mucho más completa que cuando tiene un problema y una intención impuestos por el experimentador” (p. 19).

Por su parte, Amar en el 2000, cita el experimento de la ‘cara quieta’ de Brazelton en el cual se indica a los padres de un bebé que, durante unos pocos minutos mantengan la cara quieta mientras miran su hijo de dos semanas. “Los niños no esperan que esto se haga crecientemente desagradable. Más notable, sin embargo, es que muchos padres no pudieron mantener sus caras quietas durante el tiempo requerido: sucumbieron a la presión de sus hijos.” (p. 17). Añade otra experiencia un poco más sutil citando a Garfield (1986) quien encontró que los niños “manifiestan control sobre su medio ambiente: actualmente hay evidencias substanciales de que las madres que amamantan a sus hijos, ‘a solicitud’ de ellos, no quedan embarazadas



mientras están lactando a sus bebés, en contraste con las madres que lo hacen con un horario fijo. Aparentemente, el primer tipo de bebé estimula en la madre la liberación de una hormona que suprime la fertilización. Haciendo esto, tales bebés realmente promueven un espaciamiento, un proceso que aumenta sus oportunidades de vida” (p. 17).

Además de implicar la actividad del niño y la niña, el desarrollo infantil debe entenderse como un proceso complejo y dinámico, de continuo crecimiento, cambio y avance, pero no un proceso lineal. Esto quiere decir que el desarrollo se orienta hacia una estructuración y organización paulatinamente más variada y compleja cuyo propósito es la construcción de la autonomía progresiva en las distintas esferas de la vida. Comprender la complejidad que requiere cada momento es lo que lleva a plantear la importancia de hacer exigencias adecuadas en los distintos ciclos de desarrollo y a valorar en su justa dimensión las posibilidades de niños y niñas desde una mirada de su capacidad y no del déficit o la incompletud con respecto a las metas del desarrollo adulto.

Por otra parte, el avance y la transformación que se va logrando con el desarrollo no debe entenderse como la suma de habilidades sino como el resultado de un proceso dialéctico en el cual los niveles anteriores fundamentan la reestructuración de niveles posteriores, al establecer relaciones distintas de funcionamiento que hacen del conocimiento y de la acción fenómenos cualitativamente distintos debido la función reorganizadora de la experiencia y de las interacciones. Y todo este proceso supone aparentes estancamientos y retrocesos que ayudan a procesar las vivencias que el niño o la niña va experimentando. Implica también la presencia de algunos hitos o momentos cruciales que se evidencian en saltos cualitativos importantes, como por ejemplo, el aprender a caminar que otorga además de independencia, posibilidades motrices, perceptuales, emocionales y sociales cualitativamente distintas a las que se venían teniendo. Por ello puede decirse que el desarrollo no es lineal.

Como se ha dicho, el desarrollo infantil depende de las interacciones que el niño establece con su medio social y cultural. Esta perspectiva interaccionista fue desarrollada por el psicólogo ruso, Vygotsky para quien el desarrollo infantil depende del uso de la “caja de herramientas” propias de la cultura las cuales son mediadas por los adultos en las interacciones cotidianas con el niño. A través de esta mediación, el niño y la niña alcanzan metas que posiblemente no pueden lograr solos (desarrollo interpsíquico), para posteriormente conseguirlas por sí mismo sin necesidad de apoyo (desarrollo intrapsíquico). (Vygotsky, 1986)

Las interacciones también juegan un papel fundamental en el desarrollo social y afectivo por cuanto permiten la vinculación afectiva (inicialmente con el cuidador principal y luego con otra persona) y el consiguiente desarrollo de patrones de seguridad y de confianza derivados de estilos de apego que se interiorizan en miradas o percepciones sobre sí mismo y sobre las relaciones con las demás personas (Bowlby, 1995).



El desarrollo infantil también debe entenderse desde una perspectiva integral, en tanto implica que las distintas capacidades humanas (corporales, afectivas, sociales, cognitivas, comunicativas, estéticas), se interrelacionan con influencia mutua de unas sobre otras. Esto significa que cada dimensión del desarrollo es tan importante como las demás y los programas de promoción del desarrollo deben asumirlas de manera integrada.

Por último, el desarrollo infantil es un proceso que, si bien evidencia elementos comunes entre niños y niñas de edades semejantes en contextos parecidos, también supone singularidades que se reflejan en distintos ritmos y estilos de desarrollo en cada niño o niña.

Marco Conceptual

En este apartado, se precisan los fundamentos conceptuales que determinan los ejes sobre los cuales se encamina el rumbo de la presente propuesta de investigación, términos como Agentes Educativos, Entornos Familiar, Comunitario, Institucional, Apropiación, Desarrollo Integral, Política Pública Atención a La Primera Infancia y Primera Infancia, son los elementos constitutivos para entender la apropiación la dicha política, en la orientación de acciones que propendan por el desarrollo integral de los niños y niñas en la comuna ocho de la ciudad de Neiva.

Agentes Educativos: Entendido como el talento humano mediador del desarrollo infantil, referido a las personas que en la cotidianidad del niño y la niña, fomentan acciones que potencian su desarrollo, que desde el marco de la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia son la familia, cuidadores, docentes, equipo interdisciplinario del PAIPI, entre otros.

Los Entornos²¹ desde el Marco de la Política Educativa de Primera Infancia, son:

Entorno Familiar: Partiendo del hecho de que la interacción de los niños y niñas con sus padres es vital para su desarrollo, esta modalidad busca atender a los niños y las niñas con sus padres o cuidadores a través de encuentros educativos semanales y visitas a los hogares en las cuales se forma a los padres de familia para que puedan asumir su rol de educadores en el hogar.

Entorno Comunitario: A través de esta modalidad se brinda atención a los niños, niñas beneficiarias de los Hogares Comunitarios del ICBF y madres comunitarias en Unidades Pedagógicas de Apoyo -UPA-, una vez a la semana, donde se complementan los servicios de cuidado y nutrición con el componente educativo. Las

²¹ Ministerio De Educación Nacional. *Política Educativa para la Primera Infancia*. Presidencia de la República De Colombia. Pág. 6.



madres comunitarias responsables de estos hogares, reciben formación para garantizar un entorno saludable y adecuado que promueva el desarrollo de competencia

Entorno institucional: A través de un espacio especializado y un equipo interdisciplinario, esta modalidad ofrece los componentes de cuidado, nutrición y educación inicial a los niños que requieran de una oferta institucional durante 5 días de la semana, en jornadas de 8 horas diarias.

Apropiación: Se entiende como la Acción y el resultado de adoptar y articular conscientemente los lineamientos y disposiciones que define la Política Pública Nacional de Primera, de manera que se favorezca los niveles de cuidado y atención integral de la niñez, en los escenarios en los cual se desarrolla.

Desarrollo Integral: Posibilidad que adquiere el niño y la niña de lograr su máximo desarrollo en la esfera de todas sus dimensiones, a través de la mediación de aspectos que conciernen al cuidado, atención, protección, afecto, educación inicial, salud, nutrición y seguridad alimentaria, al potenciar sus habilidades, capacidades y competencias propias de la edad, mediante la intervención del medio y los entornos mediadores de su desarrollo.

Política Pública de Atención a La Primera Infancia: Obedece a las disposiciones que en el marco jurídico de la legislación Colombiana establece una Política Pública Nacional Para La Primera Infancia, estipulado en el Documento CONPES 109 y gestado desde la promulgación de la ley 1098 de 2006, reforzada desde el plan nacional de desarrollo y los compromisos adquiridos en la convención internacional de los derechos del niño y, demás marco jurídico, en la cual se establece la movilización de acciones cuyo significado y propósito este dirigido a brindar oportunidades efectivas de desarrollo a la primera infancia en el país.

Primera Infancia:²² La primera Infancia es considerada en la Política Pública de Atención a La Primera Infancia, como la etapa o ciclo vital que comprende el desarrollo de los niños y niñas, desde su gestación a los seis años de vida. Definida como una etapa crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos: Biológico, Psicológico, Cultural y Social. Además de ser decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social.

Como se desarrolla la experiencia

Este proyecto es efectuado bajo el marco metodológico de la IAP bajo la modalidad de talleres, con el fin de fortalecer el grado de apropiación de los agentes educativos de la política pública de atención a la primera

²² Documento CONPES 109. Consejo Nacional de Política Económica Social. *POLITICA PÚBLICA NACIONAL DE PRIMERA INFANCIA. "COLOMBIA POR LA PRIMERA INFANCIA"*. República de Colombia. Departamento Nacional de Planeación. Pág. 21.



infancia, y el marco de acciones que adelantan para fomentar el desarrollo integral de los niños y niñas en este rango de edad, este proyecto se viene desarrollando a partir de dos fases, la primera refiere a la fase diagnóstica y de alistamiento en la cual se logró caracterizar la población objeto de intervención, se hizo el análisis documental y apropiación de elementos teóricos, conceptuales y normativos para dar en la fase de intervención, la cual se constituyó como la segunda fase, en la cual se desarrolló la primera etapa de talleres, la población participante, estuvo constituida por 23 madres comunitarias de la comuna 8, docentes, estudiantes y padres de familia de la Escuela Popular Claretiana.

Finalmente, se avanzó en la implementación de un proceso de formación a agentes educativos de la primera infancia, orientado a la apropiación de la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia, para el fortalecimiento y cualificación de las prácticas que promueven el desarrollo infantil en los componentes

FAMILIA y SALUD Y NUTRICION.

El proyecto se rige en el desarrollo de las siguientes fases:

FASE 1 Diagnóstica y de Alistamiento: por lo tanto, esta fase comprende:

- Revisión y análisis documental a la normativa, base de datos de las Secretarías de Educación, Salud, ICBF, y Planeación Municipal, entre otros, y a diversas fuentes estadísticas, con el propósito de dilucidar los compromisos que frente a las competencias de las mencionadas entidades se han establecido en el tema de Primera Infancia.
- Participación en el comité intersectorial de Primera Infancia y consulta de base de datos.
- Acercamiento a la comuna, para conocimiento y apropiación de la problemática
- Elaboración y validación de instrumentos

FASE 2 Intervención: los procedimientos a efectuar en esta fase son:

Aplicación de instrumentos dirigidos a la siguiente población:

Población: se constituirá mediante la participación de los diferentes agentes educativos del PAIPI, madres comunitarias, docentes ICBF, docentes Sector Oficial, ICBF, Madres Comunitarias, responsables FAMI, Maestras Jardineras, equipo Interdisciplinario PAIPI, niños y niñas, entre otros, tomando un papel central la familia dentro de este proceso.

Muestra: estará conformada de la siguiente manera:

Madres Comunitarias (HCB- FAMI): corresponderá a la participación de 20 actores

Familias: se espera la participación de 20 familias.



Docentes sector oficial: 10 por la sede educativa Escuela Popular Claretiana, de la comuna ocho.

Niños y Niñas: un grupo de 30

Talleres: dirigidos a los diferentes actores.

Aplicación de Talleres dirigidos a los diversos actores (Agentes Educativos)

Fuentes de información y/o Actores:

Agentes Educativos: Se consideran referentes básicos para avanzar en el análisis y caracterización de las acciones que los marcos de la Política establecen en pro de la primera infancia.

Habitantes comuna 8: Serán fuentes fundamentales en el desarrollo del proyecto, de manera que suministren información que permita medir la magnitud de la problemática.

Entidades: Secretarías de Educación, Salud, ICBF, y Planeación, entre otros.

Centros de documentación e investigación: Servirán como escenarios de consulta e indagación fundamentada.

FASE 3 Sistematización de la Propuesta

Finalizadas las fases de diagnóstica y de intervención, frente a los resultados se sistematizará “Proceso de formación a agentes educativos de la primera infancia, orientado a la apropiación de la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia, para el fortalecimiento y cualificación de las prácticas que promueven el desarrollo infantil en los componente FAMILIA y SALUD Y NUTRICION”, indistintamente de los resultados, dado que sean favorables o desfavorables frente a lo que se requiere indagar, se fomentará el desarrollo de esta propuesta de manera que se ratifique o perfeccionen las acciones que vienen adelantando los agentes educativos con los niños y niñas en primera infancia.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

- Los participantes han movilizados sus concepciones acerca de la familia.
- Se identificaron y analizaron las problemáticas más relevantes de las familias de los usuarios.
- Las discusiones y reflexiones posibilitaron mayor apropiación frente a las corresponsabilidades, que se tienen y el apoyo que se debe brindar a las familias.
- Se evidenció mayor flujo de participación y deliberación por parte de los participantes.
- Las temáticas abordadas fueron pertinentes frente a las necesidades de formación de estas madres comunitarias.



- Se establecieron compromisos orientados a brindar los apoyos y establecer las rutas de atención para las familias

Impacto de la experiencia

Con esta experiencia se pretende además, buscar los medios y estrategias para que el programa de licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Surcolombiana, a través de sus estudiantes, vuelva a las comunidades vulnerables, en ese sentido, se indague y reflexione acerca de las problemáticas que se visualizan en las comunidades, aportando de esta manera a revindicar los propósitos de formación del programa en los cuales se apuesta a que las estudiantes se formen “Con un bagaje de conocimiento que les permita buscar soluciones a las problemáticas de la infancia, la familia y la comunidad mediante proyectos de docencia, investigación y proyección social. Que promuevan la búsqueda y aceptación de la diversidad, la capacidad de argumentación, comprensión, convivencia, dialogo, tolerancia lo cual permita generar proyectos de desarrollo social que redunde en beneficio de las diferentes comunidades.

De esta manera, se espera que los resultados, sobrepasen lo institución y local, serán dispuestos a los organismos competentes en el tema, para que se conviertan en un referente de consulta, que posibilite procesos de gestión para mitigar la problemática. A su vez, generen nuevas regiones del conocimiento sobre la situación actual de la infancia neivana, y sean punto de partida para investigaciones futuras a nivel país.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Frente a la experiencia desarrollada se cuenta con los siguientes insumos y evidencias:

- Un informe de avances del proyecto
- Evaluación de los talleres
- Informes de cada taller
- Diarios de campo de la experiencia
- Compromisos de los agentes educativos en relación a lo abordado en el componente FAMILIA
- Fotografías de los talleres desarrollados en ambos componentes (Salud y Nutrición y Familia)

Socialización de resultados

Hasta el momento por considerarse una experiencia que se encuentra en desarrollo, no se ha socializado en ningún evento, ni a través de medios impresos ni digitales, salvo la socialización que posiblemente se de en el marco del evento “EXPERIENCIAS EN PRACTICAS DE AULA EN FORMACIÓN DE PROFESORES”.



Proyección de la experiencia

A la luz del ejercicio de proyección social que se viene desarrollando, se espera seguir implementando la propuesta de formación a agentes educativos de la primera infancia, orientado a la apropiación de la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia, para el fortalecimiento y cualificación de las prácticas que promueven el desarrollo infantil en los componente FAMILIA y SALUD Y NUTRICION", en otras comunas de la ciudad de Neiva, con el propósito de movilizar las acciones que se adelantan en la infancia a partir de estos dos componente de la política pública de primera infancia.



Radio universidad surcolombiana, “programa infantil pompas de jabon

Gloria Mercedes Chávarro Medina

glorimer@hotmail.com

Isabel Peñafiel

kisbelpq5@hotmail.com

Jessica Lorena Velásquez H.

jeveho@hotmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

Instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Neiva- Huila, pertenecientes a la comuna 1, ubicada al noroccidente del área urbana, tales como: I.E Promoción Social sede Contraloría y escuela las Mercedes, INEM sede Mauricio Sánchez García, I.E Cándido Leguizamo y colegio Alegría del Norte, comuna 2 localizada al Norte de la área urbana I.E E María Cristina Arango de Pastrana sede Los Pinos y Mi pequeño Mundo, Asentamiento Brisas del Venado “Red Proyecto Sur”, en la comuna 3 ubicada al centro de la ciudad I.E Enriqueta Solano, I.E Los Mártires, Albergue Mercedes Perdomo de Liévano, la comuna 5 en el centro oriente del área urbana I.E José Eustacio Rivera sede El Jardín, Colegio Mundo Creativo, Comuna 8 localizada al suroriente I.E Agustín Codazzi sede El Rosario, I.E Santa Teresa y la comuna 10 al oriente alto del área urbana I.E Misael Pastrana Borrero sede La Rioja. La mayoría de los niños y niñas que estudian en estas instituciones pertenecen a estrato 1, tienen un alto índice de problemática social; casos de maltrato infantil, intrafamiliar, delincuencia común, venta de sustancias psicoactivas, violación, abandono de los padres, niños trabajadores sexuales entre otras.

Palabras claves

Comunicación, Aprendizaje, Aptitudes, Cultura, compañerismo

Resumen

Este proyecto de radio infantil, se titula “Pompas de Jabón”, es un proyecto interdisciplinario porque se trabaja con el apoyo y orientación del programa Comunicación Social de la Universidad Surcolombiana, es de carácter itinerante, es decir, se desplaza donde los actores lo requieren. En tal sentido se viaja con los equipos humanos y tecnológicos necesarios para acompañar y fortalecer los procesos comunicativos de los niños y niñas entre las edades de los 5 años hasta los 12 años. Para la producción de estos espacios radiales se realizan talleres en el aula de clase, los días martes, miércoles y jueves, bien sea en la jornada de la mañana o en la tarde de acuerdo a los horarios establecidos por la institución educativa. En estos talleres



se exploran los imaginarios y particularidades culturales de esta población, sacando los temas de interés por parte de los actores, donde de la mano de las practicantes del programa de Pedagogía Infantil, harán una producción oral y escrita que alimentará este espacio radial, en este programa radial hay lugar a historietas que los niños y niñas crean, chistes, canciones, narración de cuentos, adivinanzas, concursos, reflexiones sobre deberes y derechos, sus gustos, anécdotas, problemáticas de su barrio, escuela, ciudad, celebración de fechas importantes: Día de la Mujer, de la Madre, Agua, Idioma entre otros. Aquí los niños también aprovechan para enviar saludos a su familia y amigos. El día viernes se graba y el día domingo por la frecuencia 89.7FM sale al aire a las 10:00 am hasta las 11:00a.m

Problema o situación que originó la experiencia

La población infantil del departamento del Huila, presenta dificultades para comunicarse entre ellos y con los adultos. Estudios recientes han evidenciado los altos índices de suicidio en esta población, las tensiones familiares crecientes en los hogares, la conformación cada vez mayor de pandillas, el consumo de alucinógenos, violencia intrafamiliar, niños abandonados por sus padres, entre otros. Lo anterior no es una mirada de estos actores como víctimas ni menos como victimarios, es solo la expresión de situaciones de soledad, incomprensión, desencanto, desigualdad social, resultado de un modelo de vida que no corresponde a las necesidades y realidades de los habitantes de esta región.

Esta situación problemática está estrechamente relacionada con el bajo nivel en el desarrollo de las competencias comunicativas, las transformaciones de éstas con la llegada de las nuevas tecnologías, las brechas generacionales y culturales, la falta de exploración de la creatividad individual y social dificultan la comunicación y participación de estos actores en los diversos ámbitos de la vida cotidiana.

No se puede desconocer que los medios de información hoy juegan un papel importante en la vida de los infantes, no obstante, el uso que se hace de éstos no contribuyen a la expresión y comprensión del horizonte comunicativo y cultural de los niños y los adultos. Investigaciones como la de Maritza López De La Rocha y Jesús Martín Barbero han demostrado que la producción mediática aumenta la brecha cultural y comunicativa entre estos actores sociales. Los medios no proponen contenidos desde los cuales los niños y adultos se entiendan, se interpenen y se sienta contados y narrados a través de estos medios.

Por otro lado, la escuela desconectada de la calle, del barrio de la ciudad, de los medios, profundiza el problema al no concebirlas como escenarios de aprendizaje compartido, al no vincularlos propositivamente a su labor formativa, al irradiar con sus modelos pedagógicos y comunicativos, que desconocen las nuevas sensibilidades, saberes y experiencias infantiles.



Es de resaltar que desde la producción comunicativa se crean sentidos, vínculos y relaciones, es a partir de esta que se pueda intentar transformar la situación problemática evidenciadas en los contextos y practicas comunicativas. Generar una propuesta pedagógica y participativa que contribuya a entender las intenciones y propósitos de la comunicación, donde ellos no solo serán receptores de información sino productores, desarrollando un sin número de aptitudes comunicativas.

Objetivos

Fortalecer el grado de apropiación de los agentes educativos, de la política pública de atención a la primera infancia, y el marco de acciones que adelantan en los componentes FAMILIA Y SALUD-NUTRICIÓN para fomentar el desarrollo integral de los niños y niñas de cero a seis años de la comuna ocho, con el propósito de cualificar su calidad de agente educativo en primera infancia.

Desarrollar procesos pedagógicos donde se fortalezcan las competencias comunicativas y afectivas de los niños y niñas neivanos.

Objetivos específicos

- Estimular y organizar a los niños y niñas a que produzcan programas de radio, sobre temas de su vida personal y familiar, su escuela, su barrio o vecindario y su ciudad.
- Descubrir talentos artísticos en los infantes
- Fortalecer los conocimientos del aula de clase a través de la producción del programa radial infantil.
- Crear un vínculo entre la escuela y el contexto
- Explorar los elementos culturales de su entorno
- Fortalecer las relaciones de los niños y niñas con los docentes, familia y amigos
- Brindar un espacio creativo para que los niños, agentes educativos plasmen sus vivencias y deseos.

Referente teórico que sustenta la experiencia

En un estudio citado por la investigadora argentina María Cristina Mata, ella sustenta “que la radio, como un campo especial de la cultura, ayuda a construir la identidad de los individuos y grupos sociales, y en particular la de los sectores populares”; pues, es ahí, donde más se evidencia la receptividad de este medio de comunicación porque es más alcanzable su adquisición, igualmente este medio ofrece distintos “ productos” (noticieros, partidos de futbol, chismes, canciones, espectáculos, etc.)Para ser consumidos por los ciudadanos, cosa que hace pensar que la radio se puede tener como “moldeadora” de la manera como las personas se ven a sí mismas o se sienten, y de dónde se sitúan dentro del orden social. El que alguna les



guste “las rancheras” a otros la música romántica, dependen de las historias personales o familiares, costumbres del barrio, épocas en las que a cada persona le ha tocado vivir, igualmente las preferencias lo “marcan” a uno como perteneciente a determinados grupos dentro de una comunidad. La radio no es sólo música, también “agrupa” a sus oyentes de acuerdo con lo que éstos esperan de ella: ¿información?, ¿Instrucciones útiles para la vida práctica? ¿Compañía? En los sectores populares dejan que la radio haga parte de sus hábitos diarios, o de la organización de su tiempo y actividades.

Teniendo en cuenta de nuevo a María Cristina, La radio ha sido una presencia viva en sus gustos y costumbres. Entendiendo la radio como ascenso social, como dignificación, la consumen como distracción, y también como motivadora de la comunicación interpersonal; la consideran como acceso al saber. En este mismo sentido Sara Lucia Franky plantea “la radio como una valiosa herramienta si se posibilita como un proceso de educación para la comunicación, entendida como una lectura crítica de los mensajes, y por lo tanto de la realidad, y su utilización como un apoyo para el proceso de formación y socialización de los niños”, teniendo en cuenta esta postura podría decirse que si la escuela como la familia asumen con criterios claros y con una actitud muy vital la “Educación para la comunicación”, los medios serán un factor que incentive la creatividad, y el desarrollo intelectual de los niños.

La “Educación para la Comunicación” debe ser un espacio donde se debatan los temas que ponen a la escuela en contacto con la actualidad, y con su sociedad. La infancia es una etapa fundamental en la definición de actitudes y comportamientos, por este motivo hay que trabajar en desarrollar estos sentimientos en los infantes, para hacer de ellos personas autónomas y seguras.

María del Pilar Martínez, en su libro información radiofónica, nos habla de los lineamientos y las características del lenguaje radial: Inmediatez, instantaneidad, rapidez, actualidad, creatividad, emotividad, intimidad, expresividad, transportabilidad, fugacidad, uni sensorialidad, flexibilidad, versatilidad, entre otros, son características que sirven para educar, informar, formar y enseñar, partiendo en conocer sus ventajas y desventajas como medio masivo de comunicación, además permite crear espacios de aprendizaje dialógico, que al decir de Gross Salvat, define que el aprendizaje depende principalmente de las interacciones entre personas, de la construcción conjunta de significados, así un modo de desarrollar el dialogo reflexivo es a través de grupos interactivos como son los interlocutores radiales quienes se hacen partícipes de la opinión pública”.

Como se desarrolla la experiencia

Al iniciar cada semestre se presentan cada uno de los proyectos sociales que tiene el programa de Pedagogía Infantil, los estudiantes escogen de acuerdo a su gusto donde desean trabajar, luego cada asesor hace la inducción particular del proyecto, en este caso, la radio infantil, se les explica en que consiste,



quienes son sus actores, la metodología y se les envía a consultar todo la parte de fundamentación teórica sobre la radio educativa comunitaria y se establece una fecha para socializar esa consulta, en ese momento de la puesta en escena de esa fundamentación teórica, están los responsables de la producción radial, es decir, los comunicadores sociales, quienes son los que orientan todo el manejo de los equipos y dan la inducción de la elaboración del guion, después de acuerdo a las experiencias que las practicantes han tenido en las instituciones educativas, en las mini prácticas que han realizado en los cursos de las didácticas, ellas proponen los sitios y exponen las razones de hacer este proyecto en dicha institución, con base en esto, se procede a presentar en la institución educativa el proyecto para solicitar su aprobación y permiso de ejecución, concluida esta primera etapa. Se ejecuta el proyecto, el cual se trabaja por 16 semanas que dura el semestre. Las practicantes programan unos talleres con los niños y niñas de la institución, el cual es orientado, revisado y evaluado por la asesora de práctica, al dar su aprobación se realiza. En el momento de llevar a cabo los talleres se procura unir niños de quinto de primaria que son los más grandecitos con transición que son los más pequeños con el fin, de que estos, sean apoyados y ayudados y así se hace con los otros grupos, después de terminado los talleres salen los contenidos o temas que se irán a tratar en el programa radial y a partir de esto se elaboran los guiones entre los niños y las practicantes, se ensayan por dos días y al tercer día se graba dentro de la misma institución, donde los profesionales de comunicación social de la Emisora de la Universidad van y hacen este trabajo, por último el día domingo se escucha el programa por parte de todos los actores, para determinar las fortalezas y dificultades. El día lunes de cada semana se reúnen asesora, practicantes y los comunicadores sociales para evaluar el programa y determinar correctivos. Es de aclarar que con cada institución educativa se trabaja por 4 semanas, es decir, se producen 4 programas radiales por institución, al finalizar los 4 programas se evalúa con la institución el proyecto y se les deja material de evidencia del trabajo realizado. Al finalizar el semestre se realiza un informe final de la práctica con evidencias, el cual queda en el archivo de la coordinadora de práctica del programa de Pedagogía Infantil y se socializa los resultados en el cierre de prácticas.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Los resultados han sido muy satisfactorios, porque las instituciones educativas han solicitado que se vuelva a llevar el proyecto, los niños han logrado producir el programa de radio sobre temas de su vida personal, familiar, de su escuela, del barrio, igualmente se alcanzó fortalecer las relaciones de los niños y niñas con los docentes, familia y amigos, unir la brecha entre la escuela y el entorno y lo más importante que los niños gozaron en la ejecución del proyecto, mostrando su creatividad, sus actitudes y aptitudes frente a este trabajo.



Impacto de la experiencia

Es una experiencia bastante significativa porque les permite a los estudiantes en formación fortalecer sus habilidades comunicativas y a su vez recrear sus conocimientos para poder desempeñarse eficazmente, además ha sido una experiencia que les ha aportado otros conocimientos en el campo de la comunicación social, donde han aprendido como se produce un programa de radio infantil, como incentivar a los niños y niñas en la participación del proyecto, a conocer sus intereses y sus realidades.

En el contexto escolar ha tenido gran impacto porque ayuda a potenciar las competencias comunicativas, las relaciones interpersonales, tienen libertad de expresión, el sentirse protagonistas al producir y ejecutar un programa radial de niños para niños, poder compartir sus experiencias familiares, escolares, sus gustos entre otros, les brinda confianza y seguridad. Por otro lado, permite sacar la escuela del silencio y promover la palabra activa.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Proyecto, audios, guiones, fotos, cartas, pagina web www.radiousco.edu.co, e informes

Socialización de resultados

Hasta el momento por considerarse una experiencia que se encuentra en desarrollo, no se ha socializado en ningún evento, ni a través de medios impresos ni digitales, salvo la socialización que posiblemente se de en el marco del evento "EXPERIENCIAS EN PRACTICAS DE AULA EN FORMACIÓN DE PROFESORES".

Proyección de la experiencia

Producir radio infantil cultural en las instituciones educativas de la comunidad neivana, que active las acciones propias de la institución, del aula de clase y la comunidad educativa. En este mismo sentido se pretende generar espacios de participación, crítica y reflexión con relación a sus vivencias cotidianas que hacen parte de su realidad, promoviendo estrechar las relaciones interpersonales permitiéndoles ver otras oportunidades para mejorar su calidad de vida.



GUARDIANES ECOLÓGICOS”, PROYECTO PEDAGÓGICO ASENTAMIENTO BRISAS DEL VENADO

Sonia del Socorro Montenegro

crisladyson97@hotmail.com

Stephany Sofia Basto Tovar

tephytovar_16@hotmail.com

Alejandra Pérez Coba

lindaalrok@hotmail.com

Derly Vianeth Suarez Montoya

fliagonzalezsuarez@gmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

Asentamiento Brisas del Venado, ubicado en el Norte de la ciudad de Neiva, comuna 9, es un terreno privado, pero sin uso que fue ocupado desde hace 6 años por familias vulnerables y desplazadas de departamentos como Putumayo, Caquetá, Tolima y Huila, igualmente es habitado por personas de escasos recursos de la ciudad que no poseen vivienda propia y no pueden pagar arriendo en otro lugar. Cuenta con servicios de energía eléctrica y agua potable y alcantarillado en mal estado con poca cobertura. Las familias desplazadas han construido una organización social en la búsqueda del mejoramiento y la adecuación de la tierra. Los habitantes han llegado a acuerdos para urbanizar el lugar teniendo en cuenta sus necesidades, sin embargo, carecen de espacios educativos, culturales y de salud.

Palabras claves

Asentamiento, Sociedad, Ecología, Participación, Vulnerabilidad.

Resumen

Esta iniciativa surge de la necesidad y compromiso social que se tiene en la visión del Programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana, convirtiéndonos en actores estratégicos al momento de acompañar procesos comunitarios. Es así como decidimos unirnos al trabajo que realiza la Red Proyecto Sur, la cual es una organización social conformada por estudiantes y egresados de la Universidad Surcolombiana, que vienen realizando un trabajo popular y comunitario con enfoque Investigación, Acción, Participativa donde el fin es generar la mejora en las condiciones de vida en comunidades vulnerables del País, del Departamento y del Municipio de Neiva con el Asentamiento Brisas del Venado.



Problema o situación que originó la experiencia

Los conflictos sociales han dejado como resultado el desplazamiento forzado, la marginación de comunidades como el Asentamiento Brisas del Venado, rompiendo la posibilidad de vivir con dignidad, con un trabajo que garantice su sostenimiento cubriendo las necesidades básicas de una familia, es por eso que deben tolerar no solo con la pobreza extrema sino también con las problemáticas sociales como la drogadicción, la prostitución tanto en adultos como en niños y niñas, la delincuencia que rodean a sus hijos, esa preocupación de que sus pequeños no caigan a ese rumbo sin salida, reconociendo la importancia de inculcar valores éticos y morales porque existe un gran antagonismo racial e indiferencia social.

Objetivo general

Fortalecer los espacios de formación para niños, niñas y jóvenes del Asentamiento Brisas del Venado, proporcionando herramientas de concienciación y acción que les permita mejorar su calidad de vida.

Objetivos específicos

- Orientar talleres y proyectos transversales que interrelacionen las distintas áreas del desarrollo en niños, niñas y jóvenes que permitan su formación integral, inculcando una visión diferente de la vida.
- Aplicar actividades integrando padres de familia, niños, niñas y comunidad en general.

Referente teórico que sustenta la experiencia

Es de vital importancia conocer y reconocer los aportes, el trabajo realizado por los diferentes teóricos con los cuales compartimos muchas ideas, puntos de vista como la de construir una pedagogía posible para todos, en donde la Educación Popular de Paulo Freire desde una postura crítica sobre la manera como se desarrollan los programas de estudio podemos buscar alternativas para transformar la pedagogía en una que le permita a cada persona liberarse, porque “educar es comprometerse con la utopía de transformar la realidad”.

Como se desarrolla la experiencia

La metodología que se utiliza en este proceso con los niños, niñas y comunidad en general del Asentamiento Brisas del Venado de la ciudad de Neiva es Investigación Acción y Participación, mediante proyectos de aula de campo abierto sobre los ejes temáticos Medio Ambiente y Educación Popular siguiendo las líneas de acción del rescate de la cultura, la identidad y el compromiso con su misma comunidad. Teniendo en cuenta que unos de los objetivos de realizar este proyecto es poder construir nuevos espacios en donde podamos



realizar un trabajo pedagógico – social, articulado con la práctica de intervención, donde la armonía del trabajo practico en trio emerge como un proceso cristalizado.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

- Experiencia satisfactoria debido a que la comunidad ha acogido el trabajo de las estudiantes del Programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana, participando de las diferentes actividades con los niños, niñas, con un acompañamiento mutuo y un trabajo en comunidad.
- Tomar la experiencia como un reto grato y enriquecedor donde las necesidades de la comunidad Brisas del Venado pasan a ser las necesidades de las practicantes.
- Se establecieron lazos afectivos con los menores, padres de familia, junta de acción comunal y adultos beneficiados directamente por el programa (madres gestantes, madres lactantes...).
- Tomar experiencia en el trabajo con comunidades vulnerables.

Impacto de la experiencia

El impacto ha sido interesante porque en el día a día de su desarrollo el aprender y en el aprender son un juego continuo donde la comunidad Brisas del Venado aporta con sus experiencias y las practicantes aportan con su conocimiento y articulan estos saberes y aprendizajes para formar un todo integral, como perfil proyectivo de un profesional de Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

- Fotos
- Videos.
- Artículos.
- Trabajos realizados por los niños y niñas.
- Propuestas establecidas en proyectos.
- Informes de las propuestas desarrolladas.

Socialización de resultados

Cierre de práctica semestral en el programa.
Artículos publicados.
Informes escritos.
Proyectos impresos.
Medios Magnéticos.



Proyección de la experiencia

El programa es invitado a través de la Organización Red Proyecto Sur donde en el semestre B del año 2014 inicia su apoyo con los menores de la Comunidad Brisas del Venado y semestralmente hasta la fecha se han desarrollado propuestas viables, asequibles, interesantes y con el aporte directo de los niños y niñas de la comunidad.

Cada semestre el Programa de Pedagogía Infantil motiva a sus estudiantes a continuar en el proceso encontrando practicantes comprometidas, interesadas en el tipo de trabajo con comunidades vulnerables.



EL KAMISHIBAI COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA NARRACIÓN ORAL EN LOS NIÑOS DE GRADO TRANSICIÓN.

Angie stefania caballero bastidas

a.caballero@udla.edu.co

Edith recalde españa

e.recalde@udla.edu.co

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La Institución Educativa Barrios Unidos del Sur, está conformada por cinco Sedes; para esta investigación, se focalizó la Sede Santa Inés, ubicada en Carrera 2 Bis, Barrio Tovar Zambrano; cuenta con una población de 521 estudiantes distribuidos en dos jornadas (Mañana y tarde). La población objeto de estudio es el grado de Transición, jornada tarde, conformado por 28 estudiantes, con un promedio de edades entre 5 y 6 años. El nivel socioeconómico de esta población estudiantil es relativamente bajo; particularmente corresponde a familias en condición de desplazamiento forzado, el tipo de familia predominante es monoparental; cuya figura predominante en las familias de los niños es la maternal que a su vez se cataloga como cabeza de familia.

Palabras claves

Niño, Lenguaje oral, Narración Oral, Kamishibai, Didáctica.

Resumen

Objetivo: Desarrollar un proyecto de aula a partir del Kamishibai como estrategia didáctica para fortalecer la narración oral de los niños del grado transición. Metodología: Investigación Acción desde un enfoque cualitativo. Técnicas e instrumentos de investigación: Observación participante, entrevista al docente, entrevista semiestructurada dirigida a los niños y el Diario de Campo, para registrar el desarrollo del proceso investigativo desde lo descriptivo e interpretativo. Resultados: Se evidenció apropiación de las categorías de la narración; particularmente con mayor énfasis en la elaboración del discurso, pronunciación, vocabulario y manejo de pautas de interacción. Se nota la necesidad de continuar el uso de la estrategia didáctica por parte de la docente titular para cualificar en los niños el tono de voz. Conclusiones: Se rescata el valor didáctico del Kamishibai porque permitió el desarrollo de la imaginación, gusto por la lectura de libros álbum, narrar y escuchar relatos, innovar y explorar necesidades de aprendizaje en relación a la narración oral; desde la perspectiva del lenguaje oral en edades tempranas.



Problema o situación que originó la experiencia

Teniendo en cuenta la importancia y la incidencia de la narración oral en el desarrollo del lenguaje de los niños, se focalizó el aula de clase del grado transición de la Institución Educativa Barrios Unidos del Sur, Sede Santa Inés, donde se realizó una observación desde los principios pedagógicos para la enseñanza de la oralidad en correspondencia a: Pérez Abril (2010) Condemarín, Avendaño y Egan (2007), donde se contempla el aula como un espacio para desarrollar actividades discursivas diversas e interrelacionadas. Así mismo, Vila citado Fontich afirma que en la escuela la interacción verbal se situaría como eje privilegiado de aprendizaje, entendiendo el lenguaje como signo mediador que en palabras de Vigotsky (1978), la noción de diálogo tendría una estructura y una función dialógica y el habla contextualizada tendría un carácter responsivo dirigido a complementar o discutir las intervenciones de los demás.

Teniendo como precedente lo anterior y las categorías de la oralidad, se evidenció en el aula del grado transición lo siguiente: En cuanto la “elaboración del discurso”, los niños presentan limitaciones en el discurso, al expresar sus ideas lo hacen de una manera muy puntual sin generar interacción ni controversia. No utilizan una “pronunciación” apropiada en algunas palabras, su “vocabulario” es limitado. Se carece de un “tono de voz” adecuado en una narración oral. En cuanto el “manejo de pautas de interacción” se desconoce en el desarrollo del discurso, no presentan un carácter responsivo. De hecho, esta situación influye notablemente en situaciones de aprendizaje como: Participación en clase, dificultad para interactuar con la docente y los demás niños, participación en actividades lúdicas y otras situaciones que implican el desarrollo de la interacción verbal en niños del grado transición. En relación a la práctica docente, se observó que aún se conserva un perfil tradicional y pocas estrategias didácticas que conduzcan a mejorar el desarrollo de la narración oral.

En coherencia con lo planteado se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer la narración oral a través del Kamishibai como estrategia didáctica en los niños del grado Transición de la Institución Educativa Barrios Unidos del Sur, Sede Santa Inés?

Objetivo general

Desarrollar un proyecto de aula a partir del Kamishibai como estrategia didáctica para fortalecer la narración oral de los niños del grado transición

Objetivos específicos

- Identificar el estado actual de la narración oral en los niños de grado Transición de la Institución Educativa Barrios Unidos del Sur Sede Santa Inés



- Realizar una revisión documental a partir de referentes normativos, teóricos y conceptuales, que permitan fundamentar el proceso de investigación, el diseño del proyecto de aula y a su vez, que posibilite el análisis de los resultados en relación con el desarrollo de la narración oral en los niños
- Diseñar y ejecutar desde el Kamishibai un proyecto de aula que contribuya al desarrollo de la narración oral en los niños
- Evaluar y socializar el impacto del proyecto de aula para fortalecer la narración oral en los niños del grado Transición.

Referente teórico que sustenta la experiencia

El marco teórico de esta investigación se sustenta en los siguientes postulados:

Lenguaje oral y teoría histórico- cultural

Vigotsky (1978) en su teoría histórico-cultural plantea que el desarrollo del niño está marcado por sus relaciones con el contexto social, el cual es determinante en los procesos de aprendizaje y formación de la personalidad. Por ello, plantea que “el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa”. Además, establece que “el pensamiento del niño se va estructurando de forma gradual” dependiendo de las relaciones existentes entre él y su entorno. Esto señala como las relaciones con los demás estimula el desarrollo de la expresión oral en los niños desde la primera infancia favoreciendo así el proceso de aprendizaje en esta etapa y en etapas posteriores. Por lo anterior, es primordial tener en cuenta que los niños desarrollan la oralidad a partir del lenguaje que escuchan; de ahí que, cuanto más rico sea el entorno lingüístico, más rico será el desarrollo del lenguaje oral ya que cuando habla, juega con las palabras, canta canciones y aprende adivinanzas. El proceso de adquisición del lenguaje continúa en el contexto escolar, así que esos años deben estar llenos de imágenes y vocabulario interesante que motive e incentive el desarrollo del lenguaje en edades tempranas.

En palabras de Fandiño la conversación ocupa un lugar importante dentro del aula, pues se generan espacios de diálogo entre niños y maestras, destinados especialmente para ello. Los beneficios encontrados en estos espacios se relacionan con el mejoramiento en las habilidades de habla y de escucha, con la creación de normas de regulación de la expresión oral, con la organización escolar y con la discusión abierta sobre temas de convivencia o situaciones que hacen parte de la cotidianidad del aula. De este modo, no se habla del lenguaje de manera aislada sino en relación con otros lenguajes que aportan a la formación integral de la educación inicial. Siguiendo los planteamientos de Bruner se establece que “los modos de interacción en edades tempranas constituyen marcos estables de interacción o rutinas que proporcionan un sistema de



apoyo para la adquisición del lenguaje”. Así mismo expone que “el niño aprende a interactuar comunicativamente al participar en interacciones comunicativas”.

Desde esta perspectiva, las interacciones tienen lugar en diferentes contextos como son la familia, la escuela y la sociedad.

Lenguaje oral en la edad Preescolar

Teniendo en cuenta que el lenguaje se adquiere a través de la interacción social del niño, la escuela como espacio de socialización secundaria se convierte en centro de desarrollo y adquisición del lenguaje y observando la caracterización de las etapas del lenguaje, Mandel manifiesta que el niño de los 3 a 5 (edad de la población que se atenderá) puede: Completar oraciones con la inclusión de pronombres, adjetivos, adverbios y plurales. Es el tiempo para generalizar las reglas gramaticales y las terminaciones verbales y su lenguaje se aproxima al del adulto. Utilizan expresiones idiomáticas. Son creativos y divertidos en el uso del lenguaje. En este sentido, la escuela debe buscar que el niño alcance estas capacidades y adquiriendo un lenguaje articulado, que según Condemérin es una de las principales características de los humanos y se domina alrededor de los cinco o seis años y se fundamenta en la lengua materna que no debe ser ignorada por los educadores, partiendo de esta para fundamentar en nuevos lenguajes teniendo como base los ya conocidos. Así mismo, Adelina Arellano, afirma que los niños crean, entre otros medios de comunicación un amplio sistema lingüístico para expresar sus necesidades, sus rechazos y sus pensamientos a las personas que viven con ellos, a través de la utilización de sonidos y gestos que son capaces de producir. MENDEL citado por MADRIGAL Tellini Anayansi. Estimulación del desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas que cursan la educación inicial en una zona de atención prioritaria. Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica. 2001. Disponible en: <http://www.verticespsicologos.com/sites/default/files/Estimulacion-del-Desarrollo-del-Lenguaje-Oral-en-los-ninos-y-ninas.pdf> Citado el [8 de noviembre de 2015]

Narración oral en la edad preescolar

Cuando se hace el paso del hogar a la escuela, según Rodríguez Luna y Jaimes Carvajal, se advierte una disminución del habla del niño motivada por el nuevo modelo de comunicación que la institución escolar plantea. En el hogar la oralidad es más flexible y responde a las necesidades que se presentan al niño en el contexto, pero en la escuela se orienta a propósitos institucionales centrados en la imposición de la norma, enfoque que de cierta manera resta valor a la importancia de la oralidad olvidando lo que expresa Francisco Garzón Céspedes señalando que la oralidad no es solo imagen hablada o hablante (el ser humano hablando a través de lo verbal, lo vocal y lo no verbal), sino como una imagen hablada por medio de la cual se establece una relación comunicacional con uno o varios interlocutores, teniendo en cuenta que la oralidad pertenece a la cotidianidad de cada quien y que puede dimensionarse hacia la narración oral. Según Jerome Bruner la narración es “la forma de expresión que mejor comprende el niño, quizá por ser el modo habitual y



más propio de la cultura popular, pues la narración es un tipo de expresión que simplifica la comprensión de la realidad, permitiendo hacer que lo excepcional se convierta en comprensible, lo que permite a la narración ser una herramienta fundamental no solo para una adecuada alfabetización letrada, audiovisual o mediática sino como elemento socializador y culturizante.

Kamishibai y su relación con la narración oral:

En palabras de Díaz citado en Concha Carreño afirma que la narración es una experiencia compartida que desarrolla capacidad de escuchar, expandiendo significativamente el lenguaje en su vocabulario, sintaxis y uso funcional (nivel pragmático). Igualmente, manifiesta que escuchar relatos y narrar, desarrolla la imaginación, el gusto por leer, permite que los niños se familiaricen con los elementos de la narrativa, los prepara para escribir, potencia conductas sociales y afectivas para la convivencia; entre otras. Por esta razón, el Kamishibai se constituye en la estrategia didáctica primordial para el desarrollo de la narración oral.

Como se desarrolla la experiencia

Se recurrió a la investigación acción (Kurt Lewin) con un enfoque cualitativo. En términos generales se tomó este tipo de investigación porque permite unir la práctica con la teoría logrando de esta manera, abordar la realidad, participar activamente de ella, interactuando con los actores e identificar factores que originan la problemática y reflexionar sobre ella en función de generar soluciones que generen cambios positivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para la realización de este proceso investigativo se hace necesario utilizar diferentes técnicas e instrumentos; tales como: Observación participante con el propósito de tener mayor claridad sobre el objeto de estudio. Entrevista a la docente; ésta permite conocer las concepciones y práctica que tiene la docente a cerca del desarrollo de la narración oral en los niños del grado transición de la Sede Santa Inés. Así mismo, se recurre a una entrevista semiestructurada para establecer el estado actual de la narración oral de los niños y las niñas del grado transición Esta técnica tiene como objetivo identificar el estado actual de la narración oral en los niños del grado transición de la Sede Santa Inés; se estructuró a partir de las categorías de análisis de la oralidad (Elaboración del discurso, pronunciación, vocabulario, tono de voz y manejo de pautas de interacción). Finalmente, el Diario de Campo, en él se registró el desarrollo de las actividades desarrolladas en las diferentes secuencias didácticas; además de las reflexiones y las planeaciones de cada momento de la investigación, con el fin de llevar un proceso consecutivo y apoyar los resultados obtenidos desde el campo descriptivo e interpretativo de esta investigación.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

En cuanto a los resultados de investigación, se evidenció que el uso del Kamishibai, como estrategia didáctica, promovió en los niños y niñas del grado transición, el desarrollo y apropiación de las categorías de



la narración; particularmente con mayor énfasis en la elaboración del discurso, pronunciación, vocabulario y manejo de pautas de interacción. Se nota la necesidad de continuar el uso de la estrategia didáctica por parte de la docente titular para cualificar en los niños el tono de voz. De esta manera se lograron avances significativos en cuanto al desarrollo de la narración oral; siendo ésta un espacio propicio para el desarrollo del lenguaje oral en edades tempranas. En relación a las conclusiones de la experiencia investigativa, se rescata el valor didáctico del Kamishibai porque permitió el desarrollo de la imaginación, el gusto por la lectura de libros álbum, narrar y escuchar relatos, innovar y explorar necesidades de aprendizaje en el niño en relación a la narración oral; situación que permitió cualificar no sólo las categorías de la narración oral, sino también el desarrollo del lenguaje oral desde la perspectiva de las habilidades del lenguaje. Finalmente, se aprovechó este espacio de aprendizaje para mejorar pautas de convivencia escolar.

Impacto de la experiencia

Con respecto a la experiencia a la formación del profesor, el mayor impacto se visualizó desde la “didáctica de la lengua”; teniendo en cuenta que es un campo del conocimiento que aborda los procesos de enseñanza y aprendizaje; particularmente en el grado transición desde la dimensión comunicativa como lo establece el plan de estudio de la Sede Educativa Santa Inés. En relación al contexto escolar, se aprovechó el Kamishibai como estrategia didáctica, para generar impacto en el aula escolar infantil, con respecto al desarrollo de los géneros discursivos primarios, prácticas de lenguaje oral, como preámbulo para cultivar en los niños conductas prosociales que contribuyan a una sana convivencia escolar desde edades tempranas.

Así mismo, aportar resultados de investigación que conlleve a realizar estructuras curriculares en los planes de estudio y Diarios de clase en el grado transición, donde se priorice los intereses y necesidades de aprendizaje de los niños en relación a la narración oral. Finalmente, otro de los impactos de la experiencia, fue propiciar en la Sede Educativa focalizada procesos de investigación a través de proyectos pedagógicos de aula porque se considera como una estrategia de cambio que permite al docente encontrar una forma de enriquecer su quehacer educativo, alejándolo de la rutina tradicional.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Como evidencia de investigación, se aporta el desarrollo de las tres fases del Proyecto Pedagógico de Aula denominado “Construyo mi propio cuento”. En la primera fase denominada “Exploración de intereses y necesidades de los niños y niñas del grado transición” se recurre al Diario de Campo, para visualizar la actividad denominada “Galería de Imágenes” en esta parte se evidencia la fase exploratoria que conlleva a la descripción y planteamiento del problema. Seguidamente, en la segunda fase del Proyecto de Aula, denominada “Planeación” las evidencias investigativas se sustentan en el desarrollo de dos objetivos; uno por parte de los niños y niñas “Conocer aspectos relacionados con los libros álbum (¿Cómo se hacen los



libros? ¿Porque hay libros que tiene más imágenes que otros? ¿Porque menos letras que otros libros? ¿Porque cambian las imágenes en cada libro?), el segundo objetivo por parte de la estudiante investigadora: Diseñar y ejecutar desde el Kamishibai un proyecto de aula que contribuya al desarrollo de la narración oral en los niños. Esta fase se estructura desde un plan de acción. Finalmente, la tercera fase “Desarrollo” para el desarrollo del proyecto de aula se planearon 4 secuencias didácticas teniendo en cuenta el Kamishibai, los intereses y necesidades de los niños y el desarrollo de la narración oral. Como sustento investigativo se presenta el desarrollo de las actividades que contiene las secuencias didácticas. Se agrega evidencias fotográficas.

Socialización de resultados

Para la socialización de resultados de investigación se tiene planeada una jornada pedagógica en la primera semana del mes de junio, en la Sede Educativa focalizada, con los docentes del grado transición jornada mañana y tarde. Igualmente, se tiene planeado para el mes de agosto de 2016, realizar una emisión radial a través del programa “Voces para Infancia” adscrito a la Licenciatura en Pedagogía Infantil, para dar a conocer los resultados de la experiencia investigativa.

Proyección de la experiencia

Como prioridad se pretende que ésta experiencia investigativa no sólo se desarrolle en el grado transición sino que trascienda a la educación primaria, teniendo en cuenta que el proyecto pedagógico de aula, busca la organización didáctica de los aprendizajes desde los intereses y necesidades de los niños que conlleva a la interacción con el contexto. Así mismo, permite la integración de saberes; específicamente, desde el lenguaje como elemento mediador. Otra proyección de investigación se sustenta desde el compendio de actividades orientadas desde la narración oral para ser socializadas e implementadas en otras Instituciones Educativas; particularmente en el grado transición.

Finalmente, la proyección de este trabajo investigativo se visualiza hacia la escritura de un artículo científico, fundamentado en los aportes normativos, teóricos y conceptuales presentados desde la narración oral a través del Kamishibai como estrategia didáctica. Por cuanto es necesario y significativo diseñar situaciones didácticas que permita a los niños desde sus propios intereses y necesidades, incursionar en diferentes prácticas del lenguaje oral.



Referente bibliográfico

CONCHA CARREÑO, Lilia. Desarrollo del lenguaje y uso del Kamishibai. Cuaderno de Educación N° 44. Universidad Alberto Hurtado. 2012. Disponible en: http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_44/pdf/articulo44_kamishi.pdf Citado el [16 de octubre de 2015] Ibid., p, 94

CONDEMARÍN, Mabel. Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. Lectura y vida. 2006. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12_04_Condeamarin.pdf Citado el [8 de noviembre de 2015]

MENDEL citado por MADRIGAL Tellini Anayansi. Estimulación del desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas que cursan la educación inicial en una zona de atención prioritaria. Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica. 2001. Disponible en: <http://www.verticespsicologos.com/sites/default/files/Estimulacion-del-Desarrollo-del-Lenguaje-Oral-en-los-ninos-y-ninas.pdf> Citado el [8 de noviembre de 2015]

MENDEL citado por MADRIGAL Tellini Anayansi. Estimulación del desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas que cursan la educación inicial en una zona de atención prioritaria. Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica. 2001. Disponible en: <http://www.verticespsicologos.com/sites/default/files/Estimulacion-del-Desarrollo-del-Lenguaje-Oral-en-los-ninos-y-ninas.pdf> Citado el [8 de noviembre de 2015]

CONDEMARÍN, Mabel. Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. Lectura y vida. 2006. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12_04_Condeamarin.pdf Citado el [8 de noviembre de 2015]

MENDEL citado por MADRIGAL Tellini Anayansi. Estimulación del desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas que cursan la educación inicial en una zona de atención prioritaria. Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica. 2001. Disponible en: <http://www.verticespsicologos.com/sites/default/files/Estimulacion-del-Desarrollo-del-Lenguaje-Oral-en-los-ninos-y-ninas.pdf> Citado el [8 de noviembre de 2015]



FESTIVAL LUDICO PEDAGOGICO ESCUELA MATERNAL Y EL JUEGO

Martha Viviana Giraldo Ospina

digifotos1a@hotmail.com

Liria Jimena Graffe Cruz

ljgraffecruz@hotmail.com

Paola Andrea Velásquez Olaya

polis_velasquez1997@hotmail.com

Angie Daniela Lizcano Salazar

danilizcano.34@gmail.com

Damaris Paez Zambrano

damarispaez06@gmail.com

Cristian Andrés Cañón Recalde

cristian.andres16@hotmail.com

William Fernando Varón Aguirre

wily1116@hotmail.com

Anyi Marcela Rodríguez Torres

anmas43@hotmail.com

Adriana Lucia Gómez Figueroa

alu2324@hotmail.com

Gustavo Adolfo Beltrán

g.beltran@udla.edu.co

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La presente investigación se desarrolló en el municipio de Florencia Departamento del Caquetá, en el barrio Ciudadela habitacional siglo XXI, ubicado en el sector occidental de la ciudad de Florencia. El lugar designado para llevar a cabo el proceso de intervención fue el polideportivo de dicho barrio. El evento significativo fue realizado el 7 de mayo de 2016 con población del barrio y asentamientos aledaños; haciendo partícipes a madres gestantes, niño, niñas de primera infancia y padres de familia quienes en su mayoría se encuentran en condición de desplazamiento, niveles I y II del SISBEN, es decir en condición vulnerable.

Palabras claves

Escuela Maternal, Niños, Primera Edad, Infancia.



Resumen

El festival lúdico pedagógico Escuela Maternal y El Juego, se realiza cada semestre en diferentes contextos comunitarios y sociales del municipio y del departamento del Caquetá. El Festival Lúdico, es un ejercicio de extensión y proyección social del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Amazonia; que busca cada semestre concientizar sobre la importancia del periodo gestacional y el desarrollo del niño en los primeros años de vida abarcando como lo propone el documento 20 (Sentido de la Educación Inicial) del Ministerio de Educación Nacional, trabajar los elementos curriculares establecidos para las etapas de primera edad (0-12 meses) y la infancia temprana (1 a 3 Años).

Problema o situación que originó la experiencia

Para Dar sentido a la educación inicial es necesario tener presente que las interacciones significativas, la disposición de ambientes enriquecidos y las experiencias pedagógicas intencionadas son los procesos que otorgan sentido a la educación inicial de los niños y niñas de primera infancia. Donde el Juego, el Arte, la Literatura y la Exploración no son medios, fines, ni herramientas de la acción educativa y pedagógica, sino que hacen parte de la naturaleza de ser niña o niño. Por lo tanto, los ambientes y las experiencias pedagógicas deben ocupar un lugar relevante en la cotidianidad de la educación inicial. De igual forma, los ambientes enriquecidos deben promover la autonomía, la toma de decisiones, la participación, la comunicación y el compartir con los pares y adultos.

Por ende, el festival lúdico pedagógico de escuela maternal y el juego tiene como misión hacer partícipes a los futuros licenciados en pedagogía infantil en torno a experiencias en comunidades locales y regionales que les permitan contextualizar el sentido de la educación inicial.

Para fundamentar el proceso desde lo teórico, normativo y conceptual en el marco del espacio académico denominado escuela maternal (IV semestre LPI) se formuló la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo se desarrollan los procesos de formación en niños y niñas de 0 a 3 años de edad en el ámbito familiar o de la educación inicial?

Objetivo general

Desarrollar el festival lúdico pedagógico de escuela maternal y el juego en contextos no escolarizados como ejercicio de extensión de proyección social del programa de licenciatura en pedagogía infantil.



Objetivos específicos

- Planificación de acciones en torno al festival
- Diseño del cronograma de actividades
- Identificar contextos de infancia para el desarrollo del festival lúdico.
- Gestión de recursos físicos y financiero para el desarrollo del festival
- Establecer acuerdos con instituciones cooperantes, juntas de acción comunal y demás actores a involucrar en el festival.
- Planeación de actividades lúdicas.
- Evaluación del festival lúdico pedagógico.

Referente teórico que sustenta la experiencia

Las concepciones y observaciones en torno a los festivales son muy diferentes en todos los continentes, países y sistemas. Describir lo que es un "festival" y lo que no, a veces es causa de frustraciones. Las definiciones científicas son culturales/antropológicas, mientras que las definiciones aplicadas son más útiles para la investigación en política pública, investigación (sociológica) aplicada, y para propósitos ministeriales. Entonces se puede tomar una definición científica como la siguiente:

"En las ciencias sociales, un festival comúnmente se refiere a una celebración periódica hecha de una multiplicidad de formas rituales y eventos que directa o indirectamente afectan a todos los miembros de una comunidad y que, de manera explícita o implícita, muestra los valores de base, la ideología, la visión del mundo que es compartida por miembros de la comunidad y que son la base de su identidad social". (Falassi, 1997).

Por otra parte, un término técnico podría ser una especie de definición aplicada de festivales. En 2007, un grupo de trabajo organizado por el Ministerio de Educación y Cultura de Hungría (con la participación de las asociaciones de festivales) elaboró una definición aplicada de festival:

Según Wagner, (2007). Los Festivales son una serie de eventos festivos o especiales, con al menos 3 programas o actividades preparadas para una audiencia, todo esto organizado periódicamente, con una fecha clara de inicio y finalización, donde sus objetivos principales son la mediación de los valores y la experiencia comunitaria.

Desde esta perspectiva el festival lúdico pedagógico de escuela maternal cumple con los aspectos fundamentales propuestos por Warner en torno a las particularidades de un festival debido a que se realiza semestralmente, cuenta con una serie de eventos o actividades que para este caso fueron pensadas desde



las actividades rectoras de la primera infancia, con un jordana que previamente establece un día y hora de inicio así como un final, donde siempre se busca que los estudiantes de la licenciatura en pedagogía infantil este mediando con el contexto y aquellos que lo conforman.

Por otro lado, la formación permanente de los docentes de Educación Inicial es un proceso que demanda el dominio de los contenidos y procedimientos para enseñar, es por ello que hay que valerse de estrategias que permitan alcanzar el interés del niño y la niña en los contenidos a desarrollar. Para ello cabe preguntarse, ¿qué son las estrategias? Y según Huerta (2000), las estrategias:

“Son aquellas que permiten conectar una etapa con la otra en un proceso; es la unión entre el concepto y el objeto, donde el concepto representa el conocimiento y conjunto de ideas que el sujeto tiene del objeto y el objeto es la configuración física de la materia viva o animada, donde la materia viva está representada por el hombre.”

Así mismo, Chacón (2000) la define como un conjunto de proceso y secuencias que sirven para apoyar el desarrollo de tareas intelectuales y manuales se derivan de los contenidos, para lograr un propósito. Visto así, para estos autores las estrategias deben dirigirse a los alumnos tomando en cuenta los contenidos que sean necesarios para su interés y a su vez contar con una motivación entre el profesor y los estudiantes. Cooper (2001) refiere que las estrategias son planes para dirigir el ambiente del aprendizaje de tal manera que se proporcionen las oportunidades para lograrlo, así como los objetivos. Su éxito depende de los métodos empleados, del uso de la motivación, así como de las secuencia, pauta y formación de equipo que se sigan. Para el autor es importante la metodología que se emplean dentro de sus estrategias afirma, al igual que Chacón y Huerta, la necesidad que tiene la motivación dentro del desarrollo de las estrategias.

Las estrategias pedagógicas deben estar dirigidas, específicamente a la organización mental y a los esquemas intelectuales de los estudiantes. Por tal razón, Carretero (1995), enfatiza que: (a) el estudiante debe ser animado a conducir su propio aprendizaje (b) la experiencia adquirida por este debe facilitar el aprendizaje; (c) las prácticas del aprendizaje deben ocuparse más de los procedimientos y competencia que de los conocimientos estrictos.

Es decir, las estrategias deben planificarse tomando en cuenta los esquemas intelectuales de los estudiantes apuntando a la motivación del estudiante por aprender y que este ser participativo en su proceso, que los conocimientos previos sirvan de enlace para ayudar al que el aprendizaje sea flemudo. Y por consiguientes las actividades deber estar dirigidas alcanzar las competencias. Al respecto Castenela (1999) señalan que un procedimiento adquiere y emplea de forma intelectual intencional para aprender significativamente a solucionar problemas y atender demandas académicas.



En cuanto al método, Muñoz y Noriega (1996). Lo define como “El camino, manera o modo más adecuado para alcanzar una meta” (p. 34). La metodología, según estos autores posee un valor etimológico, en cuanto al tratado de método y al sistema propio de una ciencia particular. Para Zaragoza citado por Muñoz y Noriega, (1996), las actitudes metodológicas se clasifican por el grado de interacción del profesor sobre el alumno. El método a su vez puede ser didáctico, dialéctico y heurística. Por el grado de influencia del profesor sobre el alumno el método es impositivo, propositivo y expositivo, y por el grado de valoración del profesor sobre la enseñanza misma el método se caracteriza como dogmático, es séptico y crítico.

De igual forma, asumir el juego desde el punto de vista didáctico, implica que este sea utilizado en muchos casos para manipular y controlar a los niños, dentro de ambientes escolares en los cuales se aprende jugando; violando de esta forma la esencia y las características del juego como experiencia cultural y como experiencia ligada a la vida. Bajo este punto de vista el juego en el espacio libre-cotidiano es muy diferente al juego dentro de un espacio normado e institucionalizado como es la escuela. La lúdica es una dimensión del desarrollo humano que fomenta el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes, la conformación de la personalidad, es decir encierra una gama de actividades donde se cruza el placer, el goce, la actividad creativa y el conocimiento. Según Jiménez (2002):

“La lúdica es más bien una condición, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad. Es una forma de estar en la vida y de relacionarse con ella en esos espacios cotidianos en que se produce disfrute, goce, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias con el juego. La chanza, el sentido del humor, el arte y otra serie de actividades (sexo, baile, amor, afecto), que se produce cuando interactuamos con otros, sin más recompensa que la gratitud que producen dichos eventos”. (p. 42)

La lúdica es una manera de vivir la cotidianidad, es decir sentir placer y valorar lo que acontece percibiéndolo como acto de satisfacción física, espiritual o mental. La actividad lúdica propicia el desarrollo de las aptitudes, las relaciones y el sentido del humor en las personas. En opinión de Waichman (2000) es imprescindible la modernización del sistema educativo para considerar al estudiante como un ser integral, participativo, de manera tal que lo lúdico deje de ser exclusivo del tiempo de ocio y se incorpore al tiempo efectivo de y para el trabajo escolar.

Para Torres (2004) lo lúdico no se limita a la edad, tanto en su sentido recreativo como pedagógico. Lo importante es adaptarlo a las necesidades, intereses y propósitos del nivel educativo. En ese sentido el docente de educación inicial debe desarrollar la actividad lúdica como estrategias pedagógicas respondiendo satisfactoriamente a la formación integral del niño y la niña.



Como se desarrolla la experiencia

La actividad es fundamentada teórica, conceptual y normativamente durante todo el periodo académico, después de la fase de fundamentación se procede a una fase de construcción y adecuación de actividades, con lo cual se establece un cronograma y asignación de responsabilidades como se evidencia en la gráfica adjunta.

Junto a la fase de fundamentación los estudiantes hacen parte de dos talleres de formación uno enfocado a la estimulación temprana y otro en estimulación intrauterina, con lo cual los estudiantes fortalecen saberes y haceres debido a que los talleres son en un 90% práctico.

De igual forma se identifica el contexto en el cual se realizará la actividad gestionado permisos, acompañamiento, solicitudes de espacio y suministros.

Para el desarrollo de la actividad el espacio es definidos por ambientes de aprendizaje basados en las actividades rectorales, el juego, arte, literatura, exploración del medio. Donde niños padres de familia hacen parte de las actividades a través del juego de roles.

Al finalizar la actividad se realiza un proceso de informe por parte de cada grupo con lo cual se construye un informe el cual es entregado al comité de prensa de la universidad de la amazonia y del programa de licenciatura en pedagogía infantil. Posteriormente se publica en página institucional y redes sociales.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Contextualización de las actividades rectoras para la primera infancia donde el Juego, la Literatura, el Arte y la exploración del Medio son elementos indiscutibles del Festival.

Los ambientes de aprendizaje fueron transversalizados por el juego de roles dando a los niños la oportunidad de personificar a panaderos, cocineros, pescadores, bibliotecarios y artistas.

Permitió a los futuros licenciados en pedagogía infantil conocer la realidad social y cultural que se da en contextos reales.

Diseño de proyectos de intervención orientados al trabajo con niños, niñas y madres gestantes en contextos reales.



La experiencia del festival lúdico pedagógico se convierte en un espacio donde la teoría y la práctica convergen permitiendo al estudiante evaluar la fundamentación teórica, conceptual y normativa abordada durante el semestre, con ello puede validar o refutar elementos de la formación adquirida brindando herramientas de argumentación contextualizadas en torno a la primera infancia y en este caso la primera edad.

Impacto de la experiencia

Es de tener en cuenta que el festival es un ejercicio investigativo que cada periodo académico los estudiantes que cursan IV semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil deben Realizar, dando como resultado del proceso un proyecto de intervención que a futuro los estudiantes podrán desarrollar en las diferentes comunidades a las que pertenecen o con las cuales tienen contacto.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Cartas solicitud de acompañamiento Policía de infancia y adolescencia, Carta Junta de acción Comunal Barrio la Ciudadela, Registros de asistencia, registros fotográficos, informe de labor (docente).

Socialización de resultados

Nota periodística página de la universidad de la Amazonia.

Página web red social Programa de Pedagogía Infantil (Facebook)

Página web red social red educativa para la primera infancia REDPIUA (Facebook)

Canal TV universitario ZOOM

XI Festival Lúdico Pedagógico de Escuela Maternal y el Juego. Disponible en:
<http://www.uniamazonia.edu.co/v10/index.php/servicios-de-informacion/noticias-y-eventos/126-comunidad/3090-xi-festival-ludico-pedagogico-de-escuela-maternal-y-el-juego.html>

Proyección de la experiencia

El festival lúdico pedagógico de escuela maternal y el juego se proyecta cada semestre académico como una actividad de extensión y proyección social del programa de licenciatura en pedagogía infantil en contextos no escolarizados con niños, niñas y madres gestantes, de barrios marginados del municipio del Florencia y del Departamento del Caquetá. Desde el aspecto de formación de futuros licenciados en pedagogía infantil es un espacio para contextualizar y evaluar saberes y hacer en contextos reales y significativos.



FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA A TRAVÉS DEL SISTEMA BIMODAL EN NIÑOS CON LIMITACIÓN AUDITIVA DEL GRADO PRIMERO DEL AULA MULTIGRADUAL DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN XXIII

Yessica Johanna Toledo Mora

Yessicatoledo.1@gmail.com

Norma Constanza Reyes Ciceri

normcos1883@hotmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La institución educativa Juan XXIII es de carácter oficial y está vinculada a los programas de inclusión educativa de la secretaria de educación municipal y en especial atiende a los niños, niñas y jóvenes con sordera profunda. Esta institución cuenta con un aula multigradual, la cual atiende a niños con limitación auditiva desde el grado preescolar hasta el grado quinto de EBP, la docente titular es licenciada en ciencias sociales y especialista en arte y folclor además, tiene la limitación auditiva; actualmente se encuentran matriculados 16 niños en total; ésta población se caracteriza por hijos de padres oyentes, oscilan entre estratos 1 y 2 del sisben, algunos provienen de diferentes municipios del departamento, sus familias son de bajos recursos económicos.

Palabras claves

Educación inclusiva, Lenguaje de Señas Colombiano, Sistema Bimodal, Niños con limitación auditiva, Lectura y escritura, Aula multigradual.

Resumen

Fortalecer los procesos de lectura y escritura en la población con limitación auditiva, teniendo en cuenta que debe de haber una apropiación del lenguaje de señas colombiano como lengua materna de ésta población para poder desarrollar una segunda lengua como lo es la lectura y la escritura; de esta manera, por medio de estrategias como el sistema bimodal implementado por medio de talleres creativos, lograr afianzar estos procesos en miras de generar no solo un impacto positivo educativo sino social y personal a la población.



Problema o situación que originó la experiencia

La población de estudiantes focalizados, dado a la limitación presentada, han tenido dificultades y tropiezos importantes en el proceso educativo; de ésta forma, con el fin de identificar una de las problemáticas más evidentes se realizaron dos visitas de observación directa en las cuales se pudo apreciar que los estudiantes del grado primero presentan falencias en la escritura, puesto que cofunden las consonantes o las escriben de forma incorrecta; a esto se suma que, se están apropiando del lenguaje de signos y presentan falencias al relacionar el significado y el significante por falta de un vocabulario que les permita relacionar la palabra con el objeto u imagen y la respectiva seña; hay que tener en cuenta, que ésta población dado a los componentes gramaticales de la lengua de signos, el vocabulario va a estar limitado; por este motivo, la lectoescritura es confusa lo que afecta el proceso educativo de manera significativa. A partir de lo anterior, se diseñó e implemento una rejilla de entrevista a la docente titular con el fin de identificar la posición personal, con relación a la importancia de la lectura y la escritura de los niños con limitación auditiva, la cual arrojo como resultado la importancia de vincular estos procesos educativos con las estrategias pertinentes y acordes a la limitación que presentan los niños a fin de permitir un desarrollo no solo cognitivo sino también a nivel social y cultural de las relaciones interpersonales.

Por último, con el fin de conocer el nivel de desempeño en relación a la lectura y la escritura en los niños del grado primero, se aplicó un instrumento diagnóstico de las autoras Ferreiro y Teberosky, por medio de una actividad didáctica, dicho instrumento cuenta con tres categorías de análisis, la primera es la expresión oral del niño, la segunda vincula la lectura y la tercera la escritura; a su vez, delimita los criterios en cada categoría y tiene en cuenta los niveles siendo "A" el nivel más bajo, "B" nivel básico y "C" un nivel alto. En la implementación del instrumento, no se aplicó la categoría de expresión oral, debido a la limitación auditiva que presentan los niños y la no oralidad, por ende, se modificó éste aspecto por la apropiación del lenguaje de signos para identificar los parámetros que cumplen de acuerdo al nivel de apropiación de la capacidad de expresión facial y corporal. De ésta manera, los resultados arrojados permitieron identificar el nivel "A" en la apropiación del LSC en cuanto a la expresión facial y corporal; igualmente, en relación la lectura y la escritura en los diferente criterios, el resultado mayoritario fue el nivel "A" en los niños focalizados, siendo así, estos resultados evidencian la problemática encontrada, por ende se procede a buscar y planear una estrategia que permita disminuir la dificultad hallada, teniendo como base el sistema bimodal.

Objetivo general

Fortalecer la lectura y la escritura a través del sistema bimodal como estrategia didáctica en los niños con limitación auditiva del grado primero del aula Multigradual de la Institución Educativa Juan XXIII durante el segundo periodo académico del año 2016.



Objetivos específicos

- Diagnosticar el nivel de lectura y escritura en el que se encuentran los niños con limitación auditiva del grado primero del aula multigradual.
- Diseñar talleres creativos mediante el sistema bimodal que contribuyan al fortalecimiento de la lectura y la escritura.
- XI Festival Lúdico Pedagógico de Escuela Maternal y el Juego. Disponible en: <http://www.uniamazonia.edu.co/v10/index.php/servicios-de-informacion/noticias-y-eventos/126-comunidad/3090-xi-festival-ludico-pedagogico-de-escuela-maternal-y-el-juego.html>
- Implementar los talleres creativos como estrategia didáctica que permitan el desarrollo de la lectura y la escritura de los niños con limitación auditiva.
- Evaluar los resultados obtenidos de la investigación e implementación de los talleres creativos identificando de manera precisa el impacto en el fortalecimiento de la lectura y la escritura.
- Evaluación del festival lúdico pedagógico.

Referente teórico que sustenta la experiencia

A nivel de la lectura y la escritura, se toman algunos aportes de la teoría de la Psicogénesis de la lectura y la escritura desarrollada por Ferreiro y Teberosky, en la cual se afirma que estos procesos se inician y tiene un significado para el niño desde edad muy temprana, debido a la cantidad de estímulos que los niños oyentes reciben; además, aporta que esto genera en los niños a medida de su crecimiento, la creación de hipótesis que estimulan sus procesos de pensamiento identificando a su vez las diferencias entre grafemas e imágenes y de esta manera, da sus primeros indicios en la lectura y la escritura.

Por otro lado, en relación a la apropiación del lenguaje signado y la lectura y escritura como segundo idioma, tomamos algunos aportes de Fernández Viader, quien en sus aportes hace énfasis en la importancia de que los niños con limitación auditiva, deben de ser relacionados con el lenguaje signado debido a ser su lengua natural, para que sea adquirida de manera espontánea y natural; del mismo modo, afirma que la lectura y la escritura es un segundo idioma que esta población debe de adquirir, con el reto de hacerlo sin reconocimiento fonético, por eso, muestra la importancia de que los padres oyentes de los niños sordos, de alguna u otra manera, traten de desarrollar el lenguaje singado a esta población con dicha limitación.

Además, vinculamos algunos aportes del signo lingüístico, desarrollado por Saussure, quien hace referencia a la relación que debe de existir entre el significado y el significante para comprender por medio del pensamiento el concepto creado; de esta manera, es importante destacar, que esta población se caracteriza



por ser viso-gestual, es decir, su lenguaje es de manera visual con los objetos y personas que los rodea, entonces deben de apropiarse de estos aportes de tal manera que no solo vincule el objeto con lo que significa o con el concepto que crea en su interior por su utilidad, sino que además, debe de relacionarlo y vincularlo con la seña correspondiente, según el lenguaje de señas de este país.

Como se desarrolla la experiencia

Se desarrolla desde un enfoque cualitativo y de tipo acción, debido a que el investigador identifica una problemática siendo participe del proceso donde por medio de actividades diagnósticas y técnicas e instrumentos determina y hace valido la problemática encontrada, además, de la manera en que éste, por medio de la práctica educativa, permite la implementación de estrategias que permitan minimizar la problemática, de la misma manera, permite la evaluación de todo el proceso implementado, permitiendo que esta sea de forma detallada y analizada a fin de generar y presentar informes válidos y pertinentes de acuerdo a los resultados obtenidos en las prácticas educativas.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Con esta experiencia pedagógica, se espera generar un impacto positivo no solo en el proceso escolar de los estudiantes focalizados en pro de minimizar la problemática encontrada, sino además, generar espacios y ambientes de aprendizaje que permitan que las prácticas educativas sean del interés de los niños, además, de analizar en detalle los resultados en relación a las teorías utilizadas en el diseño e implementación de las actividades de la propuesta de intervención.

Impacto de la experiencia

A nivel profesional, se genera un impacto en las prácticas educativas, obteniendo y desarrollando estrategias lúdicas y pedagógicas que generen cambios en las actividades escolares; por otro lado, responder a las necesidades e intereses de los estudiantes generando ambientes significativos, que para la población sorda sea inclusiva y permite desarrollar en la formación docente habilidades de atención y formación a la población en condición de discapacidad.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Evidencias en diarios de campos, entrevista a la docente titular, instrumento de diagnóstico aplicado, fotografías, video clips (duración máxima de 30 segundos)



Socialización de resultados

Socialización del proyecto con los agentes educativos del contexto, docentes asesores de la universidad de la Amazonia, participación en eventos nacionales e internacionales.

Proyección de la experiencia

Desarrollar de forma satisfactoria durante los 12 meses de diseño, implementación y evaluación de la propuesta de intervención y desarrollo de la investigación pedagógica. Generar cambios en el desarrollo de las prácticas educativas.



LA MÚSICA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PROPIA VOZ EN LOS NIÑOS ESCOLARIZADOS EN GRADO TRANSICIÓN

Lina María Alfonso Otálora

ilovelina2009@hotmail.com

Maira Alejandra Manrique Medina

maleja-126@hotmail.com

Blanca Nery Serna Agudelo

Docente asesora blancanerysernaagudelo@hotmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

Este trabajo investigativo se está desarrollando en el grado transición 02, jornada tarde del I.E. Juan XXIII en la ciudad de Florencia Caquetá, con una muestra de 27 niños con edades de 4 y 5 años, entre los cuales hay 14 niños y 13 niñas, su titular la docente Lourdes Artunduaga Bermeo. Institución Ubicada en la zona urbana de la ciudad de Florencia – Caquetá, bajo la dirección del señor Rector el Esp. Gabriel Valencia Hermida. Es de carácter Público, mixto e inclusivo de poblaciones con NEE; es un escenario con diversidad cultural, lingüística y de procesos de aprendizaje; Ofrece los servicios educativos desde el nivel preescolar, Básica y Media en jornadas mañana, tarde y Sabatinos, cuenta con una población total de 1700 estudiantes aproximadamente.

Palabras claves

Niño, Inteligencia Musical, inteligencia lingüística, música, construcción de la propia voz, etapa inicial de desarrollo.

Resumen

Este proyecto de trabajo de grado, busca que desde la educación inicial, se permita al niño adquirir y potenciar sus conocimientos, descubrir sus habilidades, establecer relaciones y a desenvolverse en ambientes donde se requiere participación activa en la resolución de problemas, lo cual le proporcionará destrezas en la construcción de su propia voz y adaptarse de manera adecuada a la vida social. Por tanto esta experiencia mediante la participación en un colectivo y a partir de situaciones planeadas y mediadas por la música, como estrategia pedagógica, permite generar espacios de aprendizaje donde los niños construyan su propia voz, hablen con propiedad y sin temor alguno, frente a un público y en cualquier escenario, aportando para la construcción de nuevos saberes. Se intenta recrear y aplicar algunos de los constructos teóricos contruidos y experimentados por Mauricio Pérez Abril, a través de los cuales teoriza que los niños



llegan a la etapa del preescolar con tan solo dos intenciones de aprendizaje profundas y corresponden a desarrollar habilidades para la socialización entre pares y a construir su propia voz. Lo que implica que la totalidad de los procesos de enseñanza deben direccionarse hacia el alcance de dicha meta de tal forma que los niños y niñas estén en condiciones de comprender y relacionarse en el mundo.

Problema o situación que originó la experiencia

El lenguaje oral y por ende la construcción de la propia voz, se fortalece a medida que el niño está en espacios que le permiten la interacción, la participación, la expresión, el intercambio de saberes y la construcción de conceptos a partir de sus vivencias. En el momento en el que el niño ingresa a un escenario educativo tiene la posibilidad de integrarse desde las actividades pedagógicas que la escuela le ofrece, interacciones desde las cuales el niño desarrolla condiciones para poder expresar de forma segura y pertinente, desarrolla la habilidad de dar a conocer sus opiniones y puntos de vista en relación a cualquier tema, es capaz de hablar espontáneamente organizando ideas e interviniendo de forma oportuna, respetando el espacio de los demás al conocer que es parte de una comunidad. Piaget (1983). Los procesos que se desarrollan hoy en las contextos de aula local están lejos de alcanzar este propósito debido a que la mayor urgencia de enseñanza está centrada en procesos académicos para la operacionalización con números y letras desde metodologías silábicas, memorísticas y desarticuladas de las implicaciones del desarrollo integral del ser humano.

Para verificar la existencia del problema en el contexto de investigación seleccionado, desde este proceso de investigación se diseñó e implementaron instrumentos de investigación que fueron aplicados a la docente titular y a niños del grado transición 02 de la Institución focalizada, con las cuales se pretendió identificar un tipo de problemática que afectara el rendimiento y el desarrollo integral de los niños y niñas.

Para el caso de la exploración de la existencia del problema desde la percepción de la maestra titular se consideró pertinente la aplicación de una encuesta que contiene cinco categorías de análisis, entre las cuales están: el trato de la docente para con los niños, si se da espacios para que los niños intervengan, las estrategias utilizadas para el desarrollo de actividades, si la decoración en el aula es apropiada y motiva al niño por estar presente, además de esto, si se adecuan escenarios para el desarrollo de las actividades pedagógicas; Como resultado, se logró evidenciar que dentro de las actividades desarrolladas por la docente titular, falta propiciar espacios en donde se les permita a los niños construir su propia voz, respetando los turnos de habla y escucha, además de realizar una análisis sobre cómo se está desarrollando los procesos orales a partir de las situaciones prácticas y diarias que propone la docente, de igual forma, falta implementar herramientas y estrategias que faciliten estos procesos que necesitan los niños para su sano desarrollo.



De igual forma se logró evidenciar desde las observaciones directas, la inexistencia de espacios y estrategias pedagógicas que propicien la construcción de la propia voz en el niño, en tanto que durante el desarrollo de varias actividades, se observó que la mayoría de los niños presenta dificultades a la hora de intervenir, de comunicar sus puntos de vista, de respetar los turnos de habla, de elaborar su discurso, de pronunciar adecuadamente, el tono de la voz no es el adecuado, la mitad de los niños hablan con tono de voz muy bajo y otros lo hacen de forma muy fuerte y la característica más común es que los niños presentan timidez, poca espontaneidad y poca seguridad en los pocos momentos en los que participan e intervienen. En el aula de clase prima la voz del maestro desde una postura rígida y autoritaria diferente a una postura de diálogo y motivación permanente requerida para propiciar la libertad y autonomía en el niño.

Objetivo general

Identificar estrategias pedagógicas a través de las cuales es posible promover la construcción de la propia voz en el niño escolarizado en el grado transición de la I.E. Juan XXIII del municipio de Florencia Caquetá

Objetivos específicos

- Diagnosticar el estado actual de los procesos educativos de infancia en los cuales se propicia la construcción de la propia voz en los niños escolarizados del grado transición.
- Estructurar el marco de referencia, a partir del cual se sustenta una propuesta pedagógica que enfatice en la música como proceso integrador para la construcción de la propia voz en el niño.
- Diseñar un Proyecto pedagógico de Aula estructurado a través de una serie de secuencias didácticas que desde la música promueva la construcción de la propia voz del niño.
- Implementar a largo plazo, el proyecto pedagógico de Aula diseñado a partir de las necesidades e intereses de formación de los niños de la población objeto de investigación.
- Evaluar el impacto de la implementación y el alcance de la propuesta de intervención a la luz de la teoría.
- Socializar los resultados de la investigación

Referente teórico que sustenta la experiencia

Desde la oralidad, como factor del lenguaje, es importante resaltar el aporte que realizó Lev Vygotsky, en su obra “pensamiento y lenguaje” (1934) quien presenta el lenguaje como una forma superior de intercambio humano, al tiempo de reconocer que dicho lenguaje posee una estructura para crear signos de comunicación verbal, pero éste no puede construirse sin el lenguaje social. Además de esto plantea que para la



construcción del lenguaje social se da solo mediante actividades en donde esté presente la relación entre otros individuos, pues a través de estos procesos se transfieren formas de comportamiento social.

De igual manera, la presente investigación tiene en cuenta el aporte hecho por Mauricio Pérez Abril (2009) donde expone que “desde la educación inicial, es importante estimular o propiciar escenarios educativos para la construcción de una voz en un grupo social escolar, por parte de los estudiantes, es una prioridad en la medida que es uno de los primeros grupos de referencia”, de igual manera, que “el éxito de las interacciones en este grupo servirá de pauta para otras interacciones en otros contextos sociales extraescolares”. También manifiesta que “desde el primer ciclo se debe trabajar por la construcción de la voz del sujeto en el aula como una vía privilegiada para la construcción de la identidad, seguridad y sentido de pertenencia social. Un niño que está en condiciones de expresarse frente a un grupo, con seguridad de modo pertinente en función de la situación y los propósitos comunicativos, cuenta con las condiciones para actuar de manera activa en la vida social” y de esta forma se forman personas capaces de utilizar su voz, con el fin de solucionar problemas y aportar de forma significativa a los procesos y sucesos que se dan en su entorno.

Además del aporte del autor anteriormente mencionado se toma los grandes avances expuestos por la Anna Camps (2005), quien propone diferentes puntos de vista en relación a la función de la lengua en la escuela; puesto que menciona que hablar abarca una serie de situaciones que enriquecen los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos y por tanto los procesos de habla regula la vida social escolar, en donde hablar sirve para aprender y para aprender a pensar, hablar para aprender a leer y escribir y hablar para aprender a hablar, lo que encierra una variedad de elementos que deben ser orientados desde los primeros años de vida, para que a medida que los niños van creciendo estas habilidades se fortalezcan, se puedan desarrollar sana y armoniosamente y así van tomando su valor dentro de un colectivo

Otro aporte significativo a este proceso de investigación pedagógica, es la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1994), dentro de la cual se establece que “la inteligencia no es algo innato y fijo que domina todas las destrezas y habilidades de resolución de problemas que posee el ser humano, ha establecido que la octava inteligencia está localizada en diferentes áreas del cerebro, interconectadas entre sí y que pueden también trabajar en forma individual, teniendo la propiedad de desarrollarse ampliamente si encuentran un ambiente que ofrezca las condiciones necesarias para ello”, en esta medida las inteligencias múltiples permiten que los niños, que desarrollen sus habilidades musicales, a través de su capacidad auditiva, se les facilita aprender de forma más rápida, apropiada y pertinente, siendo la música el puente para aprender de forma divertida y placentera.

Diferentes teorías e investigaciones han dado a conocer la importancia de la música para el ser humano y como estrategia pedagógica permite potencializar y desarrollar en los niños habilidades y destrezas que van más allá del juego de ritmo, sonido, entonación, voz y saber escuchar, sino que a través de esto se



desarrollan un sin número de habilidades sociales, motoras, sensoriales y que además permite el intercambio de saberes mediante la comunicación musical, los gestos y las palabras, el intercambio de saberes en un escenario. Por tanto para Sarget, (2003) “La música infantil provoca en los niños/as un aumento en la capacidad de memoria, atención y concentración; es una manera de expresarse; estimula la imaginación infantil; al combinarse con el baile, estimula los sentidos, el equilibrio y el desarrollo muscular; brinda la oportunidad para que los éstos interactúen entre sí y con los adultos”

En este sentido y con la implementación de esta estrategia pedagógica que además de promover procesos de aprendizajes, de interacción y de socialización, hace posible la integración de una serie de elementos en donde los procesos de aprendizaje se vuelven significativos, para que los niños a partir de las experiencias vividas construyan y se apropien de forma autónoma de los conceptos y demás procesos que re significan los conocimientos existentes y estos se modifica a través de las experiencias del diario vivir; en este sentido Ausubel (1963, p. 58), el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento, siendo un proceso en donde se vive e interioriza las diferentes situaciones.

Como se desarrolla la experiencia

La base de toda investigación surge a partir de la descripción y planteamiento de un problema real que afecte el desarrollo adecuado en los niños; y para este caso es la ausencia de estrategias metodológicas en donde se incorpore la música como estrategia potencializadora en la construcción de la propia voz en el niño en grado transición; encontrado el problema, a partir de este se plantea la importancia de investigar referente a este tema en escenarios educativos locales para así lograr proyectar posibles soluciones; seguido el proceso se proponen los objetivos el cual delimitan una ruta de investigación, con los cuales se muestra el estado actual de la problemática encontrada en la población objeto de estudio y lo que se pretende lograr para dar solución.

Seguidamente se hace toda una revisión documental que busca a partir de situaciones e investigaciones realizadas, observar la pertinencia que se tiene como objeto de investigación; en este sentido la construcción de la propia voz en el niño y de cómo la música puede ser una alternativa para potenciar su desarrollo, además de ellos, se sustenta el trabajo investigativo a través de antecedentes internacionales, nacionales, regionales, y los referentes normativos, teóricos, conceptuales y contextuales que son la base que fortalecen y dan estructura a este proceso de investigación.

En este orden de ideas, se contempla el diseño metodológico de la investigación, en donde se toma el enfoque cualitativo, con el tipo de investigación acción, desarrollada desde las estrategias, las técnicas e



instrumentos que hace posible diseñar, implementar y evaluar; de igual forma se hace describe la población y la muestra en la cual se desarrolla este ejercicio investigativo.

Finalmente se propone una posible alternativa que para este caso es el proyecto pedagógico de aula, estructurado a partir de una serie de secuencias didácticas que toman la música como eje dinamizador de los procesos educativos integrales para propiciar el desarrollo de la propia voz en los niños de grado transición. Posteriormente a largo plazo y culminado el proceso de intervención se realiza la respectiva evaluación a partir de la teoría y el impacto alcanzado en la población objeto de estudio.

RECURSOS HUMANOS: Docente titular, practicantes y niños escolarizados del grado transición de la Institución Educativa focalizada.

Recursos y materiales:

EQUIPOS MATERIALES

Televisor Cartón.

Computador Tarros plásticos y metálicos

Instrumentos musicales. Botellas plásticas

Intérprete de música en vivo. Tapas

Cámaras fotográficas Cintas

Video beam Pegantes (silicona, colbón)

Sonido reproductor. Papelería (cartón paja, cartulina, papel iris, papel crepé)

Videos Vinilos y pinceles

Música. Colores, crayolas, marcadores

Impresora. Piolas, y material para ser reciclado

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Con los resultados obtenidos finalizada la presente investigación, se pretende que el objetivo planteado al inicio del proceso sea cumplido, dándole herramientas y experiencias para que los niños puedan afianzar más sus prácticas a la hora de construir su propia voz; de igual forma mostrar a la docente las diferentes estrategias que se pueden implementar para mejorar los procesos y ver la importancia de desarrollar la voz propia en los niños en sus primeros años de escolaridad.

Ante los resultados obtenidos, se espera exponerlos a través de medios de comunicación ya sean de carácter escrita, en revistas indexadas que tengan como fin mostrar los avances investigativos en lo relacionado con mejorar la calidad educativa y procesos desarrollados desde la práctica docente, de forma



radial o televisiva que hagan parte de un colectivo de emisoras o canales universitarios que muestren y a su vez se interesen por el buen desarrollo de los niños desde sus primeros años de vida.

Otro de los espacios, para mostrar esta investigación pedagógica, son los escenarios dados por la Universidad de la Amazonia y en convenio con otras entidades que fomenten espacios de intercambios de experiencias pedagógicas, que enriquecen la formación para los profesionales de la docencia.

Impacto de la experiencia

El aporte del presente proyecto, es lograr que por medio de diferentes experiencias el docente titular busque y reconozca que existen herramientas pedagógicas, necesarias y apropiadas para despertar en el niño un grado de motivación e interés por aprender más y participar a través de las diferentes actividades que estimulan su aprendizaje y permiten una mejor relación consigo mismo, y con las personas de su entorno; por tanto, se considera que la música es elemental para proceso de formación del niño y por ello es importante implementarla dentro del aula de clase, pues ésta contribuye al desarrollo de todas las dimensiones del ser humano.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Para la evidencia del desarrollo de las experiencias, se pretende grabar y tomar registro fotográfico de todas las actividades que se desarrollarán con los niños escolarizados del grado transición de la Institución Educativa focalizada, además de ello finalizando la experiencia se pretende establecer un espacio en donde los niños a través de un stand o una mini feria, sean expuestos los trabajos, manualidades y posibles producciones que realicen los niños; con la intención que estén presentes los padres, docentes y alumnos de la Institución, para que conozcan lo que se hizo y quienes los hicieron.

Socialización de resultados

Se pretende socializar los resultados del presente proyecto investigativo, con la docente titular encargada del grado transición de la Institución Educativa focalizada, donde se desarrollará la investigación, además de los directivos de la misma; por otra parte foros y congresos nacionales e internacionales relacionados con el tema de experiencias significativas en edad preescolar.

Proyección de la experiencia

La proyección del presente trabajo tiene como propósito orientar, a la docente a implementar nuevas estrategias pedagógicas, en donde se permita incorporar la música como eje dinamizador en los procesos de



aprendizajes, con el fin de mejorar las prácticas educativas, hacer de los procesos académicos, momentos de alegría, satisfacción respondiendo a las necesidades que se presentan en el aula de clases; además de ello esta estrategia de una u otra manera, permite mejorar en los procesos educativos los diferentes comportamientos y actitudes en los niños, logrando tener más seguridad en sí mismo y al capacidad propia construir su propia voz a través de dichas experiencias. Esta propuesta puede ser aplicada en cualquier institución educativa que presente una problemática similar.



PINTANDO Y CANTANDO VAMOS APRENDIENDO

Yessica Johanna Toledo Mora

ye.toledo@udla.edu.co

Norma Constanza Reyes Ciceri

normcos1883@hotmail.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La Institución educativa Ciudadela Siglo XXI, está ubicada en el perímetro urbano de la ciudad de Florencia, cuenta con tres sedes educativas y la práctica se desarrolló en la sede del barrio El Triunfo, en el grado primero tres jornadas de la tarde. Se focalizaron la totalidad de 32 estudiantes, de los cuales dos de ellos presentaban características de discapacidad cognitiva, pero no habían sido diagnosticados por parte de la secretaria de educación ni de salud. El contexto, se caracteriza porque su población es de bajos recursos económicos, sin estabilidad laboral, desplazados por el conflicto, además de que la mayoría son madres cabeza de hogar y se encuentran entre los niveles 1 y 2 del sisben.

Palabras claves

Articulación en los procesos educativos, lenguajes expresivos, Ingles, Matemáticas.

Resumen

Ejecutar actividades didácticas que permitan la articulación entre las estrategias, contenidos y ritmos de desarrollo de las actividades, permitiendo la continuidad de los procesos del grado preescolar generando una articulación con el grado primero con el objetivo de minimizar la problemática hallada utilizando los lenguajes expresivos como estrategia fundamental en las áreas de conocimiento de Ingles y Matemáticas.

Problema o situación que originó la experiencia

Se evidencia durante la fase diagnostica, la necesidad de hacer que los procesos pedagógicos del grado primero sean articulados con los del grado preescolar, dado a la repitencia del grado primero por más de una vez, además de la deserción escolar y el bajo rendimiento académico de los estudiantes focalizados, identificando a su vez un desarrollo tradicional de las actividades educativas generando el desinterés, desanimo, falta de atención e indisciplina dentro del grupo focalizado.



Objetivo general

Promover aprendizajes significativos en los estudiantes articulando el nivel Preescolar y el grado Primero de EBP desde las matemáticas y el inglés incorporando los lenguajes expresivos como la música y las artes plásticas.

Objetivos específicos

- Diseñar dos secuencias didácticas una para matemáticas y otra para inglés con cuatro actividades significativas de aprendizaje en relación a la problemática hallada desde estas dos áreas
- Crear espacios académicos que favorezcan el aprendizaje significativo de los niños objeto de estudio posibilitando una articulación armoniosa.

Referente teórico que sustenta la experiencia

En todo proyecto de aula se debe tener en cuenta los intereses y demandas del niño, pues de esta manera se pueden crear actividades didácticas, lúdicas y creativas que permitan promover y fortalecer los aprendizajes significativos pero que a su vez sean de agrado y aceptadas del niño. Para lograr que las actividades pedagógicas sean significativas, se debe partir desde una validez teórica asertiva, es decir, es necesario tener el sustento de personajes teóricos y conceptuales que aporten al desarrollo de las propuestas pedagógicas encaminadas a estimular el desarrollo cognitivo, social, cultural e intrapersonal de los infantes.

Por esta razón, para la realización de las secuencias didácticas planteadas en el proyecto de aula “Pintando Y Cantando Vamos Aprendiendo” se tuvo en cuenta los aportes teóricos en relación al desarrollo del pensamiento matemático a Miguel de Guzmán y Jean Piaget.

Piaget desde una premisa básica dice: “los conocimientos no proceden ni de la sola experiencia de y con los objetos, ni de una programación innata preformada en el sujeto, sino de construcciones mentales sucesivas con constantes elaboraciones de nuevas estructuras que van dando lugar a niveles sucesivos del desarrollo cada vez más complejos e integrado”. Por su parte, Guzmán considera que “...el conocimiento matemático no se genera de modo rápido y acabado, todo proceso de aprendizaje es lento y nunca está totalmente concluido...”

Con relación a lo anterior, se puede inferir que para los dos autores todo aprendizaje requiere de un tiempo no determinado, es decir, la construcción de los conocimientos se genera de manera continua y progresiva, con un ritmo de aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los niños; además de tener en cuenta que



Piaget vincula esto con el nivel de desarrollo evolutivo y los procesos de asimilación, acomodación y equilibrio que el niño requiere realizar para el desarrollo de su pensamiento matemático.

Cabe anexar, que es de vital importancia que los procesos de enseñanza y aprendizaje cuenten con metodologías y estrategias pedagógicas, didácticas y recreativas según las necesidades y ritmo de aprendizaje de los niños; de esta forma es importante también tener en cuenta que los espacios o ambientes promuevan el contacto directo con los objetos de su contexto y que desarrollen la autonomía, creatividad, autoestima, el trabajo cooperativo, y que todo lo lleve a situaciones donde su pensamiento sea llevado a solucionar problemas tanto en el aula educativa como en su contexto social y personal.

En cuanto a la unidad temática de idioma extranjero inglés, se debe de tener presente los Lineamientos curriculares y los Estándares Básicos de Competencias de inglés a fin de resaltar la importancia y necesidad de adquirir una segunda lengua desde el primer ciclo escolar, permitiendo una interculturalidad que potencie el desarrollo de las habilidades de escucha y pronunciación, pues es relevante resaltar que adquirir una segunda lengua potencia la adquisición de conocimientos en todas las áreas de aprendizaje, además que vincula al niño a nuevas experiencias verbales.

Por otro lado, el uso de las artes plásticas y la música como lenguajes expresivos en el proceso de articulación de los grados de preescolar y primero de EBP, permite tener como aporte a Herbert Read cuando dice: “se encuentran pruebas convincentes de que los estudiantes aprenden de manera eficaz....cuando su aprendizaje artístico está anclado en la producción artística; cuando hay un intercambio fácil entre las diversas formas de conocimiento, incluyendo las formas intuitivas, artesanales, simbólicas y notacionales; y cuando los estudiantes gozan de una holgada oportunidad para reflexionar sobre su progreso” . De esta manera, se puede apreciar que Read, concreta que el aprendizaje significativo puede darse de manera en que el estudiante sea expuesto a situaciones que vinculen experiencias que saquen a flote sus sentimientos, emociones, ideas, expresiones que le permita disfrutar y crear nuevos conocimientos y habilidades; por esta razón, en el proceso de articulación del grado preescolar y primero, las artes y la música son un importante elemento articulador a utilizar en cualquier unidad temática en las diferentes formas plásticas, de pintura, dibujo, donde los niños tengan la oportunidad de desarrollar la percepción, la sensibilidad, capacidad creativa y expresiva a través de estímulos táctiles y visuales en los ambientes significativos dentro y fuera del aula de clases.

Para terminar, se puede referenciar la importancia que tienen los Lineamientos Curriculares y Estándares básicos de Competencias de matemáticas, inglés y lenguajes expresivos en la planeación, aplicación y evaluación de las actividades pedagógicas planteadas en las secuencias didácticas.



Como se desarrolla la experiencia

En relación a la fase diagnóstica, se realizaron 3 visitas de observación pedagógica, además, de una actividad con el fin de identificar los intereses y las demandas o necesidades de los estudiantes focalizados, en la cual, se tuvo en cuenta su opinión de lo que extrañaban del grado preescolar y lo que les gustaba hacer en su tiempo libre. Posterior a esto, se analizó la información y se diseñó un proyecto de aula “Pintando Y Cantando Vamos Aprendiendo” basado en el enfoque de investigación acción, puesto que, permite tener una mirada más objetiva en las prácticas educativas, debido a que parten desde una experiencia individual como también colectiva obtenida el aula escolar, del mismo modo, se implementaron cada una de las actividades de las secuencias didácticas diseñada, teniendo en cuenta un modelo pedagógico activo, el cual permite que el niño tenga participación activa y protagónica de todo su proceso de aprendizaje, siendo el docente un guía y facilitador de los procesos de aprendizajes significativos. Por último, se evaluó con los niños las actividades realizadas y reflexionaron como les había ayudado en su proceso educativo; por otro lado, también se generó la evaluación, desde la aplicación de la estrategia en el desarrollo de las actividades y las prácticas educativas.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Se evidencio un cambio en el ambiente escolar en cuanto a la atención, participación, respeto por los turnos de habla, más disciplina y menos agresión verbal y física.

Mucha disposición y expectativa por parte de los alumnos a la hora de iniciar las actividades programadas.

Comprensión en la retroalimentación de contenidos ya abordados por la docente del grupo, y en los nuevos aplicados por medio de los lenguajes expresivos.

Trabajo en equipo

Impacto de la experiencia

Como docentes en formación, fue una experiencia muy enriquecedora, pues la problemática hallada es una de las más comunes en el sistema escolar colombiano; en muchos de los casos, los procesos de articulación están establecidos pero no siendo puestos en práctica por las instituciones educativas dentro de su PEI; a manera personal, nos reta a establecer nuevas acciones didácticas, lúdicas y pedagógicas que generen espacios y ambientes de aprendizaje significativos, pero sobre todo que respondan a las necesidades e intereses de los niños, a fin de ser sujetos activos en su proceso educativo. Por otro lado, nos hace reflexionar sobre la manera en como diseñar e implementar actividades que promuevan la autonomía, la autoestima y la voz del niño en cualquier área de desarrollo.



Evidencias del desarrollo de la experiencia

Se registraron evidencias fotografías de las actividades realizadas y videos donde se aprecia la participación activa de los estudiantes focalizados, en las cuales se muestra el desarrollo de la práctica pedagógica en su totalidad.

Socialización de resultados

Los resultados alcanzados con la aplicación del proyecto de aula se socializaron con la docente titular de la institución educativa focalizada y los asesores de VI semestre del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Proyección de la experiencia

El propósito de implementar el proyecto de aula “Pintando Y Cantando Vamos Aprendiendo” era contribuir al proceso de articulación entre el nivel Preescolar y grado Primero desde las dos didácticas anteriormente mencionadas, igualmente se busca sensibilizar a los docentes que atienden estas poblaciones para incorporen en su quehacer pedagógico alternativas que favorezcan la formación integral de los niños.



UNA TRAVESÍA CON LOS MEDIOS DE TRANSPORTE

Riquelio Vargas Suarez

riquelioj6@hotmail.com

Luz Helena Olaya

luzhenaolayarojas@yahoo.com

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

El proyecto de aula “Una travesía con los medios de transporte”, se realizó en dos contextos educativos diferentes: grado primero B de la Institución Educativa Ciudadela Siglo XXI Sede el Triunfo y la Institución Educativa Cervantes Sede Heliconias grado primero A, ubicadas en el departamento del Caquetá en los Municipios de Florencia y Morelia respectivamente.

Palabras claves

Articulación, Lenguajes Expresivos, Plástica, Música.

Resumen

La experiencia significativa hace alusión a los resultados logrados mediante las actividades desarrolladas con el proyecto de aula “Una travesía con los medios de transporte”, la cual presenta tres actividades de matemáticas contenidas en una secuencia didáctica distribuidas en nivel de complejidad mínimo-satisfactorio y avanzado donde los niños lograron resultados significativos resolviendo problemas cotidianos de suma con números naturales de 1 a 50 relacionado con el estándar “Resuelvo y formulo problemas en situaciones aditivas de composición y de transformación”. Así mismo, contiene una actividad de inglés con tres niveles de complejidad formulada igualmente en una secuencia didáctica donde los niños pronunciaron y escribieron 5 nombres de medios de transporte relacionada con el estándar “Reconozco cuando me hablan en inglés y reaccionó de manera verbal y no verbal”. A continuación, se describen los niveles que se abordaron:

Nivel mínimo- se realizó la actividad denominada Mis juguetes los niños identificaron el signo de la suma, así mismo resolvieron problemas cotidianos de suma con números de 1 a 10.

Nivel satisfactorio se realizó la segunda actividad titulada Me divierto viajando en bus, donde los niños resolvieron problemas de suma con números de 1 a 20.

Nivel avanzado se realizó la tercera actividad denominada quiero reclamar mi regalo, los niños resolvieron problemas cotidianos de suma con números 1 a 50, la motivación de los niños en esta actividad se realizará



por medio de la canción “Voy en avión” luego se les pide a los niños que se ubiquen en 4 grupos, para construir los regalos (bicicleta, carro, avión, moto) con material reciclable que permitió involucrar los niños a realizar esta actividad de manera significativa

Así mismo, la actividad de ingles “Con los medios de transporte me divierto y aprendo ingles” que contiene tres niveles de complejidad mínimo satisfactorio y avanzado donde se lograron resultados esperados con la pronunciación y escritura de 5 medios de transporte del interés de los niños y niñas (bicicleta, carro, avión, moto y barco).

Nivel mínimo: los estudiantes reconocieron el nombre del medio de transporte

Nivel satisfactorio: los estudiantes pronunciaron cada uno de los 5 medios de transporte

Nivel avanzado: los estudiantes escribieron en ingles el nombre de los 5 medios de transporte.

Problema o situación que originó la experiencia

En la práctica que se orienta en el VI semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil está relacionada con los procesos de articulación entre grado Transición y grado Primero de educación básica primaria, para generar transformaciones en las prácticas de formación y atención a la infancia que unifiquen los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y el inglés, utilizando los leguajes expresivos desde la música y artes plásticas como estrategia didáctica mediadora.

De acuerdo, a las visitas realizadas al grado Primero de EBP en los contextos de práctica descritos anteriormente, se evidenció que en las aulas de clases no hay una ambientación adecuada, así mismo la pedagogía que los docentes brindan es academicista y rígida debido a que parte de sus exigencias e intereses. Igualmente, las actividades que implementan carecen de intencionalidad, motivación e interés para el aprendizaje de los niños imposibilitando de esta manera una transición armoniosa entre los dos niveles de educación.

Por consiguiente, la problemática surge de los resultados de los dos instrumentos: Guía de Observación Diagnóstica de la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés y Matemáticas, los cuales se desarrollaron en relación a lo evidenciado en tres clases de matemáticas e inglés de las dos Instituciones Educativas; estos instrumentos se aplicaron con el propósito de conocer el estado actual del aprendizaje de inglés y matemáticas en los niños de grado primero; en los resultados del instrumento de matemáticas se logró conocer que algunos niños no se sienten interesados en las clases que el docente les brinda, porque se mostraron distraídos con algunas acciones de juegos o de dialogo con sus compañeros del lado, así mismo se evidencia la dificultad en la suma, debido a que no identifican cuando deben sumar, en una situación de un problema matemático cotidiano. En relación con los resultados obtenidos a partir de la observación de la enseñanza y el



aprendizaje del inglés, se logró conocer que los niños de la Institución Educativa Ciudadela Siglo XXI Sede el Triunfo presentan dificultades en la pronunciación de algunas palabras relacionadas con éste idioma, debido a que el docente no utiliza estrategias didácticas para el logro de dicho aprendizaje, solo les orienta a los niños y niñas a transcribir del tablero al cuaderno. De igual manera, en la Institución Educativa Cervantes sede Heliconias, se evidencia la falta de estrategias que motiven e involucren a los niños a escuchar, identificar y pronunciar en inglés.

Para contribuir a minimizar la problemática encontrada en relación con el proceso de articulación desde la enseñanza de las matemáticas e inglés en los niños y niñas de grado Primero de Educación Básica Primaria, fue pertinente diseñar el proyecto de aula “Una travesía con los medios de transporte”, incorporar los lenguajes expresivos como las artes plásticas y la música, como estrategia didáctica mediadora.

PREGUNTA PROBLÉMICA.

De acuerdo a lo expuesto en el planteamiento del problema, surge el siguiente interrogante.

¿Cómo contribuir a los procesos de articulación y al aprendizaje de inglés y matemáticas, desde la incorporación de los lenguajes expresivos como las artes plásticas y la música, en los niños de grado Primero de Educación Básica Primaria de las Instituciones Educativas: ¿Cervantes Sede Heliconias y Ciudadela Siglo XXI Sede el Triunfo?

Objetivo general

Contribuir a los procesos de articulación entre nivel preescolar y grado primero de EBP, desde el aprendizaje de las matemáticas e inglés relacionando los lenguajes expresivos como las artes plásticas y la música, en los niños y niñas de las Instituciones Educativas: Cervantes Sede Heliconias y Ciudadela Siglo XXI Sede el Triunfo.

Objetivos específicos

- Diseñar actividades significativas contenidas en secuencias didácticas incorporando los lenguajes expresivos como las artes plásticas y la música.
- Crear ambientes de aprendizajes pertinentes para la enseñanza de las matemáticas y el inglés.
- Evaluar los logros alcanzados en cada una de las actividades propuestas en el proyecto de aula.



Referente teórico que sustenta la experiencia

Los siguientes referentes teóricos están relacionados con el proceso de articulación entre el nivel preescolar (transición) y el grado primero de EBP, desde el aprendizaje del inglés y matemáticas relacionado los lenguajes expresivos como las artes plásticas y la música. Por ello a continuación se presentan los referentes teóricos que sustentan y aportan de manera significativa a la implementación del proyecto de aula en los dos contextos de prácticas.

En este sentido, los espacios de aprendizaje deben ser adecuados, con el propósito de facilitar la articulación y el ambiente sea más acogedor para los niños y niñas que llegan a grado primero, de acuerdo con O. Franco “la articulación en la educación significa lograr la unidad de ideas y acciones, lo que implica la necesaria integración entre todas las influencias educativas que recibe el niño. La articulación debe garantizar ante todo un desarrollo progresivo, una continuidad lógica y natural, a fin de evitar que produzca cambios bruscos de una etapa a otra”. En relación a lo expuesto, los espacios de aprendizaje en el aula de clase de grado primero deben ser similares a los de nivel preescolar, en este sentido, las rondas, el dibujo rítmico, la música, las artes plásticas, entre otras actividades, promueven espacios significativos en el proceso de articulación y contribuyen a que el niño sienta gusto por el aprendizaje de inglés y matemáticas.

Con respecto a lo anterior, hay que tener en cuenta que los lenguajes expresivos como las artes plásticas y la música se constituyen en una metodología fundamental, para contribuir con el proceso de articulación y promover habilidades en el aprendizaje en inglés y matemáticas. De acuerdo con Tita Maya (2001), los lenguajes expresivos como la música y las artes plásticas “promueven la imaginación creadora, como el medio más propicio para preparar a los niños en la conquista de su futuro, ya que los dota de iniciativas, recursos y confianza para enfrentar y resolver problemas”, en este sentido, las prácticas del docente deben posibilitar el aprendizaje de los niños y las niñas mediante la observación, el contacto, la manipulación y la transformación de diferentes materiales, como: greda, arcilla, harina, tierra, arena, además se deben motivar a combinar estos materiales, debido a que aporta al desarrollo de su sensibilidad y contribuye significativamente al proceso de articulación y a su aprendizaje.

En este sentido, las prácticas del docente deben ser dinámicas con un propósito claro y definido, donde haya claridad entre el saber que posee el niño en relación con la suma y el nuevo conocimiento que se le va a brindar relacionado con la resolución de problemas de suma, de acuerdo con la teoría del desarrollo próximo de Vygotsky (1931), se debe buscar que el niño parta desde sus conocimientos previos hacia un conocimiento más concreto (nuevo) mediante la interacción y la colaboración del docente o de un compañero con un desarrollo más avanzado. Por ello se tendrán en cuenta dos tipos de resolución de problemas propuestas por Vygotsky: “Aquellas realizadas independientemente por el estudiante y aquellas que se puede realizar con la ayuda de otros” por ende las actividades matemáticas de suma buscan que los niños y niñas



realicen sus construcciones mentales y el agente educativo aporte significativamente como guía en este proceso de aprendizaje, esto les permite que los estudiantes descubran que las matemáticas están íntimamente relacionadas con la realidad, no solamente en la escuela, sino también fuera de ella.

Para contribuir con el aprendizaje de inglés en los dos contextos de prácticas, se implementaron tres actividades de complejidad creciente, mínimo satisfactorio y avanzado, de acuerdo con Bruner: (1975), las actividades se deben dividir y organizan de manera secuencial, para facilitar el proceso de aprendizaje de los niños”. Por esta razón las tres actividades están planteadas de manera secuencial y así mismo se fundamentan de acuerdo con Brown(1985) es citado por el MEN 2006 “los principios que son indispensables en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras; reconocer y aprovechar en cuanto sea posible la motivación intrínseca y extrínseca del niño, su curiosidad para aprender algo nuevo y fomentar su auto-confianza porque ésta es importante para el desarrollo de la lengua extranjera ”.

Como se desarrolla la experiencia

El proyecto de aula “Una travesía con los medios de transporte” se orientó desde la pedagogía activa con un enfoque constructivista, que parte de los conocimientos previos del niños y hacia un nivel cognitivo más avanzado en relación con la zona de desarrollo próximo (ZDP) según Vygotsky, es el conocimiento que tiene el niño y nivel que puede alcanzar con la ayuda o colaboración de un adulto.

Se sugiere tener en consideración la implementación de los PDA como estrategia pedagógica que agrupa diferentes disciplinas del saber y contribuye a que el proceso de articulación del nivel preescolar al grado primero de EBP sea efectivo, agradable y menos traumático en los niños y niñas. Para disminuir esta problemática que se presenta en el proceso de articulación y en el aprendizaje de matemáticas e inglés, es importante tener en cuenta los intereses de los niños y niñas que se reflejan por los medios de transporte, debido a que es un tema atractivo e interesante, ya que genera en ellos cierta fascinación por sus sonidos, colores, formas y tamaños (modelos). De igual manera la metodología del proyecto de aula está relacionada con los leguajes expresivos como la música y las artes plásticas en cada una de las actividades de complejidad creciente: mínimo, satisfactorio y avanzado, donde los niños se motiven y se generen ambientes agradables para su aprendizaje de matemáticas e inglés.

En relación a lo anterior, en las actividades se va a incorporar situaciones de la vida cotidiana del niño, para que resuelva problemas de suma. Para contribuir, con el aprendizaje del inglés y matemáticas, el PDA se fundamenta en el constructivismo social de Vygotsky, debido a que parte del resultado de construcciones mentales, en donde los niños y niñas aprenden construyendo nuevos conceptos u operaciones basándose en sus conocimientos actuales y previos. Por ello con las actividades se buscan potenciar el pensamiento matemático en los niños y niñas, donde realicen sus construcciones mentales y el agente educativo aporte



significativamente a este aprendizaje, esto les permite que los estudiantes descubran que las matemáticas están íntimamente relacionadas con la realidad, no solamente en la escuela, sino también fuera de ella.

Principales resultados y conclusiones de la experiencia

Por consiguiente, los lenguajes expresivos como las artes plásticas y la música que se incorporaron en el desarrollo de las actividades permitieron que los niños cambiaran de ambiente y de actitud, debido al alto grado de gusto y motivación que mostraron durante el desarrollo de cada una de las actividades. Por ello se evidencia con claridad que se cumplió lo propuesto, los niños resolvieron problemas cotidianos de suma con números de 1 a 50 y pronunciaron y escribieron el nombre de 5 medios de transporte.

Impacto de la experiencia

El aporte de la experiencia en el docente y el contexto escolar fue significativo porque se evidencio cambios tanto en el docente como en los niños, mostraron mayor motivación, se integraron y se involucraron a realizar todas las actividades. Por ello es fundamental tener en cuenta los intereses y las necesidades de los niños del grado primero de EBP, porque de esta manera se pueden implementar actividades significativas que contribuyan al proceso de articulación y al aprendizaje de inglés y matemáticas desde la incorporación de los lenguajes expresivos como las artes plásticas y la música.

Evidencias del desarrollo de la experiencia

Fotografías de todo el proceso realizado en las actividades matemáticas e inglés.

Socialización de resultados

Socialización de los resultados alcanzados con la aplicación del proyecto una travesía con los medios de transporte con el docente titular del grado primero focalizado y los asesores del VI semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Proyección de la experiencia

La experiencia significativa basada en los proyectos pedagógicos de aula, tiene como proyección orientar a los docentes de grado primero, a incorporar este tipo de propuestas con el fin de mejorar las prácticas educativas, potenciar habilidades cognitivas, desarrollar competencias desde las áreas de matemáticas y el inglés en los estudiantes. De igual manera, contribuir al proceso de articulación entre el nivel de Preescolar y grado Primero evitando la deserción escolar y la pérdida de éste último grado.



EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DE PROFESORES



EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DE PROFESORES - Educación Artística-



CONSTITUCIÓN DE IDENTIDAD DEL DOCENTE EN DOS ESCUELAS RURALES DEL DEPARTAMENTO DEL CAQUETÁ: UNA EXPERIENCIA INVESTIGATIVA DESDE LA NARRATIVA.

Heidy Natalia García Cadena
Karen Viviana Molina
Orlando Perdomo Escandón
Lilia Cañón Flórez

Palabras claves

Identidad docente, formación, ruralidad, educación, sujeto social.

Resumen

Esta investigación de carácter cualitativo busca hacer una mirada a la constitución de la identidad del docente de básica primaria en dos instituciones educativas del Departamento del Caquetá ubicadas en áreas rurales, tomando como punto de partida el reconocimiento de la importancia del maestro como agente social de cambio y transformación.

En tal sentido, se hace pertinente identificar los modos en que los docentes construyen y resignifican sus prácticas, desde las interacciones, los vínculos que se generan en contextos particulares de la ruralidad y que van reconfigurándose de acuerdo al impacto de sus propias lógicas en el quehacer profesional, social y personal; por ello la importancia de ampliar la mirada desde los paradigmas, los intereses y las expectativas, así como los impactos en las comunidades implicadas.

Problema o situación que originó la investigación

La problemática de investigación surge de un proyecto que realiza la Universidad de la Amazonia con la Universidad de la Salle, cuyo eje de trabajo es identificar modos de constitución de la identidad de docentes en áreas rurales a partir de la comprensión de territorios particulares y de las repercusiones de los cambios en órdenes globales y nacionales en lo local-rural y en las escuelas, para transformarlas en espacios complejos donde se definen y configuran identidades docentes.

De esta manera, el macroproyecto sitúa la mirada en la particularidades de la ruralidad en los Departamentos de Cundinamarca y Caquetá, en cuanto “El desarrollo rural [...] como estrategias [...] que se contribuyen a la comprensión del territorio [...]”. Esta referencia recae en la escuela rural. Si comprender el “territorio rural [...]



incluye la definición de la identidad de las comunidades”, vale preguntarse por esta identidad del docente en determinado territorio.

En este horizonte de sentido, la investigación que se realiza en el Departamento del Caquetá se interroga por las complejidades del contexto, por ello la pertinencia de revisar algunos procesos de contextualización que se han llevado a cabo en el Departamento y que posibilitan elementos para el reconocimiento de las características del territorio y la delimitación contextual; así, la Agencia de la ONU para los refugiados ha realizado un diagnóstico Departamental del Caquetá, procesado y georeferenciado por el Observatorio del Programa Presidencial de DH y DIH, una vez revisado el documento se retoman dos características que se encuentran ampliamente referenciadas y que posibilitan la construcción de un criterio de delimitación para seleccionar las instituciones educativas: En primer lugar, el Departamento históricamente ha sido uno de los más afectados por el conflicto armado, la violencia, el desplazamiento, el reclutamiento forzado de niños y las disputas por el control del territorio en Colombia. Desde esta característica, una de las instituciones seleccionadas se encuentra ubicada en el área rural del municipio de la Montañita Caquetá, municipio que ha sido identificado como un "baluarte de la guerrilla", en cuanto se han presenciado enfrentamientos bélicos, acciones militares, combates y hostigamientos, además de una economía sustentada en la coca. En este marco es pertinente preguntarse: ¿Cómo se constituye la identidad del docente en contextos de conflicto armado?, ¿Cuáles son las incidencias del contexto en la estructuración de prácticas pedagógicas?

De otra parte, el Departamento del Caquetá queda situado en una zona de riqueza amazónica, denominado piedemonte, en el cual existen varias reservas indígenas; de acuerdo con los reportes de CORPOAMAZONIA habitan en el Caquetá alrededor de 56 pueblos indígenas, siendo de prioridad para estas comunidades los planes de vida, la protección del territorio, la etnoeducación y la conservación de la lengua materna; por consiguiente, la segunda institución educativa se encuentra ubicada en el municipio de San José de Fragua Caquetá, que pertenece al resguardo Inga de Yurayaco, vale decir que la propuesta surge como reacción a procesos de educación llevados por “los blancos”, la perspectiva de la educación se sitúa en la conservación de la diversidad cultural y biológica.

Así, desde las particularidades de los territorios en mención, se interroga por la identidad del docente: naturaleza y evolución en concatenación con sus experiencias docentes y con la escuela – comprendida como espacio sociocultural. Se plantea, entonces, una investigación soportada desde preguntarse por la identidad docente en su quehacer en escuelas rurales. ¿Qué caracteriza la identidad del docente de básica primaria y cómo se relaciona con sus experiencias docentes en dos escuelas rurales del departamento del Caquetá?



Objetivo general de la investigación

Describir las características y las transformaciones de la identidad de los docentes de dos escuelas rurales del departamento del Caquetá en relación con sus experiencias docentes en básica primaria.

Objetivos específicos

- Identificar las características que definen la identidad del docente en dos escuelas rurales del departamento del Caquetá en relación con sus experiencias docentes en básica primaria.
- Describir la historicidad de los referentes que han definido la constitución de identidad del docente en concatenación con un territorio escolar-rural particular.
- Determinar el sentido de los ejes de relación entre el contexto escolar-rural particular y la transformación de la identidad del docente de básica primaria.

Referente teórico que sustenta la investigación

Abordar la “identidad docente” implica la apertura de un campo de discusión que se tensiona y complejiza desde el trasegar del concepto “identidad”, el cual se liga a los debates de sujeto y subjetividad generados en la pre-modernidad, modernidad, posmodernidad, que dieron paso a identidades fijas. Así, identidad hoy la sitúan como construcciones autónomas del sujeto, hasta llegar a una visión intersubjetiva, donde el “yo” surge a partir de los otros en la continuidad de la existencia. Por lo tanto, “la necesidad de reconocimiento por parte de los otros adquiere un papel cada vez más preponderante en la definición de la identidad” (Castellanos y otros. P. 14). Hegel afirma una identidad a partir de la acción de la alteridad; Marx por su parte, señaló la existencia de un conjunto de relaciones históricamente determinadas que constituyen las condiciones de existencia de la identidad. Así, desde Marx los debates acerca de la identidad y el sujeto se sitúan en un abordaje de la política y del sujeto como praxis y acción.

Respecto del rol docente es importante hacer un acercamiento a la raíz etimológica: es el participio en presente del verbo latino doceo ‘enseñar’, literalmente, hacer que alguien aprenda. Es decir, el docente es el que hace a alguien apropiado, conveniente. Un docente es, ni más ni menos, aquel que enseña, sin hacer distinción de especialidades, edades, etc. (Etimología de «docente», «maestro» y «profesor», 2012). Por otro lado, para el historiador Álvarez Llanos cada palabra significa un escalón en la dimensión de la labor de enseñanza. Por ello “docente” es quien cumple un rol profesional. Y “profesor”, quien realiza un rol pedagógico. Mientras que “educador” es el cumplimiento de un deber social. Y “maestro” sería aquel que le da una dimensión humana a la enseñanza y la convierte en su proyecto de vida.



En esta perspectiva, en Colombia ya se han adelantado investigaciones de la “identidad política del docente” (Torres 1997) situadas en discusiones que retoman las tradiciones historiográficas marxistas, las teorías críticas (Adorno, Habermas, Horkheimer, entre otros) y la constitución de sujetos sociales (Touraine, Zemelman, Ibañez), que pone en discusión los procesos según (Barbero 2002) de desterritorialización y reterritorialización tal como la disolución de las barreras espacio-temporales y el cambio en las formas de producción como elementos desestabilizadores de las identidades que establecen otras relaciones de poder y hegemonía (Canclini 1999). Según Alfonso Torres (2002), la construcción de “la identidad política del docente” es un proceso permanente que implica una mirada a las comunidades de sentido, la construcción de lazos de solidaridad, elaboración de proyectos, consolidación de fuerzas sociales que incidan en esferas públicas o comunitarias o en decisiones sobre su propio destino. Para ello plantea cuatro planos de abordaje: plano de la vida cotidiana, plano de dinámicas asociativas, plano de movilización colectiva y plano de incidencias en estructuras, las cuales se generan en el marco de condiciones sociales específicas (Torres 1999:69).

En este horizonte de sentido, también se retoman las “Epistemologías del sur”, teniendo en cuenta las características de la comunidad de Yurayaco, cuyas prácticas priorizan la educación propia e involucran la búsqueda de un sentido de la identidad docente alternativa.

Así, las “Epistemologías del sur” permiten ensanchar la discusión en cuanto se trata de comprender que el mundo implica visiones más amplias que la occidental, es un reconocimiento epistemológico de la existencia de saberes no eurocentristas totalmente válidos, estos deben ser rescatados para descolonizar las ciencias sociales. Por otro lado, se busca comprender que el “sur” no responde a un orden geográfico, es una metáfora que incluye grupos humanos que han sufrido las consecuencias del colonialismo, capitalismo, y patriarcado, que siguen bajo las dependencias políticas, sociales, culturales, epistemológicas de dichas proliferaciones. Sólo cuando se comprenda que la riqueza del saber del mundo deviene de la diversidad e incompletud, y que éstos tienen valor de acuerdo a la pragmática de la vida, lo que requiere tanto el saber científico como el proveniente de la cosmovisión, se puede hablar que se está formando un nuevo sentido común, fuera de esos paradigmas. En consecuencia, la hegemonía del saber Eurocentrista impide que se realicen representaciones del mundo desde otras perspectivas, desde miradas alternativas y es en el análisis de esos límites, que surgen Las Epistemologías del Sur.

Como puede verse, esta perspectiva se consolida con base en una crítica a las ciencias modernas, se analizan los límites internos y externos de ésta. Según Sousa (2013), la ciencia moderna se preocupa por los problemas que ella puede formular, pero qué sucede con esos otros temas que se salen de sus límites. Se trata entonces, de una crisis Epistemológica que el mismo Sousa denomina: Epistemicidio. Vale decir que el conocimiento científico desde posturas eurocentristas centra su mirada en los métodos, la racionalidad, la neutralidad, el rigor y los límites que establece dicho método como verdad hegemónica, y toda perspectiva



fuera de ella no es válida. Lo anterior, produjo la destrucción e invalidez de conocimientos alternativos, ocultándolos, minimizándolos e incluso, demonizándolos.

Respecto a la ruralidad, encontramos que las situaciones sociales como la globalización y las políticas neoliberales, han dado otro sentido a los territorios, se redujo la línea fronteriza entre lo urbano y lo rural. Hernández (2014) por ejemplo al citar a Castro y Reboratti (2007) aducen que separa la sociedad en dos, casi que se reconoce lo rural como lo que tiene que ver con la pobreza, lo aislado; en tanto que lo urbano es lo moderno, lo dinámico, lo industrial, en conexión con el mundo. De igual forma, se presentan situaciones las cuales lo económico determina qué es lo rural y lo urbano, así como una visión sobre el territorio, es decir, el espacio “que caracteriza un fragmento específico como unidad de gestión que permite integrar a una realidad económica multisectorial dimensiones políticas, sociales, culturales y ambientales”.

Surgen entonces las nuevas ruralidades que se caracterizan por el debilitamiento de la actividad primaria y el surgimiento de nuevos modos de vida alternativos, con el cuestionamiento de los criterios que han venido siendo usados tradicionalmente para discernir lo rural y lo urbano. Puede decirse que las nuevas ruralidades “implican una reducción de las actividades primarias en beneficio de las secundarias y terciarias, así como una relación distinta entre el campo y la ciudad” (Gómez 2015). Pero antes, “deben interpretarse los fenómenos de la vida rural, en función del rescate y fortalecimiento de la cultura, los valores, creencias, expresiones sociopolíticas, manifestaciones artísticas y, en suma, la cosmovisión y auto-concepto del habitante rural” (Mendoza 2004), y por consiguiente, la incidencia del docente como sujeto social y político que desempeña una labor profesional en la ruralidad. En este contexto, es pertinente hablar de educación rural, “no solo por razones estratégicas de seguridad alimentaria; sino además, por razones ecológicas en lo pertinente al uso del espacio y los recursos; por razones culturales en tanto preservación del patrimonio intangible que distingue la sociedad; y, por razones éticas de desarrollo y autorrealización del habitante del campo” (ibíd.). Consecuente con lo anterior, la educación rural y todos sus componentes, obedecen a factores endógenos que en muchos casos, son difíciles de articular al contexto rural, esta razón entre otras, debilitan su apropiación y consolidación. Además los efectos de la globalización para la educación rural, en la actualidad presentan retos en los que el docente debe asumir un rol proactivo que permita implementarse en su entorno. Según Barbero (2002), “Hoy, una gran parte de los saberes, y quizá de los más importantes y socialmente valiosos, no pasan ya por la escuela ni le piden permiso a la escuela para circular por la sociedad”, y en la nueva ruralidad cobra sentido según Barbero, que “la dimensión propiamente humana de la producción ya no es la fuerza de trabajo” (Ibid.).

Desde estos referentes de partida para la realización del trabajo de campo y la identificación de los contextos y sujetos que participarán en la presente investigación, se ha señalado desde el inicio la construcción de un campo de discusión, susceptible de ser ajustado a partir de las inquietudes que emerjan durante la realización del trabajo in situ.



Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

A continuación, se presentan las instituciones educativas del Departamento del Caquetá que han sido seleccionadas cuyo criterio de selección y problematización se encuentran referenciados en la formulación del problema de la investigación:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL BRISAS DE SAN ISIDRO pertenece al sector oficial, ubicada en el área rural del municipio de la Montañita Caquetá. Cuenta con nueve sedes y ofrece los grados de primaria y secundaria. Jornadas: mañana y fin de semana. Niveles Educativos y cupos: Preescolar 29 - Primaria 212 - Secundaria 62 - Media Vocacional 15 y Ciclos 20. Tiene una planta docente de 16 profesores, tres directivos de planta y 13 provisionales.

ESCUELA INDÍGENA DE YACHAICURI: Ubicada en el municipio de San José de Fragua Caquetá, se encuentra aprobada por la Secretaría de Educación del Departamento del Caquetá, la escuela pertenece al resguardo Inga de Yurayaco. La escuela propende por la búsqueda continua de mantener la lengua materna y la identidad del indígena ingano, para ello, el currículo tiene tres ejes: un eje de cultura para la apropiación de los aspectos vitales y de cosmovisión de la cultura Inga; el segundo es el significado de la tierra, la conservación y la producción agropecuaria y finalmente, las prácticas tradicionales de medicina.

Referente metodológico de la investigación

El proceso investigativo está enmarcado dentro de lo cualitativo. Desde este paradigma, la percepción de la realidad social se asume como la creatividad compartida entre los sujetos. La mayor parte de los estudios cualitativos se centra en el argumento de los acontecimientos y su búsqueda se configura en aquellas áreas en las que los sujetos se envuelven e involucran, valoran y vivencian. Este tipo de investigación se reconoce en tramas que son naturales, o tomados tal y como se hallan, más que reformados o modificados por el investigador. "...en los métodos cualitativos se explora el concepto estudiado para lograr las descripciones más detalladas y completas posibles de la situación con el fin de explicar la realidad subjetiva que subyace a la acción de los miembros de la sociedad" (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 36).

En esta investigación, el papel del investigador consiste en interactuar con los individuos en su contexto social, en un ejercicio de captar e interpretar el significado y el conocimiento que tienen de sí mismo y de su realidad, dado que se busca una aproximación global y naturalista a las situaciones sociales y a los fenómenos humanos con el propósito de explorarlos, describirlos y comprenderlos a partir de un proceso de interpretación y construcción teórica.



Descripción de la población

Se hace necesario, en este apartado señalar la conceptualización de la categoría rural por sus particularidades, para el Departamento de Planeación (2015), lo rural [...] corresponde a los municipios que tienen cabeceras de menor tamaño (menos de 25.000 habitantes) y presentan densidades poblacionales intermedias (entre 10 hab/km² y 100 hab/km²). En total, son 373 municipios, para 2014, con población rural de 5.402.735 y el área municipal corresponde al 19,8% del territorio nacional (p. 21).

Técnicas e Instrumentos

Se empleará a entrevista en profundidad, con el fin de guiar la reconstrucción de las historias de vida de los docentes.

Fases de Desarrollo

Fase 1: Balance de conocimiento. Levantamiento de antecedentes y referentes teóricos para determinar los aportes de la investigación en la construcción de un contexto histórico, social y cultural que permitan comprender la identidad docente y sus experiencias.

Fase 2: Caracterización del nivel educativo y del territorio. Para entender la identidad es necesario tener en cuenta la diferenciación que introduce la básica primaria y el territorio rural.

Fase 3: Influencia del territorio rural en la configuración de la identidad del docente. Elaboración, pilotaje y aplicación de una entrevista a profundidad a docentes en dos escuelas rurales con cuya información se construyen relaciones y conocimiento en cuanto al proceso de categorización y se establece relación con la influencia del territorio rural. Se recuperarán las historias de vida, buscando interpretar el mundo de los docentes desde su perspectiva, para desmenuzar así los significados de sus experiencias. En este sentido es de interés conocer la manera como se vive el territorio.

Fase 4: Triangulación de fuentes y actores. Esta fase aporta comprensión de los aspectos relacionales de la construcción de la identidad docente. Permite mostrar, con la información recolectada, la forma como el docente se ve así mismo en su práctica diaria, la incidencia del territorio en su forma de construirse como docente y en el desarrollo de las actividades cotidianas, momentos críticos, continuidades y rupturas en el desempeño como maestro, percepción de la forma en que la sociedad aprecia y reconoce su trabajo docente, entre otros.



Principales resultados y conclusiones de la investigación

Esta investigación se encuentra en la etapa de caracterización de las dos escuelas rurales del departamento del Caquetá y en la identificación de los sujetos de investigación (docentes). En lo sucesivo, se hará el levantamiento de antecedentes al igual que los referentes teóricos que guíen la elaboración de los instrumentos para su aplicación. Se han seleccionado y realizado el acercamiento y socialización de la propuesta con la Institución Educativa Rural Brisas de San Isidro del sector oficial, pertenece al área rural del municipio de la Montañita Caquetá. Y la escuela indígena Yachaicuri, ubicada en el municipio de San José de Fragua Caquetá.

Evidencias del desarrollo de la investigación

Las evidencias del proceso desarrollado son documentos de rastreo documental, estado de arte, construcción teórica y metodológica para el abordaje de los sujetos que hacen parte de los contextos e instituciones educativas referenciadas.

Impacto de la investigación.

1) Identificar la identidad de los docentes rurales desde su formación, su rol como sujeto social y desde una perspectiva sociológica, contribuye a re-significar las prácticas desde los referentes teóricos que la soportan. Encontrar sentido en torno a la incidencia de su papel en el territorio rural, configura un ser consciente de su responsabilidad social que se busca fortalecer aun desde sus debilidades y aprovechamiento de sus fortalezas. Fortalezas.

Socialización de resultados

Los resultados se harán visibles a través de ponencias en diversos eventos locales, nacionales e internacionales. De igual manera, los artículos y capítulos de libro darán cuenta del proceso realizado, sus análisis y discusiones suscitadas en la triangulación de las fuentes y actores.



EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DE PROFESORES Matemáticas –



CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO OCTAVO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, SOBRE LA IDEA DE PROMEDIO Y EL CONCEPTO DE MEDIA ARITMÉTICA

Dicleny Castro Carvajal

dcastroc@ut.edu.co

Jhony Alexander Rodríguez

jarodriguezcif@ut.edu.co

Palabras claves

Media aritmética, Promedio, resolución de problemas, concepciones.

Resumen

Se busca indagar sobre las concepciones que tienen los estudiantes acerca de la Media aritmética y la idea de promedio, que tienen cuando la usan en su cotidianidad. Una prueba diagnóstica muestra que los estudiantes de 8° grado en una institución educativa, no saben el concepto de media aritmética ni pueden asociarle una fórmula y más aún desconocen sus propiedades, sin embargo, existe la noción como una idea intuitiva de reparto equitativo. La media aritmética es un concepto que los estudiantes no asimilan de manera espontánea. Por esta razón, y por estar incluido en los estándares de matemáticas llama nuestra atención para ser indagado.

Problema o situación que originó la investigación

Dado que existe una relación entre la idea de promedio usado en la vida cotidiana del estudiante y el concepto de media aritmética y además y que investigaciones previas muestran que no ha sido desarrollado del todo el contenido curricular que proponen los estándares de Matemáticas en el pensamiento aleatorio, en los diferentes niveles, ha despertado en nosotros desde el ejercicio de la práctica docente que se hace necesario indagar sobre los conceptos e ideas de la Estadística que tienen los estudiantes de secundaria, en particular el grado Octavo.

No solo se hace inevitable indagar por la idea de promedio, sino también por la comprensión de este constructo, para luego encontrarle sentido al concepto de media aritmética y a las respectivas propiedades que la representan para lograr una mejor interpretación y descripción de los datos. Estas ideas o nociones de promedio permiten hacer algunas asignaciones numéricas para medir a través de la Media Aritmética y luego lograr una razón de su interpretación.



Como afirma Cisneros et al (2007), la conceptualización debe estar de acuerdo con el proceso de desarrollo mental del niño, para ello la propuesta en el aula de clase debe evidenciarse a partir de actividades y situaciones problemas progresivas, con el fin de que no se llegue a la aritmetización o simplemente se llegue al llamado uso de fórmulas a partir de una guía.

Con lo anterior, surgen preguntas para los estudiantes, como: ¿Cuál es la definición de Promedio, Media aritmética? Y ¿Cómo calcular e interpretar la media aritmética?

Objetivo general de la investigación

Conocer las concepciones que tienen los estudiantes de una Institución Educativa sobre la idea de promedio y el concepto de media aritmética.

Objetivos específicos

- Identificar la relación que establecen los estudiantes entre la idea de promedio y el concepto de media aritmética.
- Describir cómo usan y describen la fórmula de la media aritmética.
- Definir unas categorías de análisis a partir de las respuestas de los estudiantes sobre los argumentos para justificar o explicar la media de los datos.

Referente teórico que sustenta la investigación

La estadística es una ciencia muy antigua que inicialmente fue utilizada por diferentes civilizaciones como una herramienta para los censos de poblaciones, conteo de bienes y producción. En un segundo momento, se utilizaron técnicas más sofisticadas a partir de la necesidad de dar estructura matemática a los datos recolectados.

Debido a la importancia que tiene la estadística en el presente, su estudio también ha tenido un aumento considerable debido a la jerarquía que tiene en la actualidad, debido a que; el pensamiento aleatorio está muy inmerso en la ciencia, en la cultura y aún en la forma cotidiana de pensar (Ministerio de Educación Colombia, 1998).

Para Godino y Batanero (2004), las principales razones que fundamentan el estudio de la estadística son las siguientes:



- La estadística es útil para la vida posterior a la escuela, ya que en muchas profesiones se precisan unos conocimientos básicos del tema,
- Su estudio ayuda al desarrollo personal, fomentando un razonamiento crítico, basado en la
- Valoración de la evidencia objetiva, apoyada en los datos frente a criterios subjetivos.
- Ayuda a comprender los restantes temas del currículo, tanto de la educación obligatoria como posterior, donde con frecuencia aparecen gráficos, resúmenes o conceptos estadísticos.

Al realizar una incesante búsqueda sobre el concepto de media aritmética, el cual es un concepto que, aunque aparentemente es simple, tiene un carácter complejo (Cobo & Batanero, 2004); por esta razón, observé la necesidad del desarrollo de esta actividad, ya que muchos estudiantes llegan a estudios superiores e incluso algunos de ellos serán los educadores de esta y otras temáticas y lo hacen con dificultades (Batanero, Godino, & Navas, 1997).

Por esta razón, nuestro deber como maestros en formación inicial, es tener una concepción clara del tema que vamos a desarrollar en el ejercicio docente. Cuando queremos reflexionar sobre la dificultad en el aprendizaje de ciertos conceptos para los estudiantes, es necesario comenzar por hacer un análisis epistemológico de su significado. Como indica Godino (1996), "el problema de la comprensión está, por consiguiente, íntimamente ligado a cómo se concibe el propio conocimiento matemático. Los términos y expresiones matemáticas denotan entidades abstractas cuya naturaleza y origen tenemos que explicitar para poder elaborar una teoría útil y efectiva sobre qué entendemos por comprender tales objetos. Esta explicitación requiere responder a preguntas tales como: ¿Cuál es la estructura del objeto a comprender? ¿Qué formas o modos posibles de comprensión existen para cada concepto? ¿Qué aspectos o componentes de los conceptos matemáticos es posible y deseable que aprendan los estudiantes en un momento y circunstancias dadas? ¿Cómo se desarrollan estos componentes?" (Batanero, Significado y comprensión de las medidas de posición central, 2000).

Es pertinente analizar que, para entender el concepto de media aritmética, se necesita un proceso consensuado por distintos cursos educativos, para lograr aclarar el concepto de media como punto de equilibrio para un conjunto de datos. (National Council of Teachers of Mathematics, 2000).

La estadística es un área del conocimiento que cada día tiene más influencia en la sociedad, aunque sabemos que desde sus comienzos de la civilización han existido formas sencillas de estadística (González, 2009), es en la actualidad donde más se ha notado su aplicabilidad y necesidad en la vida cotidiana de los seres humanos gracias a la necesidad de tener todo bajo control y satisfacer necesidades generales.

La media aritmética como medida de tendencia central, juega un papel fundamental dentro de la estadística, pero además también está en la formación de los mismos profesores en otras asignaturas de tipo



metodológico o incluso de ciencias sociales o humanas, que con frecuencia usan estos conceptos (Batanero, Godino, & Navas, 1997).

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La experiencia se desarrolló en una Institución Educativa de carácter oficial en la ciudad de Ibagué, atiende una población de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3; la población total de estudiantes es de 60, divididos en dos cursos, la jornada donde se encuentran estos dos cursos es en la mañana.

La Institución Educativa tiene en su misión y visión, formar estudiantes íntegros con capacidades técnicas en distintas modalidades (agroturismo, logística, sistemas y finanzas).

Los estudiantes tienen edades que oscilan entre los 12 y los 15 años. Aunque la Institución se encuentra en zona urbana, algunas minorías provienen de zonas rurales aledañas al sector.

Referente metodológico de la investigación

Para la aplicación de este proyecto, tomamos en cuenta muchos aspectos de gran relevancia (algunos son, los conceptos previos que tienen los estudiantes, las conexiones que los discentes tienen de objetos matemáticos con objetos físicos, etc), para así enfocarnos en las problemáticas más comunes que tienen los estudiantes en los aspectos a aplicar, [(Gatica & Maz Machado, 2012) citan a (Pluvinage, 1998)] “Los objetos matemáticos no son directamente accesibles a la percepción como son los objetos físicos. Para ello son necesarias las representaciones. Entender un concepto significa tener una imagen del concepto”.

Principales resultados y conclusiones de la investigación

- Con preocupación observamos la ausencia del currículo de estadística en el aula de clase.
- Enseñar la media aritmética solo como un algoritmo trae consecuencias para su interpretación.
- Los estudiantes no tienen un concepto de media aritmética, pero sí de reparto lo que facilita su interpretación.
- Los estudiantes tienden a confundir la media aritmética con la moda.
- Los estudiantes tienen una idea intuitiva de promedio, pero no identifican a la media aritmética como un promedio.
- Ningún estudiante pudo dar cuenta del concepto de media aritmética.
- Frente a situaciones concretas, lograron dar solución a las situaciones problema con la idea de reparto equitativo.



Evidencias del desarrollo de la investigación

Las evidencias que se tienen del desarrollo de la experiencia, son los cuestionarios con preguntas abiertas y situaciones problema realizados a los estudiantes.

Impacto de la investigación

1El impacto que tuvo la experiencia en mi formación inicial como profesor, fue de cierta manera preocupante porque aun siendo nosotros formadores en la práctica docente, tenemos ciertas “prioridades” en la enseñanza de los pensamientos matemáticos, en este sentido, el desarrollo del pensamiento aleatorio y sistemas de datos, no es la prioridad de muchos maestros de básica, en el aula de matemáticas.

Socialización de resultados

El proyecto ha sido socializado en el encuentro que se realiza todos los semestres en la licenciatura en matemáticas de la Universidad del Tolima con el fin de colectivizar experiencias entre los estudiantes de las distintas prácticas. Este evento tiene por nombre “maestro indagador” y se realizó en el semestre A-2016.

Proyección de la experiencia

La proyección de la experiencia va encaminada hacia la enseñanza de conceptos fundamentales y necesarios en la actualidad como son aquellos relacionados al desarrollo del pensamiento aleatorio y sistemas de datos, que tanto auge han tenido en nuestra sociedad. Aunque en la actualidad han aumentado los estudios sobre el desarrollo del pensamiento aleatorio, todavía existe mucho trabajo por realizar en las aulas de clase, donde los estudiantes reconozcan la importancia de estos conceptos, pero a su vez; los educadores incluyan en sus sesiones educativas el desarrollo y promoción de este pensamiento.

Esta experiencia es el punto de partida para promover la enseñanza de la estadística, donde este pensamiento sea abarcado de manera íntegra junto a los otros tipos de pensamiento, además es importante la implementación de material curricular y didáctico para la enseñanza de la estadística. Aunque la experiencia sólo se realizó en una Institución Educativa, puede desarrollarse en otras Instituciones Educativas de la ciudad de Ibagué-Tolima.

Se tiene proyectado elaborar una unidad didáctica que relacione actividades y material didáctico para apoyar la enseñanza de la media aritmética en secundaria.



Referencias Bibliográficas

BATANERO, Carmen, (2001). Didáctica de la Estadística, Departamento de Didáctica de la Matemática Universidad de Granada.

BATANERO., Godino y Navas (1997). Concepciones de los maestros de primaria en formación sobre los promedios. (paper).

CISNEROS, W. y otros. Módulo 5. (2007) Pensamiento Aleatorio y Sistemas de Datos. Gobernación de Antioquia.

COBO, Belen y Carmen, Batanero. (2000). La mediana en la educación secundaria obligatoria: ¿un concepto sencillo.(paper). .

GODINO, J, Batanero, C. (2001) Estocástica y su didáctica para maestros. Granada.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1998) Lineamientos curriculares para matemáticas. Santafé de Bogotá.



LA PRÁCTICA UNIVERSITARIA EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN MATEMÁTICAS DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Martha Cecilia Mosquera Urrutia

martha.mosquera@usco.edu.co

José Luis Medina Rivera

u20121110037@usco.edu.co

Resumen

En el programa de Licenciatura en Matemáticas se presenta un problema de deserción muy grande, por lo cual se plantea identificar cursos en los cuales los estudiantes tienen mayor índice de pérdida y además los estudiantes terminan abandonando el programa; entonces se propone en las practicas pedagógicas establecer una modalidad dentro de la Práctica Docente II, con el objetivo de acompañar a los docentes de esos cursos para planear estrategias y actividades que propicien el mejoramiento académico. Esta práctica se ha desarrollado durante 3 semestres con estudiantes que se han preocupado por esta problemática, donde han presentado su propuesta a realizar durante su acción docente y los resultados han sido presentados en los respectivos informes.

Problema o situación que originó la investigación

Dentro del programa de Licenciatura en matemáticas se ha detectado que los estudiantes que llegan a los últimos semestres presentan dificultades, los cuales son atribuidos a los problemas que tienen en la comprensión de los conceptos durante los primeros semestres; al observar algunos de estos cursos (Geometría Analítica, Calculo diferencial, Calculo integral, Lógica y teoría de conjuntos, Algebra Moderna), se encuentra que además de tener mayor índice de pérdida, se presentan problemas de hacinamiento donde encontramos cursos hasta con 50 estudiantes en un salón, y también son cursos por los cuales los estudiantes deciden desertar de la carrera por considerarla difícil o en ocasiones por normas de la universidad pierden el cupo; pensando en detectar y mejorar esas dificultades que se presentan en esos cursos, se plantea que desde la practicas pedagógicas desarrolladas en el programa, se cree la Modalidad Universitaria dentro de la Práctica Docente II.

Objetivo general de la investigación

Apoyar procesos de investigación en el aula en pro de mejorar el rendimiento académico en algunos cursos de alta mortalidad en el programa de Licenciatura en Matemáticas.



Objetivos específicos

- Identificar los cursos con mayor índice de pérdida y realizar un análisis sobre las dificultades que se presentan en cada uno de esos cursos.
- Implementar con los docentes actividades que permitan mejorar la comprensión de los conceptos en los estudiantes.
- Reducir los índices de deserción a mediano plazo en el programa de Licenciatura en Matemáticas.

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La práctica universitaria se desarrolló en cursos que se consideraron con mayor índice de mortandad en el programa de Licenciatura en Matemáticas, durante el periodo 2015-1 se desarrolló en los cursos de Fundamentos de Matemáticas con 41 estudiantes y Geometría Analítica; durante el periodo 2015-2 se desarrolló en los cursos Lógica y Teoría de Conjuntos con 36 estudiantes y Calculo Integral ; durante el periodo 2016-1 se desarrolló en los cursos de Geometría Analítica donde se encontraban cursándolo 50 estudiantes de segundo, tercer y cuarto semestre y Algebra Moderna se encontraban cursándolo 45 estudiantes de quinto y semestres superiores.

Referente metodológico de la investigación

Estudio de clases

Estudio de casos múltiple

Evidencias del desarrollo de la investigación

En acompañamiento con el profesor titular de los cursos que se caracterizaron, se revisaron los respectivos Microdiseño curriculares para analizarlos y realizar algunos cambios pertinentes a los contenidos establecidos y además de actualizar las referencias bibliográficas, con esto se busca ayudar al programa en el proceso de acreditación. También ha sido un gran impacto en la Universidad Surcolombiana, por ser el primer programa en implementar una práctica de esta modalidad.

Impacto de la investigación

Socialización de resultados

Proyección de la experiencia



GUÍA PARA LA COMPRENSIÓN PROFUNDA DEL CONCEPTO DE DERIVADA EN LOS ESTUDIANTES DEL CURSO DE CÁLCULO DIFERENCIAL DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Martha Cecilia Mosquera Urrutia

martha.mosquera@usco.edu.co

Jeysson Stiven Cabrera Salazar

Nixon Fabián Samboni Chilito

Palabras claves

Modos de pensamiento, Derivada, Comprensión profunda, Articuladores, Micro diseño curricular, Calculo Diferencial

Problema o situación que originó la investigación

Este trabajo está centrado en la enseñanza del concepto de derivada en el curso de Cálculo Diferencial del programa de licenciatura en matemáticas de la universidad Surcolombiana. El concepto de derivada en este curso es presentado de manera sistemática, en donde el cálculo de una derivada se reduce a aplicar las reglas de derivación, de donde se deduce que el hecho de que el estudiante aplique mecánicamente un algoritmo para derivar una función de variable real y de valor real, es una evidencia de que ha comprendido el concepto de derivada y a su vez se encuentra preparado para abordar un próximo curso, se puede decir que un logro de la enseñanza habitual del análisis matemático es que los estudiantes deriven, calculen límites, integren, sin que se asignen un sentido más amplio a las nociones involucradas en su comprensión (Parra y Cordero, 2008). Esta situación fue la que motivó la realización de este trabajo debido a que observamos la ausencia de una reflexión sobre si los estudiantes realmente comprenden el concepto de derivada, para nuestro interés si los estudiantes alcanzan una comprensión profunda del concepto de derivada, es decir que el estudiante tenga la capacidad para transitar desde un pensamiento práctico a un pensamiento teórico del concepto al resolver problemas del cálculo diferencial (Pinto y Parraguez, 2015).

Nuestro programa no cuenta con reflexiones tales como la descrita anteriormente, de esto nos ocuparemos durante el desarrollo de este trabajo. El curso de cálculo diferencial cuenta con un micro diseño curricular oficial diligenciado por el comité curricular del programa de septiembre 29 de 2009.

En este curso se realiza el estudio de los números reales con sus axiomas de cuerpo, de orden y de completitud, funciones reales, límite y continuidad de funciones y derivadas de una función con sus aplicaciones.



Presentación resumen del curso

Las competencias generales saber, hacer y ser respectivamente hacen referencia a la comprensión del concepto del límite, continuidad y derivada en diferentes conceptos (interpretativa); plantear y resolver problemas en los cuales haya variación y razón de cambio de una variable con respecto a otra (argumentativa) y modelar situaciones problemáticas en las cuales se presentan los conceptos vistos (propositiva). Las unidades temáticas y sus respectivos contenidos temáticos junto con las actividades y estrategias pedagógicas son los aspectos sobre los cuales se planteó la pregunta que guiará esta investigación. ¿El micro diseño curricular del curso cálculo diferencial propicia la comprensión profunda del concepto de derivada?

Objetivo general de la investigación

Contribuir a la formación de licenciados en matemáticas con una mirada reflexiva referente a la manera en que los estudiantes entienden y abordan problemas relacionados con el concepto de derivada.

Objetivos específicos

- Elaborar una guía en la cual se evidencien propuestas vinculadas a la comprensión profunda del concepto de derivada.
- Analizar el micro-diseño curricular del curso Cálculo Diferencial, contenidos temáticos, actividades y estrategias pedagógicas y su pertinencia para facilitar a los estudiantes la comprensión profunda del concepto de Derivada.
- Entender la forma en que Pinto y Parraguez plantean los modos de pensamiento Gráfico-Geométrico-Convergente, Analítico-Operacional y Analítico-Estructural como una variación a la teoría de los modos de pensamiento de Anna Sierpiska.

Referente teórico que sustenta la investigación

Nuestro trabajo está apoyado en la teoría Los Modos de Pensamiento (Parraguez, 2012) que está basado en el marco teórico propuesto por Sierpiska (2000) en donde identifica tres modos de pensamiento, el sintético geométrico, el analítico aritmético y el analítico estructural, y que fueron variados para el estudio de la comprensión profunda de la derivada basada en la epistemología de Cauchy.

Cada modo de pensamiento que propone Sierpiska permite una mirada diferente del objeto algebraico. Según Sierpiska.



En el modo sintético-geométrico (SG) los objetos son presentados al estudiante mediante una representación geométrica, una figura, un conjunto de puntos.

En el modo analítico-aritmético (AA) los objetos matemáticos son presentados a través de relaciones numéricas, las rectas como ecuaciones, los vectores como n -uplas, las matrices son arreglos en filas y columnas.

En el modo analítico-estructural (AE) se recurre más bien a las propiedades de los objetos o su caracterización a través de axiomas (Parraguez, 2012).

En la teoría de Sierpinski se presentan los modos analítico y sintético los cuales se diferencian en el modo sintético los objetos son dados directamente para ser descritos por la mente y en el modo analítico los objetos son dados directamente, son construidos solamente por la definición de las propiedades de los elementos. A su vez dentro de los modos de pensamiento analítico aritmético y analítico estructural se establecen que en el modo analítico aritmético un objeto es definido por una fórmula que permite calcularlo y en el modo analítico estructural un objeto es definido por un grupo de determinadas propiedades (Sierpinski, 2000).

Como Sierpinski planteó los modos de pensamiento dentro del marco del álgebra lineal esta teoría fue variada por Pinto y Parraguez quienes interesadas en estudiar los elementos matemáticos articuladores en los modos de pensar el concepto de derivada de una función real de variable real y de valor real. Para Pinto y Parraguez al aplicar la teoría de los modos de pensamiento se hace necesario plantear la coexistencia de tres modos de pensar la derivada, el modo Geométrico-Gráfico-Convergente (GGC), el modo Analítico-Operacional (AO) y el modo Analítico Estructura (AE) (Pinto y Parraguez, 2015).

Respectivamente los modos sintético-geométrico, analítico-aritmético en relación a la comprensión del concepto de derivada para Pinto y Parraguez ahora son el Gráfico-Geométrico-Convergente y Analítico-Operacional.

Desde el punto de vista Gráfico-Geométrico-Convergente el concepto de derivada de una función en un punto P dado, consiste en determinar una recta secante desde el punto dado a cualquier otro punto de f , a medida que el punto se desplaza a lo largo de la gráfica se llegará a una posición límite representada por la recta tangente al punto P .

En el modo Analítico-Operacional Pinto y Parraguez toman la definición de derivada de f como el límite del cociente diferencial, cuando el límite existe y se nota:



Al considerar el concepto de derivada en el modo Analítico-Estructural Pinto y Parraguez proponen seguir los elementos estructurales que abordo el modo Analítico-Operacional para la derivada de una función en una sola variable lo cual permite la generalización de este elemento matemático que articula el moda AO y AE y que permite definir el operador derivada desde la comprensión de $f'(x)$.

Los modos propuestos por Pinto y Parraguez (2015) son la directriz de esta investigación. A partir de esta teoría en este trabajo se plantean situaciones de las cuales se espera que los estudiantes transiten en los distintos modos de pensamiento utilizando los recursos que a la mano les ha dejado el curso de Cálculo Diferencial.

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

Universidad Surcolombiana sede Neiva, Facultad de Educación

Programa de Licenciatura en Matemáticas

Estudiantes de segundo y tercer semestre del programa de Licenciatura en Matemáticas

Estudiantes alrededor de 18 años de edad que hayan cursado o que estén cursando la asignatura de Cálculo Diferencial.

Referente metodológico de la investigación

“... Los estudios de casos son adecuados para un análisis intensivo y profundo de uno o pocos ejemplos de ciertos fenómenos...”(Goetz y LeCompte, 1988, p.69).

Previo diseño metodológico de estudio de caso, para el desarrollo de este trabajo fue necesario abordar las teorías que soportan nuestra consulta sobre comprensión profunda de la derivada. En una primera etapa optamos por abordar la derivada desde el punto de vista histórico, principios del cálculo, desarrollo del concepto de derivada, problemas de cuadraturas de curvas, rectas tangentes a curvas. Superada esta etapa y dada la necesidad de elaborar una propuesta de investigación alrededor del concepto de derivada surgió la idea de trabajar sobre si los estudiantes comprenden el concepto de derivada al finalizar el curso y si el micro diseño curricular del curso de cálculo diferencial incluída sus respectivas actividades y estrategias pedagógicas favorece, ya no la comprensión del concepto de derivada, si no la comprensión profunda de derivada. El un desglose del micro-diseño curricular del curso ocupa una buena parte de esta investigación.

En adelante nos encontramos en una etapa de planeación de situaciones, que abordan el concepto de derivada, las cuales serán debidamente socializadas en nuestro semillero de investigación y posteriormente aplicadas a los estudiantes.



Las situaciones planeadas y las situaciones planeadas serán efectuadas dentro del marco del estudio de casos

Evidencias del desarrollo de la investigación

- Informe parcial sobre avances en el marco teórico. Socialización del marco teórico Articuladores para Comprender el Concepto de Derivada (Pinto y Parraguez 2015), y, epistemología de Cauchy. Semillero de investigación TIMATH. Universidad Surcolombiana.
- Ponencia: Cuarta Catedra Itinerante en Didáctica de la Matemática, Universidad Surcolombiana. CIDMATH-USCO. EL CÁLCULO: enseñanza, aprendizaje y evaluación.



DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE UNA PROPUESTA CURRICULAR A PARTIR DEL ANÁLISIS DIDÁCTICO: UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LA LICENCIATURA DE MATEMÁTICAS Y FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA

Luis German Floriano Quintero

Docente Investigador germanfloriano@hotmail.com

Ramiro Falla Rojas

Docente Investigador ramifalla@hotmail.com

Palabras claves

Análisis didáctico, unidad didáctica, actividades matemáticas de aprendizaje, tareas, capacidades, objetivos de aprendizaje.

Resumen

- a. El siguiente trabajo presenta la construcción detallada de una Unidad Didáctica fundamentada desde el análisis didáctico, la cual tiene como propósito la integración de los espacios académicos “Construcción de los reales” y “el problema de la conmensurabilidad e incommensurabilidad”, desde la integración curricular, articulando el dominio disciplinar y el conocimiento didáctico.
- b. Desarrollo del análisis de contenido y el análisis cognitivo para cada sistema numérico que compone el conjunto numérico de los reales; dentro de ellos se estudiarán sus estructuras conceptuales, los diversos sistemas de representación y la identificación de contextos particulares de uso para cada uno de ellos, cumpliendo así con el propósito fundamental de fortalecer los procesos cognitivos, metodológicos y didácticos de los estudiantes que inician su formación como futuros docentes de matemáticas y física.
- c. Presentación de una aproximación histórica y disciplinar relacionada con cada uno de los sistemas numéricos, sus aportes, sus limitaciones y sus diversas construcciones axiomáticas, hasta llegar a los números reales, elementos que proporcionan un respaldo epistemológico y teórico a las actividades allí propuestas.
- d. El diseño, el desarrollo y la evaluación de diversas actividades matemáticas que componen las tareas, identificando rutas de aprendizaje, capacidades, objetivos, competencias y los errores y dificultades presentadas por los estudiantes al abordarlas.
- e. La Unidad Didáctica está pedagógicamente enmarcada dentro del modelo del aprendizaje significativo y presenta de manera concreta las estrategias, los contenidos, así como el resultado esperado por parte de los y las estudiantes luego de su posible aplicación.



Problema o situación que originó la investigación

El Ministerio de Educación Colombiano viene efectuando una readaptación del currículo para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, por lo anterior se hace necesario observar el contenido matemático de acuerdo a los requerimientos exigidos en pruebas estandarizadas de carácter nacional e internacional, se diseñan tareas que cumplan con los niveles de complejidad registrado por Flores (2013) reproducción, conexión y reflexión y se formulan objetivos de aprendizaje que acerquen a los estudiantes a las competencias matemáticas propuestas por las pruebas PISA (Pensar y Razonar (PR), Argumentar y Justificar (AJ), Comunicar (C), Modelizar (M), Plantear y Resolver Problemas (RP), Representar (R), Utilizar Lenguaje Simbólico, Formal y Técnico, y Operaciones (LS), Emplear Soportes y Herramientas Tecnológicas (HT)), donde de manera implícita se relacionan los procesos generales propuestos por nuestro sistema educativo.

Teniendo en cuenta que en la educación por competencias los procesos de enseñanza las expectativas de aprendizaje son a largo plazo, la unidad de aprendizaje fortalece este propósito en las matemáticas escolares, ya que para cada eje de contenidos o para cada objeto matemático, plantea unas metas intermedias que identificamos como objetivos y para cada objetivo se diseña una o varias tareas, las cuales para su solución requieren que los estudiantes activen unas capacidades particulares, que son coherentes y satisfacen los niveles de complejidad indicados.

Objetivo general de la investigación

Diseñar, implementar y evaluar una propuesta curricular a partir del análisis didáctico: como una propuesta para la formación de profesores de la licenciatura de Matemáticas y Física de la Universidad de la Amazonia.

Objetivos específicos

- Diseñar una unidad didáctica desde el análisis didáctico para los espacios académico construcción de los reales y el problema de la conmensurabilidad e incommensurabilidad
- Diseñar las tareas apropiadas para la unidad didáctica
- Implementar y evaluar las tareas diseñadas.



Referente teórico que sustenta la investigación

Estructura de la organización y contenidos del análisis didáctico (Tomado de la tesis doctoral de Bedoya (2002)):

- El análisis del contenido referido a la descripción ideal del conocimiento disciplinar que debe tener el profesor de matemáticas a partir de cuatro componentes básicos: La estructura conceptual del objeto matemático, el análisis fenomenológico, los diferentes sistemas de representación del concepto y la modelización. A estos elementos, junto con otros, Rico
- (2000) los denomina organizadores del currículo y dadas las particularidades e intereses de la investigación, se describirán más adelante.
- El análisis de la instrucción, referida a la acción del profesor en el aula de matemáticas a partir del diseño de actividades didácticas, recursos y materiales didácticos y la utilización de problemas, en el desempeño profesional en el salón de clases alrededor de un tópico matemático particular.
- El análisis cognitivo, centrado en los procesos mentales de los alumnos y en general en el análisis de los procesos de aprendizaje de las matemáticas, las dificultades en su aprendizaje y los alcances en la comprensión de los conceptos y procedimientos matemáticos.
- El análisis de la actuación, referida a la actitud que asumen los profesores frente a su práctica profesional, en particular a la enseñanza, el aprendizaje de sus alumnos, las prácticas evaluativas y las dificultades y errores presentados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

El presente trabajo de investigación se desarrolló con los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Matemáticas y Física, adelantando actividades matemáticas de aprendizaje contenidas en diversas tareas para los ciclos de formación 3 y 4 (grados 6,7,8 y 9) con el contenido matemático construcción de los reales desde la disciplina y el problema de aula con el espacio académico el problema de la conmensurabilidad e inconmensurabilidad.

Referente metodológico de la investigación

El proyecto se enmarca dentro de una metodología de investigación de tipo cualitativo y se estructura en las siguientes fases:



FASE I: DE CONCEPTUALIZACIÓN

Esta fase tiene como propósito desarrollar procesos de conceptualización sobre los contenidos matemáticos/físicos de interés de la Unidad Didáctica, así como profundizar en los referentes teóricos conceptuales que sustentan el análisis didáctico, especialmente los relacionados con el análisis cognitivo y de instrucción de los diferentes contenidos que conforman las unidades didácticas a diseñar.

FASE II: DE DISEÑO

Esta fase tiene como propósito diseñar unidades didácticas sobre los contenidos disciplinares que estructuran el espacio académico “Construcción de los reales” que se orienta en el primer semestre de la licenciatura.

FASE III: DE GESTIÓN EN EL AULA DE MATEMÁTICAS

El propósito de esta fase es gestionar en el aula de matemáticas de la licenciatura en Matemáticas y Física, las unidades didácticas diseñadas

FASE IV. EVALUACIÓN DE IMPACTO

En esta fase se evaluará el impacto de las unidades didácticas diseñadas en la formación inicial del profesor de matemáticas y física.

Principales resultados y conclusiones de la investigación

El trabajo con el Análisis Didáctico y específicamente con el diseño de Unidades Didácticas nos ha permitido apropiarnos de herramientas significativas para la planeación y gestión del currículo de matemáticas, en este caso de los espacios académicos “Construcción de los reales y el problema de la conmensurabilidad e inconmensurabilidad.

El Análisis Didáctico permite a la licenciatura en matemáticas y física de la Universidad de la Amazonia encaminar su proyecto educativo a la formación de profesionales de la educación matemática en cuanto que, a través del análisis de contenido, se profundiza en el conocimiento disciplinar del objeto matemático (estructura conceptual, sistemas de representación, fenomenología y modelación), y en el conocimiento didáctico, a través del análisis cognitivo.

Los procesos de evaluación son integradores, ya que los estudiantes al abordar las actividades matemáticas de aprendizaje propuestas en las tareas, desarrollan diversas capacidades y la suma de estas, les facilitan



alcanzar sus objetivos de aprendizaje, identificando y aprendiendo de sus errores, en esencia esto da una visión holística de sus aprendizajes.

Evidencias del desarrollo de la investigación

Como evidencias de la experiencia se encuentran los registros escritos, fotográficos y del análisis, desarrollo y evaluación de los estudiantes de las diversas actividades de aprendizaje, agrupadas en tareas, los cuales han servido como insumos para la proyección de un libro con el análisis didáctico y la presentación de diferentes ponencias en encuentros académicos a nivel local y nacional.

Impacto de la investigación

- Fortalecimiento de la formación de profesores de matemáticas y física a partir del diseño y gestión de unidades didácticas que faciliten la integración de diversos espacios académicos.
- Consolidación de los procesos de investigación en la licenciatura a partir del fortalecimiento de la línea de investigación en Didáctica de las Matemáticas y en particular del interés investigativo del Colectivo de Investigadores en Educación Matemática de la Universidad de la Amazonia.
- Constitución y consolidación de las comunidades de práctica en torno a la indagación en el aula y el rediseño curricular que propone el análisis didáctico en la formación de profesores de matemáticas con base en el estudio y la integración de los espacios académicos construcción de los reales y el problema de la conmensurabilidad e incommensurabilidad.
- Se fortalecen los desarrollos curriculares de la licenciatura mediante la evaluación del impacto de la implementación de las tareas matemáticas integradoras de aprendizaje en el aula de clases, articulando lo curricular y lo didáctico.

Socialización de resultados

- Proyección de un libro, donde se plasman las evidencias y los resultados obtenidos en la investigación
- Presentación ponencias, a nivel local y nacional.

Proyección de la experiencia

Se observa por diferentes medios que las experiencias de otras investigaciones en análisis didáctico entregan resultados positivos, ya que las unidades de análisis que este plantea, surgen primero como un mecanismo poderoso para reorganizar el currículo matemático, luego a partir del diseño de las actividades matemáticas de aprendizaje propuestas en las tareas los estudiantes identifican los contextos particulares en los cuales los objetos matemáticos se hacen visibles y de esta manera se le da sentido a lo que se aprende.



TRASFORMACIONES ISOMÉTRICAS EN EL PLANO CON HERRAMIENTAS CONVENCIONALES Y COMPUTACIONALES: UNA EXPERIENCIA DE FORMACION DE PROFESORES DE MATEMATICAS

Alirio Quesada Salazar

Alirio51@hotmail.com

Samuel Morales Parra

smoralesp@uniamazonia.edu.co

Palabras claves

Conocimiento didáctico; análisis didáctico; didáctica de las matemáticas, transformaciones geométricas, transformaciones isométricas.

Resumen

La experiencia hace referencia al diseño y construcción de la unidad didáctica Transformaciones Geométricas en el plano, desde el análisis didáctico. En la Unidad Didáctica, a partir del estudio de las transformaciones isométricas, como la rotación, la translación y la reflexión, junto con las transformaciones Isomórficas: homotecia, teorema de Thales y la semejanza, se pretende desarrollar, de manera transversal e integral, los espacios académicos “Las Geometrías” y “el Problema de la Congruencia y de la Semejanza”, correspondientes al Plan de estudios del Currículo de la Licenciatura en Matemáticas y Física, en el segundo semestre. Este estudio se hizo mediante los cuatro tipos de análisis del Análisis Didáctico: Análisis de contenido, Cognitivo, de Instrucción y de actuación.

Problema o situación que originó la investigación

El proyecto de investigación “El análisis didáctico: Una posibilidad de integración curricular en la formación de profesores de matemáticas”, está delimitado a un contexto local: la formación del profesor de matemáticas de la Universidad de la Amazonía, referida a contenidos matemáticos específicos, con el permanente interés de dar respuesta a problemas planteados por los pares académicos del Consejo Nacional de Acreditación, en las visitas realizadas a la Licenciatura, con miras a la acreditación de alta calidad. De otra parte, la implementación de ese trabajo contribuye al fortalecimiento de la línea de investigación en didáctica de las matemáticas.

Los avances en los desarrollos de la investigación generaron necesidades en torno a los diseños curriculares de los espacios académicos que estructuran el nuevo Plan de Estudios, dado el interés de contar con el diseño de unidades didácticas sobre los contenidos matemáticos que conforman dichos espacios; el proyecto



de investigación se orientó, particularmente, al diseño de la unidad didáctica de los contenidos de las asignaturas “Las Geometrías” y “El problema de la Congruencia y de la Semejanza”, que se orientan en el Segundo semestre de la Licenciatura en Matemáticas y Física de la Universidad de la Amazonia.

En consecuencia, la investigación se orientó a dar respuesta al interrogante: ¿Cómo diseñar, gestionar y evaluar la Unidad Didáctica, para la orientación de los espacios académicos “Las Geometrías y el Problema de la Congruencia y de la Semejanza” a partir del Análisis Didáctico, como posibilidad de articulación del saber matemático y su didáctica?

Objetivo general de la investigación

Diseñar una unidad didáctica para contribuir al mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en los espacios académicos “las Geometría” y “El Problema de la Congruencia y la Semejanza”, en los estudiantes del II semestre del Programa de Licenciatura en Matemáticas Y Física, a partir del estudio de las transformaciones geométricas en el plano.

Objetivos específicos

- Estudiar los conceptos geométricos desde el conocimiento de su estructura conceptual, sus sistemas de representación y modelización.
- Dotar de sentido los conceptos geométricos a partir de su análisis fenomenológico,
- Diseñar ambientes de aprendizaje de los conceptos geométricos a partir del reconocimiento de los errores y dificultades que se presentan en su enseñanza y aprendizaje.
- Abordar el estudio de los conceptos geométricos mediados por las transformaciones geométricas.

Referente teórico que sustenta la investigación

La investigación hace su sustento teórico desde dos categorías:

El conocimiento didáctico.

Según Shulman (1986), se identifican siete categorías del conocimiento profesional del profesor: el contenido, la pedagogía general, currículo, contenido pedagógico, de los alumnos, del contexto educativo y de los fines de la educación, y presenta al conocimiento didáctico como la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico.



Específicamente se refiere al conocimiento que le permite al profesor:

- Dominar las estructuras que configuran la asignatura, sustantiva y sintáctica.
- Reorganizar el contenido de enseñanza.
- Disponer de las destrezas de enseñanza adecuadas para su formación.
- Relacionar la organización de los contenidos de enseñanza y los métodos a utilizar.
- Abarcar y profundizar en los problemas de aprendizaje del área.
- Aprender a enseñar una materia difiere notablemente de cualquier otra forma de aprendizaje.

Rico (1997), asume el conocimiento didáctico como el instrumento que permite al profesor de matemáticas desarrollar actividades profesionales de planificación curricular y diseño de unidades didácticas. Este conocimiento está relacionado básicamente con:

- El concepto de currículo, sus dimensiones y niveles de reflexión.
 - Una fundamentación teórica sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas; igualmente sobre los principios y criterios que sostienen los procesos de evaluación.
 - Una consideración particular sobre los contenidos del currículo y su estructura conceptual ("no exclusivamente formal y técnica").
 - Un análisis cognitivo sobre cada uno de los distintos contenidos.
 - Un análisis semiótico de los contenidos y sus implicaciones didácticas.
 - Un análisis fenomenológico de los contenidos y su didáctica.
 - Un análisis epistemológico e histórico.
 - Análisis y valoración de los contextos en los que se presenta cada concepto y de sus significados y usos.
 - Revisión y reflexión sobre los materiales, recursos y tecnologías con los que se pueden considerar y trabajar estos contenidos y conceptos.
 - La diversidad de representaciones utilizadas para cada sistema conceptual, junto con algunas de las modelizaciones usuales de los correspondientes conceptos.
 - Bedoya, (2002) presenta la organización de las principales dimensiones que estructuran el análisis didáctico (AD)
1. El análisis del contenido referido a la descripción ideal del conocimiento disciplinar que debe tener el profesor de matemáticas a partir de cuatro componentes básicos: La estructura conceptual, el análisis fenomenológico, los sistemas de representación y la modelización. A estos elementos, Rico (2000) los denomina organizadores del currículo.
 2. El análisis cognitivo.
 3. El análisis de instrucción.



4. El análisis de la actuación, referida a la actitud que asumen los profesores frente a la enseñanza, el aprendizaje, las prácticas evaluativas y las dificultades y errores presentados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Formación de profesores.

La formación de profesores es una tarea que ha sido conceptualizada por diferentes autores, con el objetivo y la necesidad de compartir entre profesionales de la educación, conceptos y prácticas sobre un ámbito del conocimiento pedagógico complejo.

Marcelo (1994) destaca que la formación de profesores: Es un campo de investigación y conocimiento incluido en la didáctica. Se centra en el estudio de los procesos que permiten a los profesores aprender y desarrollar su competencia profesional.

Atiende tanto a sujetos que realizan estudios para ser profesores como a sujetos que son docentes.

Es importante que incida en los elementos básicos del currículo formativo

Debe tener como último criterio para su evaluación la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos.

En este campo de investigación, se ubica el interés por el conocimiento que tienen los profesores en ejercicio o que construyen los profesores en formación, para ejercer su acción en el aula alrededor de un contenido disciplinar específico: Las transformaciones Geométricas en el plano.

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

Esta es una parte del informe final del proyecto de investigación “El análisis didáctico: Una posibilidad de integración curricular en la formación de profesores de matemáticas”, delimitado al contexto de la formación del profesor de matemáticas en la Universidad de la Amazonia, referida a contenidos específicos de la geometría plana.

El trabajo se planteó como una posibilidad para fortalecer la línea de investigación en didáctica de las matemáticas, además, aportar información sobre el conocimiento didáctico que tienen los estudiantes de la Licenciatura, con el propósito de generar programas de formación que integren el saber matemático con el didáctico-pedagógico; los aportes de la investigación a los desarrollos curriculares se ven reflejados en las prácticas en aula con los estudiantes del segundo semestre.



Referente metodológico de la investigación

La metodología de investigación implementada es del tipo Cualitativa: Interpretativa - Descriptiva, que además tiene como sustento metodológico el mismo análisis didáctico y sus cuatro análisis: De Contenido, Cognitivo, de actuación y el análisis de Instrucción; que se desarrolló en cuatro etapas o Fases, que se describen a continuación.

Para el tratamiento del problema, la investigación se estructuró en las siguientes fases:

FASE I: De conceptualización

Esta fase comprendió los procesos de conceptualización de los contenidos matemáticos sobre las transformaciones geométricas (Isométricas e Isomórficas) en el plano, de interés de la Unidad Didáctica, así como la profundización en los referentes teóricos - conceptuales que sustentan el análisis didáctico en lo relacionado con el análisis de contenido, cognitivo, de instrucción y de actuación, de los diferentes contenidos que conforman la unidad didáctica diseñada.

FASE II: De diseño

En esta fase se diseñó y construyó una unidad didáctica sobre las transformaciones geométricas (Isométricas e Isomórficas) en el plano, inherente a los contenidos disciplinares que estructuran los espacios académicos “Las Geometrías y El Problema de la Congruencia y de la Semejanza”, que se orienta en el Segundo semestre del Programa de Licenciatura en Matemáticas y Física en la Universidad de la Amazonia.

FASE III: De gestión en el aula de matemáticas

Se gestionó en el aula de matemáticas, con los estudiantes del 2° Semestre del Programa de la Licenciatura, La unidad didáctica construida, la cual contiene cinco tareas matemáticas de aprendizaje, pero en este texto se hace referencia únicamente a los desarrollos correspondientes a la Tarea uno: Transformaciones Isométricas con el apoyo de herramientas convencionales (regla, escuadra, compás, transportador) y con herramientas TICS: Software de geometría dinámica – Geogebra.

FASE IV. Evaluación de impacto

En esta fase se evaluó el impacto de la unidad didáctica diseñada, construida e implementada en la formación inicial del profesor de matemáticas y física.



Principales resultados y conclusiones de la investigación.

- El trabajo con el análisis didáctico y específicamente con el diseño de unidades didácticas nos ha permitido apropiarnos de herramientas significativas para la planeación y gestión del currículo de matemáticas, en este caso de los espacios académicos “Las Geometrías” y “El problema de la Congruencia y de la Semejanza”.
- El análisis didáctico permite a la Licenciatura en Matemáticas y Física de la Universidad de la Amazonía encaminar su proyecto educativo a la formación de profesionales de la educación matemática en cuanto que, a través del análisis de contenido, se profundiza en el conocimiento disciplinar del objeto matemático (Estructura conceptual, sistemas de representación, fenomenología y modelación), y en el conocimiento didáctico, a través del análisis cognitivo.
- Los procesos de evaluación son integradores, ya que los estudiantes al abordar las actividades matemáticas de aprendizaje propuestas en las tareas, desarrollan diversas capacidades y la suma de éstas, les facilitan alcanzar sus objetivos de aprendizaje identificando y aprendiendo de sus errores, en esencia esto le da una visión holística de sus aprendizajes.
- Evidencias del desarrollo de la investigación

Como evidencias de la experiencia se encuentran los registros escritos, fotográficos, del análisis, desarrollo y evaluación de los estudiantes de las diversas actividades de aprendizaje, agrupadas en tareas, los cuales han servido como insumos para la proyección de un libro con el análisis didáctico y la presentación de diferentes ponencias en encuentros académicos del orden local, regional o nacional.

Impacto de la investigación

Respecto del análisis de contenido se puede concluir que los estudiantes del segundo semestre del programa de licenciatura en Matemáticas y Física lograron identificar y construir conocimientos de acuerdo a la estructura conceptual que se presenta en el mapa conceptual de la página 5, haciendo uso de dos tipos de herramientas: convencionales - regla, escuadra, compás, transportador – y tecnológica: software de geometría dinámica. Adicionalmente establecen las formas de representar diversos objetos matemáticos y figuras geométricas, y en particular las transformaciones geométricas de tipo isométricas (pre-imagen e imagen congruentes). No menos importante fue lograr que el colectivo de estudiantes pudiera resolver situaciones problemáticas a partir de eventos que involucran la rotación, la traslación y la reflexión en situaciones de contexto.



En el análisis cognitivo se identificaron las competencias matemáticas, establecidas por el proyecto PISA 2012 pensar y razonar, argumentar, comunicar, construir modelos, plantear y resolver problemas, representar, utilizar un lenguaje simbólico, formal y técnico, utilizar herramientas de apoyo - a fortalecer o desarrollar con la implementación de la tarea UNO A y UNO B; en cada tarea se estableció qué se esperaba que el estudiantes aprendiera y las expectativas sobre saber hacer con el conocimiento construido; así mismo y con base en las consultas de investigaciones y la experiencia propia del equipo investigador, se previeron: errores, dificultades y las posibles ayudas requeridas por los estudiantes; esto propició que cada uno de los cinco grupos de trabajo logaran un desarrollo y aprendizaje significativo de la tarea matemática propuesta.

En el análisis de instrucción se llevó a cabo la selección, diseño, construcción e de la tarea UNO sobre transformaciones isométricas: traslación, rotación y reflexión, la cual fue necesario dividir en dos sesiones de trabajo: la tarea UNO A con herramientas convencionales y la tarea UNO B con herramientas tecnológicas; para cada una de ellas se definió explícitamente las componentes: meta u objetivos de aprendizaje, las cuales tienen que ver con la función de la tarea; los recursos y materiales; las características de la tarea; la forma como se debían integrar los alumnos para el trabajo en grupo; el tipo de interacción; la temporalidad; el nivel de complejidad de la actividad en relación con la competencia matemática a desarrollar. Estos conceptos se sustentaron desde los aportes bibliográficos conocidos por el equipo investigador.

En el análisis de la actuación se llevó a cabo el seguimiento al desarrollo de las distintas actividades propuestas en la tarea UNO A y UNO B, en relación con el aprendizaje de los estudiantes y con el proceso de enseñanza, planificados en el análisis de instrucción. Este acompañamiento permitió reconocer que la tarea diseñada contaba con una extensión considerable, situación que indujo a desarrollarla en dos jornadas de trabajo; así mismo, la figuración y descripción de algunas actividades no eran pertinentes, haciéndose necesarias su reformulación y aclaración. Las ayudas previstas fueron pertinentes y de gran apoyo. En cuanto a la socialización e institucionalización del conocimiento fue desarrollado tal como estaba previsto: los grupos de trabajo presentaron sus conclusiones al colectivo, y entre estudiantes y profesores (investigadores) se dieron las explicaciones necesarias.

El trabajo con el análisis didáctico y específicamente con el diseño de la unidad didáctica “Transformaciones geométricas en el plano”, ha permitido que el equipo investigador se apropie de herramientas significativas para la planeación y gestión del currículo de matemáticas en el aula, específicamente de los espacios académicos “Las geometrías y el problema de la congruencia y la semejanza”; también ha propiciado que los maestros en formación reconozcan cómo se construyen ambientes de aprendizaje en los que se fomenta el aprendizaje colaborativo mediado por herramientas convencionales como regla, escuadra, compás, transportador y de TICS, como el ordenador y el software de geometría dinámica Geogebra.



El Análisis Didáctico posibilita al programa de licenciatura en Matemáticas y Física de la Universidad de la Amazonia, encaminar su proyecto educativo a la formación de profesionales de la educación matemática en cuanto que, por una parte, el análisis de contenido permite profundizar en el conocimiento disciplinar del objeto matemático “Transformaciones Isométricas en el plano”, desde el estudio de su estructura conceptual, sistemas de representación, fenomenología y, por otra parte, en el conocimiento de su didáctica, a través de los análisis cognitivo y de instrucción.

Socialización de resultados

Participación con ponencias o conferencias en eventos académicos del tipo: Congresos o Encuentros del orden Local, Regional, Nacional o Internacional.

Publicación de un libro sobre los resultados del diseño e implementación de la unidad didáctica: Transformaciones Geométricas en el Plano: Isométricas e Isomórficas, con el apoyo de Herramientas Convencionales y con Software de Geometría dinámica.

Proyección de la experiencia

A partir de los desarrollos y el logro de los resultados se espera formular otras investigaciones como, por ejemplo: El Impacto en el conocimiento matemático de los estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas y Física de la Universidad de la Amazonia, al implementar en el aula tareas de aprendizaje sobre Transformaciones Geométricas en el Plano.



DISEÑO, GESTIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS Y FÍSICA: HACIA LA CONSOLIDACIÓN DE UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

Elizabeth Hurtado Martínez

e.hurtado@udla.edu.co

Mauro Ochoa Correa

m.ochoa@udla.edu.co

Juan Alexander Triviño Quiceno

j.trivino@udla.edu.co

Docentes Investigadores

Colectivo de Investigadores en Educación Matemática - CIEM

Licenciatura en Matemáticas y Física

Facultad Ciencias de la Educación

Universidad de la Amazonia

“Serán los profesores quienes, en definitiva, cambiarán el mundo de la escuela, conociéndola.”
(Stenhouse).

Resumen

El documento en su desarrollo muestra la importancia y pertinencia de un programa de práctica, tanto en la formación de los profesores como en el impacto en los procesos curriculares de la Licenciatura en Matemáticas y Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la universidad de la Amazonia, Colombia. Este se orienta a generar procesos de integración curricular en la formación de profesores de matemáticas y física, en los que el desarrollo de procesos de conceptualización sobre conocimiento y análisis didáctico, el diseño, gestión y evaluación de unidades didácticas y la generación de procesos de integración curricular en la formación de los profesores, se convierten en estrategias de fortalecimiento del conocimiento profesional del profesor de matemáticas y física.

Marco conceptual

El programa aporta significativamente en la formación inicial de profesores en la licenciatura a partir del reconocimiento de la complejidad de la matemática y física escolar y del compromiso social de crear y recrear procesos de aprendizaje en el aula de matemáticas. Qué matemáticas aprenden los escolares y cómo las aprenden depende de las concepciones y las prácticas de los profesores. Él es quien, con sus conocimientos y sus creencias y dentro de unos contextos culturales, sociales, políticos, curriculares e institucionales, decide qué tipos de experiencias matemáticas viven sus estudiantes en el aula (Kilpatrick, Swafford y Findell, 2001,



p. 314). Si en la actuación del profesor en el aula se tiene en cuenta que las matemáticas escolares son complejas, porque cada concepto matemático admite una multiplicidad de significados (Cooney, 2004, p. 511; Rico, Castro, Castro, Coriat, Marín, Puig et al., 1997), se debe reconocer, que el proceso debe planificar, llevar a la práctica y evaluar unidades didácticas debe ser sistemático (Gómez, 2002; Rico, 1997c).

Esta aproximación sistemática se promueve y desarrolla en la práctica, con base en herramientas conceptuales y metodológicas sólidas y estructuradas, y a partir de procesos de colaboración y cooperación entre los profesores.

El programa promueve prácticas de aula alternativas a partir de la autoformación de futuros profesores con las herramientas conceptuales y procedimentales que le permitan responder con eficacia a los retos sociales actuales. Los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2006), establecen expectativas de aprendizaje de largo plazo —competencias— y unas expectativas de aprendizaje de mediano plazo —estándares— definidos por ciclos y tipos de pensamiento matemático. El profesor de matemáticas y física debe asumir el compromiso de diseñar los procesos curriculares para un curso específico y de unos temas específicos de matemáticas y física en el marco de la naturaleza y filosofía de la institución educativa y de los referentes nacionales e internacionales asociados al aprendizaje de estas disciplinas. Así, el diseño de los objetivos de aprendizaje, la selección de los contenidos, la determinación de los procesos metodológicos y la evaluación son responsabilidad del profesor, lo que le exige contar con competencias profesionales para desarrollar prácticas curriculares desde el reconocimiento de contextos locales, nacionales e internacionales.

En esta perspectiva, el programa se ha convertido en una necesidad para la licenciatura en Matemáticas y Física. Así, el interés del programa se centra en la generación de procesos de autoformación de profesores de la Licenciatura en Matemáticas y Física de la Universidad de la Amazonia, sustentados en el análisis didáctico relativo a contenidos matemáticos y físicos particulares.

Antes de presentar el programa de práctica es necesario conceptualizar sobre análisis didáctico, para establecer las categorías conceptuales que sustentan el programa. Ellas son: El Conocimiento didáctico, el Análisis Didáctico, Organizadores del currículo.

Organizadores del Currículo

Los “organizadores del currículo” propuestos por Rico (1997) son herramientas conceptuales y metodológicas que le permiten al profesor recabar, organizar y seleccionar información sobre los múltiples significados de los objetos matemáticos. Un currículo es una propuesta de actuación educativa, que en el caso de las matemáticas, puede considerarse como un “plan de formación en matemáticas para los niños, jóvenes y adultos que tiene lugar en el sistema educativo de un país” (Rico y Lupiañez, 2008, p. 14).

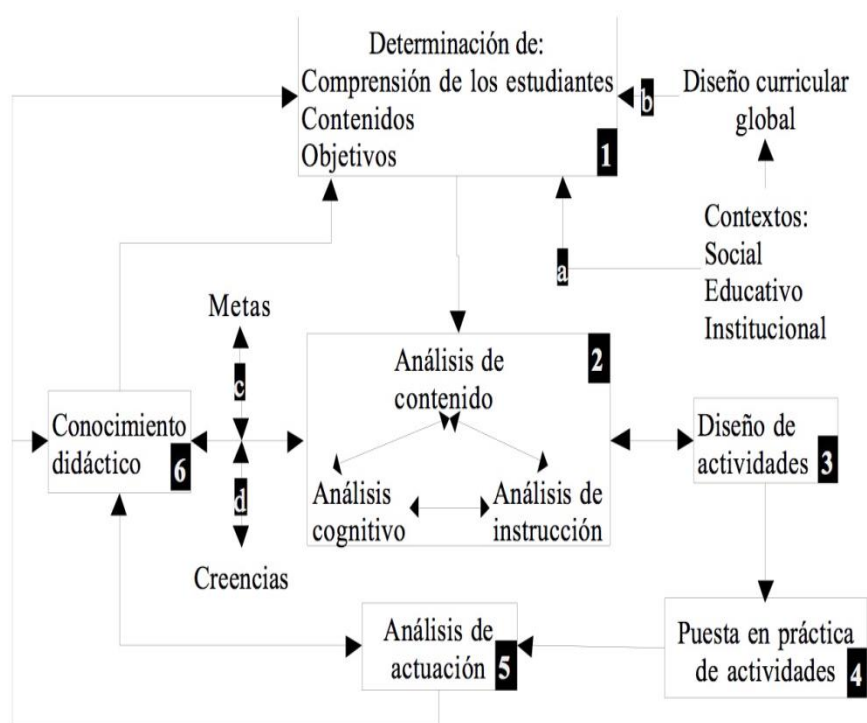


El Análisis Didáctico

Según Gómez (2002), El análisis didáctico como una herramienta para el diseño de unidades didácticas, se articula en torno a los organizadores del currículo. El análisis didáctico introduce un nuevo nivel de reflexión curricular, centrado en la actividad del profesor como responsable del diseño, implementación y evaluación de temas de la matemática escolar y que, en correspondencia con las cuatro dimensiones del currículo, propone cuatro componentes: el análisis de contenido, el análisis cognitivo, el análisis de instrucción y el análisis de actuación. Los tres primeros análisis se ocupan del diseño, mientras que el análisis de actuación se centra en la puesta en práctica, implementación y la posterior evaluación de los resultados obtenidos.

Según Gómez (2002) Un ciclo del análisis didáctico sigue la secuencia propuesta en la Figura 1.

Figura No. 1. Ciclo de Análisis Didáctico





El autor señala que el análisis didáctico se inicia con la determinación del contenido que se va a tratar y de los objetivos generales de aprendizaje que se quieren lograr, a partir de la percepción que el profesor tiene de la comprensión de los escolares con motivo de los resultados del análisis de actuación del ciclo anterior y teniendo en cuenta los contextos social, educativo e institucional en los que se enmarca la instrucción (cuadro 1 de la Figura 1). A partir de esta información, el profesor inicia la planificación con el análisis de contenido. La información que surge del análisis de contenido sustenta el análisis cognitivo. A su vez, la realización del análisis cognitivo puede dar lugar a la revisión del análisis de contenido. Esta relación entre los análisis también se establece con el análisis de instrucción. Su formulación depende de y debe ser compatible con los resultados de los análisis de contenido y cognitivo, pero, a su vez, su realización puede generar la necesidad de corregir las versiones previas de estos análisis (cuadro 2). La selección de tareas que componen las actividades debe ser coherente con los resultados de los tres análisis y la evaluación de esas tareas a la luz de los análisis puede llevar al profesor a realizar un nuevo ciclo, antes de seleccionar definitivamente las tareas que componen las actividades de enseñanza y aprendizaje (relación entre cuadros 2 y 3). El profesor pone en práctica estas actividades (cuadro 4) y, al hacerlo, analiza las actuaciones de los escolares para obtener información que sirve como punto de inicio de un nuevo ciclo (cuadro 5). El conocimiento didáctico (cuadro 6) es el conocimiento que el profesor pone en juego durante este proceso.

El programa se estructura sustentado en el análisis didáctico, como conceptualización de las actividades que el profesor realiza para planificar, llevar a la práctica y evaluar unidades didácticas (Gómez, 2002, 2007). Como muestra la figura 1, el análisis didáctico se configura alrededor de cuatro análisis que conforman un ciclo: de contenido, cognitivo, de instrucción y de actuación. Cada uno de estos análisis pone en juego unas nociones, los organizadores del currículo (Rico, 1997b), con base en las cuales es posible identificar y organizar los múltiples significados de un tema matemático concreto (análisis de contenido), seleccionar los significados relevantes para la instrucción y prever la actuación de los escolares al abordar tareas (análisis cognitivo), seleccionar las tareas que pueden contribuir al logro de los objetivos de aprendizaje (análisis de instrucción) y evaluar la planificación con el propósito de producir información que sea relevante para ciclos posteriores (análisis de actuación).

El Programa de Prácticas: un Escenario de Autoformación Permanente

Los Lineamientos de “Prácticas de Formación Profesional Docente - PFPD” de la Facultad de Educación de la Universidad de la Amazonia (Acuerdo 024 de 2010 del Consejo Académico), plantean para el desarrollo de la práctica de formación profesional docente tres fases sucesivas y complementarias: 1) Caracterización, 2) Problematicación y 3) Proyección. Estas fases vinculan de forma progresiva a los maestros en formación con ejercicios de prácticas investigativas y pedagógicas desde los primeros semestres hasta la culminación de la licenciatura. Ello le provee su carácter de proceso permanente y de complejidad creciente.



Definen por fases, los períodos delimitados espacio - temporalmente, en los cuales se planean, ejecutan y evalúan procesos teórico - prácticos específicos, cada fase se desarrolla en períodos académicos determinados y se estructura teniendo en cuenta: los ejes transversales, los núcleos temáticos, las estrategias de implementación y las competencias que se esperan desarrollar. Para el caso del Programa, las fases se desarrollan en el marco de los dos ciclos que estructuran el plan de estudios: de fundamentación y profundización. En el ciclo de fundamentación, se incorporan dos momentos: a) De caracterización y c) De problematización y en el ciclo de profundización se incorpora el momento de proyección.

En particular, el programa de prácticas se sustenta desde los referentes conceptuales y procedimentales definidos por el análisis didáctico, en la siguiente tabla se presenta la síntesis de la estructura metodológica del programa de prácticas:



Tabla No. 1

“Síntesis de la estructura metodológica del Programa de Prácticas de Formación Profesional docente en la Licenciatura”

CICLO	MOMENTOS DE LA PFPD	PROPÓSITO	PREGUNTAS INTEGRADORAS	COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN	ACTIVIDADES	MACROPROYECTO DE INVESTIGACIÓN
Fundamentación	Caracterización	Realizar actividades que les permitan a los profesores en formación desarrollar habilidades para analizar los contenidos matemáticos y físicos desde el reconocimiento de la multiplicidad de sus significados, la diversidad de sus sistemas de representación, la fenomenología que los sustenta y sus procesos de modelización.	¿Cuáles son los conceptos y procedimientos que conforman los contenidos escolares? ¿De qué maneras se puede representar los contenidos escolares? ¿Cuáles son las relaciones entre los contenidos, sus representaciones, fenomenología y modelización? ¿Cómo se pueden organizar los fenómenos que dan sentido al contenido?	Identifique los conceptos y procedimientos que conforman la estructura conceptual de los contenidos matemáticos y físicos abordados en el aula. Establezca las diferentes maneras en que los contenidos se pueden representar Determine las relaciones entre los diferentes elementos de la estructura conceptual de los contenidos y entre sus representaciones Identifique las subestructuras de las estructuras conceptuales de los contenidos que permiten organizar los fenómenos para los que dicha estructura sirve de modelo y establecer las relaciones entre subestructuras y grupos de fenómenos. Identifique las posibles dificultades asociadas al aprendizaje de los contenidos en el aula. Diseñe aproximaciones de tareas referidas a los contenidos como posibilidad de mejorar la comprensión de los contenidos en el aula.	Diseño de la estructura conceptual de los contenidos escolares. Identificación de diferentes sistemas de representación de los contenidos escolares realizando conversiones en un sistema y transformaciones entre sistemas. Identifica fenómenos que le dan sentido a los contenidos escolares. Explora en el campo de la didáctica y los sustentos curriculares de los contenidos escolares las dificultades asociadas a su comprensión como aproximación al diseño de tareas para mejorar su aprendizaje en el aula.	O1: Diseñar y gestionar un programa De formación de profesores para promover apropiación de los referentes conceptuales y metodológicos del análisis didáctico que permita el diseño, gestión y evaluación de unidades didácticas O2: Diseñar y evaluar unidades didácticas O3. Diseñar, implementar y evaluar una estructura curricular desde el análisis didáctico

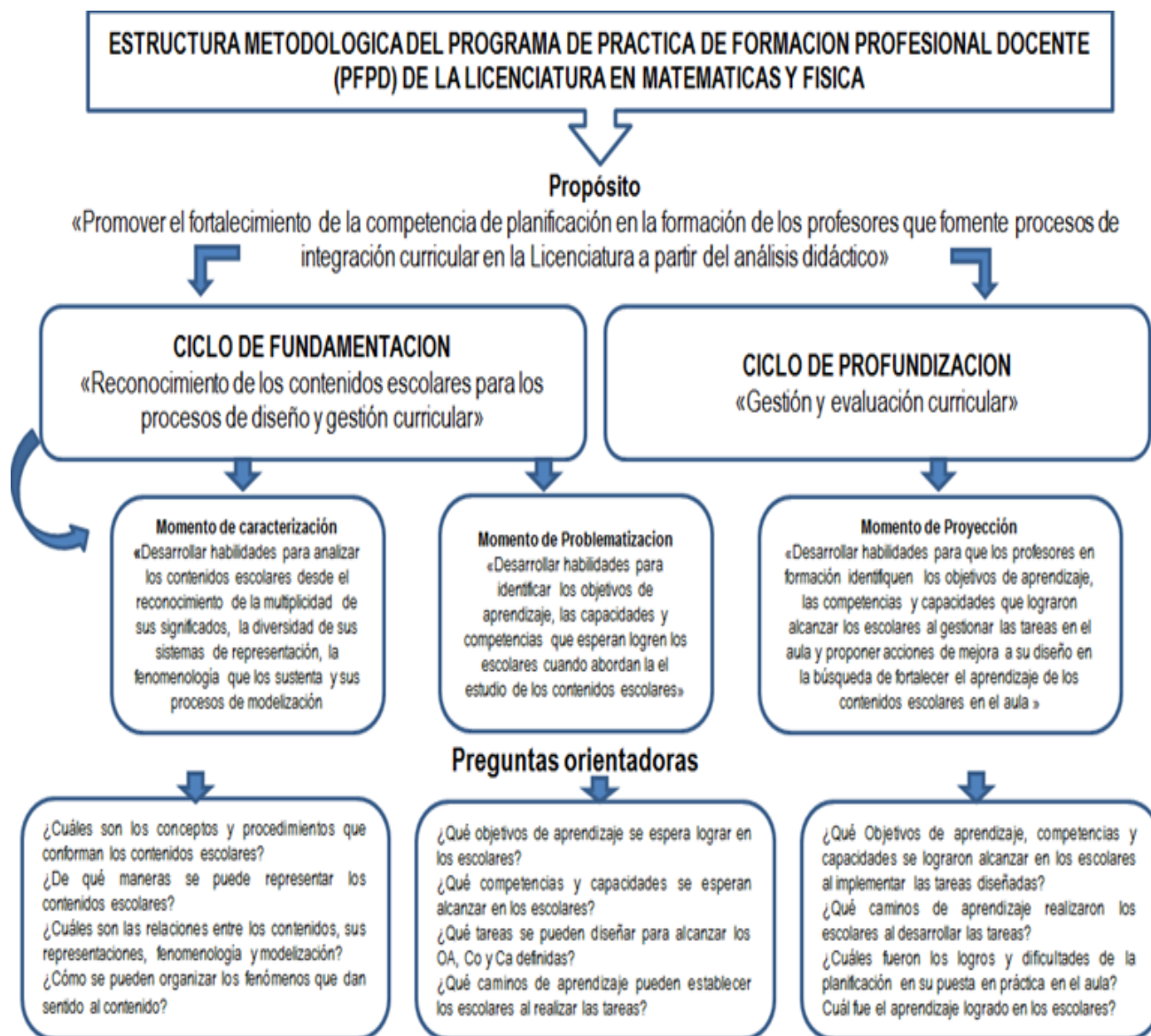


	Problematización	Fortalecer la formación de los profesores en la competencia de planificación que les permita asumir procesos de diseño, gestión y evaluación de unidades didácticas sustentadas en los contenidos escolares que promuevan el mejoramiento de su aprendizaje en el aula.	¿Qué objetivos de aprendizaje se espera lograr en los escolares? ¿Qué competencias y capacidades se esperan alcanzar en los escolares? ¿Qué tareas se pueden diseñar para alcanzar los OA, Co y Ca definidas? ¿Qué caminos de aprendizaje pueden establecer los escolares al realizar las tareas?	Identifique los objetivos de aprendizaje de contenidos escolares particulares. Defina las competencias y capacidades que espera lograr en los escolares en los procesos de aprendizaje de los contenidos. Mejore la construcción de tareas referidas a los contenidos articulándolas a los objetivos de aprendizaje, capacidades y competencias definidas. Establezca caminos de aprendizaje que pueden realizar los escolares para resolver las tareas.	Integra los procesos de análisis conceptual de los contenidos escolares realizados en el momento uno “de caracterización” a la definición de objetivos de aprendizaje. Identifica desde los objetivos de aprendizaje definidos las competencias y capacidades que se espera lograr en los escolares. Diseña tareas referidas a contenidos escolares específicos que promuevan los objetivos de aprendizaje, las competencias y capacidades que se esperan lograr en los escolares. Identifica caminos de aprendizaje asociados a los contenidos escolares.	
Profundización	Proyección	Lograr que los profesores en formación desarrollen habilidades para identificar los objetivos de aprendizaje, las competencias y capacidades que se lograron alcanzar en los escolares al gestionar las tareas en el aula y proponer acciones de mejora a su diseño en la búsqueda de fortalecer el aprendizaje de los contenidos escolares en el aula.	¿Qué Objetivos de aprendizaje, competencias y capacidades se lograron alcanzar en los escolares al implementar las tareas diseñadas? ¿Qué caminos de aprendizaje realizaron los escolares al desarrollar las tareas? ¿Cuáles fueron los logros y dificultades de la planificación en su puesta en práctica en el aula? Cuál fue el aprendizaje logrado en los escolares?	Gestione en el aula las tareas diseñadas referidas a contenidos escolares específicos. Identifique los objetivos de aprendizaje, las competencias y las capacidades que se lograron alcanzar en los escolares. Compare los caminos de aprendizaje sugeridos en los procesos de planificación realizados en el momento dos “de problematización”, con los caminos activados por los escolares en la gestión de las tareas en el aula. Establezca los logros y dificultades de la planificación (objetivos de aprendizaje, competencias, capacidades, tareas y caminos de aprendizaje) en su puesta en práctica en el aula. Caracterice el aprendizaje de los escolares con motivo de la puesta en práctica de las actividades, y Produzca información relevante para una nueva planificación.	Realiza acciones de implementación de las tareas diseñadas en el aula. Realiza procesos de sistematización que dé cuenta de lo planificado con respecto a lo alcanzado en el aula (objetivos de aprendizaje, competencias, capacidades, tareas y caminos de aprendizaje). Evalúa el impacto de la planificación en el aprendizaje de los contenidos escolares. Elabora documentos de divulgación sobre los procesos de gestión realizados, los resultados alcanzados y las propuestas de mejoramiento para el aprendizaje de los contenidos escolares.	



Figura No. 2

“Esquema de la estructura metodológica del Programa de Prácticas de Formación Profesional docente en la Licenciatura”





ALGUNOS RESULTADOS

El programa de prácticas surgió como una necesidad para transformar el currículo de la Licenciatura centrado en el dominio de las matemáticas, la física, la didáctica y la pedagogía como disciplinas desarticuladas, sin criterios de integralidad, transversalidad ni flexibilidad curricular.

Como ya se planteó, el interés del programa giró en torno a la búsqueda colectiva de criterios, estrategias y elementos que promovieran la integración del currículo desde el análisis didáctico, desde este referente el programa delimitó un contexto de actuación “las practicas pedagógicas”. El proceso de diseño, gestión y evaluación de unidades didácticas, sustentaron la generación de nuevas prácticas de aula centradas en la construcción colectiva, la negociación de saberes, metodologías, actividades, tareas.

En este contexto, las dinámicas generadas en el marco del programa de prácticas, han fortalecido las prácticas de investigación de los estudiantes mediante la realización de sus trabajos de grado y la formación de semilleros de investigación. Trabajos de grado como: “El conocimiento y análisis didáctico: una posibilidad para mejorar los procesos de aprendizaje de la media aritmética en niños y niñas del grado 7º C del Instituto Técnico Industrial” (Torres, Tapia y Peña; 2010); “El conocimiento y análisis didáctico: una posibilidad para mejorar los procesos de aprendizaje de números naturales en niños y niñas del grado sexto de la institución educativa Instituto Técnico Industrial de Florencia”, (Loaiza C.;2010); “El Diseño de Unidades Didácticas: Una Posibilidad para Mejorar el Aprendizaje de los Números Naturales de los Niños y Niñas del Grado Segundo A, de la Institución Educativa Antonio Ricaurte Sede Juan Bosco”, (Llantén y Sabi; 2011); “El Diseño de Unidades Didácticas: Una Posibilidad para Mejorar el Aprendizaje de los Números Racionales en la Escuela” (Molano; 2011); “Desempeño de los escolares cuando realizan tareas matemáticas referidas al aprendizaje de las fracciones desde su relación parte todo”, (Arriauqui L; 2014), etc., son algunos ejemplos tomados de la larga lista de opciones de grado de los estudiantes de la licenciatura que se registra como resultados de los procesos desarrollados en el marco de las prácticas pedagógicas que se realizan en el contexto del programa de prácticas. (Hurtado, Triviño y Ochoa, 2016; p. 87, documento en construcción).

Los trabajos registrados han posibilitado el diseño, gestión y evaluación de unidades didácticas que han aportado al aprendizaje de las matemáticas en instituciones educativas del contexto local.



BIBLIOGRAFÍA

Cooney, T. J. (2004). Pluralism and the Teaching of Mathematics. En B. Clarke, D. M. Clarke, G. Emanuelsson, B. Johansson, D. V. Lambdin, F. K. Lester, A. Wallby y K. Wallby (Eds.), In- MAD 11 ternational perspectives on learning and teaching mathematics (p. 503 - 517). Göteborg: National Center for Mathematics Education.

Gómez, P. (2002). Análisis Didáctico y Diseño Curricular en Matemáticas. Revista EMA, 7(3), (p. 251 – 293).

Gómez, P. (2007). Desarrollo del Conocimiento Didáctico en un Plan de Formación Inicial de Profesores de Matemáticas de Secundaria. Granada: Departamento de Didáctica de la Matemática, Universidad de Granada.

Kilpatrick, J., Swafford, J. O. y Findell, B. (2001). Adding IT UP: Helping Children Learn Mathematics. Washington: National Academy Press.

Lupiáñez, J. L. y Rico, L. (2006). Análisis Didáctico y Formación Inicial de Profesores: Competencias y Capacidades del Aprendizaje de los Escolares. En P. Bolea, M. J. González y M. Moreno (Eds.), Investigación en Educación Matemática. X Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (SEIEM) (p. 225 - 236). Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses y Universidad de Zaragoza.

Rico, L., Castro, E., Castro, E., Coriat, M., Marín, A., Puig, L., et al. (1997). La Educación Matemática en la Enseñanza Secundaria. Barcelona: ice - Horsori.

Rico, L. (1997). Los Organizadores del Currículo de Matemáticas. En L. Rico (Ed.), La Educación Matemática en la Enseñanza Secundaria (p. 39 - 59). Barcelona: ice - Horsori.



EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DE PROFESORES -Ciencias Sociales-



ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL CONCEPTO DE TERRITORIO EN LICENCIADOS EN CIENCIAS SOCIALES

Olga lucia Romero castro
olromeroc@ut.edu.co

Palabras claves

Territorio, enseñanza, aprendizaje, práctica pedagogía

Resumen

La presente reconoce elementos básicos en docentes en formación que fortalecen el concepto de territorio en las prácticas pedagógicas: 1. Apropiación del concepto de territorio; 2. Importancia de la enseñanza del territorio en la práctica docente; y 3. Interés investigativo generado desde la comprensión del territorio aplicado en aula. Más allá de discutir posturas fragmentarias y lineales, se reconoce que en espacios universitarios el manejo conceptual y pedagógico es vital, puesto que la enseñanza no solo es un oficio, sino un proceso transformador y formativo, además se reflexiona sobre la enseñanza del territorio a partir de la práctica docente; la metodología fue de revisión documental de trabajos de estudiantes en Ciencias Sociales de dos Universidades (Pedagógica Nacional y Tolima)

Problema o situación que originó la investigación

A partir de la asesoría y acompañamiento en prácticas pedagógicas y seminarios de geografía se evidencio que los estudiantes de licenciaturas en ciencias sociales tenían confusiones conceptuales y sustentaban su enseñanza a partir de nociones.

Respecto a las nociones previas, el diagnóstico realizado permite afirmar que en los estudiantes de las Licenciaturas en Ciencias Sociales existe poca claridad categorial y confusión recurrente entre las categorías de Espacio Geográfico (EG), Lugar y Territorio, dado que algunas propiedades del Espacio Geográfico son aplicables al estudio del Territorio y algunas condiciones del Lugar pueden ser usadas en la interpretación del Territorio desde una perspectiva subjetiva.

Si bien es cierto, hay investigaciones en las que se reafirma la importancia del manejo teórico por parte de los docentes en formación para realizar procesos de enseñanza, una de estas es la realizada por (Delgado, 2003) en el texto "geografía escolar: discursos dominantes y discursos alternativos", en el que se hace un llamado a manejar conceptos propios de la disciplina geográfica, puesto que de esta forma la didáctica



cobrara importancia. Delgado reconoce que en las escuelas se imparten conceptos errados, desactualizados y temáticas poco relevantes.

Rodríguez Pizzinato (2006), en su texto “una geografía escolar in (visible) desarrollo del pensamiento espacial desde la construcción de conceptos geográficos”, dedica un apartado a la definición del concepto de concepto y su importancia en la formación de conceptos geográficos, es importante el llamado de la autora, puesto que la falencia en la apropiación conceptual el latente en las practicas escolares.

Rodríguez de Moreno (2010), en el libro “geografía conceptual”, además de reconocer la importancia de la diferenciación conceptual en la enseñanza, señala que uno de los problemas que generan la confusión es considerar los conceptos como sinónimos, además resalta el interés epistemológico de quien define un concepto. Además es importante hacer un llamado no solo a la apropiación conceptual, sino también a la renovación conceptual, los conceptos cambian con el desarrollo de las dinámicas de la sociedad, así que los docentes de ciencias sociales deben tener la capacidad de hacer una renovación conceptual.

Es importante señalar que independientemente del enfoque pedagógico que se maneje, los docentes en ejercicio y en formación deben tener una diferenciación conceptual clara, no solo como ejercicio de profesionalización sino también como una posibilidad para establecer un verdadero proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sumado a lo anterior, existe confusión en el conocimiento y manejo de enfoques epistemológicos; Hay un error muy frecuente entre la diferenciación de la geografía humana y la geografía humanística, no se diferencia cual es la rama de estudio y cuál es el enfoque epistemológico. Ahora bien si cada enfoque epistemológico corresponde a una tradición académica, los diferentes autores evidencian su intencionalidad, aspecto que se puede leer entre líneas, pese a lo expuesto, esta relación no se presenta y en parte la dificultad se centra en la falta de conocimiento de enfoques epistemológicos o la negación por parte de los estudiantes de algunos especialmente los de tendencia positivista y post moderna.

Objetivo general de la investigación

Analizar las concepciones sobre el territorio de los estudiantes de últimos semestres de las Universidades Pedagógica nacional y Tolima y la forma como este es enseñado en el aula desde la práctica pedagógica

Objetivos específicos

- Comprender el concepto de territorio que poseen los estudiantes de últimos semestres de las Licenciaturas en Ciencias Sociales de la UPN y UT



- Reconocer la enseñabilidad del concepto de territorio desde la práctica docente en escuelas rurales y peri urbanas
- Fortalecer el proceso de investigación en aula desde nuevas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje

Referente teórico que sustenta la investigación

El territorio es un espacio en el que confluyen poderes, pero no necesariamente estructura relaciones contrarias y conflictivas; las relaciones pueden llegar a ser complementarias, como ejercicio de practica pedagógica se busca reconocer los escenarios de complementariedad, los procesos conflictivos que generan fracturas, las formas como estas rupturas desterritorializan y las maneras como las comunidades presentes en las escuelas rurales y peri urbanas reterritorializan.

Se concibe como un espacio de poder en el marco de las relaciones sociales, que con el paso del tiempo han generado transformaciones en la identidad de quienes lo habitan, configurada a partir de las tensiones territoriales, generando procesos de intervención en el territorio “enraizando- se” a este, en oposición a dinámicas propias de la modernidad, transformándose así en territorialidad.

Está compuesto por múltiples lugares que desagregados no generan identidad territorial, la unión de estos lugares a través de ejercicios de poder que generan tensiones que generan significados colectivos frente al espacio soportados en procesos identitarios y de diferenciación social que fortalecen procesos de Territorialización. Así el territorio es un conjunto superior de múltiples lugares agregados que en el colectivo han generado una significación de identidad y diferenciación social.

Los territorios rurales son espacios que disputan relaciones de poder por el uso y acceso a la tierra, van ligados a la adopción de identidades; los territorios peri urbanos tienen la particularidad de ser territorios de poca apropiación, una de sus causas es la población flotante que se acude a estas escuelas.

Montañez y Delgado (1998) proponen al territorio como una extensión terrestre delimitada que incluye una relación de poder o posesión por parte de un individuo o grupo social, conciben el Territorio como un concepto que desde una perspectiva geográfica, implica el reconocimiento espacial, y también el establecimiento de características que permitan su mayor comprensión, los atributos del territorio son:

1. Toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad.
2. Territorio como espacio de poder, de gestión y de dominio del Estado, de individuos, de grupos y organizaciones y de empresas locales, nacionales y multinacionales.



3. Territorio como una construcción social y nuestro conocimiento del mismo implica el conocimiento del proceso de su producción.
4. La actividad espacial de los actores es diferencial y por lo tanto su capacidad real y potencial de crear, recrear y apropiar territorio es desigual.
5. En el espacio concurren y se sobreponen distintas territorialidades locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto.
6. El territorio no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado.
7. El sentido de pertenencia e identidad, el de conciencia regional, al igual que el ejercicio de la ciudadanía y de acción ciudadana, solo adquieren existencia real a partir de su expresión
8. de territorialidad. En un mismo espacio se sobreponen múltiples territorialidades y múltiples lealtades. [122-123]"

Se comprende que el territorio es multiescalar, lo cual implica que está en constante cambio y además en diferentes grados de complejidad, el territorio se constituye a través de la actividad espacial de agentes que operan en diferentes escalas (Montañez, G. Delgado, O. 1998)

En este sentido siguiendo a Mançano, (2009) el territorio rural no se concibe desde la diferenciación entre espacios rurales – urbanos, sino desde las intencionalidades en cuanto al control, dominio y soberanía que tienen los colectivos e individuos sobre los territorios en el marco de las relaciones rurales. Dichas intencionalidades generan un conflicto y tensión constante entre agentes por la propiedad y el control sobre la misma; es importante en el trabajo pedagógico que se relacionen las tipologías del territorio propuestas por Mançano en el marco de los territorios rurales y periurbanos.

Se tiende a pensar que los territorios rurales no son más que espacios geográficos diferentes a los urbanos, pero más allá de lo anterior, es importante reconocer los contextos en los que se desarrolla el territorio y más en un espacio rural, en el que hay mayor identidad, puesto que se ha construido con mayor solidez a través del tiempo, gracias al contacto y por tanto conocimiento de la tierra. La complejidad aumenta en los espacios peri urbanos, que carecen de apropiación territorial por falta de políticas de ordenamiento territorial, dicho aspecto genera confusión en la práctica pedagógica, puesto que pese a que el colegio este en una zona peri urbana los estudiantes lo conciben como rural, aspecto que permea las apropiaciones que realizan los estudiantes y así mismo la enseñanza del concepto de territorio.

Para (Mançano 2009) existen tres tipos de territorio que son:

1. Espacio de gobernanza: son territorios de la nación en el que se aplican políticas públicas y privadas promovidas por las transnacionales, los gobiernos y los movimientos socio territoriales que garantizan la



subordinación (relación entre territorios dominados y territorios dominantes). Se organiza a partir de la multiescalaridad.

2. Propiedades no capitalistas y capitalistas, individuales o colectivas y se configura en el espacio de la vida, este territorio se compone de fracciones y por tanto no puede ser confundido como un espacio de gobernanza.
3. Espacio relacional: determinado por las formas de uso del territorio (territorialidades), en este se encuentra la conflictualidad causado por las políticas neoliberales y las disputas territoriales. En el análisis de este tipo de territorio se deben tener en cuenta los atributos como la multidimensionalidad, multiescalaridad, soberanía y totalidad.

Similar a Montañez y Delgado (1998), Gurevich (2005), identifica algunos atributos de las sociedades y territorios contemporáneos, entre lo que se encuentran:

Complejidad, concebido como "...cantidad y diversidad de elementos en juego, a la dinámica de funcionamiento, a la velocidad de los cambios y transformaciones y a las nuevas relaciones globales que marcan la producción de lo cotidiano]", es de señalar que en el marco de la complejidad se encuentran la multidimensionalidad y multiescalaridad del territorio, sumada a una lógica de diversidad y flexibilidad.

Fragmentación, desigualdad y diferencia, estos tres elementos no son una suma entre sí, cada uno guarda su diferencia en el marco de las dinámicas territoriales que se ven influenciadas por las dimensiones económicas y políticas en el marco de la globalización y poco analizadas en las escuelas.

Desterritorialización- reterritorialización, conceptos que permiten evidenciar las dinámicas del mundo actual, en la que los territorios se fragmentan y se reconstruyen, pero no solo desde un actuar directo de las personas, también hay que reconocer las influencias mediáticas, como uno de los mayores flujos que permiten comprender esta deconstrucción y reconstrucción del territorio.

De esta forma el trabajo permite a los estudiantes universitarios una mayor comprensión del territorio desde una dimensión social, económica, política y cultural, rompe las ideas del territorio como un espacio delimitado sobre el cual se ejerce soberanía y poder, muy al contrario evidencia la plasticidad del concepto de territorio desde una perspectiva geográfica.

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

Escenarios universitarios para fortalecer el concepto de territorio en Licenciados en Ciencias Sociales y la forma en que apropian y trabajan dicho concepto para materializarlo en prácticas pedagógicas. Las



indagaciones se realizaron en los últimos dos años en las Licenciaturas en Ciencias Sociales en la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Tolima.

La intervención ha sido implementada en los últimos semestres de las licenciaturas en Ciencias Sociales, en el seminario de territorio, y didáctica de la geografía I y II

Referente metodológico de la investigación

El seminario es un espacio de formación teórica que cada estudiante debe tomar de acuerdo al nivel de práctica en el que se encuentra, en séptimo semestre los estudiantes están en el nivel uno y abordan las dos categorías centrales de la línea en concordancia a su escenario de práctica y a su interés investigativo; el seminario de territorio empieza su desarrollo a partir de las nociones previas que los estudiantes tienen de la categoría, desde una postura socio crítica y unido al interés investigativo personal o colectivo aplicado a un contexto rural busca discutir y fundamentar la categoría de análisis.

En el seminario de formación disciplinar el Territorio es abordado desde múltiples enfoques y perspectivas donde los autores en su mayoría geógrafos asumen posturas socio críticas; por su parte los estudiantes con perspectiva analítica se centran en el estudio de las tensiones que se generan entre los diversos actores con presencia en el territorio, en identificar las relaciones de poder que determinan las territorialidades, des territorialidades y reterritorialidades; lo anterior se materializa en una investigación en el aula o con la comunidad que permita una mayor apropiación del concepto de territorio en la escuela.

Para el caso de la Universidad del Tolima se ha realizado la intervención en los seminarios de Didáctica de la geografía I y II en 8° y 9° semestre, estos tienen un carácter teórico – práctico en el que se busca realizar una contrastación conceptual con las practicas pedagógicas realizadas en escenarios educativos peri urbanos con estudiantes de educación básica primaria y secundaria. Para estos seminarios epistemológicamente se hace una inter relación geográfica y pedagógica.

Así mismo se hace necesario que el estudiante sea mucho más activo, puesto que debe realizar propuestas pedagógicas y didácticas para fortalecer la enseñanza – aprendizaje del concepto de territorio. En el caso específico no se desarrolla investigación en aula, sino aplicación de una propuesta pedagógica enfocada a la enseñabilidad del concepto de territorio.

Además de lo anterior, la estructura metodológica fue: 1. Trabajo en aula mediante talleres, ensayos y clase magistral; 2- establecimiento de propuestas sobre enseñanza e investigación para ser aplicadas al aula (previa revisión) y 3- implementación y análisis del trabajo



Principales resultados y conclusiones de la investigación.

El desarrollo y diferenciación conceptual debe ser un tema obligatorio en cada uno de los seminarios que atañen a la enseñanza de la geografía en los escenarios universitarios, hay que evitar que en los últimos semestres se tenga ambigüedad conceptual y epistemológica, no se puede dejar en manos de una lectura sin discutir o de un tema a desarrollar en una clase. Específicamente el concepto de territorio que por su característica polisémica, requiere trabajo interdisciplinario.

Si el docente en formación tiene un manejo diferenciado de los conceptos que atañen a su práctica pedagógica y además reconoce el contexto (bien sea urbano o rural) en el que trabaja, será posible establecer apuestas y propuestas que busquen la transformación de las ciencias sociales, de la enseñanza de la geografía y en específico de la enseñanza del concepto de territorio.

El desarrollo de la práctica pedagógica, no solo es un escenario de validación de estrategias pedagógicas o didácticas, sino que también necesita con urgencia que quienes asuman dichas prácticas tengan un manejo conceptual y epistemológico claro. De esta forma es posible hacer la ruptura de los discursos que sustentan que la enseñanza es un proceso de reproducción y que no tiene relevancia social.

Como se evidenció con anterioridad, el territorio es un concepto muy importante para establecer relaciones en el espacio, por esta razón es necesario que se realice una revisión a la enseñanza del mismo. En espacios universitarios se debe fortalecer la enseñabilidad del territorio “la educación geográfica pretende que los alumnos y alumnas comprendan la organización del espacio o sus equivalentes conceptuales: superficie terrestre, territorio, paisaje y lugar desde la interrelación de los sistemas físico – ambientales, económicos, sociales y culturales y desde la definición de sus estructuras, para así comprender e insertarse en la dinámica de los cambios de los adelantos de la ciencia, la tecnología y la globalización exigen en las distintas escalas territoriales.[341]” (Araya, 2009).

Una de las formas de acercar la geografía disciplinar y la escolar es fomentar la investigación en aula a cargo de los docentes en formación, de esta forma se posibilita una relación más directa de la universidad y las escuelas. “podría decirse entonces, que se crece personalmente con los otros. Un proyecto personal, una identidad personal se consigue, no sin dificultades, junto a otros. Estos otros que muestran caminos posibles, que acompañan, al mismo tiempo que permite que los jóvenes puedan elegir, decidir y hacerse responsables de sus palabras y acciones [36]” (Gurevich, 2005). Es necesario estructurar, desarrollar y aplicar estrategias pedagógicas en los contextos de la práctica docente, facilitando al estudiante y al docente las herramientas para apropiación de conceptos y cambios actitudinales favorables para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que contextualizados generan mejores actitudes frente al territorio y por ende más apropiación e identificación con el mismo.



Evidencias del desarrollo de la investigación

Como evidencias se tienen propuestas de intervención en aula por parte de los estudiantes (unidades didácticas), trabajos de reflexión con los estudiantes universitarios y propuestas de investigación realizada para fortalecer el concepto de territorio

Socialización de resultados

La presente investigación se encuentra aprobada para publicación en la revista virtual de la REDLAGEO "ANEKUMENE"

Impacto de la investigación

El impacto de la investigación ha sido el cambio en los escenarios universitarios desde las nuevas formas de enseñar a los docentes en formación, desde el fortalecimiento conceptual y al contexto escolar desde la relación directa entre los seminarios de territorio y didáctica de la geografía que se aplican con investigaciones en el aula a través de la práctica pedagógica

Proyección de la experiencia

La experiencia busca ampliar los canales de interacción de manera constante entre la Universidad y diferentes escenarios de práctica. Además de lo anterior se pretende que se generen nuevas formas de pensar la enseñanza de la geografía y en especial del territorio desde los niveles superior hasta la educación básica



ESTADO ACTUAL DEL CONSUMO DE ALCOHOL EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA

Nencer Losada Salgado

nenlosa@hotmail.com

Laura Camila Vargas Gaitán

lauracami054@hotmail.com

Alfredo Quezada Aldana

alfredopro2012@hotmail.com

Yessica Alejandra Gómez

alegomez@hotmail.com

Yurany Perdomo

anper26.ap@gmail.com

Cindy María Hoyos

cindymar27@hotmail.com

John Alexander Zambrano

alexander_95jazz@hotmail.com

Valeria Merchán Castro

valeria_97castro@hotmail.com

Palabras claves

Alcohol, consumo, universidad de la Amazonia.

Resumen

La investigación tuvo como objetivo conocer tanto cuantitativamente; cantidad y forma de consumo, como cualitativamente; las causas y consecuencias del consumo de alcohol en los estudiantes de pregrado de la Universidad de la Amazonia. Para ello, fue empleado como técnica de recolección de información una encuesta, la cual fue aplicada a 369 estudiantes de los distintos semestres y programas académicos de la universidad. Entre los resultados encontrados se determinó que el 5,15% de los estudiantes no habían consumido alcohol, y que por el contrario el 94, 85% de ellos si lo habían hecho; lo que significa que el consumo de esta sustancia es generalizado, y se considera su consumo como algo normal. Lo problemático es que de este porcentaje el 16% reporta un consumo habitual, es decir, al borde de la dependencia, y un 8% reportan ya estos casos de dependencia.



Problema o situación que originó la investigación

En las sociedades actuales cada vez se hace más generalizado el consumo del alcohol, pero, lo llamativo es que los mayores consumos se dan dentro de la población joven, en donde incluso, se ha llegado a determinar que conforme pasa el tiempo se encuentran casos donde su consumo llega a edades muy tempranas. Es por ello que se ha llegado a concluir que “los adolescentes tienen los primeros contactos con el alcohol y con el tabaco a una edad promedio que ronda los 13 años, iniciándose en el consumo habitual de estas sustancias entre los 14 y 15 años”. (Martínez, González, et al, 2002 p. 5). Edades, que coinciden cuando los estudiantes -al menos para el caso colombiano – se encuentran cursando entre el 7º y 9º grado de escolaridad. Suponiendo entonces que conforme los jóvenes vayan aumentando en edad, y grado de escolaridad su consumo también va aumentando y acentuado como práctica social. Esto debido en parte a la libertad que cada vez los padres ceden a sus hijos a medida que van creciendo; reflejado esto en los permisos otorgados para las salidas nocturnas con el grupo de amigos y los pares, lo cual conlleva a que exista la posibilidad de que el consumo del alcohol aumente en estas salidas nocturnas, que por lo general terminan en fiestas, o en asistencia a bares y discotecas donde el alcohol, y otras drogas están presentes como medio de diversión, o escapatoria de la realidad del día a día.

Por tanto, no es coincidencia que el ingreso de los jóvenes a la vida universitaria implique probablemente un aumento en la mayoría de ellos, del consumo de alcohol. Pues, el hecho de su ingreso a la universidad, les crea un imaginario de mayor grado de libertad como para realizar este tipo de práctica social. Ahora bien, la cuestión con el consumo del alcohol, es que precisamente es considerada una práctica social normal, al punto que no se considera dañino el consumo abusivo de esta sustancia, y si así fuera el caso, no se le ve como un problema mayor, el cual indudablemente, si debería merecer la misma atención como se le presta a drogas de tipo ilegal como la marihuana, la cocaína, heroína, entre otras, pues, el hecho de que sea aceptado socialmente, no implica que tenga sus riesgos para la salud de quien lo consume, y para la sociedad en general.

Por consiguiente, en este sentido se hace perentorio analizar la realidad de los jóvenes frente al consumo del alcohol. Es por ello que, surge el interés por parte del semillero de investigación “Drogas, Educación, y Cultura”, por conocer este tipo de realidad en los jóvenes y estudiantes de la Universidad de la Amazonia; el cual, a su vez, se trasluce en pretender responder la pregunta de investigación: ¿Cuál es el estado actual del consumo de alcohol en los estudiantes de la Universidad de la Amazonia?

Objetivo general de la investigación

Describir el estado actual del consumo de alcohol en los estudiantes de la Universidad de la Amazonia



Objetivos específicos

- Identificar las causas psicológicas, y socioculturales que determinan el consumo del alcohol en los estudiantes de pregrado de la universidad de la Amazonia.
- Conocer cuantitativamente, de forma general como también por programas académicos, el consumo de alcohol en los estudiantes de pregrado de la universidad de la Amazonia.
- Determinar las consecuencias que puede traer para los estudiantes de la universidad de la Amazonia, el consumo del alcohol.

Referente teórico que sustenta la investigación

El referente teórico de la investigación lo constituyó una serie de elementos de orden conceptual, teórico y epistemológico, que permitieron por un lado, explicar y fundamentar desde el enfoque psicológico, social y cultural, el comportamiento de los jóvenes universitarios y su relación con el consumo del alcohol, y por otra parte, desde el enfoque jurídico y bioquímico a lo que concierne a la naturaleza del alcohol como droga de uso legal.

El alcohol desde el punto de vista bioquímico, y jurídico

Concepto

Desde la normatividad jurídica colombiana es considerada como bebida alcohólica, la cual a su vez, es un líquido que contiene alcohol (etanol) y que está destinado al consumo humano. Al cual no se le indican propiedades terapéuticas. Ahora bien visto desde su estructura química el alcohol es $\text{CH}_3\text{CH}_2\text{-OH}$, como sustancia volátil e incolora. Diluido con metanol (alcohol de madera) es tóxico para la vida causando daños a veces irreversibles (ceguera, estado de coma o muerte), se encuentran variaciones según su forma de producción donde encuentran la fermentación o la destilación.

Ahora bien, el alcohol en su obtención natural es fermentado, y se obtiene mediante los diversos granos, frutos y plantas, ya que su principal generador es el azúcar transformando mediante un proceso oxidación de moléculas en ausencia de oxígeno. Ya como etanol (alcohol etílico) es utilizado para la obtención de bebidas como el vino, la cerveza, y su concentración varía entre 5° y 12° . En lo referente al alcohol destilado, en éste se le aumenta su concentración de alcohol etílico con una concentración del 14° y 45° , como es el caso del vodka.

El alcohol a nivel de cómo actúa en el organismo humano, este es considerado como una sustancia no estimulante, ya que cuando se ingiere este actúa como un depresor del sistema nervioso central, tiene una



reacción química dentro del cerebro principalmente en el cerebelo que es el responsable de la coordinación y el equilibrio. En términos generales esta sustancia pueda afectar principalmente en la salud del consumidor en lo que respecta:

-Al habla, el juicio, el equilibrio (cerebelo), producir gastritis (estomago), trastorno del ritmo cardiaco (corazón), producir cirrosis (hígado), deshidratación, y dependencia, etc.

Expendio, suministro y consumo desde el ordenamiento jurídico colombiano

Según el proyecto de ley 41 de 2010 del senado se menciona al respecto:

Artículo 12. Expendio, suministro y consumo de bebidas alcohólicas en lugares prohibidos. Se prohíbe el expendio, suministro o consumo de bebidas alcohólicas o sus derivados en los lugares señalados a continuación:

1. Centros e instituciones de educación formal y de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano.
2. Establecimientos de comercio abiertos al público o que siendo privados trasciendan a lo público, ubicados a menos de doscientos (200) metros de los centros educativos.
3. Recintos públicos y privados dedicados a actividades académicas y deportivas.
4. Entidades públicas o privadas del sector salud.
5. Guarderías, hogares comunitarios, y otros establecimientos o instituciones destinadas a velar por la infancia y las mujeres en embarazo.
6. Espacio público.

Artículo 13. Obligaciones de los propietarios y responsables de los establecimientos o lugares donde se expenden y consumen bebidas alcohólicas. Los propietarios o persona (s) responsables de los establecimientos en los cuales se consumen bebidas alcohólicas tendrán las siguientes obligaciones:

1. No vender bebidas alcohólicas a menores, y en caso de duda sobre la edad de la persona, verifica su edad con la solicitud del documento de identificación.
2. No exigir consumo mínimo de bebidas alcohólicas.
3. No permitir el ingreso de personas armadas.
4. No vender bebidas con contenido de alcohol a personas que se encuentran en evidente estado de embriaguez.

Ahora bien la ley frente a este tipo de prohibiciones del alcohol a los menores de edad, refuerza este idea de la prohibición mediante leyendas, tal como lo establece este mismo proyecto de ley:



Artículo 8°. Leyendas. Todos los productos de bebidas alcohólicas comercializados en el país deberán expresar clara e inequívocamente las siguientes frases:

1. El exceso de alcohol es perjudicial para la salud.
2. Prohíbese el expendio de bebidas embriagantes a menores de edad.
3. El alcohol es nocivo para la salud, la convivencia y la seguridad vial.

Parágrafo. En los envases y etiquetas de las bebidas alcohólicas no podrán emplearse expresiones, leyendas o imágenes en idioma diferente al español que induzcan al engaño del público.

Teorías sobre el comportamiento de los jóvenes, y su relación con el consumo del alcohol

Diversas teorías se han desarrollado en relación a este campo:

Teoría genética: las investigaciones con animales y con gemelos apoyan la idea de que si puede existir cierta vulnerabilidad genética para la tendencia al alcoholismo (Secades, 2001). Parece ser que el aspecto biológico estará más relacionado con el mantenimiento de la conducta alcohólica, mientras que los sociales quedaran vinculados más con el origen de la conducta (Rowe y cols, 1996; citado en Olivia, 2004).

Teoría de la psicología evolucionista: explicaría las conductas de riesgo como una de las formas que tiene el adolescente de salir de su grupo familiar, eliminando el peligro de endogamia y llevando a su inicio precoz de la actividad sexual y reproductiva. Algunos autores como Steinberg y Belsky (1996) apuntan a que los sujetos con mayor disposición afrontar peligros tendrían más posibilidades de sobrevivir (selección natural) con lo que también se reproducirían en mayor número (selección sexual).

Teoría de los marcadores somáticos (Damasio, 1996): la corteza orbito frontal sería la encargada de reconocer las cuestiones morales y de elegir una respuesta adecuada a la situación. Los comportamientos antisociales de y de riesgo se darían en aquellos sujetos con una menos maduración cerebral de esa zona.

Trabajos de Chamber, Taylos y Potenza (2003): afirman que debido a la gran sensibilidad de los circuitos neurobiológicos relacionados con los sistemas de recompensa, ciertas experiencias como el consumo de drogas pueden tener unos efectos persistentes que facilitan la adicción.

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La investigación se desarrolló dentro del campus de la universidad de la Amazonia, la cual es una universidad de naturaleza oficial ubicada en la ciudad de Florencia. Institución que en el momento en que se llevó a cabo la investigación contaba con 7000 estudiantes en promedio, y 14 programas de pregrado presenciales ofertados (Lic. matemáticas y física, Lic. Ciencias Sociales, Lic. Lengua Castellana, Lic. en Inglés, Lic. en



educación artística, Ing. de alimentos, de sistemas, agroecológica, Derecho, Biología, Química, MvZ, Contaduría pública y Administración de empresas), de los cuales en cada uno de ellos se tomó 30 estudiantes en promedio como población muestra.

Referente metodológico de la investigación

Investigación descriptiva enmarcada dentro del paradigma cualitativo, pero que a nivel metodológico se trabajó con un enfoque cuantitativo, con análisis de información estadístico. Para la recolección de información el grupo de investigadores diseñó una encuesta de 28 preguntas, en su mayoría de selección múltiple (cuatro opciones), y algunas de ellas con opción cerrada (SI o NO). Para deducir la cantidad de estudiantes a la que se debía aplicar este instrumento, se realizó la siguiente formula estandarizada:

En donde según cada uno de estos valores corresponde a:

N: El tamaño de la población o universo (En promedio 7000 estudiantes de pregrado de la Uniamazonia susceptibles a ser encuestados).

K: Constante que depende del nivel de confianza que asignemos. El nivel de confianza indica la probabilidad de que los resultados de nuestra investigación sean ciertos. Para este caso se tomó un 95,5 % de confianza, o en otras palabras de correr el riesgo a que nos equivoquemos con una probabilidad del 4,5%. En donde el 95,5% va tomar el valor $K=2$

p: es la proporción de individuos que poseen en la población la característica de estudio. Este dato es generalmente desconocido y se suele suponer que $p=q=0.5$ que es la opción más segura.

q: es la proporción de individuos que no poseen esa característica, es decir, es $1-p$.

e: Es el error maestro deseado. Que para el caso nuestro lo tomamos con un valor de 5

n: es el tamaño de la muestra (369) aproximadamente, es decir, el total de la población muestra al que se le aplicó la encuesta.

Evidencias del desarrollo de la investigación

Informe parcial sobre avances en el marco teórico. Socialización del marco teórico Articuladores para Comprender el Concepto de Derivada (Pinto y Parraguez 2015), y, epistemología de Cauchy. Semillero de investigación TIMATH. Universidad Surcolombiana

Ponencia: Cuarta Catedra Itinerante en Didáctica de la Matemática, Universidad Surcolombiana. CIDMATH-USCO. EL CÁLCULO: enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Principales resultados y conclusiones de la investigación.



Algunos Resultados:

De los 369 estudiantes encuestados: 19 (5,15%) de ellos respondieron que nunca habían consumido alcohol, por tanto 350 (94, 85%) afirmaron que si lo habían hecho. Lo cual quiere decir, como lo muestran otros estudios (Varo, Aguinaga y Cortaire; 1983, Torres; 1986, Jabakhanji; 1988), que la mayoría de los estudiantes antes de ingresar a la universidad, ya han consumido alcohol.

De los 350 estudiantes que respondieron que han consumido alcohol, el 78% de ellos respondieron que consumen alcohol comúnmente por mero gusto, seguido del 15% que respondieron que lo hacen por influencia de amigos, y en menor proporción: el 5% y 2% respondieron respectivamente que lo hacen por influencia de familiares, o por problemas de cualquier índole.

Teniendo en cuenta los tipos de consumo: Ocasional, habitual y dependiente. Se puede determinar que la mayoría de los jóvenes estudiantes de la Uniamazonia se encuentran en la primera categoría: el 75% de los 350 encuestados que afirmaron haber consumido alcohol. En la segunda categoría: el 16% (55 estudiantes) y 8% (33 de los estudiantes) que reportaron respectivamente consumir todos los fines de semana, o entre 1 y tres veces por semana; lo cual es objeto de preocupación, ya que este tipo de consumo es indicio que se está perdiendo el control frente al alcohol, pues a este nivel se comienzan a presentar problemas de orden familiar, escolar, entre otros.

Y, en lo referente a la última categoría: Consumo dependiente, aunque se presenta en una proporción aún más baja: el 1% (5 estudiantes), es de igual modo objeto de mucha preocupación tanto para la universidad como para la familia, ya que este tipo de estudiantes al depender totalmente del alcohol, requieren de la ayuda médica especializada.

Conclusiones

Aunque, el 75% de los jóvenes encuestados presentan un consumo ocasional y moderado, y otro porcentaje de ellos: 24% con un consumo habitual; 16% (todos los fines de semana) y 8% (de 1 a 4 veces por semana). No presentándose, por tanto, en estos casos problemas de dependencia y alcoholismo. Sin embargo, esto no deja de ser objeto de discusión, pues, no se sabe cuántos de estos casos en un futuro pueden llegar a presentarse como casos de dependencia. Ante esto la prevención juega un papel importante, y la pregunta es: ¿La universidad está haciendo algo en esta dirección?



Impacto de la investigación

El docente no solo debe preocuparse por formarse en un campo disciplinar específico, sino también en torno a todo lo relacionado a lo que puede afectar, o a lo que se ven enfrentados los niños y jóvenes de hoy. Tal es el caso de la problemática del alcohol y las drogas. Por ello, este tipo de investigación permite grosso modo, en los estudiantes en formación (en este caso como licenciados en Ciencias Sociales) lograr dos cosas: 1) que se fundamenten teóricamente sobre esta problemática, lo que les dará herramientas conceptuales para cuando se enfrenten en sus prácticas docentes con este tipo de situación sepan cómo abordarla, y 2) que mediante el mismo ejercicio investigativo lleguen a concientizarse, de que esta es una realidad que merece ser encarada de manera urgente desde la misma escuela, puesto que no hay duda que cada vez, son más los jóvenes que consumen este tipo de sustancia y otras drogas a edades más tempranas, y este sentido la escuela –encabeza del maestro-, junto a la familia tienen la responsabilidad social de prevenir este tipo de situaciones.

Socialización de resultados

En el momento se está estructurando un artículo científico en prospectiva de ser publicado en una revista indexada. De igual modo, como estrategia de divulgación de los resultados, en la preparación de ponencias para participar en este evento que nos convoca, al igual en otro, que está previsto a realizarse en la ciudad de Manizales en el mes de noviembre del presente año, en el marco de la “II Bienal internacional de infancias y juventudes”.

Proyección de la experiencia

Se espera que los resultados sean divulgados internamente dentro de la institución, con el fin de que los estudiantes conozcan su realidad, y se concienticen que el consumo de alcohol es elevado. No obstante, no es suficiente con informar y concientizar a los estudiantes y a la comunidad universitaria en general sobre esta situación, sino que también hay que apostarle en diseñar estrategias de prevención concreta y real.



DIAGNÓSTICO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN CINCO INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE FLORENCIA Y SU IMPACTO EN LA CALIDAD DE VIDA DE LOS ESCOLARES

Elizabeth Hurtado Martínez

e.hurtado@udla.edu.co

Juan Carlos Marulanda Trujillo

Luis Fernando Rivera Téllez

Luis Jefferson Soto Sánchez

Palabras claves

Violencia verbal del alumnado hacia alumnado, Violencia verbal del alumnado hacia profesorado, Violencia física indirecta por parte del alumnado, Violencia física indirecta por parte del alumnado, Exclusión social, Disrupción en el aula, Violencia de profesorado hacia alumnado, Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Resumen

El proyecto de investigación se diseña con el propósito de caracterizar la violencia escolar en dos instituciones educativas de la ciudad de Florencia y su impacto en la calidad de vida de los escolares haciendo uso de las herramientas conceptuales y procedimentales de la estadística.

El objeto de estudio de la investigación es la violencia escolar para ello en el capítulo referido al planteamiento del problema, se presenta un rastreo de investigaciones o informes realizados a nivel Latinoamericano, Colombiano y a nivel local “departamento del Caquetá”. La información suministrada muestra la pertinencia e importancia del desarrollo del proyecto de investigación.

En el capítulo referido a la justificación se presentan los elementos que sustentan el desarrollo de la investigación, organizado por los aportes que ofrece a las instituciones educativas en las que se realiza la investigación, como a la formación misma de los profesores de Ciencias Sociales.

En el capítulo metodología, se registra la estructura metodológica diseñada para el alcance de los objetivos propuestos en la investigación, estructurada en actividades, fases y productos, igualmente se presenta un cronograma que define los tiempos para el desarrollo de la investigación.



Finalmente se presenta el análisis e interpretación de la información, dando respuesta a la pregunta formulada en la investigación ¿Cuáles son las características asociadas a la violencia escolar en dos instituciones educativas de la ciudad de Florencia y cuál es su impacto en la calidad de vida de los escolares haciendo uso de las herramientas conceptuales y procedimentales de la estadística?

Problema o situación que originó la investigación

En este apartado se registran algunos elementos que sustentan el problema de la investigación, para ello se realizó una exploración documental de diversos investigadores en el campo de la sociología interesados por este asunto, lo que hace que el proyecto de investigación sea pertinente.

Inicialmente se registran algunas reflexiones sobre la violencia escolar a nivel latinoamericano, con los aportes del documento "Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo" (2011), luego se analizará la situación a nivel de Colombia con los aportes del profesor Jiménez (2011) registradas en su documento "La violencia escolar", y algunos elementos del matoneo escolar en Colombia tomado del diario el espectador en su publicación del día 18 de febrero del año 2013, finalmente se toman aportes relevantes a nivel del departamento del Caquetá sobre el objeto de la investigación, aprovechando los resultados de la investigación realizada por Ciro y Chinchilla (2014), en su tesis de pregrado en psicología titulada "Diagnóstico y plan de atención a violencia escolar en cinco establecimientos educativos urbanos y rurales de San Vicente del Caguán Caquetá 2013-2014".

Objetivo general de la investigación

Caracterizar la violencia escolar en cinco instituciones educativas de la ciudad de Florencia y su impacto en la calidad de vida de los escolares haciendo uso de las herramientas conceptuales y procedimentales de la estadística

- Identificar los grupos poblacionales que serán la fuente de la investigación
- Organizar los grupos de muestra en la instituciones educativas con diferenciación de edades y grados (quinto primaria, séptimo, noveno y once).
- Diseñar instrumentos para recolectar la información
- Aplicar instrumentos
- Sistematizar la información
- Identificar las características asociadas a la violencia escolar en cada institución educativa y realizar comparaciones entre las mismas.
- Identificar el impacto en la calidad de vida de los escolares que han experimentado violencia escolar.



Referente teórico que sustenta la investigación

La violencia escolar: la situación en Latinoamérica y el caribe

El documento "Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo" (2011), señala que entender el aprendizaje de la convivencia como un proceso progresivo parte de reconocer que la tolerancia y el respeto se acrecientan con la edad. Al respecto, el estudio "Convivencia y Seguridad en Ámbitos Escolares de Bogotá" (Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2006) pudo establecer que los autorreportes de víctimas de agresiones por parte de sus pares ascendían a un 27% de los niños y niñas de 8 años, mientras que los mayores de 17 que se declararon víctimas eran solo un 7%. En el mismo sentido, la investigación sobre convivencia y desarrollo humano (UNICEFPNUD, M. Beguerí & J. C. zamora, 2009) realizado en Costa Rica escogió los cursos de séptimo y undécimo con el fin de contrastar la capacidad para la convivencia entre los 12 años (promedio) y 17 (promedio), respectivamente, encontrando, en efecto, avances significativos de uno a otro momento.

De acuerdo a los resultados obtenidos en ambos países Colombia y Costa Rica, llama la atención que el mayor porcentaje de violencia escolar está situado en los escolares de menor edad (8 años), mientras que los menores porcentajes están en los escolares mayores (17 años). Lo anterior implica tanto para las instituciones, como a los profesores y la familia misma, identificar las razones que está provocando la agresividad en niños y niñas de tan temprana edad, diseñar estrategias de intervención que permitan disminuir los resultados obtenidos y motivar mejor calidad de vida para los menores. De un buen proceso de formación en la infancia dependen que los países cuenten con adultos responsables que aporten al desarrollo de un país.

El documento igualmente señala igualmente que aunque no es reciente, la violencia entre estudiantes llama cada vez más la atención porque en los países donde se han realizado encuestas o muestreos representativos, como los que se señalan a continuación, los porcentajes de los niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas, o que tienen conocimiento de hechos de maltrato, acoso u hostigamiento escolar, se sitúan entre el 50% y el 70% de la población estudiantil.

Argentina El documento "Clima, Conflictos y Violencia en la Escuela: un Estudio en Escuelas Secundarias de Gestión Pública y Privada del Área Metropolitana de Buenos Aires" (UNICEFFLACSO, 2010) señala: "Al consultar a los alumnos sobre su conocimiento acerca de situaciones constantes o frecuentes de humillación, hostigamiento o ridiculización de alumnos en clase durante 2009, un 66.1% contestó afirmativamente". Brasil En el estudio "Pesquisa: Bullying escolar no Brasil. Relatório Final" (Plan Internacional & R. M. Fischer, 2010) se indica: "Alrededor del 70% de los estudiantes encuestados afirma haber visto al menos una vez a un



compañero siendo intimidado en la escuela en 2009". Bolivia Karenka Flores Palacios, en su estudio ya reseñado (2009) menciona: "En el ámbito nacional, 5 de cada 10 estudiantes son víctimas de acoso".

Las cifras que muestra el documento sobre los altos porcentajes de escolares que afirman haber sido víctimas de algún tipo de violencia escolar, una vez más llama la atención sobre los procesos formativos que hacen parte de sus vidas. ¿Qué formación reciben en sus hogares? ¿Qué tanto la escuela se ha preocupado por ellos? ¿Qué políticas han definido los países para enfrentar esta situación? Si tratamos de acercarnos a las respuestas observamos que el panorama no es nada alentador, especialmente en el ámbito familiar. Los niños y niñas de los hogares modernos pasan la mayor parte del tiempo solos, porque por un lado cuando tienen el privilegio de convivir con sus dos padres, en la mayoría de los casos los dos trabajan, y cuando solo conviven con un padre la situación es más compleja, los padres delegan a la escuela la responsabilidad de formar valores y habilidades para la convivencia, el interés de los padres es que los hijos estudien, pero no tienen como prioridad formarlos. Con esta realidad el modelo de formación que reciben los niños y niñas es el modelo que su entorno inmediato le ofrece, sus amigos, la televisión, el internet. Etc.

El documento continua señalando que el maltrato entre compañeros y/o compañeras que más preocupa en la actualidad no es el de las riñas o peleas ocasionales, que se pueden identificar y sancionar con relativa facilidad; la preocupación más grave alude al maltrato emocional repetido y sistemático que se dirige desde una persona o un grupo de personas contra otra y que –de manera consciente o inconsciente– apunta a su destrucción psicológica.

El término bullying –que literalmente se traduce “intimidación”– es la denominación que se le dio a este fenómeno en los Estados Unidos e Inglaterra, donde las investigaciones académicas sobre el tema se iniciaron en los años 70. En América Latina, el término bullying no es usual más allá de los entornos académicos. Es más común hablar de acoso sistemático y reiterado entre pares, como lo demuestra el estudio nacional que se hizo en Brasil, reseñado en el acápite siguiente. En este estudio, los profesores, estudiantes y directivos de las escuelas declararon que el término bullying es desconocido casi por completo; sin embargo, su práctica fue reconocida de inmediato y asociada con episodios de abuso en las escuelas que responden a las características de repetición, intención y sistematismo propias del bullying.

Tal como sucede con el maltrato emocional en la familia, el acoso sistemático entre pares, o bullying, suele permanecer oculto e imperceptible, dado que en la mayoría de las ocasiones no produce huellas físicas. Si bien el internet es una fuente importante de información y aprendizaje, también es utilizado como un arma poderosa para el acoso sistemático entre pares, porque es muy fácil adoptar un nombre o identidad ficticia para enviar mensajes agresivos y humillantes, alimentados, la mayoría de las veces, por sentimientos homófobos, xenófobos o debidos a otro tipo de discriminación.



La violencia escolar: la situación en Colombia

El profesor Jimenez (2012) en su documento *“La violencia escolar”* señala que la escuela es un espacio de reproducción simbólica de todo lo que ocurre en una determinada sociedad como la colombiana, caracterizada por un alto grado de violencia que actualmente, según informes de Forensis y del Instituto de Medicina Legal cada año se ha incrementado la tasa de más del 30% por año, arrojando como resultado en el 2008 15.230 homicidios.

Es necesario también precisar que la violencia que ha permeado a la escuela no sólo es producto de la pobreza en que viven la mayoría de los colombianos, si no que el entramado de la cultura del narcotráfico desde la década del ochenta ha incidido en muchas instituciones educativas, tanto oficiales como privadas, las cuales se convierten en expendios y en focos de iniciación de esta cultura de la droga que ha incrementado enormemente la violencia en Colombia y en nuestras escuelas.

Por estas razones, la escuela se ha vuelto muy permeable a estos núcleos de comportamiento social violentos que comienzan en el hogar, y que continúan en las ciudades y se afianzan en el terreno escolar, convirtiéndose allí en un detonante ideal para los diferentes tipos de violencia social.

La violencia escolar se alimenta inicialmente de todas aquellas conductas sociales que aprenden los niños por imitación (neuronas espejo) de la violencia intrafamiliar que viven (89.803 casos en el 2008), en los hogares, de las cuales Forensis reportó 13.523 casos de maltrato infantil que originan entre muchos otros aspectos, que aquellas conductas delictivas que aprende en su entorno familiar y barrial, luego se reproduzcan en la escuela a través de agresiones físicas y verbales contra sus compañeros y maestros.

De acuerdo a lo planteado por el profesor Jiménez, se reitera que la mayor fuente de agresividad que está siendo el pilar de la formación de los niños y niñas, son las dinámicas intrafamiliares, permeadas por la violencia familiar, el maltrato tanto físico como psicológico, es el mundo que aprenden los niños y las niñas y es el mundo que replican en la escuela.

Los diferentes procesos de supervisión, control y regulación de las agencias de seguridad del estado han demostrado la presencia de expendedores de droga por fuera y dentro de las instituciones educativas, de igual forma se han decomisado muchas armas corto punzantes, inclusive armas de fuego que llevan los estudiantes a las aulas de clase, que evidencian al grado de violencia a que han llegado nuestras instituciones educativas.



Otro factor generador de este tipo de conductas sociales, es que los niños llegan a las escuelas con una carga de información violenta que ha aprendido en su entorno familiar, y a partir de los medios de comunicación masiva, especialmente en la televisión y en los videojuegos, que inundan la mayor parte de su cotidianidad. Lo anterior, sin una adecuada percepción activa y educación de los medios, lo mismo, que una inoperancia estatal en el control de los mismos, origina que los niños interioricen formatos de violencia que van a hacer reproducidos en la escuela. En este sentido el niño no tiene la capacidad de aislar la fantasía y la realidad y tiende a imitar dichos comportamientos que solo reproducen códigos restringidos del lenguaje violento y guerrero que presentan actualmente muchos de los programas de televisión colombiana, incluyendo los dramatizados de los canales privados que hacen apología al narcotráfico y a la violencia intrafamiliar.

Los códigos restringidos a nivel del lenguaje (frases gramaticalmente simples y a menudo incompletas), que traen los niños a las escuelas se convierten en el principal obstáculo comunicativo, frente a los códigos elaborados del discurso de la cultura y las ciencias que presenta el maestro, originando un conflicto cultural que hace que para los niños la escuela no sea más que un espacio de tedio y de aburrimiento y no de prolongación de su cultura barrial y hogareña, alimentada desafortunadamente por diferentes nichos de violencia barrial. Por otra parte la fragmentación de los hogares colombianos, los procesos migratorios, y la temprana edad en que los niños entran a la escuela han contribuido para generar diferentes focos de violencia en las escuelas.

La violencia escolar: la situación en el departamento del Caquetá

Para este apartado se registra la información obtenida por las investigadoras Ciro y Chinchilla (2014), en un estudio de violencia escolar realizado en el municipio de San Vicente del Caguán Caquetá, registrado en su tesis de pregrado en psicología titulada "Diagnóstico y plan de atención a violencia escolar en cinco establecimientos educativos urbanos y rurales de San Vicente del Caguán Caquetá 2013-2014". En el documento las autoras señalan que la población o unidad de análisis del proyecto de investigación, se tomó del SIMAT o sistema de matrícula de la Secretaria de Educación Departamental, correspondiente al inicio del segundo semestre de 2013, estudiantes matriculados en los establecimientos educativos: Dante Alighieri 1886 estudiantes, Verde Amazónico 1112 estudiantes, I.E.R La Sombra 295 estudiantes, I.E.R Campo Hermoso 613 estudiantes, I.E.R Los Pozos 546 estudiantes. Para una población total intervenida en las 5 instituciones educativas de 4.452 estudiantes.

La muestra o unidad de trabajo que se escogió en las instituciones educativas oficiales seleccionadas, tanto en el área rural como urbana del municipio de San Vicente de Caguán, corresponde al 13.6% (605) estudiantes de una población de 4452 personas entre directivos, docentes, estudiantes y padres de familia.



Las investigadoras identificaron los diferentes tipos de maltrato escolar en las Instituciones educativas, de acuerdo a los 455 estudios de casos realizados.

El diagnostico arrojó como resultado, que en los establecimientos educativos intervenidos, del municipio de San Vicente del Caguán, existe la violencia escolar entre los estudiantes en un nivel del 38% en los establecimientos educativos intervenidos y de un 31% de violencia en el hogar seguido de un 31% tanto en la escuela como en el hogar.

Se encontró que el 38% corresponde a violencia escolar generalizada entre estudiantes; el 28% corresponde a Bullying o matoneo “es el sometimiento de maltrato físico y psicológico deliberado y constante que recibe un estudiante por parte de otros; que implica una repetición continua de las burlas y agresiones y provoca la expulsión social de la víctima”; el 34% de los cinco establecimientos no presentan violencia escolar.

El diagnostico registra que de los 455 estudios de casos realizados, el 31% equivalente a 195 estudiantes son maltratados en el hogar.

Según los estudios de casos realizados y la encuesta aplicada a los estudiantes, el 5% de los estudiantes, afirman haber sido alguna vez maltratados por los docentes y directivos de los establecimientos educativos. Según los registros obtenidos en el diagnóstico, se constató que el maltrato en el establecimiento educativo y en el hogar, es más común en niños y niñas con edades entre 10 a los 14 años, siendo la edad de 10 años tanto en la escuela como en el hogar, la más expuesta.

El diagnostico arrojó que la categoría de las agresiones físicas directas (peleas, arañones, juegos bruscos, cachetadas, patadas, pellizcos, y castigos físicos en casa) es de 39% el más alto encontrado.

Las encuestas a estudiantes aplicadas en los cinco establecimientos educativos del municipio de San Vicente del Caguán, arrojaron que el 63% de los estudiantes participantes corresponden al sexo masculino y el 37% al sexo femenino.

Los grupos de quinquenio, de las encuestas realizadas a los estudiantes se evidenció, que el grupo representativo es de 5 a 14 años con un 59% seguido por el grupo de edades entre 15 a 19 años con un 41%.

El 71% de los estudiantes afirmaron que en algún momento ha sentido que sus compañeros lo aíslan (no lo integran a los equipos, no le hablan, no juegan con él).

De otra parte, se evidencia que el 44% de los estudiantes ha sido atacado por un compañero, se han burlado de él, lo han insultado, lo han amenazado mientras que un 56% dice no haber sufrido esta situación.



De la encuesta a estudiantes se infiere que el 43% de los estudiantes se han sentido indefenso ante el ataque de algún compañero o compañeros. Un 57% afirma no haber sufrido esta situación. El 34% de los estudiantes encuestados han sido atacados por un compañero en más de tres ocasiones en lo que va del periodo escolar; un 66% afirma no haber sufrido esta situación.

Se evidencio que el 25% de los estudiantes encuestados tiene dificultades para dormir, constantemente se sienten preocupados y ya no quieren ir a la escuela; un 75% de los estudiantes afirma no sufrir esta situación.

El 35% de los estudiantes encuestados afirmaron tener miedo de contar lo que pasa porque saben que les puede ir peor; un 65% de los estudiantes afirma no sufrir esta situación.

En los cinco establecimientos educativos intervenidos de los 455 estudiantes, a los cuales se les realizo el estudio de caso, 195 son maltratados en el hogar y 245 estudiantes son maltratados en el establecimiento educativo y 219 estudiantes son maltratados tanto en la escuela como en el hogar. En porcentajes se evidencia que el 38% de los estudiantes son maltratados en la escuela, el 31% son maltratados en el hogar y el 31% son maltratados tanto en la escuela como en el hogar.

Se evidencia , que los tipos de agresiones verbal, social, psicológico, físico directo y físico indirecto encontrando; agresiones físicas directas 25%, las agresiones verbales con un 24%, agresiones sociales 13%, agresiones físicas indirectas 20%, agresiones psicológicas 15% y agresión docente 3%.

Los estudios de casos realizados en los cinco Establecimientos Educativos, intervenidos arrojaron que, los lugares que presentan un mayor índice de agresividad son: el salón de clase con un 43%, el patio de recreo con un 29% y las canchas deportivas con un 12%.

Los tipos de agresiones verbal, social, psicológico, físico directo y físico indirecto encontrando; agresiones físicas directas 25%, las agresiones verbales con un 24%, agresiones sociales 13%, agresiones físicas indirectas 20%, agresiones psicológicas 15% y agresión docente 3%.

Según los resultados del estudio, se evidencio que son más los hombres con (278) casos, que las mujeres (177) casos, que presentan problemas de convivencia escolar.

El promedio de edad donde se presenta mayores dificultades de convivencia escolar es de los 10 a los 14 años, siendo representativo en los hombres con (290) casos y en las mujeres (165) casos.



Por otra parte, de los 455 estudios de casos realizados, se puede evidenciar que para los estudiantes los lugares que presentan un mayor índice de agresividad son: el salón de clase con un 43%, el patio de recreo con un 29% y las canchas deportivas con un 12%.

De los 455 estudios de casos realizados en los establecimientos educativos, según los estudiantes se pudo evidenciar, los tipos de agresiones verbal, social, psicológico, físico directo y físico indirecto encontrando; agresiones físicas directas 25%, las agresiones verbales con un 24%, agresiones sociales 13%, agresiones físicas indirectas 20%, agresiones psicológicas 15% y agresión docente 3%. Los tipos de agresiones físicas directas, verbales, sociales y psicológico, más relevantes: son los apodos con un 15%, maltrato en la casa con un 13%, peleas 16%, insultos 16%, agresión verbal 13%, golpes y puños 16%, y juegos bruscos como pepito silva y cuca calvera con un 13% y agresión de docentes 3%.

En los cinco establecimientos educativos rurales, urbanos y oficiales, donde se aplicó el estudio de casos y la encuesta a estudiantes, docentes y padres de familia, se evidencio que existe diferentes tipos de violencia escolar, tanto en la escuela como en el hogar de donde proceden los estudiantes: apodos, peleas, golpes, empujones, puños, insultos o groserías, patadas, cachetadas, palmadas, arañazos. Además, son castigados en la casa con correa, cables, lazos y con la mano y puños, por padres, hermanos y adultos.

De lo anterior, los estudiantes afirmaron, que los tipos de maltrato verbal, físico y psicológico, más relevantes: son los apodos con un 20%, maltrato en la casa con un 13%, peleas 8%, insultos 8%, agresión verbal 7%, golpes y puños 6%.

Entre los juegos de los adolescentes más peligrosos que dicen implementar, se destacan: "Pepito Silva" con un 7%, (consiste en cogerle los testículos al compañero y apretárselos hasta que silbé o grite); Cuca calvera 6% (consiste en darse mutuamente calvasos en la cabeza con toda la fuerza de los niños, niñas o adolescentes).

Con los antecedentes registrados se define como problema de investigación ¿Cuáles son las características asociadas a la violencia escolar en cinco instituciones educativa de la ciudad de Florencia y cuál es su impacto en la calidad de vida de los escolares haciendo uso de las herramientas conceptuales y procedimentales de la estadística?

Contexto educativo

Nivel de educación: Básica primaria y secundaria

Grado: Quinto, Séptimo, noveno y once

Grupo poblacional: 1208 escolares



La investigación se realizó en cinco instituciones educativas que se registran en la siguiente tabla.

Tabla 1
Instituciones educativas seleccionadas para el desarrollo del proyecto de investigación

No.	Nombre de la Institución Educativa	Jornada
1	I.E Jorge Eliecer Gaitán	Diurna
2	I.E. Técnico Industrial	Diurna
3	I.E. San Francisco De Asís	Diurna
4	I.E ciudadela Siglo XXI	Diurna
5	I.E Antonio Ricaurte	Diurna

Tabla 2
Relación de escolares encuestados por grados e instituciones educativas

No.	Nombre de la institución educativa	Grado	Numero encuestados
1	I.E Jorge Eliecer Gaitán	Quinto	63
		Séptimo	59
		Noveno	65
		Once	63
2	I.E. Técnico Industrial	Quinto	69
		Séptimo	71
		Noveno	89
		Once	78
3	I.E. San Francisco De Asís	Quinto	37
		Séptimo	50
		Noveno	33
		Once	57
4	I.E ciudadela Siglo XXI	Quinto	44
		Séptimo	55
		Noveno	66
		Once	42
5	I.E Antonio Ricaurte	Quinto	54
		Séptimo	67
		Noveno	74
		Once	72
Total encuestados			1208



Referente metodológico de la investigación

Para el desarrollo de la investigación se propone la siguiente estructura metodológica

Tabla 3
Estructura metodológica de la investigación

Objetivos específicos	Fases	Actividades	Productos
Identificar los grupos poblacionales que serán la fuente de la investigación	FASE I Identificación de la población	Selección de las instituciones educativas	Instituciones educativas seleccionadas
Organizar grupos de escolares como muestra en la instituciones educativas con diferenciación de edades y grados (quinto primaria, séptimo, noveno y once).	FASE II Organización de grupos	Organización de grupos para toma de información	Grupos organizados
Diseñar y aplicar instrumentos para recolectar y analizar la información	FASE III De diseño y aplicación de instrumentos	Elaborar encuestas y aplicar en los escolares	Encuestas diseñadas y aplicadas
Sistematizar la información	FASE IV De sistematización de la información	Organización de la información, tabulación, traficación y análisis preliminares.	Informe estadístico
Describir las características asociadas a la violencia escolar en cada institución educativa y realizar comparaciones entre las mismas.	FASE V De caracterización del nivel del violencia escolar	Identificación de las características asociadas a la violencia escolar y nivel de desarrollo en las IE	Informe descriptivo de los características asociadas a la violencia escolar
Describir el impacto en la calidad de vida de los escolares que han experimentado violencia escolar.	FASE VI De identificación del impacto en la calidad de vida de los escolares	Identificación del impacto en la calidad de vida de los escolares	Informe descriptivo del impacto de la calidad de vida provocado por las experiencias de violencia escolar

La siguiente tabla registre el cronograma que se tendrá en cuenta para el desarrollo de la investigación



Tabla 4
Cronograma de actividades para el desarrollo de la investigación

Actividad	Tiempos
Selección Instituciones educativas	Abril 26
Organización de grupos para toma de información	26 al 3 de mayo
Elaborar encuestas	20 al 26 de abril
Aplicación de encuestas	3 al 6 de mayo
Organización de la información, tabulación, traficación y análisis preliminares.	7 al 15 de mayo
Identificación de las características asociadas a la violencia escolar y nivel de desarrollo en las IE	16 al 22 de mayo
Identificación del impacto en la calidad de vida de los escolares	23 al 29 de mayo
Entrega y sustentación de informe final	Junio 3

Principales resultados y conclusiones de la investigación

Para el desarrollo de la investigación se optó por diseñar una encuesta que permitiera alcanzar los objetivos definidos para la misma, en particular se tomó como referente el documento “Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO” construido por David ÁLVAREZ-GARCÍA, José Carlos NÚÑEZ PÉREZ, Alejandra DOBARRO GONZÁLEZ de la Universidad de Oviedo (España). Este documento identifica ocho (8) factores de violencia escolar y los respectivos indicadores que se presentan a continuación:



Tabla 5
Factores de violencia escolar planteados por Núñez, Dobarro y Álvarez de la Universidad de Oviedo (España)

Factor	Descripción de factores de violencia escolar
1	Violencia verbal del alumnado hacia alumnado
2	Violencia verbal del alumnado hacia profesorado
3	Violencia física indirecta por parte del alumnado
4	Violencia física indirecta por parte del alumnado
5	Exclusión social
6	Disrupción en el aula
7	Violencia de profesorado hacia alumnado
8	Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación

A continuación se presenta la encuesta que se diseñó adaptando los aportes de los autores referenciados, para la encuesta se tomó cada criterio planteado por los autores y se diseñaron preguntas en las que los escolares respondían nunca, a veces, casi siempre o siempre.

Tabla 6
“Encuesta diseñada para identificar los factores de violencia escolar en las instituciones educativas”

Factor	Aspecto a valorar
1	Algunos de sus compañeros se ponen apodos entre si
	Hay compañeros que hacen comentarios, rumores o chismes entre si
	Hay compañeros hablan mal unos de otros.
	Hay compañeros que se insultan
2	Hay compañeros que hablan con malos modales al profesorado
	Hay compañeros que faltan al respeto a los profesores en el aula
	Sus compañeros insultan a profesores o profesoras
	Ciertos compañeros se enfrentan desafiantes al profesorado
3	Hay compañeros que se pegan dentro del salón de clase
	Hay compañeros que se pegan en horas de recreo o descanso
	Algunos de sus compañeros protagonizan peleas dentro del salón de clase.
	Algunos de sus compañeros protagonizan peleas a la salida del colegio
	Algunos de sus compañeros amenazan a otros de palabra para meterles miedo u obligarles a hacer cosas.
	Algunos de sus compañeros se dan cachetadas, pellizcos, patadas, palmadas a sus compañeros o compañeras, bromeando



	Algunos alumnos amenazan a otros con navajas u otros objetos para intimidarles u obligarles a algo
4	Algunos de sus compañeros esconden pertenencias o material de sus profesores para molestarle deliberadamente.
	Algunos de sus compañeros roban objetos o dinero del salón o colegio
	Algunos estudiantes roban cosas de los profesores
	Algunos estudiantes causan daños intencionadamente a pertenencias de sus profesores
	Algunos de sus compañeros roban objetos o dinero de otros compañeros o compañeras.
	Algunos de sus compañeros rompen o deterioran a propósito material del colegio
5	Existe en su salón compañeros discriminados por otros a causa de sus diferencias culturales, étnicas o religiosas.
	Hay estudiantes que se sienten solos o solas en las clases, ignorados y rechazados por sus compañeros/as
	Determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus bajas notas.
	Ciertos estudiantes se sienten solos en los recreos, ignorados y rechazados por sus compañeros/as.
	Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros/as por sus buenos resultados académicos.
	Hay estudiantes que son discriminados por su físico por otros compañeros o compañeras.
6	Sus compañeros dificultan las explicaciones del profesor hablando durante la clase.
	Sus compañeros dificultan las explicaciones del profesor/profesora con su comportamiento durante la clase.
	Hay compañeros que ni trabaja ni deja trabajar al resto.
7	Algunos profesores tienen preferencias por ciertos compañeros o ciertas compañeras
	Alguno de sus profesores le tienen manía a algunos de sus compañeros
	Algunos de sus profesores ridiculiza o hace sentir mal a alguno de sus compañeros en clase
	Alguno de sus profesores insulta a sus compañeros
	Alguno de sus profesores ignora a ciertos estudiantes
	Ciertos profesores intimidan o atemorizan a algún estudiante
	Alguno de sus profesores no escucha a sus alumnos
	Hay profesores que castigan injustamente
8	Hay profesores que bajan la nota a algún alumno o alumna como castigo
	Ciertos estudiantes publican en WhatsApp, Facebook, Instagram... ofensas, insultos o amenazas a los profesores
	Algunos estudiantes ofenden, insultan o amenazan a otros a través de mensajes en WhatsApp, Facebook, Instagram,...
	Los estudiantes publican en internet fotos o vídeos ofensivos de profesores o profesoras.



	Hay estudiantes que publican en WhatsApp, Facebook, Instagram,... Comentarios de ofensa, insulto o amenaza a otros.
	Los estudiantes publican en internet fotos o vídeos ofensivos de compañeros o compañeras.
	Hay estudiantes que graban o hacen fotos a profesores o profesoras con el celular, para burlarse.
	Hay alumnos que graban o hacen fotos a compañeros/as con el celular para amenazarles o chantajearles.
	Ciertos estudiantes envían a compañeros/as mensajes con el celular de ofensa, insulto o amenaza.
	Hay estudiantes que envían mensajes de correo electrónico a otros con ofensas, insultos o amenazas.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones asociadas al nivel de violencia escolar identificadas en cada una de ellas a partir de ocho (8) factores que se tomaron como referente para el análisis, a continuación se presentan las conclusiones identificadas a partir de los resultados obtenidos.

Conclusiones asociadas al factor uno: “Violencia verbal del alumnado hacia alumnado”

En el maltrato verbal se utiliza una comunicación agresiva, donde se expresa lo que se siente, lo que se quiere, lo que se piensa a costa de los derechos y los sentimientos de los demás, tendiendo a humillar y a atacar cuando no puede “salirse con la suya”, fomentando la culpa y el resentimiento en los otros, no desarrollándose la negociación ni el diálogo en el proceso comunicativo.

Al respecto Ingus (2005) expresa que es... “más imperceptible que la violencia física, pero con efectos incluso más graves para la psiquis de quienes lo sufren, el maltrato verbal suele no tomarse en cuenta porque pocos saben cuándo están siendo víctimas...o victimarios...”. Pudiendo afirmarse que por ser más imperceptible y no causar daños físicos es difícil denunciarlos y hacerle frente, pero los daños y sobre todo en los niños y adolescentes menoscaban la autoestima. Este autor establece (op. cit.) que en el maltrato verbal se dan comentarios degradantes, insultos, observaciones humillantes sobre la falta de atracción física, inferioridad o incompetencia, gritos, insultos, acusaciones, burlas y gestos humillantes.

La gravedad de ello guarda relación directa con la periodicidad de las descalificaciones. Afirmando que “la humillación continua destruye la autoestima y afecta seriamente la dignidad” (2005:2). El autor citando a Padrón señala: “La forma de hablar puede provocar emociones y reacciones intensas. La violencia verbal, muy en especial la oral, es aquella en la cual por la elección de palabras, entonación y volumen de voz se



trata de dominar a otra persona, logrando provocar en ésta sentimientos de impotencia, rabia, humillación, vergüenza, inutilidad y vejación” (2005:3). Infiriéndose que la víctima comienza a interiorizar la crítica y termina por aprobar la violencia, considerándola como un castigo por sus faltas.

De acuerdo a lo anterior es importante que las instituciones educativas estén vigilantes en la forma en que se comunican los estudiantes, muchos de los factores que intervienen en los bajos desempeños académicos de los escolares están asociados a su baja autoestima y poco interés en permanecer en la escuela, parte de este sentir se deriva de la violencia verbal que recibe por parte de sus compañeros. Los profesores muchas veces centramos más la atención en el aula a la enseñanza de los contenidos, dejando a un lado a quienes aprenden, a los seres humanos que están allí sentados en el salón de clase, hay situaciones que ocurren en el aula de clase que el profesor desconoce. Lo anterior llama la atención en involucrarnos como profesores en las dinámicas de comunicación que circula en el aula tratando de mediar en los conflictos estableciendo buenas practica de convivencia.

Esta es la información que arrojó el estudio sobre la presencia de este factor en las cinco instituciones educativas analizadas:

Nombre de la Institución educativa	% de escolares que expresaron presencia del factor en el aula
Jorge Eliecer Gaitán	22
Instituto Técnico Industrial	25
San Francisco de Asís	14
Antonio Ricaurte	23
Ciudadela Siglo XXI	16

Igualmente el estudio permitió identificar la presencia de este factor en los cuatro grados de escolaridad así:

Grado de escolaridad	% de escolares que expresaron presencia del factor en el aula
Grado Quinto	15
Grado Séptimo	17
Grado Noveno	19
Grado Once	7

La investigación permitió identificar que este factor de violencia escolar ocupó el Primer lugar entre los ocho factores analizados con un registro de 17% de presencia en los cuatro grados, las tablas permiten visualizar que la institución educativa que más registro este tipo de violencia en el aula fue el Instituto Técnico Industrial, con un 25%, la de menor registro correspondió al San Francisco de Asís, con un registro de 14%.



El grado de escolaridad que más registro presencia de este factor de violencia fue el grado Noveno, con un registro del 19% y el grado que registro menor presencia de este factor fue el grado once, con un registro del 7%.

Conclusiones asociadas al factor dos: “Violencia verbal del alumnado hacia el profesor”

En los últimos años se ha centrado el interés en realizar investigaciones en torno a la violencia hacia los docentes por parte de sus alumnos. De acuerdo con la revisión de la producción científica de diez años sobre la violencia escolar, llevada a cabo por el grupo de investigadores del estado del conocimiento Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, editado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), hace falta promover la investigación que considere el papel de los adultos en la escuela: Los grandes ausentes en la investigación en el tema y en el presente reporte son los adultos, como modelos, como víctimas y como agresores. Se cuenta con pocos datos sobre los adultos del medio escolar y de la familia; esto es muy importante en tanto son actores significativos en la problemática (Furlan y Spitzer, 2013, p. 22).

A nivel internacional, este fenómeno ha sido tratado ya desde hace algunos años, generando algunos trabajos de investigación, así como iniciativas de diversa índole para enfrentar lo que se ha denominado una epidemia silenciosa entre los docentes que recorre las distintas instituciones educativas de Estados Unidos, España, Tailandia, Japón, Perú y Brasil, Colombia por citar algunos casos. Los estudios en estos países señalan, entre otras cosas, que el fenómeno se ha incrementado de manera alarmante, tanto en la manifestación de conductas desafiantes a la autoridad (Díaz y Rodríguez, 2010) como en ataques a la integridad física de los docentes (Ji-Kang & Ron Avi, 2009) y a sus bienes (Sulkowski & Lazarus, 2011), siendo las mujeres las más afectadas, tanto en los casos de confrontación como en diversas manifestaciones, incluido el acoso sexual en algunos niveles educativos (Steffgen & Ewen, 2007).

En la mayoría de los trabajos citados predomina el deterioro del clima institucional (Michael & Philip, 2011) y la tensión en las relaciones entre el docente y los alumnos que se produce en el aula (Leff et al., 2011), la inseguridad, el miedo y el malestar manifestados por los docentes al momento de llevar a cabo su trabajo (Marchesi, 2010, p. 174) y el estrés constante que registran en su salud física y emocional ante determinados eventos escolares (Esteve, 1994; Travers y Cooper, 1997), así como una larga lista de enfermedades de docentes relacionadas con la tensión nerviosa que fueron acumulándose con el paso de los años (Martínez, 1992; Travers y Cooper, 1997). Analizar la posición de los docentes ante esta problemática es necesario, pues se trata de un aspecto que involucra asuntos relacionados con su identidad personal y laboral, lo que se traduce, a final de cuentas, en un cuestionamiento y deterioro del quehacer de su profesión.

Los profesores señalan que, a pesar de que la violencia escolar sobre ellos ha ido creciendo, muchos de sus compañeros no se atreven a reconocerlo por vergüenza, pues es una manera de evidenciar deficiencias en



su trabajo y en la forma de realizarlo, incluso de mostrar debilidad, tal y como señala una de las entrevistadas: Estoy segura, y mira que ya tengo más de veinticinco años de servicio... si se dan estos problemas desde siempre los ha habido... pero el maestro piensa que si lo dice lo van a cuestionar, como que le da vergüenza y por eso no dice, pero de que hay... los hay, y eso te lo puedo asegurar, muchos compañeros se quejan todos los días de eso, ¿pero por qué no lo hacen?, para no verse débiles en su trabajo (Docente, 3er año, 46 años, secundaria pública, entrevista n° 4, 25.03.13). La negación por parte del docente a reconocer que el problema es grave tiende a dificultar su solución, pues una de las características de las víctimas es ocultar información y contribuir a que la situación se agrave. Por otra parte, podemos ver en el testimonio que teme que su denuncia sea tomada como signo de debilidad por sus compañeros y por ello no lo comparte. Esta situación repercute en la valoración de la docente en la institución en la que también se observan diferencias y discriminaciones. Su trabajo, de alguna manera, puede ser cuestionado y por ello teme a que se sepa, sin tomar en cuenta las repercusiones negativas que puede desencadenar. El miedo al escarnio público se convierte en un factor más en contra del docente, pues no solo lo espera de los alumnos, sino también de sus compañeros de trabajo.

Aunque en la investigación realizada, este factor no registro presencia significativa en el aula de clase, es importante estar alertas a la forma como los estudiantes se relacionan con sus profesores, esto les permite aprender conductas de respeto hacia la autoridad, de reconocimiento de a sus profesores como fuente de inspiración para el desarrollo de valores sociales como la tolerancia, la honestidad, la justicia y la equidad, y motores para evidenciar y proteger el valor social de las diferencias culturales. Además, cuando el estudiante advierte la solidaridad y la cooperación entre los maestros de su institución -inclusive con los de otras instituciones-, se motiva a desarrollar esas prácticas para el logro de sus objetivos académicos y personales. Esta es la información que arrojó el estudio sobre la presencia de este factor en las cinco instituciones educativas analizadas

Nombre de la Institución educativa	% de escolares que expresaron presencia del factor en el aula
Jorge Eliecer Gaitán	23
Instituto Técnico Industrial	25
San Francisco de Asís	14
Antonio Ricaurte	23
Ciudadela Siglo XXI	15



Igualmente el estudio permitió identificar la presencia de este factor en los cuatro grados de escolaridad así:

Grado de escolaridad	% de escolares que expresaron presencia del factor en el aula
Grado Quinto	9
Grado Séptimo	13
Grado Noveno	13
Grado Once	11

La investigación permitió identificar que este factor de violencia escolar ocupó el Sexto lugar entre los ocho factores analizados con un registro de 11% de presencia en los cuatro grados, las tablas permiten visualizar que la institución educativa que más registro este tipo de violencia en el aula fue el Instituto Técnico Industrial, con un 25%, la de menor registro correspondió a San Francisco de Asís, con un registro de 14%. El grado de escolaridad que más registro presencia de este factor de violencia fueron los grados Séptimo y Noveno, con un registro del 13% y el grado que registro menor presencia de este factor fue el grado Quinto, con un registro del 9%.

Conclusiones asociadas al factor tres: “Violencia física directa por parte del alumnado”

Entre las manifestaciones más comunes que se da entre pares en la escuela en este factor, se encuentran: empujones, patadas, agresiones con objetos, peleas, y golpes.

Los malos tratos que tienen lugar entre la población escolar constituyen un problema importante para la sociedad. Según investigaciones se ha identificado que uno de cada cinco niños de edades comprendidas entre los 8 y los 17 años es sometido cada semana a malos tratos. El maltrato entre escolares ha existido siempre, y nada nos lleva a pensar que haya aumentado o disminuido en comparación con la situación existente en épocas anteriores. Sin embargo, no porque siempre haya existido debe tolerarse hoy y es por ello por lo que las autoridades educativas, las asociaciones de padres de familia, las comunidades escolares, los directores de escuela y el personal docente trabajan, todos ellos, para erradicarlo. Los malos tratos no forman parte de una infancia normal ni constituyen un proceso de “fortalecimiento” por el que deban pasar todos los niños. En cambio, sí pueden provocar graves daños físicos y afectivos al niño sometido a ellos. Los padres de familia cumplen un papel fundamental en este tipo de violencia, aunque los niños sometidos a malos tratos a manos de sus compañeros suelen acudir primero a sus padres en busca de ayuda, muchas veces prefieren soportar mucho sufrimiento antes de contarlo a otro, por ello es importante que los profesores



y la escuela fortalezca la interacción de los padres de familia con la formación de sus hijos, estableciendo estrategias colectivas que les permita a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, encontrar ambientes de confianza para expresar sus sentimientos en el caso de haber sido víctima de agresión física y conjuntamente apoyarlo para superar las secuelas que haya provocado en su autoestima.

Esta es la información que arrojó el estudio sobre la presencia de este factor en las cinco instituciones educativas analizadas:

Nombre de la Institución educativa	% de escolares que expresaron presencia del factor en el aula
Jorge Eliecer Gaitán	19
Instituto Técnico Industrial	22
San Francisco de Asís	13
Antonio Ricaurte	21
Ciudadela Siglo XXI	15

Igualmente, el estudio permitió identificar la presencia de este factor en los cuatro grados de escolaridad así:

Grado de escolaridad	% de escolares que expresaron presencia del factor en el aula
Grado Quinto	12
Grado Séptimo	15
Grado Noveno	12
Grado Once	11

La investigación permitió identificar que este factor de violencia escolar ocupó el Tercer lugar entre los ocho factores analizados con un registro de 13% de presencia en los cuatro grados, las tablas permiten visualizar que la institución educativa que más registro este tipo de violencia en el aula fue Instituto Técnico Industrial, con un 22%, la de menor registro correspondió al San Francisco de Asís, con un registro de 13%. El grado de escolaridad que más registro presencia de este factor de violencia fue el grado Séptimo, con un registro del 15% y el grado que registro menor presencia de este factor fue el grado Once, con un registro del 11%.



Conclusiones asociadas al factor cuatro: “Violencia física indirecta por parte del alumnado”

El utilizar el término intimidación escolar también implica, en algunas definiciones, un desbalance de poder en las relaciones sociales, el estudiante que es víctima le es difícil defenderse, es también característico de este fenómeno el que la víctima no provoque de ninguna manera a sus victimarios (Olweus 1996). Dentro de la conducta agresiva de la intimidación escolar pueden ser definidas dos formas principales. De forma directa, la cual indica que el abuso fue cometido recurriendo al contacto físico, por ejemplo un empujón, un arañazo, halar el pelo o incluso una paliza. Esta forma de intimidación escolar es más común en el género masculino (Olweus 1996). La intimidación escolar también puede ser de forma indirecta, de forma verbal como sobrenombres degradantes, groserías, o de formas más sutiles, como el inicio de un rumor o la exclusión de una actividad a la que las demás personas si fueron invitadas. Este tipo de intimidación escolar es más frecuente dentro de las niñas (Olweus 1996). Existen tres perfiles dentro de los actores implicados en el intimidación escolar: víctimas, victimarios y víctimas-victimarios. Estos últimos juegan los dos papeles dentro de este fenómeno. Las víctimas de la intimidación escolar pueden sufrir consecuencias graves, estudios realizados recientemente han encontrado que pueden padecer de altos niveles de depresión, baja autoestima, ansiedad y otros problemas psicológicos (ver Eisenberg y Aalsma 2005; Orpinas y Horne 2002; Ross 2006). Las víctimas también pueden presentar otros problemas como dolores de cabeza, dolores de estómago, problemas para dormir y débil salud física. No es de extrañar que muchos estudiantes, que son intimidados, opten por no asistir al colegio. Es aún más preocupante que muchas de estas consecuencias se pueden extender hasta la adultez. Se ha demostrado así que la intimidación escolar afecta negativamente a la acumulación de capital humano, los futuros salarios de las víctimas y su presente y futuro rendimiento académico (ver Ammermueller 2007; Brown & Taylor 2008; Tam & Ming 2008). Se ha demostrado incluso, que estudiantes coreanos víctimas de intimidación escolar son más propensos a cometer suicidio (Kim 2005).

Esta es la información que arrojó el estudio sobre la presencia de este factor en las cinco instituciones educativas analizadas:

Nombre de la Institución educativa	% de escolares que expresaron presencia del factor en el aula
Jorge Eliecer Gaitán	28
Instituto Técnico Industrial	23
San Francisco de Asís	13
Antonio Ricaurte	20
Ciudadela Siglo XXI	16

Igualmente, el estudio permitió identificar la presencia de este factor en los cuatro grados de escolaridad así:



Grado de escolaridad	% de escolares que expresaron presencia del factor en el aula
Grado Quinto	10
Grado Séptimo	13
Grado Noveno	11
Grado Once	10

La investigación permitió identificar que este factor de violencia escolar ocupó el Séptimo lugar entre los ocho factores analizados con un registro de 11% de presencia en los cuatro grados, las tablas permiten visualizar que la institución educativa que más registro este tipo de violencia en el aula fue EL Jorge Eliecer Gaitán, con un 28%, la de menor registro correspondió al San Francisco de Asís, con un registro de 13%. El grado de escolaridad que más registro presencia de este factor de violencia fue el grado Séptimo, con un registro del 13% y el grado que registro menor presencia de este factor fueron los grados Quinto y Once, con un registro del 10%.

Conclusiones asociadas al factor cinco: “Exclusión social”

Investigaciones muestran que la discriminación es el trasfondo del acoso escolar entre pares, expresando homofobia y xenofobia en distintas variantes. Como resulta obvio, las actitudes discriminatorias de los niños, niñas y adolescentes provienen de imitaciones y aprendizajes del mundo adulto en el cual se desenvuelven y que puede estar provisto de abusos de poder y situaciones de desigualdad. Las conductas excluyentes son muy marcadas en Estados Unidos y Europa donde, en especial, el fenómeno de la migración suscita actitudes xenófobas, en estos países, la discapacidad, enfermedad, homosexualidad, raza y etnia aparecen como los motivos más recurrentes. Estudios en Colombia muestran que en la mayoría de los casos de violencia escolar se destaca la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en bandas identificadas con la violencia, la facilidad para disponer de armas y la justificación de la violencia en la sociedad en la que se producen. Y faltan condiciones que hubieran podido proteger de dichos riesgos; como: modelos sociales positivos y solidarios, colaboración entre la familia y la escuela, contextos de ocio y grupos de pertenencia constructivos, o adultos disponibles y atentos para ayudar.

La discriminación tiene consecuencias gravísimas para la vida de las víctimas, como se evidencia en la encuesta mexicana; se trata de una “muerte psicológica”, es decir, de la destrucción de la autoestima, que es el motor y el combustible para avanzar y conseguir metas positivas en la vida. Ahora bien, si el problema se continúa encarando como un asunto individual de algunos estudiantes que se consideran desadaptados, focalizando en ellos la responsabilidad, el fracaso está garantizado. La discriminación es uno de los problemas más grandes que afronta la lucha por los derechos humanos y un problema que, sobre todo y de



manera principal, concierne a todos y a todas. Por otra parte, respecto al acoso entre pares y la consecuente violencia escolar, se tiende a la asociación de estas conductas con la pobreza, lo cual demuestra también una discriminación hacia ella. Al contrario de esta creencia, que Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo | 49 resuena mucho en los medios de comunicación, varios estudios demuestran que el acoso y la violencia se producen por igual en centros educativos públicos y privados; más aún, las conductas más sofisticadas de acoso y maltrato, así como de exclusión, se dan en mayor medida en los colegios privados.

Esta es la información que arrojó el estudio sobre la presencia de este factor en las cinco instituciones educativas analizadas:

Nombre de la Institución educativa	% de escolares que expresaron presencia del factor en el aula
Jorge Eliecer Gaitán	30
Instituto Técnico Industrial	23
San Francisco de Asís	12
Antonio Ricaurte	20
Ciudadela Siglo XXI	15

Igualmente, el estudio permitió identificar la presencia de este factor en los cuatro grados de escolaridad así:

Grado de escolaridad	% de escolares que expresaron presencia del factor en el aula
Grado Quinto	11
Grado Séptimo	14
Grado Noveno	12
Grado Once	11

La investigación permitió identificar que este factor de violencia escolar ocupó el Cuarto lugar entre los ocho factores analizados con un registro de 12% de presencia en los cuatro grados, las tablas permiten visualizar que la institución educativa que más registro este tipo de violencia en el aula fue el Jorge Eliecer Gaitán, con un 30%, la de menor registro correspondió al San Francisco de Asís, con un registro de 12%. El grado de escolaridad que más registro presencia de este factor de violencia fue el grado Séptimo, con un registro del 14% y el grado que registró menor presencia de este factor fueron los grados Quinto y Once, con un registro del 11%.



Conclusiones asociadas al factor seis: “Disrupción en el aula”

En el sitio web <http://www.conflictoescolar.es/conflictividad-en-el-aula-violencia-contra-el-profesora/> se encuentra estas reflexiones que aportan de manera pertinente a este factor.

Además de la violencia entre iguales, en los institutos de Educación Secundaria existe una gran conflictividad en el aula que afecta muy negativamente no solo al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también al profesorado, y esa conflictividad que llega a alcanzar cotas de la violencia real, de alta intensidad, puede hacer que el acoso entre iguales quede como algo periférico.

Durante las clases a alumnos/as de ESO (especialmente en los tres primeros cursos), se hace tremendamente difícil realizar algo riguroso, porque hay conflicto, tensión y descontrol, quedando con estas tres palabras perfectamente definida la situación de la Educación Secundaria. Y la situación, lejos de mejorar, va empeorando respecto a los cursos anteriores. Los innumerables comportamientos disruptivos que varios alumnos presentan durante las clases provocan violencia verbal, psicológica e incluso física, y ello es vivido frecuentemente con enorme disgusto y ansiedad por los profesores, quienes en casos extremos llegan a sufrir la total destrucción de su identidad profesional.

La casi total ausencia de la autoridad docente ha traído como consecuencia, que bastantes alumnos durante las clases presenten conductas inadecuadas, como es el comer chucherías o escuchar música en su walkman mostrando total desinterés hacia las explicaciones y figura de su profesor, cuando no, interrumpiendo las clases por su frecuente impuntualidad, llamando en voz alta a algún compañero, haciendo comentarios inoportunos a voz en grito, levantándose de su sitio sin el permiso del profesor, enzarzándose con algún compañero dialécticamente o físicamente, e incluso humillando descaradamente a su profesor. Estas situaciones, absolutamente habituales en muchas aulas durante las clases, provocan un importante descontento en el profesorado, que llega a sentir miedo o angustia previo a entrar en determinadas aulas.

Algunos alumnos/as presentan problemas muy serios de comportamiento, comportándose de forma grosera y desconsiderada, y muestran hacia su profesor/a o hacia sus compañeros una elevada agresividad física o verbal sin justificación alguna. Si bien es cierto que en general se trata de una violencia de “baja intensidad” (ruidos intencionados, chillidos estridentes, palabras malsonantes u obscenas en medio de una explicación, sin que muchas veces el profesor pueda reconocer o identificar su origen), no es menos cierto que este tipo de comportamiento crea un estado de tensión tal que tiene dosis de agresividad propia de la violencia real, de una violencia de alta intensidad que afecta sobre todo al profesorado. Ante estas conductas disruptivas, el profesor, una vez agotadas sus “estrategias pedagógicas”, trata de controlar la situación y el orden de la clase poniendo “partes” o “apercibimientos” graves y/o leves a esos alumnos conflictivos ante la Jefatura de



Estudios, y cuya acumulación puede originar la apertura de “expedientes disciplinarios” al alumno/a en cuestión.

Un gran porcentaje de profesores señalan los “problemas psíquicos” como su mayor problema. Un 25 % de profesores tiene una baja oficial o circunstancial cada año, y aunque solo un 3 % de ellas se identifican con problemas de estrés, la mayoría de las otras dolencias son originadas por esto mismo. La mayoría de las bajas se producen por la conflictividad escolar a la que los docentes deben enfrentarse a diario, y aunque suele calificarse a esa conflictividad de moderada, también hay que decir de ella que es constante.

Las aulas, a menudo se convierten en verdaderos campos de batalla, por múltiples razones, y en esas condiciones desempeñar la tarea de profesor, exige disposiciones que podrían calificarse de “casi heroicas”.

El psiquiatra Carlos Castilla del Pino (2000), en una entrevista publicada en el “Semanal”, suplemento del periódico “El Sur”, dice: No hay ahora mismo profesión que depare mayor sufrimiento que la de profesor de Instituto. Existe una patología del docente verdaderamente terrorífico. Los alumnos les han hecho perder la autoridad y es imposible mantener el orden en las aulas; ya no tienen miedo a la amenaza del suspenso, porque hasta los padres, en este caso, se ponen en contra del profesor.

En realidad, la escuela, ya no es exclusivamente un lugar para aprender, porque se ha convertido en una prolongación del hogar y de todos y cada uno de los lugares de ocio (bares, discotecas, el barrio, el campo de fútbol...); los alumnos no diferencian entre conductas dentro y fuera de la escuela.

Esta es la información que arrojó el estudio sobre la presencia de este factor en las cinco instituciones educativas analizadas:

Nombre de la Institución educativa	% de escolares que expresaron presencia del factor en el aula
Jorge Eliecer Gaitán	24
Instituto Técnico Industrial	24
San Francisco de Asís	13
Antonio Ricaurte	22
Ciudadela Siglo XXI	17

Igualmente, el estudio permitió identificar la presencia de este factor en los cuatro grados de escolaridad así:



Grado de escolaridad	% de escolares que expresaron presencia del factor en el aula
Grado Quinto	14
Grado Séptimo	17
Grado Noveno	17
Grado Once	15

La investigación permitió identificar que este factor de violencia escolar ocupó el Segundo lugar entre los ocho factores analizados con un registro de 16% de presencia en los cuatro grados, las tablas permiten visualizar que las instituciones educativas que más registraron este tipo de violencia en el aula fueron el Jorge Eliecer Gaitán y el Instituto Técnico Industrial con un 24%, la de menor registro correspondió al San Francisco de Asís, con un registro de 13%. El grado de escolaridad que más registro presencia de este factor de violencia fueron los grados Séptimo y Noveno, con un registro del 17% y el grado que registro menor presencia de este factor fue el grado Quinto, con un registro del 14%.

Conclusiones asociadas al factor siete: “Violencia de profesorado hacia alumnado”

Un trabajo esbozado realizado por Rodríguez Piedra, Seoane y Pedreira Massa (2011), señala que una de las modalidades de violencia escolar que más se han puesto en práctica últimamente (o al menos que más notoriedad han cobrado, porque existe como tal desde que hay educación institucional) es la que se denomina como acoso escolar de profesores a alumnos, a veces pasada por alto o disfrazada como ejercicio de poder o de autoridad. Pero esto se ha ido convirtiendo en un auténtico problema para varios alumnos que ven día tras día como son sometidos por sus propios docentes, sin motivos aparentes.

El acoso escolar por parte de profesores hacia los alumnos es doblemente agravado. Si bien la violencia escolar que se practica entre compañeros supone una relación de poder dialéctica entre dominador y dominado, el problema se establece entre pares, entre dos de una misma condición. No es el mismo caso cuando sucede de esta manera, ya que la equiparación de fuerzas es imposible. El poder es todo de uno. Y el docente es quien decide en última instancia.

Los autores señalan que, ¿cuáles son las maneras concretas de acosar un profesor al alumno? Las hay muchas y muy variadas. Y lo que es peor, el blanco a elegir suele ser bastante amplio. Por empezar, lo más común es la agresión mediante palabra, la humillación en público frente a los compañeros, la burla, el desprecio y, por encima de todas las cosas, el trato desigual ante los demás. El comportamiento diferencial con unos y otros alumnos hace de esto algo mucho más grave de lo que parece en un sitio donde tendría que reinar la equidad.



Haciendo una mala interpretación del sistema educativo, algunos docentes abusan de su situación de poder, por una razón o por otra, de los alumnos “tomados como blanco”, que sufren desaprobaciones de exámenes sin causa visible, trato distante, mentiras, castigos, hasta llegar a casos graves de acoso como lo pueden ser el de tipo sexual (mucho más común de un profesor de sexo masculino al alumnado del género opuesto).

Esta es la información que arrojó el estudio sobre la presencia de este factor en las cinco instituciones educativas analizadas:

Nombre de la Institución educativa	% de escolares que expresaron presencia del factor en el aula
Jorge Eliecer Gaitán	30
Instituto Técnico Industrial	26
San Francisco de Asís	11
Antonio Ricaurte	19
Ciudadela Siglo XXI	14

Igualmente, el estudio permitió identificar la presencia de este factor en los cuatro grados de escolaridad así:

Grado de escolaridad	% de escolares que expresaron presencia del factor en el aula
Grado Quinto	9
Grado Séptimo	16
Grado Noveno	12
Grado Once	11

La investigación permitió identificar que este factor de violencia escolar ocupó el Quinto lugar entre los ocho factores analizados con un registro de 12% de presencia en los cuatro grados, las tablas permiten visualizar que la institución educativa que más registro este tipo de violencia en el aula fue el Jorge Eliecer Gaitán, con un 30%, la de menor registro correspondió al San Francisco de Asís, con un registro de 11%. El grado de escolaridad que más registro presencia de este factor de violencia fue el grado Séptimo, con un registro del 16% y el grado que registro menor presencia de este factor fue el grado Quinto, con un registro del 9%.



Conclusiones asociadas al factor ocho: “Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación”

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se ha convertido en algo cotidiano hoy en día entre los jóvenes. Investigadores han mostrado que, el 88% de los adolescentes dicen ser usuarios de Internet y el 78% de los niños de 12 años dicen tener teléfono móvil propio, porcentaje que a partir de los 14 años se estabiliza en un 91-95% (Bringué y Sádaba, 2009). Tanto el teléfono móvil como Internet se han convertido en dos instrumentos fundamentales para la socialización de los adolescentes. A través de las llamadas por teléfono móvil, del servicio de mensajes cortos (“Short Message Service” - SMS), del correo electrónico, de las redes sociales, de los programas de mensajería instantánea,.. los adolescentes consolidan sus relaciones. Pero un mal uso de estos recursos puede conllevar algunos peligros potenciales. Uno de estos peligros es la utilización de estos medios para ofender, amenazar, insultar, ridiculizar,.. a otras personas. Se ha venido empleando el término cyberbullying (ciberacoso, en español) para hacer referencia a este tipo de conductas violentas a través de las TIC, generalmente a través del teléfono móvil e Internet.

Diversos estudios han hallado correlación entre la violencia tradicional y la violencia a través de las TIC. Autores como Beran y Li (2007), Juvonen y Gross (2008), Katzer et al. (2009), Ortega et al. (2008) o Smith et al. (2008) han encontrado una fuerte relación entre ser agresor en situaciones de violencia tradicional en la escuela -o específicamente de bullying- y serlo a través de las TIC, al igual que entre ser víctima en uno y otro contexto. Algunos de estos autores (Juvonen y Gross, 2008; Li, 2008; Smith et al., 2008) han analizado, además, la diferencia de prevalencia entre ambas, obteniendo una mayor frecuencia de la violencia tradicional que de la violencia a través de las TIC. Sin embargo, los resultados obtenidos por el Defensor del Pueblo-UNICEF (2007) sugieren que estas diferencias son más complejas y dependen del tipo de violencia comparada. Así, la violencia a través de las TIC es menos habitual que la exclusión social y la agresión verbal en entornos reales, pero más que las amenazas con armas o el acoso sexual. En relación con la violencia física, el alumnado de Secundaria dice observar tanto la violencia física directa (pegar) como la indirecta (esconder, romper o robar cosas) con mayor frecuencia que la violencia a través de las TIC. Pero manifiesta ser víctima de violencia a través de las TIC más habitualmente que de peleas o destrozos; y afirma ser agresor a través de las TIC más habitualmente que en peleas, destrozos o robos. Estos resultados muestran que la relación y diferencias entre la violencia a través de las TIC y los diferentes tipos de violencia tradicional es compleja y merece ser más estudiada. El presente

Esta es la información que arrojó el estudio sobre la presencia de este factor en las cinco instituciones educativas analizadas:



Nombre de la Institución educativa	% de escolares que expresaron presencia del factor en el aula
Jorge Eliecer Gaitán	31
Instituto Técnico Industrial	22
San Francisco de Asís	13
Antonio Ricaurte	20
Ciudadela Siglo XXI	14

Igualmente, el estudio permitió identificar la presencia de este factor en los cuatro grados de escolaridad así:

Grado de escolaridad	% de escolares que expresaron presencia del factor en el aula
Grado Quinto	7
Grado Séptimo	14
Grado Noveno	9
Grado Once	8

La investigación permitió identificar que este factor de violencia escolar ocupó el Octavo lugar entre los ocho factores analizados con un registro de 9% de presencia en los cuatro grados, las tablas permiten visualizar que la institución educativa que más registro este tipo de violencia en el aula fue el Jorge Eliecer Gaitán, con un 31%, la de menor registro correspondió al San Francisco de Asís, con un registro de 13%. El grado de escolaridad que más registro presencia de este factor de violencia fue el grado Séptimo, con un registro del 14% y el grado que registro menor presencia de este factor fue el grado Quinto, con un registro del 7%.

Evidencias del desarrollo de la investigación

- Lista de asistencia de los escolares
- Encuestas diligenciadas por los escolares de cada grado de escolaridad
- Oficio de recibido de las instituciones educativas con los resultados

Impacto de la investigación

De acuerdo a los análisis presentados, consideramos que es fundamental que la escuela, a través de los adultos que conforman la comunidad educativa, intervenga en el proceso de formación de las prácticas y los valores necesarios para una convivencia democrática. Es necesario que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes conozcan sus derechos individuales y los colectivos y que puedan luchar por su defensa, pero consideramos que educar para la formación de la ciudadanía implica por sobre todas las cosas trabajar



fuertemente para generar prácticas democráticas en las escuelas. Educar para la formación ciudadana supone también trabajar sobre el reconocimiento del “otro”, la relación con él y la construcción de espacios comunes. Estos espacios, que no están exentos de conflictos, implican otro desafío para la formación de ciudadanía: aprender a resolver los conflictos de modo pacífico. El conflicto es inevitable, ya que es inherente a la condición humana; de lo que se trata es de actuar para que éste no derive en situaciones violentas.

Finalmente, queremos destacar nuestra convicción de que la mejor política para prevenir la violencia –tanto la que se produce en el marco de las escuelas como la que tiene lugar fuera de ellas– es aquella que tiende a construir una sociedad más justa y más igualitaria. Diversos estudios afirman que las sociedades más violentas no son las más pobres, sino las más desiguales. Por esto, tenemos que garantizar a los niños, niñas y jóvenes una escuela que brinde igualdad de oportunidades para el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y creativas. Que las escuelas ofrezcan a sus alumnos la posibilidad de participar en coros y orquestas juveniles e infantiles; que realicen actividades de voluntariado en su escuela y en su comunidad; que participen de centros de estudiantes; que tengan a su alcance talleres de expresión oral, escrita, corporal y expresiva; que reciban libros y que cada chico cuente con su netbook; son todas medidas que tienden a construir una escuela más justa y más igualitaria.

Socialización de resultados

- Reunión con los escolares
- Reunión con padres de familia
- Reunión con profesores
- Desarrollo de talleres

Proyección de la experiencia

Consolidar un semillero de investigación en el programa de ciencias sociales que desde las matemáticas aporte al análisis de diferentes situaciones que se desprenden de las dinámicas de convivencia en los contextos escolares, familiares y comunitarios, contribuyendo al reconocimiento de esas realidades y la búsqueda de incorporar estrategias que aporten al mejoramiento de la calidad de vida.



BIBLIOGRAFIA

Álvarez-García, D., Núñez, J.C., & Dobarro, A. (2012). *CUVE. Cuestionario de Violencia Escolar* – 3. Barakaldo: Albor-Cohs.

Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Rodríguez, C., Álvarez, L., & Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar - Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1), 59-83.

Ararteko-IDEA (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko. Jiménez, Carlos Alberto. *Violencia escolar. Ensayo*. Universidad de Pereira. 2012.

Martínez, G, Alfonso. Los conflictos escolares. *Revista española de Educación Comparada*. N° 8. 2002. p 173-190.

Ministerio de Educación Nacional. *Sobre la violencia en las escuelas*. Observatorio argentino de violencia escolar. Bogotá, 2010.

American Psychological Association.(2003). *Publication Manual of the American Psychological Association* (5ta ed.). Washington, DC. *APA on line*. Recuperado de <http://www.apa.org/> el 15 de marzo de 2006.

Baldry y Farrington, 2000, Pag. 3, La Violencia Escolar En La Educación Primaria De Managua: Comprender El Contexto Para Abordar La Realidad1. Recuperado de http://www.diariocordoba.com/noticias/cordobalocal/rosario-ortega-catedratica-psicologia-los-casos-graves-violencia-escolar-pueden-derivar-psicopatia_148136.html.



EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DE PROFESORES - Ciencias Naturales -



EL ANÁLISIS DIDÁCTICO, UNA POSIBILIDAD DE TRANSFORMAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL AULA DE FÍSICA: EL CASO DEL MOVIMIENTO

José Antonia Marín Peña

jamarinp@uniamazonia.edu.co

José Manuel Agudelo Sánchez

jmaguelos@gmail.com

Alexandra Castro Hidalgo

ardtna@yahoo.es hcaxela@gmail.com

Palabras claves

Fuerza, Masa, Aceleración, cantidad de Movimiento, Segunda Ley de Newton

Resumen

El Colectivo de Investigación en Educación Matemática (CIEM) de la Universidad de la Amazonia, plantea el proyecto “El análisis didáctico: Una posibilidad de integración curricular en la formación de profesores de matemáticas” dentro del cual se plantean la construcción de la unidad “Diseño de Unidades Didácticas para los Programas de Curso “Cinemática y Dinámica y el Problema del Movimiento”: Una propuesta para formación de profesores en la Licenciatura Matemáticas y Física” para primer semestre, espacio en el cual se realiza este proceso investigativo, tomando como foco de Contenido, la Segunda ley de Newton. En el desarrollo de la unidad didáctica, se plantea como tarea el estudio y análisis de la segunda Ley de Newton a partir del análisis de Contenido, análisis cognitivo, análisis de la instrucción y análisis de la actuación.

Problema o situación que originó la investigación

En los últimos cinco años, el Colectivo de Investigadores en Educación Matemática viene desarrollando su actividad investigativa en el contexto del conocimiento didáctico de los profesores de matemáticas, particularmente en las posibilidades que ofrece el análisis didáctico para el diseño, gestión y evaluación de procesos curriculares en la formación de profesores de matemáticas y física. El proyecto de investigación que desarrolló “El análisis didáctico: Una posibilidad de integración curricular en la formación de profesores de matemáticas”, está delimitado a un contexto local: la formación del profesor de matemáticas de la Universidad de la Amazonia, referida a contenidos matemáticos (CM) específicos, con el permanente interés de dar respuesta a los siguientes problemas planteados por los pares académicos del Consejo Nacional de Acreditación en los procesos de acreditación y de renovación de acreditación, realizados en los años 2003 y 2006, respectivamente. Ellos son:



El Proyecto Curricular Licenciatura en Matemáticas y Física se estructura en coherencia con la fundamentación teórica y metodológica dada en el Proyecto Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación, especialmente en las concepciones, entre otras, de formación, hombre, pedagogía, educación, cultura, sociedad, currículo, maestro, educabilidad y enseñabilidad allí establecidas, lo que ha restringido el plan de estudios al abordaje del conocimiento matemático y el conocimiento pedagógico, desde sus particularidades y no desde su integración al análisis de las prácticas matemáticas que se desarrollan en las diferentes instituciones educativas. Gascón (2002).

El proyecto de investigación, plantea una posibilidad de fortalecer la línea de investigación en didáctica de la física, aportar información sobre el conocimiento didáctico de los estudiantes de la Licenciatura, como fuente para la generación de programas de formación que posibilite la integración del saber físico con el pedagógico, a partir del análisis de las prácticas pedagógicas en el aula y articular los avances de la investigación a los desarrollos curriculares. Con base en los argumentos planteados se pregunta: ¿Cómo generar procesos de integración curricular en la formación de profesores de la Licenciatura de Matemáticas y Física a partir del conocimiento y análisis didáctico?

Los avances de la investigación han generado nuevas necesidades en torno a los micro diseños curriculares de los espacios académicos que estructuran el nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Matemáticas y Física, dado el interés de contar con el diseño de unidades didácticas sobre los contenidos físicos que conforman dichos espacios académicos. Particularmente, el presente proyecto se orienta al diseño de las unidades didácticas de los contenidos que estructuran los espacios académicos “Cinemática y Dinámica y Problema del Movimiento” que se orienta en el primer semestre académico.

Objetivo general de la investigación

Diseñar y gestionar Unidades Didácticas, para la orientación de los espacios académicos “Cinemática y Dinámica y El problema del Movimiento” a partir del Análisis Didáctico, como posibilidad de articulación del saber físico y su didáctica

Objetivos específicos

Construcción de referentes teóricos conceptuales que sustentarán las unidades didácticas.

Diseño de Unidades didácticas de los contenidos matemáticos que estructuran los espacios académicos “Cinemática y dinámica y El problema del movimiento” en la Licenciatura en Matemáticas y Física



Gestión de las Unidades Didácticas en el aula correspondiente al desarrollo curricular de los espacios académicos “Cinemática y dinámica y El problema del movimiento” en la Licenciatura en Matemáticas y Física.

Evaluar el impacto de las Unidades Didácticas en los procesos de formación inicial de profesores de matemáticas y física.

Referente teórico que sustenta la investigación

Según lo expresado por Shulman (1986), se considera que el conocimiento didáctico es el que permite al docente realizar una combinación adecuada entre la disciplina a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla. Específicamente se refiere al conocimiento que le permite al profesor: Dominar los dos tipos de estructuras que configuran la asignatura, sustantiva y sintáctica.

Relacionar la organización de los contenidos de enseñanza y los métodos que se van a utilizar para enseñarlos.

Profundizar en el estudio de los problemas de aprendizaje de cada disciplina, las dificultades de aprendizaje en el estudiante y sus causas. Aprender a enseñar una disciplina de las ciencias, difiere notablemente de cualquier otra forma de aprendizaje, lo que debe ser comprendido por los formadores de profesores.

En particular Rico (1997) asume el conocimiento didáctico como el instrumento que permite al profesor de matemáticas (y de las ciencias en general) desarrollar actividades profesionales de planificación curricular y diseño de unidades didácticas. (La cursiva es nuestra)

Estructura de la organización y contenidos del análisis didáctico (Tomado de la tesis doctoral de Bedoya (2002)): se encuentra estructurado en cuatro análisis a saber: el análisis de contenido, el análisis cognitivo, el análisis de instrucción y el análisis de actuación

El análisis del contenido referido a la descripción ideal del conocimiento disciplinar que debe tener el profesor de matemáticas (o ciencias naturales) a partir de cuatro componentes básicos: La estructura conceptual del objeto matemático o físico, el análisis fenomenológico, los diferentes sistemas de representación del concepto y la modelización. A estos elementos, junto con otros, Rico (2000) los denomina organizadores del currículo y dadas las particularidades e intereses de la investigación.

El análisis cognitivo, centrado en los procesos mentales de los alumnos y en general en el análisis de los procesos de aprendizaje de las matemáticas y la física, las dificultades en su aprendizaje y los alcances en la comprensión de los conceptos y procedimientos matemáticos.



El análisis de la instrucción, referida a la acción del profesor en el aula de matemáticas a partir del diseño de actividades didácticas, recursos y materiales didácticos y la utilización de problemas, en el desempeño profesional en el salón de clases alrededor de un tópico matemático particular.

El análisis de la actuación, referida a la actitud que asumen los profesores frente a su práctica profesional, en particular a la enseñanza, el aprendizaje de sus alumnos, las prácticas evaluativas y las dificultades y errores presentados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Lo anterior son elementos a tener en cuenta para la construcción de la Unidad didáctica, definida como la compilación del diseño, gestión y evaluación de los procesos curriculares que realiza el docente en su proceso de planeación de una temática específica a ser desarrollada en una asignatura determinada de las ciencias, que para este caso está en la ciencias física.

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

El proyecto de investigación se desarrolló con un grupo de 45 estudiantes del primer semestre del programa Licenciatura en Matemáticas y Física, durante el segundo semestre académico de 2014, con edades promedio entre los 18 y 25 años, donde el 32% eran mujeres. El 45% de los estudiantes vienen de otras poblaciones diferentes de Florencia y de ellos un 20% de fuera del departamento del Caquetá.

Referente metodológico de la investigación

El proyecto de investigación se estructura en las siguientes fases:

FASE I: DE CONCEPTUALIZACIÓN

Esta fase tiene como propósito desarrollar procesos de conceptualización sobre los contenidos matemáticos/físicos de interés de la Unidad Didáctica, así como profundizar en los referentes teóricos conceptuales que sustentan el análisis didáctico, especialmente los relacionados con el análisis cognitivo y de instrucción de los diferentes contenidos que conforman las unidades didácticas a diseñar.

FASE II: DE DISEÑO

Esta fase tiene como propósito diseñar unidades didácticas sobre los contenidos disciplinares que estructuran los espacios académicos “Cinemática y dinámica y El problema del movimiento” que se orienta en el primer semestre de la licenciatura.



FASE III: DE GESTIÓN EN EL AULA DE FÍSICA

El propósito de esta fase es gestionar en el aula, las unidades didácticas diseñadas, en el primer semestre de la licenciatura en Matemáticas y Física.

FASE IV. EVALUACIÓN DE IMPACTO

En esta fase se evalúa el impacto de las unidades didácticas diseñadas en la formación inicial del profesor de matemáticas y física.

Principales resultados y conclusiones de la investigación.

Diseño e implementación de una unidad didáctica que permitió articular interdisciplinariamente los programas académicos Cinemática y Dinámica y Problema del Movimiento.

La unidad didáctica contiene cuatro tareas (diagnostica, segunda ley de Newton, Tercera ley de Newton y Primera ley de Newton) las cuales articularon lo disciplinar con el problema de aula, permitiendo la apropiación de los conceptos físicos, evidenciado en los resultados obtenidos a partir del análisis de los instrumentos de evaluación.

La planeación de la actividad escolar a través del análisis didáctico, ha permitido al docente reflexionar sobre el nivel de apropiación de los contenidos del área en la cual trabaja, y con ello el manejo didáctico y pedagógico que ha venido desarrollando.

A partir del estudio de situaciones problema se hace una mirada global de las diferentes temáticas que deben ser estudiadas para la búsqueda de solución a dicho problema, esto ha llevado a que en éste tipo de planeación se requiera la construcción de estructuras conceptuales que permitan al docente reconocer rutas de aprendizaje en el estudiante.

A través del reconocimiento del nivel de complejidad de las estructuras conceptuales, es importante identificar que capacidades deben ser activadas en los estudiantes para lograr el desarrollo de las competencias.

A partir de situaciones problema, se elaboran tareas en las que se ha de tener en cuenta los sistemas de representación a utilizar, los fenómenos relacionados con la temática a estudiar, la estructura conceptual del contenido, objetivos de aprendizaje y competencias, limitaciones de aprendizaje y grados de dificultad en la enseñanza, complejidad de la tarea y significatividad.



Evidencias del desarrollo de la investigación

La unidad didáctica, los resultados y análisis de las tareas aplicadas, resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos de evaluación y registros fotográficos.

Impacto de la investigación

- Una actitud favorable del estudiante frente a la aplicación de las tareas.
- Se evidencia procesos de conceptualización a mayor nivel en el estudiante
- La planeación de la actividad escolar a través del análisis didáctico ha permitido al docente reflexionar sobre cuál es el nivel de apropiación que posee de los contenidos de las temáticas que va a trabajar, como también del manejo didáctico y pedagógico que ha venido desarrollando.

Socialización de resultados

Libro en proceso de construcción, ponencias, participación en eventos.

Proyección de la experiencia

Continuar profundizando en el campo del análisis didáctico.



LA ENSEÑANZA DE LA TERMODINÁMICA. UN ESTUDIO DESDE EL ANÁLISIS DIDÁCTICO

José Antonio Marín Peña

jamarinp@uniamazonia.edu.co

Carlos Eduardo Perdomo Garzón

ceperdomo7@hotmail.com

Alexandra Castro Hidalgo

ardtna@yahoo.es hcaxela@gmail.com

Palabras claves

Calor, energía, transferencia, termodinámica.

Resumen

El Colectivo de Investigación en Educación Matemática (CIEM) de la Universidad de la Amazonia, plantea el proyecto “El análisis didáctico: Una posibilidad de integración curricular en la formación de profesores de matemáticas” dentro del cual se plantean la construcción de la unidad “Unidad didáctica “Termodinámica y el Problema del Calor y la Temperatura”: Una construcción desde el análisis didáctico”: Una propuesta para formación de profesores en la Licenciatura Matemáticas y Física” para tercer semestre, espacio en el cual se realizó este proceso investigativo, tomando como foco de Contenido, la transferencia del calor. En el desarrollo de la unidad didáctica, se plantea como tarea el estudio y análisis de la la transferencia del calor a partir del análisis de Contenido, análisis cognitivo, análisis de la instrucción y análisis de la actuación.

Problema o situación que originó la investigación

En los últimos cinco años, el Colectivo de Investigadores en Educación Matemática viene desarrollando su actividad investigativa en el contexto del conocimiento didáctico de los profesores de matemáticas y ciencias física, particularmente en las posibilidades que ofrece el análisis didáctico para el diseño, gestión y evaluación de procesos curriculares en la formación de profesores de matemáticas y física. El proyecto de investigación que desarrolló “El análisis didáctico: Una posibilidad de integración curricular en la formación de profesores de matemáticas”, está delimitado a un contexto local: la formación del profesor de matemáticas de la Universidad de la Amazonia, referida a contenidos matemáticos y físicos (CM) específicos, con el permanente interés de dar respuesta a los siguientes problemas planteados por los pares académicos del Consejo Nacional de Acreditación en los procesos de acreditación y de renovación de acreditación, realizados en los años 2003 y 2006, respectivamente. Ellos son:



El Proyecto Curricular Licenciatura en Matemáticas y Física se estructura en coherencia con la fundamentación teórica y metodológica dada en el Proyecto Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación, especialmente en las concepciones, entre otras, de formación, hombre, pedagogía, educación, cultura, sociedad, currículo, maestro, educabilidad y enseñabilidad allí establecidas, lo que ha restringido el plan de estudios al abordaje del conocimiento matemático y el conocimiento pedagógico, desde sus particularidades y no desde su integración al análisis de las prácticas matemáticas que se desarrollan en las diferentes instituciones educativas. Gascón (2002).

El proyecto de investigación, plantea una posibilidad de fortalecer la línea de investigación en didáctica de la física, aportar información sobre el conocimiento didáctico de los estudiantes de la Licenciatura, como fuente para la generación de programas de formación que posibilite la integración del saber físico con el pedagógico, a partir del análisis de las prácticas pedagógicas en el aula y articular los avances de la investigación a los desarrollos curriculares. Con base en los argumentos planteados se pregunta: ¿Cómo generar procesos de integración curricular en la formación de profesores de la Licenciatura de Matemáticas y Física a partir del conocimiento y análisis didáctico?

Los avances de la investigación han generado nuevas necesidades en torno a los micro diseños curriculares de los espacios académicos que estructuran el nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Matemáticas y Física, dado el interés de contar con el diseño de unidades didácticas sobre los contenidos físicos que conforman dichos espacios académicos. Particularmente, el presente proyecto se orienta al diseño de las unidades didácticas de los contenidos que estructuran los espacios académicos “Termodinámica y Problema del Calor y la temperatura” que se orienta en el tercer semestre académico.

Objetivo general de la investigación

Diseñar y gestionar la Unidad Didáctica, para la orientación de los espacios académicos “Termodinámica y Problema del Calor y la temperatura” a partir del Análisis Didáctico, como posibilidad de articulación del saber físico y su didáctica.

Objetivos específicos

- Construcción de referentes teóricos conceptuales que sustentarán las unidades didácticas.
- Diseño de Unidades didácticas de los contenidos matemáticos que estructuran los espacios académicos “Termodinámica y Problema del Calor y la temperatura” en la Licenciatura en Matemáticas y Física



- Gestión de las Unidades Didácticas en el aula correspondiente al desarrollo curricular de los espacios académicos “Termodinámica y el Problema del Calor y la Temperatura” en la Licenciatura en Matemáticas y Física.
- Evaluar el impacto de las Unidades Didácticas en los procesos de formación inicial de profesores de matemáticas y física.

Referente teórico que sustenta la investigación

Según lo expresado por Shulman (1986), se considera que el conocimiento didáctico es el que permite al docente realizar una combinación adecuada entre la disciplina a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla. Específicamente se refiere al conocimiento que le permite al profesor: Dominar los dos tipos de estructuras que configuran la asignatura, sustantiva y sintáctica.

Relacionar la organización de los contenidos de enseñanza y los métodos que se van a utilizar para enseñarlos.

Profundizar en el estudio de los problemas de aprendizaje de cada disciplina, las dificultades de aprendizaje en el estudiante y sus causas.

Aprender a enseñar una disciplina de las ciencias, difiere notablemente de cualquier otra forma de aprendizaje, lo que debe ser comprendido por los formadores de profesores.

En particular Rico (1997) asume el conocimiento didáctico como el instrumento que permite al profesor de matemáticas (y de las ciencias en general) desarrollar actividades profesionales de planificación curricular y diseño de unidades didácticas.

Estructura de la organización y contenidos del análisis didáctico (Tomado de la tesis doctoral de Bedoya (2002)): se encuentra estructurado en cuatro análisis a saber: el análisis de contenido, el análisis cognitivo, el análisis de instrucción y el análisis de actuación

1. El análisis del contenido referido a la descripción ideal del conocimiento disciplinar que debe tener el profesor de matemáticas (o ciencias naturales) a partir de cuatro componentes básicos: La estructura conceptual del objeto matemático o físico, el análisis fenomenológico, los diferentes sistemas de representación del concepto y la modelización. A estos elementos, junto con otros, Rico (2000) los denomina organizadores del currículo y dadas las particularidades e intereses de la investigación.



2. El análisis cognitivo, centrado en los procesos mentales de los alumnos y en general en el análisis de los procesos de aprendizaje de las matemáticas y la física, las dificultades en su aprendizaje y los alcances en la comprensión de los conceptos y procedimientos matemáticos.

3. El análisis de la instrucción, referida a la acción del profesor en el aula de matemáticas a partir del diseño de actividades didácticas, recursos y materiales didácticos y la utilización de problemas, en el desempeño profesional en el salón de clases alrededor de un tópico matemático particular.

4. El análisis de la actuación, referida a la actitud que asumen los profesores frente a su práctica profesional, en particular a la enseñanza, el aprendizaje de sus alumnos, las prácticas evaluativas y las dificultades y errores presentados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Lo anterior son elementos a tener en cuenta para la construcción de la Unidad didáctica, definida como la compilación del diseño, gestión y evaluación de los procesos curriculares que realiza el docente en su proceso de planeación de una temática específica a ser desarrollada en una asignatura determinada de las ciencias, que para este caso está en la ciencias física.

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

El proyecto de investigación se desarrolló con un grupo de 23 estudiantes del tercer semestre del programa Licenciatura en Matemáticas y Física, durante el segundo semestre académico de 2014, con edades promedio entre los 18 y 35 años, donde el 17% eran mujeres. El 38% de los estudiantes vienen de otras poblaciones diferentes de Florencia y de ellos un 20% de fuera del departamento del Caquetá.

Referente metodológico de la investigación

El proyecto de investigación se estructura en las siguientes fases:

FASE I: DE CONCEPTUALIZACIÓN

Esta fase tiene como propósito desarrollar procesos de conceptualización sobre los contenidos matemáticos/físicos de interés de la Unidad Didáctica, así como profundizar en los referentes teóricos conceptuales que sustentan el análisis didáctico, especialmente los relacionados con el análisis cognitivo y de instrucción de los diferentes contenidos que conforman las unidades didácticas a diseñar.



FASE II: DE DISEÑO

Esta fase tiene como propósito diseñar unidades didácticas sobre los contenidos disciplinares que estructuran los espacios académicos “Cinématica y dinámica y El problema del movimiento” que se orienta en el primer semestre de la licenciatura.

FASE III: DE GESTIÓN EN EL AULA DE FISICA

El propósito de esta fase es gestionar en el aula, las unidades didácticas diseñadas, en el primer semestre de la licenciatura en Matemáticas y Física.

FASE IV. EVALUACIÓN DE IMPACTO

En esta fase se evalúa el impacto de las unidades didácticas diseñadas en la formación inicial del profesor de matemáticas y física.

Principales resultados y conclusiones de la investigación.

Diseño e implementación de una unidad didáctica que permitió articular interdisciplinariamente los programas académicos Termodinámica y el problema del calor y la temperatura.

La unidad didáctica contiene tres tareas (diagnostica, transferencia de calor, leyes de la termodinámica) las cuales articularon lo disciplinar con el problema de aula, permitiendo la apropiación de los conceptos físicos, evidenciado en los resultados obtenidos a partir del análisis de los instrumentos de evaluación.

La planeación de la actividad escolar a través del análisis didáctico, ha permitido al docente reflexionar sobre el nivel de apropiación de los contenidos del área en la cual trabaja, y con ello el manejo didáctico y pedagógico que ha venido desarrollando.

A partir del estudio de situaciones problema se hace una mirada global de las diferentes temáticas que deben ser estudiadas para la búsqueda de solución a dicho problema, esto ha llevado a que en éste tipo de planeación se requiera la construcción de estructuras conceptuales que permitan al docente reconocer rutas de aprendizaje en el estudiante.

A través del reconocimiento del nivel de complejidad de las estructuras conceptuales, es importante identificar que capacidades deben ser activadas en los estudiantes para lograr el desarrollo de las competencias.



A partir de situaciones problema, se elaboran tareas en las que se ha de tener en cuenta los sistemas de representación a utilizar, los fenómenos relacionados con la temática a estudiar, la estructura conceptual del contenido, objetivos de aprendizaje y competencias, limitaciones de aprendizaje y grados de dificultad en la enseñanza, complejidad de la tarea y significatividad.

Evidencias del desarrollo de la investigación

La unidad didáctica, los resultados y análisis de las tareas aplicadas, resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos de evaluación y registros fotográficos.

Impacto de la investigación.

Una actitud favorable del estudiante frente a la aplicación de las tareas.
Se evidencia procesos de conceptualización a mayor nivel en el estudiante

La planeación de la actividad escolar a través del análisis didáctico ha permitido al docente reflexionar sobre cuál es el nivel de apropiación que posee de los contenidos de las temáticas que va a trabajar, como también del manejo didáctico y pedagógico que ha venido desarrollando.

Socialización de resultados

Libro en proceso de construcción, ponencias, participación en eventos.

Proyección de la experiencia

Continuar profundizando en el campo del análisis didáctico.
Evaluación del impacto de la aplicación de tareas diseñadas desde el análisis didáctico.



LA TRANSFERENCIA DE CALOR A PARTIR DEL ESTUDIO DE INCUBACIÓN DE UN HUEVO.

Yuri Neida Pérez Castañeda

Yurineidaperez21@Hotmail.Com Karen

Faisury Cano Diaz

Faisurycano@Gmail.Com

James Fajardo

Jafapro06@Hotmail.Com

Jose Antonio Marin Peña

Jamarinp@Uniamazonia.Edu.Co

Palabras claves

Transferencia de calor, temperatura, masa, incubación, resolución de problemas

Resumen

Como parte del trabajo en clase de los espacios académicos de Termodinámica y el Problema del Calor y la temperatura, de la Licenciatura en Matemáticas y Física, tercer semestre, se realiza el planteamiento de una pregunta que sirve como base para dar inicio a un proceso de investigación. Se planteó una hipótesis inicial. La indagación, el diseño del experimento, la recolección de datos, análisis de estos, graficación, fueron algunos de los pasos seguidos para la búsqueda de respuesta a la pregunta. El proceso llevado a cabo de manera conjunta para los dos cursos permitió un mejor aprendizaje de las temáticas de la termodinámica, al igual que la metodología de resolución de problemas a partir de procesos investigativos, nos dotó de herramientas para seguir adelante hacia el conocimiento de nuevas situaciones, ahora relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la ciencias, en especial de la física.

Problema o situación que originó la investigación

Los procesos de certificación de calidad de la Licenciatura en Matemáticas y Física, desde el año 2003, generó procesos académicos importantes en lo relacionado al currículo mismo del programa, involucrando nuevas metodologías, herramientas didácticas y de planeación del currículo, permitiendo encontrar puntos congruentes entre los espacios académicos, facilitando en el estudiante la construcción de conocimiento y su consolidación.

En el transcurso del desarrollo del tercer semestre académico del programa de licenciatura en Matemáticas y Física, se trabajó en los espacios de Termodinámica y el Problema del Calor y la Temperatura, usando



metodologías como la resolución de problemas y procesos investigativos, de manera que se llegó a la generación de una pregunta que permitiera realizar el proceso de investigación, con la cual se trabajó durante el semestre, argumentado la posible solución desde lo teórico, al igual que con la realización de montajes experimentales que facilitaran su contrastación con lo hallado en la teoría.

El presente trabajo tiene como propósito mostrar la transferencia de calor realizada al huevo durante el proceso de incubación a través dos diseños, uno natural y otro artificial. A partir del conocimiento adquirido sobre los procesos de incubación se planteó la siguiente hipótesis “el huevo aumenta su masa durante el proceso de incubación”. Para el diseño experimental basado en el proceso natural se utiliza una gallina “clueca” (Dicho de una gallina o de otra ave que está en periodo de empollar los huevos) y una cantidad apropiada de huevos, a la que se le adecuó un nido.

Para el diseño experimental basado en la incubadora artificial, se utiliza un prototipo casero, basado en una nevera de hicopor y una bombilla incandescente. Se realiza el proceso de observación en los dos sistemas y luego se contrastan los resultados. El objetivo central fue medir la variación de la masa del huevo debido a la transferencia de calor en el proceso de incubación.

Se realizaron actividades como la consulta en torno a la transferencia de calor y también con respecto a las características del huevo, se midió el calor suministrado por la gallina y la bombilla al huevo durante el proceso de incubación, la masa del huevo durante cada día, diseño y construcción del prototipo de incubadora casera. Por último se construye un informe final del proceso vivido durante todo el semestre para los dos espacios académicos y se sustenta ante los dos docentes, quienes evalúan el proceso y los resultados a los cuales se llegó.

Objetivo general de la investigación

Medir la variación de la masa del huevo debido a la transferencia de calor en el proceso de incubación.

Objetivos específicos

- Realizar la fundamentación teórica sobre la transferencia de calor para el proceso de incubación de un huevo de gallina.
- Diseñar y construir un prototipo básico para la incubación de huevos.
- Colectar y analizar las diferentes variables termodinámicas para el estudio de la variación de la masa de un huevo durante el proceso de incubación, en el medio natural y el artificial.



Referente teórico que sustenta la investigación

Howell & Buckius (1990), consideran que la transferencia de calor es la energía que puede atravesar las fronteras de un sistema debido a la diferencia de temperaturas. Cuando una lata de jugo de naranja helado se coloca en un cuarto caliente, la experiencia ha mostrado que el jugo de naranja (el sistema) aumenta su temperatura hasta aproximarse a la del cuarto. El estado del sistema ha cambiado ya que por sus fronteras cruza energía desde el ambiente a causa de la diferencia de temperaturas entre el cuarto y el jugo. Esta transferencia de energía no es trabajo termodinámico, ya que no es posible imaginar un procedimiento en que el único efecto sea la elevación de una presión. “En Termodinámica se define el trabajo termodinámico en un proceso dado como el trabajo realizado por las fuerzas que durante el proceso los alrededores ejercen sobre el sistema” generando cambios en las variables como presión, temperatura y volumen. (Medina, et al., 2010)

Según Sears et al. (1996) la temperatura se origina en las ideas cualitativas de “caliente” y “frío” basada en el sentido del tacto. Un cuerpo que se siente caliente suele tener una temperatura más alta que el mismo cuerpo cuando se siente frío. Esto es un tanto vago y los sentidos pueden engañarse. Sin embargo, muchas propiedades de la materia que podemos medir dependen de la temperatura. La longitud de una barra de metal, la presión de vapor en una caldera, la capacidad de un cable para conducir corriente eléctrica y el color de un objeto brillante muy caliente, todo esto depende de la temperatura. De igual forma consideran que el calor es la interacción que causa cambios de temperatura es básicamente una transferencia de energía de una sustancia a otra. La transferencia de energía que ocurre solo por una diferencia de temperatura se llama flujo de calor o transferencia de calor, y la energía así transferida se llama calor. Un ejemplo de ello es, si metemos una cuchara fría en una taza de café caliente, la cuchara se calienta y el café se enfría para acercarse al equilibrio térmico.

Según Howell, J. R. Buckius, R.O. (1990) la Primera ley de la termodinámica o conservación de la energía es un cambio de energía total (cinética, potencial e interna) es igual al trabajo realizado en la masa de control más el calor transferido a dicha masa. Y la Segunda ley de la termodinámica es la transferencia de calor o transferencia de energía desorganizada con la propiedad del sistema que caracteriza lo anterior de este, su incertidumbre o el desorden de su estado. Esta conexión entre la transferencia de calor y una propiedad de certidumbre que muestra la dirección de un proceso corresponde a la segunda ley de la termodinámica.

Sin embargo, se debe resaltar el conocimiento del sistema del huevo. A partir de la literatura sobre la constitución del huevo, se encontró que éste tiene la siguiente Composición:

(Huevo Entero líquido Pasteurizado 2009) “Los huevos contienen 2 partes de clara por 1 de yema. El huevo entero contiene Humedad 74.6%, Proteína 12%, grasa 11%, y Carbohidratos 1.2 %. La formación y estructura del huevo se explica en el siguiente enunciado “Las yemas se forman en el ovario de la gallina y caen dentro



de la boca del oviducto, en el camino se cubren de capas de clara producidas por las células secretoras de albúmina, proteína, y finalmente de calcio y otros minerales cerca del fondo del oviducto y que forman el cascarón. Esto sucede sin importar que la gallina este fertilizada o no. Durante la fertilización el espermatozoide sube por el oviducto hasta la yema, y la fertiliza antes de que se cubra de albúmina. El cascarón es poroso, lo cual permite el intercambio de gases vital para el embrión que se desarrolle si es fertilizado. Por otra parte se descubrió que (estructura del huevo) está compuesto principalmente de carbonato de calcio, una sal. Contiene aproximadamente de 8,000 a 10,000 poros, que permiten que la humedad y los gases salgan (O_2 y CO_2). Hecho por el cual se convierte en un sistema abierto y no uno cerrado” como se había considerado en el momento inicial de la observación de este proceso.

Callejo Ramos, plantea que el tamaño del huevo, tiene un grado de importancia para su incubación. No debe incubarse huevos de peso inferior a 52 g., ni superior a 69 g. En los huevos pequeños, el desarrollo embrionario es difícil y los pollitos que nacen son más pequeños y débiles de lo deseable (no deben pesar menos de 35 g.). Los huevos excesivamente grandes, más frecuentes al final del período de puesta, presentan dificultades para su incubación, dado que:

- Se alarga su período de incubación.
- Aumenta el riesgo de deshidratación, porque suelen tener la cáscara más delgada de lo normal, es decir, con una mayor conductividad a los gases.
- No caben en los alvéolos de las bandejas de incubación.

Interacción en el aula

En el espacio académico el Problema del calor y la temperatura se genera un momento de reflexión, donde los estudiantes escogen un tema para investigar; esto se da ya que en los lineamientos curriculares del programa de la Licenciatura en Matemáticas y Física está descrito que el proceso de aprendizaje debe ser experimental, por esto los estudiantes realizaron un debate de diferentes temas y finalmente se decidieron a experimentar la deshidratación que sufre el huevo en el proceso de incubación en forma artificial y natural.

“La palabra problema debe ser entendida en un sentido amplio, ya que incluye, por ejemplo, pequeños experimentos, conjuntos de observaciones, tareas de clasificación, etc. (Schmidt, 1995; López y Costa, 1996).” Por lo tanto el estudiante se ve obligado a realizar observaciones y toma de datos, en caso plantean diferentes ideas, análisis colectivo y documentación teórica para formalizar los conceptos básicos y llegar a la apropiación del conocimiento los cuales conducen a diferentes situaciones en el laboratorio. Es decir, “La investigación como un proceso que promueve acciones formativas individuales y colectivas para comprender y actuar ante la problemática educativa en la perspectiva del desarrollo integral humano sostenible (Consejo



Nacional de Acreditación; 1998; p.29)". En otras palabras, esta metodología de aprendizaje hace que el estudiante aprenda a trabajar en equipo y realice procesos de aprendizaje autónomo.

Según Birch (1986), el aprendizaje a partir de problemas es el mejor medio disponible para desarrollar las potencialidades generales de los alumnos, debido a que se genera problemática y se adquiere un gran conocimiento utilizando como centro de investigación nuestro propio entorno. Gaulin (2001) plantea que hablar de problemas implica considerar aquellas situaciones que demandan reflexión, búsqueda, investigación y donde para responder hay que pensar en las soluciones y definir una estrategia de resolución que no conduce, precisamente, a una respuesta rápida e inmediata. Por ende, se debe tener un largo proceso donde se comprueba o se contradice la hipótesis que se plantea durante el desarrollo del experimento de investigación.

"Por otra parte, el desarrollo de las actividades de investigación dirigida exige bastante tiempo y obliga, en cierta medida, a un delicado equilibrio entre las necesidades contrapuestas de profundización y visión coherente y ello exige con frecuencia el sacrificio de parte de los contenidos (Gil,1987). Este tipo de metodología, nos lleva a que los desarrollos teóricos que se están haciendo, no sean acelerados sino que son procesos de construcción colectiva. Por lo tanto van a requerir de más tiempo, y al requerir de más tiempo esto hace que mucho de los contenidos que se programen es posible que se requieran reubicar o se tengan que dejar de lado en un momento determinado, para poder seguir avanzando en estos procesos de investigación.

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

Durante el desarrollo de las actividades de los espacios académicos de Termodinámica y el Problema del calor y la Temperatura, como elemento complementario a las tareas se da la construcción de un proceso de tipo investigativo, a ser realizado por el grupo de estudiantes y durante el periodo académico el cual correspondía al segundo semestre de 2014.

Referente metodológico de la investigación

Para la verificación de nuestra hipótesis "el huevo aumenta su masa durante el proceso de incubación", se plantea la construcción de un proceso experimental que permita tener elementos cuantitativos para definir si se cumple o no. Para ello se pensó en realizar el proceso de incubación de huevos de aves (gallinas) y durante dicho tiempo ir registrando el valor de variables como peso, temperatura y al final analizar la información colectada.

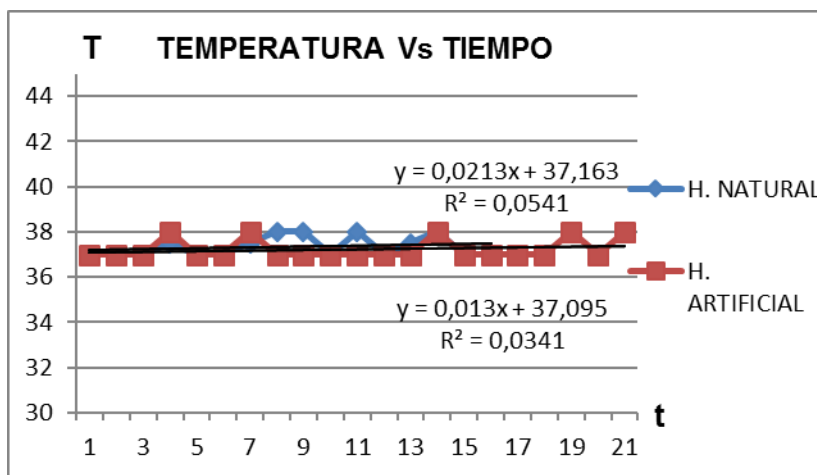


Para el desarrollo de este proceso experimental se diseñan dos modelos a seguir. Uno de tipo artificial y uno de tipo natural, el artificial es la construcción de una incubadora en donde se ubicaron unos huevos que van a estar con energía y ventilación constante que se le ubica. Mientras el natural consiste en realizar el seguimiento a la incubación de los huevos que una gallina realiza. Para cada uno de los casos se va hacer seguimiento de la masa de los huevos del primer al veintiuno día, se mide dos veces al día a las 6:00am y 5:00pm. De igual manera se va hacer seguimiento de la temperatura y se mide la temperatura de la gallina y del ambiente del huevo; se realiza al mismo tiempo que se mide la masa. En este proceso es donde se hace seguimiento a ¿qué es lo que sucede con la masa del huevo?, para cada uno de los casos se hizo una tabla donde se argumentaron con los datos tanto de temperatura como la variación de la masa.

Principales resultados y conclusiones de la investigación.

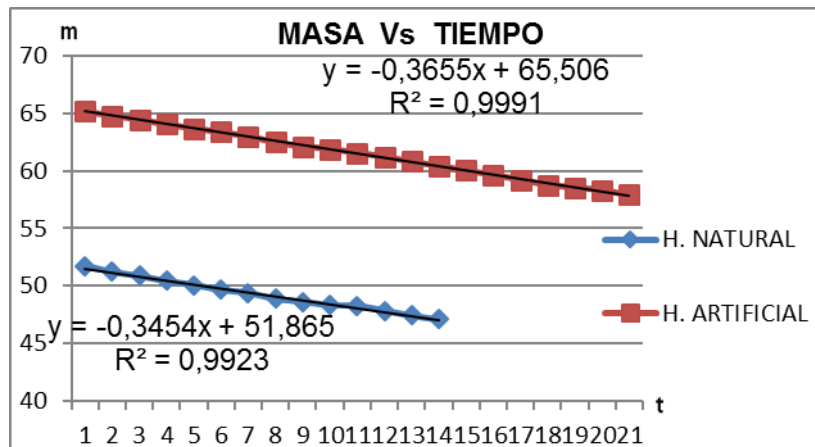
Al realizar todo el proceso durante los 21 días, tiempo requerido para la eclosión del huevo, se registraron los datos de medición de temperatura del ambiente bajo la gallina y del aire al interior de la incubadora artificial en tres momentos del día, el valor de la masa del huevo dos veces cada día.

Gráfica No.1 TEMPERATURA Vs TIEMPO

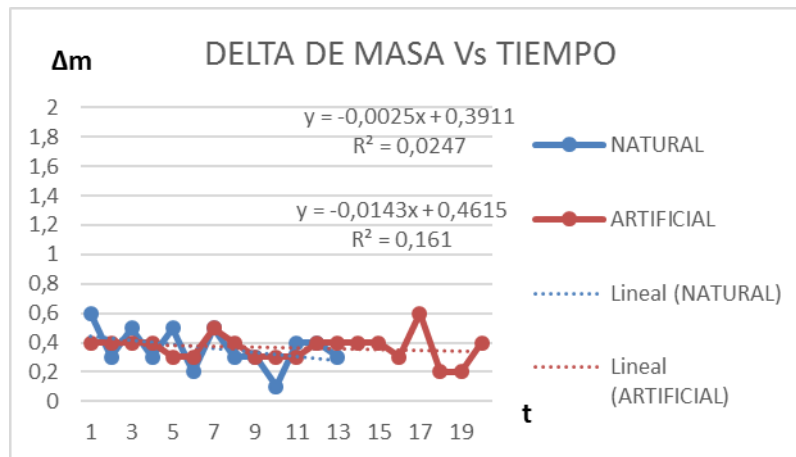




Grafica No. 2 MASA Vs TIEMPO



Gráfica No. 3 DELTA DE MASA Vs TIEMPO



La gráfica N° 1 corresponde a la relación entre la temperatura, tiempo. En los dos casos la temperatura tiende a ser constante, la gráfica N°2 es directamente proporcional en sus dos procesos “natura, artificial” y la gráfica N° 3 nos muestra el delta de la variación de la masa del huevo tanto natural como artificial por la transferencia de calor recibida de la gallina como del bombillo, el delta de la variación del proceso experimental natural va desde 0,1 g hasta 0,6 g por día, con un ancho de 0,5 g. El procedimiento artificial va con un delta de 0.2 g hasta 0.6 g con un ancho de 0,4 g



Discusión

Cuando se revisa la información correspondiente a la temperatura del ambiente en el cual se encuentran los huevos, se puede decir que fue aproximadamente constante durante todo el tiempo de incubación. Esto se argumenta del hecho que la temperatura corporal de la gallina permanece constante y el calor suministrado a los huevos no puede ser superior al que tiene la gallina. Durante el proceso, en varias ocasiones la gallina se levanta del nido para buscar comida, momento en cual los huevos quedan expuestos a la temperatura ambiente y debido a la aireación, pueden que baje algo la temperatura de ellos, pero no es significativa ya que la gallina al poco tiempo (aproximadamente 5 minutos) regresa al nido.

Para el caso de la incubadora artificial, donde el calor suministrado a los huevos proviene de la incandescencia de un bombillo de filamento de tungsteno, siempre permaneció encendido y al interior de ella se ubicó un pequeño ventilador para airear los huevos, hecho por el cual la temperatura de este sistema se mantiene constante y se ve reflejado en el porcentaje de pérdida de masa del huevo, a final del proceso.

A partir de la literatura sobre la constitución del huevo, se encontró que (estructura del huevo) está compuesto principalmente de carbonato de calcio, una sal. Contiene aproximadamente de 8,000 a 10,000 poros, hecho por el cual se convierte en un sistema abierto y no uno cerrado como se había considerado en el momento inicial de la observación de este proceso. Debido a este hecho, se considera que la pérdida de masa que posee el huevo en cualquiera de los dos sistemas (natural, Artificial), se debe a que el huevo sufre un proceso de deshidratación debido a la transferencia de calor desde la gallina en el caso de la incubación natural o desde la bombilla en el caso de la incubación artificial, hecho por el cual los fluidos que constituyen el huevo se van evaporando y el huevo registra una disminución de su masa a medida que pasa el tiempo.

Por medio de los datos colectados se construyeron graficas en los cuales se concluye que la temperatura fue constante esto quiere decir que la energía suministrada al huevo fue constante durante todo el tiempo aproximadamente. Por consiguiente la acumulación de energía que se suministró durante el tiempo hizo que el huevo se deshidratare y cambiara su masa y a la vez se transformara de huevo a pollo.

CONCLUSIONES

La metodología seguida para el desarrollo de los espacios académicos (resolución de problemas), generó en los estudiantes una actitud diferente frente a cómo abordar dichos espacios, al igual que los procesos de investigación. Se da un mayor interés por la búsqueda de conocimiento en el campo de la física y de cómo plantear situaciones similares para el proceso de enseñanza – aprendizaje.



Como hipótesis se había planteado que “el huevo aumenta su masa durante el proceso de incubación”, y al observar los resultados se encontró que se da es una disminución de masa en el huevo debido a la cantidad de calor suministrada, evento causado por la evaporación a través de los poros del huevo. El comportamiento de la disminución se presenta de forma casi constante, de manera que se obtiene una tendencia a una función lineal.

Respecto a preconceitos que se tenían sobre el proceso de incubación, como: pensar que el pollito nacía con mayor masa a la inicial del huevo, se concluye que nace con el peso de acuerdo a la disminución de masa del huevo, es decir con menor masa que la inicial.

Crear que la masa del huevo disminuida era consumida por el embrión, es falso, porque de ser así, su masa sería igual durante todo el proceso ya que el embrión continúa dentro del huevo, por ende no cambia su masa. Como conclusión, parte de la masa se evapora a través de los 8000 a 10000 poros del huevo a causa de la transferencia de calor generada por la gallina o el bombillo, hecho que lo lleva a sufrir una deshidratación.

Evidencias del desarrollo de la investigación

Una actitud favorable del estudiante frente a la aplicación de las tareas.
Se evidencia procesos de conceptualización a mayor nivel en el estudiante.

Impacto de la investigación.

Una actitud favorable del estudiante frente a la aplicación de las tareas.
Se evidencia procesos de conceptualización a mayor nivel en el estudiante
La planeación de la actividad escolar a través del análisis didáctico ha permitido al docente reflexionar sobre cuál es el nivel de apropiación que posee de los contenidos de las temáticas que va a trabajar, como también del manejo didáctico y pedagógico que ha venido desarrollando.

Socialización de resultados

Ponencias, participación en eventos.

Proyección de la experiencia

Continuar profundizando en el campo del análisis didáctico, evaluación del impacto de la aplicación de tareas diseñadas desde el análisis didáctico.



EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DE PROFESORES - Inglés -



CHARACTERIZATION OF ICT SKILLS OF TRAINEE TEACHERS FROM PRESCHOOL, ELEMENTARY, SECONDARY AND UNIVERSITY CYCLES OF THE 7 DEGREE PROGRAMS OF THE FACULTY OF EDUCATION AT

Fernando Fernández David T

fernando.fernandez@usco.edu.co

Harold Andrés Losada Reyes

harold63640@gmail.com

Palabras claves

Characterization, ICT competences, teaching practicum, ICT student teacher profile

Resumen

This cross-sectional descriptive qualitative research (Kumar, 2005) study aims at identifying What ICT skills evidenced the student teachers from preschool, elementary, secondary and university cycles of 7 degree programs of the Faculty of Education at Surcolombiana University. Firstly, we present the research study and the different instruments applied to determine if student teachers are familiar with educational technology; secondly, we want to know whether student teachers incorporate ICT and digital resources to their teaching practicum. In addition, class observations, student surveys and interviews were conducted throughout the academic semester to know the participants' perceptions and opinions which contribute to propose an ICT profile of student teachers. Finally, we share with the academic community the preliminary findings emerging from the methodological triangulation (Denzin, 1970b) based on the main issues and instruments of the study in order to take the necessary steps to make students teachers more equipped to master ICT for educational purposes.

Problema o situación que originó la investigación

The boom and impact information and communications technology (ICT) have in the classroom and society in general over the last two decades is evident, so much that in the case of Colombian students it has reached a state of ownership and empowerment with surprising speed, raising the possibility of cataloging them as "digital natives" (Prensky, 2001). This has produced that ICTs become a path to new educational experiences, for mediation educational processes and digital resources to support and nurture with innovation (Huberman, 1973) pedagogical (MEN, 2013: 14) and technology (Unesco, 2010, Hernandez et al, 2011) curriculum processes that have influenced the performance of learners and teachers themselves.



More than a decade ago, the Ministry of National Education is implementing training programs in coordination with the ICT Ministry in different educational institutions of the country (such as computer programs to educate, digital lives, digital educational content, etc.). However, although progress in infrastructure in Colombia has been one of the highest in Latin America, our country has received awards as Government Leadership for having the best technology policy of the World in 2012 and Visionary, innovation and leadership for the digital transformation, for our leadership exercised and materialized through the Vive Digital Plan in 2014, yet little is known regarding the topic of ownership and implementation of educational practices mediated by technologies in the country. There are impact studies on the subject throughout the territory, but the lasting impact remains to be seen especially in the field of teacher training for better use of ICT in their teaching practices for cycles of primary and secondary school (Morales et al 2012: 63-66) and higher education (Ávila & Riascos, 2011).

According to the stated above, this project seeks to propose a characterization of the profile of ICT skills evidenced from the work of trainee teachers from preschool, primary, secondary and university cycles of seven degree programs in the Faculty of Education at Surcolombiana University. Similarly is to provide accurate information that can generate new advances in the knowledge gained in our Alma Mater to know how much technological appropriation for educational purposes student teachers count on and therefore it is reflected on the teaching act carried out in the different training processes.

In the recent digital poll designed to student teachers of the Faculty of Education on attitudes and experiences with ICT, which by the way was designed and implemented by our research group "TICyTAC", it was found that only 10.2% of the current student teachers of degree programs belonging to the Faculty of Education rate their proficiency in the use of new ICT tools applied to teaching and learning to be high, while 71.1% declared it moderate, 17.7% admitted that is low and finally 1.8% of student teachers rated it as nonexistent.

To the question: "Have you taken or will take one of the following flexible courses or ICT diploma in college," the 70.32% of them said they had taken the course of audiovisual media, 11.72% ICT training for foreseeable students and undergraduate English with a 4.42% contributed CALL training.

Moreover, while 69.8% believe that training in its curriculum encourages you to incorporate into their teaching activities mediated by technology, only 26% of respondents know the teacher ICT skills for professional development of teachers prepared document MEN. In view of these results obtained, it has been proposed explicitly answer the following question: ¿What are the ICT skills evidenced by student teachers from cycle's preschool, elementary, secondary elementary and university cycle of each one of the 7 degree programs of the Faculty of Education at the Surcolombiana University?



This inquiry born from the need to preliminarily identify whether students in degree programs of the Surcolombiana University are familiar with the information and communications technology for education; secondly, it is also important for us to know whether students who are doing their practice teaching integrate technology into their teaching within the local educational context, it does not matter the way they implement ICT, but the fact to understand to what extent technological standards (Bax, 2003) are rooted in undergraduate students from Surcolombiana University and what might be the possible routes to maximize this increasing global trend in education.

Objetivo general de la investigación

Investigate the current state of ICT skills of student teachers of the 7 degree programs of the Faculty of Education at Surcolombiana University

Objetivos específicos

Set the level of technological and pedagogical skills student teachers of the 7 degree programs of the Faculty of Education of Surcolombiana University have.

Determine whether student teachers of the 7 degree programs of Surcolombiana University incorporate teaching practices using technology in preschool, primary school, secondary school and university cycles in light of the document by the Ministry of Education on ICT skills and professional development of teachers.

To know whether the use of ICT in formation processes either through classroom projects, complementary and innovation activities or projects of social projection is incorporated.

Propose a detailed taxonomy of how student teachers at Surcolombiana University integrate ICT into their teaching practices in order to implement a comprehensive ICT-mediated approach to impact the curriculum development of programs in the Faculty of Education at Surcolombiana University teaching practices.

Referente teórico que sustenta la investigación

Given that the central goal of this project aims at outlining which is the ICT profile of student teachers of the 7 degree programs of the Faculty of Education at Surcolombiana University. Furthermore, it seeks to know whether or not are being incorporated in the teaching act of the teachers in training (Castro & Hernandez, 2011). That is why it is essential to mention studies that have been carried out within the same strand.



It is quite obvious and notorious the fact that people are immersed in a world where technology plays an important role in the development of a community or a country. Technology was, is and will be linked to our way of life. Also, new terms to refer to the use of technology in education have appeared. This work will focus on two in particular: Information and Communication Technology (ICT) and Language Teaching Knowledge (LKT).

According to Moya (2013), the use of ICT to improve the teaching-learning process is when we started talking about LTK. Therefore, we can establish that the Information Society in which we begin to manage ICT, we turn to the Knowledge Society in which management technologies do not mean accumulating and managing information, but its importance resides that information is transformed into knowledge, so that technologies should facilitate access to knowledge and learning. The LKT plays the leading role by providing more knowledge than content that is no longer just gathering information, it is also apprehend knowledge of the information collected through technology to produce new developments.

TECHNOLOGY AS A SUPPORT IN PRACTICUM EXPERIENCES

In line with Guzmán, García, Chaparro y Espuny (2011), the main concern of this study was to find the reasons why practitioners do not incorporate ICT resources or resources related to Web 2.0 practices in their classrooms. The researchers found as a result the ignorance of them and the use that can be given for better educational quality. These researchers also raise awareness to the teachers on the use of ICT in their teaching practices, trained them in term of useful technological tools for educational purposes, which caused a drastic change in the way teachers perceived ICT and the multiple ways to use them productively.

In accordance with Hernandez et Al (2011), this collection of authors proposed to plan and develop real action to solve a problem, making people interact between the practical and theoretical in the classroom where ICT are involved, considering the role of ICT in education through three perspectives: the creation of information, negotiation of denotations and construction of new representations of the world.

They take ICT as a tool that facilitates access to materials developed for employment significantly in the classroom. ICT as a main use we give them is to create but also can be used to communicate and share. «The ICT are exploited to develop educational materials with chords situations and elemental characteristic of an environment.» (Hernández et al.,2011). ICT also are considered as a useful tool where they can develop aids to interact at different times or situations that the students and teacher are involved taking advantage of ICTs to involve more students and motivate them to continue. «They show how ICTs become a mediation to re-attract the attention of students through knowledge, particularly when they are made participants in the process of creating their own information rather than access, and when motivation is the possibility to share and communicate with others through it for the coordination of actions and negotiation of meaning, rather than



for entertainment» (Hernandez et al 2011. 16). They considered important not only involve students into information searching but also in the direct use of ICT, making their own materials, sharing and communicating with others who are using the same lessons and are involved in the same situations.

LOCUS OF CONTROL IN EDUCATION

Based on different factors in our project we decided that it is crucial to mention practitioner's motivation, personality and how important their locus of control is. In psychology, Locus of Control is considered to be an important aspect of personality. The concept was developed originally by Julian Rotter in the 1950s (Rotter, 1966). According to this author, Locus of Control refers to an individual's perception about the underlying main causes of events in his/her life. Or, more simply: people believe that their destiny is controlled by themselves or by external forces (such as fate, god, luck, fate among others).

There are two types of locus of control: External and Internal. External: Individual believes that his/her behavior is guided by fate, luck, or other external circumstances.

Internal: Individual believes that his/her behavior is guided by his/her personal decisions and efforts.

For example, let's say you're a person with an internal locus of control and you get a promotion at work or achieve some other type of success. You will probably attribute that positive end result to the work you put in. In other words, your success was a direct result of your hard work.

If, on the other hand, you have an external locus of control, you might attribute that promotion or success to eternal or environmental factors, such as luck, fate, timing, other people or some type of divine intervention. This topic is important for us researchers because we can see how practitioners behave when they decide to use or not to use ITC in their pedagogical practicum.

ICT PROFILE

According to Aretio (2007), recently the use of ICT has been very effective in the teaching and learning processes. He establishes some ICT teachers' profiles. He took into account the strategies of teaching and learning processes, relating then with what he calls "cyber-learning communities" taking as reference the attitudes, roles and behaviors of teachers.

After a study and an extensive experience through the practices, he identifies some teachers profiles which some of them were taken into account to this project. For that reason we have decided to classify the attitudes



towards the use of ICT in the classroom of the student teachers of the Faculty of Education at Surcolombiana University:

Pragmatists: They tend to be great ICT teachers, who rely on those who argue a favor do. They are comfortable in that environment, skilled experts in the use of both software and hardware. They easily become leaders to other colleagues, a task usually undertaken with pleasure.

Disenchanted: forward for the use of ICT but disillusioned, disappointed or upset because they want to implement them but cannot given the neglect of the institution regarding the availability of these resources or the poor organization of the educational center.

Resistant (technophobes): we can detect this type of resilience:

Indifferent: Naturally we all know that they seem to be listless to these changes. They live without carelessness by what is in front of them, insensitive to the technological advancements

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

We want to know whether student teachers of seven undergraduate bachelor programs at Surcolombiana University (in sciences, languages, pedagogy and physical education) incorporate ICT and digital resources to their teaching practicum in preschool, elementary, secondary and university cycles. The experience took place in the aforementioned university with a target population of 171 student teachers. Class observations, student surveys and interviews were conducted throughout the academic semester 2015-2 to know the participants' perceptions and opinions which contribute to propose an ICT profile of student teachers.

Referente metodológico de la investigación

Metodología Propuesta

To develop this research proposal two research models are incorporated: the investigatory model and the explanatory model, from a qualitative and quantitative perspective (Kumar, 2005). In the first instance, based on the investigatory model from the qualitative perspective, the preliminary situation student teachers of the Faculty of Education are facing, will cope with their notions, feelings, purposes of using ICT, self-competition, prior training or be exposed to, experience with educational platforms, plans to incorporate intra and extra-curricular ICT, and finally the perception of institutional support. Second, with the explanatory model we attempt to clarify the relationship between factors such as stages, teacher role, learning activities, student assessment, and technological resources regarding the educational act and its impact on the scope, mastery



and type of inclusion / integration of ICT in the classroom and in the institution. Such disclosure shall include a detailed statistical analysis taking as reference the document « competencias TIC para el desarrollo profesional docente » by the Ministry of Education (2013). Finally, from a quantitative perspective, the results obtained by digital surveys, student teachers class observations and interviews with semi-open questions will be presented.

Recollection of Data Process This research is developed taking the following data collection as instruments: digital surveys, semi-open interviews and structured observations to nonparticipants. This process is divided into moments, which turn into phases of the research work as follows:

Exploratory Moment

Introductory Phase: Conducting surveys

This phase consist in conducting a digital survey input pretending to get feedback from a non-percentage less than 80% of students in order to pursue their teaching during the second academic period of 2015: for now, we will focus on an approximate number of 193 students (preschool, primary, secondary and university cycles).

Diagnostic Phase

From the results obtained from the survey, we can infer established notions, feelings, purposes of use, self-worth on the level of competition, prior training or done, experience with educational platforms, management of the master document of the ministry, plans to incorporate intra and extra-curricular ICT, and finally the perception of institutional support. On that basis this instrument of data collection can build a representation and an imaginary about which of the related characterization subject of research issues should be explored such as: the type of available teachers profile according to integration of ICT, the incidence curricular educational projects programs in the Faculty of Education and of course, the socio-economic situational aspects of multiple educational settings either official or private sector.

Second Moment

Phase of nonparticipating structured observation:

Researchers become the basic agents gathering information:

The researchers focus on collecting only information relevant to the investigation.



Researchers do not participate or interact with future outbreaks of observation; it means that researchers will not have contact with student teachers who are elected as instruments for observation.

Given the above, 8 observations will be held: 4 input and output observations for each type of practice as contemplated in the curriculum of study. To cite a few cases this means that Children's Education program and Physical Education program will have 24 observations per participants since their curriculum establishes 3 types of practice; while for the degree program in English and Mathematics only 16 because the two types of practice they handle.

Researchers will determine: the stage, teaching role, learning activities, student assessment, and technological resources regarding the educational act and its impact on the scope, type of ownership and inclusion / integration of ICT. For research purposes, researchers will take into account, the workspace, educational activities developed by the practitioner and the possible use of technological mediation.

Inquest phase: in-depth interview with semi-open questions

«In qualitative methodology, in-depth interview is understood as encounters face to face between the researcher and the interviewee, which aim to know the opinion and perspective that an individual has about their life experiences or situations experienced.» (Campoy & Gómez, 2009).

From this definition, the researchers will conduct face to face interviews with 14 student teachers students (2 per program) selected in the sample, to hear a more detailed opinion and perspective towards the use of ICT in their teaching practices. It is expected that through interviews we can establish an approximation on the level of ICT skills possessed by student teachers. These will be recorded for later be analyzed in detail and create a subsequent record for prior analysis and interpretation.

Resultados/Productos esperados y potenciales beneficiarios:

Let us have a look to preliminary results that the instruments applied showed. These are based on the skills that are being assessed.

SKILLS

Degree of incorporation of educational technology in practicum processes
ICT skills and their infusion within the classroom
Technological resources available in the educational institutions



PRELIMINARY RESULTS BY ACADEMIC PROGRAMS

SPANISH LANGUAGE PROGRAM

Principales resultados y conclusiones de la investigación.

PROGRAM OF MATHEMATICS

Mathematics: student teachers may have recognition of ICT, but according to data collected it was found a lack of technological resources and what they taught was generally theory.

As we could see, student teachers know about ICT, but they suffer of a lack of tools to get them into the classroom due to their field.

After doing the observations, the surveys and the interviews, we could find out that many of the student teachers have some previous knowledge about ICTs but they do not take it to the classroom due to the fact that schools do not provide them with the necessary resources and mechanisms to use it.

After doing the observations, the surveys and the interviews, we could find out that many of the student teachers have some previous knowledge about ICTs but they do not take it to the classroom due to the fact that schools do not provide them with the necessary resources and mechanisms to use it.

Taking into account the lack of tools to use them, we can also infer that student teachers do not use TIC's for academic purposes as well as we could see in the «Encuesta De Salida», where most of students from all of the bachelors answered in question number 8, that they use TIC's most of the time just for social and surfing purposes, and not for taking them into the classroom.

Impacto de la investigación.

To set a research precedent on ICT trainee teachers' profile; this may describe their current situation at the faculty of education in Surcolombiana University. Describe if the normality of the sample allows inferring about the events to account for issues such as perceptions, knowledge, attitudes, and activities on the use and incorporation of ICT in developing lesson plans, level of skillfulness and degree of empowering learning networks for digital and participatory community transformation.

And finally to assess the level of incidence of the current university curriculum to decide if it can be maintained or should be updated in terms of ICT traini



IMPACTO DE LOS MATERIALES DEL PROGRAMA DE INGLÉS INSTITUCIONAL INTERLINGUA DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL EN LOS ESTUDIANTES DE PREGRADO

María Fernanda Jaime Osorio

mafejaos84@gmail.com

Mónica Rubiano Puentes

monicarubiano05@gmail.com

Claudia Camila Coronado

clacacorodriguez@gmail.com

Miguel Ángel Rodríguez

micky96ropo@gmail.com Carlos

Julian Murcial

carlsuperfast@gmail.com

Xiomara Natalia García

natawi85@gmail.com

Carlos Eduardo Vérjan

krlozverjan@gmail.com

Yuri Vanessa Tovar

yuvato@gmail.com

Juan Felipe Rojas

felorojas18@gmail.com

Palabras claves

Impacto de materiales, enseñanza del inglés, habilidad oral

Resumen

El principal propósito es la identificación de materiales pertinentes para la enseñanza de inglés en el programa de inglés institucional (INTERLINGUA) de la Universidad Surcolombiana. Para tal efecto, se acudirá a la investigación descriptiva para analizar los materiales que se están implementando actualmente en el programa y a su vez pre-experimental para determinar el impacto de diversos tipos de materiales en el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes en dos grupos del cuarto nivel de INTERLINGUA de la USCO. Se recolectará información a través de observación de clases, administración de encuestas y entrevistas semi-estructuradas a estudiantes y docentes. Con base en los hallazgos se diseñará materiales encaminados a optimizar el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes y evaluar su impacto.



Problema o situación que originó la investigación

La educación actual demanda que los profesionales universitarios adquieran competencia en la comunicación en una lengua extranjera, siendo inglés la más popular de ellas. Sin desconocer esta demanda, el Ministerio de Educación Nacional y obedeciendo a las directrices del mismo, la Universidad Surcolombiana ha establecido diferentes acuerdos. Los cursos de interlingua están contenidos en el acuerdo número 065 del 18 de diciembre de 2009, con el propósito de formar profesionales competitivos a nivel nacional e internacional que demuestren una competencia comunicativa en inglés, que a su vez coadyuve a la formación científica, investigativa, humanística, cultural y social de todos los estudiantes.

De acuerdo a lo propuesto por el programa de interlingua de la Universidad Surcolombiana, los estudiantes deben alcanzar un nivel de inglés A2.2 en la escala del Marco Común Europeo, pero hay algunas dificultades notorias y dudas en cuanto a si los estudiantes realmente logran este objetivo. De hecho, durante la realización de un examen pre-diagnóstico a 3 grupos de nivel 4 del programa de interlingua en el año 2013, se concluyó que “ningún estudiante cumple con el nivel de competencia comunicativa en idioma extranjero esperado por el Ministerio de educación Nacional (B2)” (Artunduaga y Rojas, 2014).

Son muchos los aspectos que pueden conducir a esta situación, uno de ellos es el material usado en los niveles de interlingua. Es por eso que es necesario analizarlos para que con base en este análisis se pueda diseñar e implementar materiales que tengan en cuenta las necesidades de los estudiantes, que estimulen en ellos la habilidad oral en el inglés y que a su vez coadyuve a su formación científica, investigativa, humanística, cultural y social, como lo contempla la misión de la universidad.

El diseño de materiales ha adquirido importancia en los últimos años en Colombia como lo afirman Ramos & Aguirre (2014) “...los profesores como diseñadores de materiales han empezado a reconocer el diseño de materiales como un campo de conocimiento que ayuda a mejorar sus prácticas docentes”. Involucrar a los docentes de interlingua en el proceso de diseño de materiales traería numerosas ventajas para nuestra Alma Máter, los estudiantes beneficiados, el Programa de Lengua Extranjera y la comunidad de docentes que lo componen.

Por las razones y los fundamentos anteriormente expuestos, el presente trabajo busca explorar las debilidades y fortalezas de los materiales utilizados en el programa de Interlingua y proponer un compendio de materiales suplementarios y/o complementarios para el primer nivel de inglés, con la participación de este semillero de investigación, 1 docente del programa de Interlingua e investigadores del grupo ILESEARCH. Se espera evaluar el impacto de los materiales propuestos en el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes. Para tal efecto, este proyecto de investigación plantea las siguientes preguntas:



- ¿Qué lineamientos ha utilizado el Programa de Lengua Extranjera- Inglés para promover la creación de materiales por parte de los profesores del programa de interlingua?
- ¿Qué materiales han creado los profesores del programa de interlingua para el desarrollo de la habilidad oral de sus estudiantes?
- ¿Cuáles son los materiales más adecuados para el desarrollo de la competencia oral en los estudiantes del primer nivel del curso de interlingua de la Universidad Surcolombiana?

Objetivo general de la investigación

Diagnosticar el impacto del uso de materiales auténticos y no auténticos utilizados para el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes de un curso de cuarto nivel del programa de interlingua de la Universidad Surcolombiana.

Objetivos específicos

- Identificar y clasificar los materiales que se están empleando para la enseñanza del inglés en los estudiantes de interlingua de la Universidad Surcolombiana.
- Diseñar compendio de materiales auténticos y no-auténticos que desarrollen la habilidad oral para los estudiantes del primer nivel de Interlingua de la Universidad Surcolombiana.
- Dirigir y evaluar el impacto de los materiales diseñados en un curso de primer nivel del programa de interlingua de la Universidad Surcolombiana.

Referente teórico que sustenta la investigación

La referencia teórica relacionada con este proyecto está sustentada en el desarrollo de la habilidad oral, los materiales de enseñanza y cómo diseñarlos y los niveles de competencia del Marco Común Europeo.

Competencia Comunicativa

La competencia comunicativa es uno de los conceptos más citados a la hora de hablar del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera ya que se enfoca precisamente en el uso de la lengua en un contexto comunicativo. Perez (2013) afirma que la competencia comunicativa es el conjunto de conocimientos y destrezas/habilidades (lingüísticos, discursivos, socioculturales y estratégicos) que permiten la actuación eficaz y adecuada del hablante en una situación concreta de comunicación y en una determinada comunidad de habla. Teniendo en cuenta los conceptos anteriores, distintos autores han hecho sus aportes acerca de los componentes de la competencia comunicativa.



Habilidad Oral

De acuerdo con Cassany (2000) la comunicación a través de la habilidad oral se caracteriza por los siguientes rasgos:

- El receptor de un texto oral percibe sucesivamente los sonidos que se encadenan en palabras y oraciones. En cambio, el receptor de un texto escrito tiene una percepción simultánea del texto como totalidad, de sus dimensiones, y eso le permite programar el tiempo que le demandará su lectura.
- La comunicación oral es espontánea e inmediata. Esto significa que el emisor, aunque pueda rectificar su emisión, no puede borrarla. Elabora y emite su mensaje de manera casi simultánea al momento en que es comprendido por el receptor. Por su parte, el receptor debe ir comprendiendo el mensaje a medida que este es emitido.
- Finalmente, la comunicación oral está acompañada por los contextos extra-verbales necesarios para su comprensión: la situación comunicativa, las características de emisor y del receptor, el momento y lugar en que se produce, las cuales no necesitan ser explicitadas.
- Materiales auténticos y no auténticos
- De acuerdo a Colorado y Ángel (2011) los materiales auténticos y no auténticos al aula de clase. Los primeros proveen un lenguaje real, el cual permite que el estudiante sienta que está inmerso en el contexto del uso real del lenguaje, lo que contribuye al desarrollo de habilidades estimuladas por un significado. Los segundos se refieren a aquellos que están diseñados con fines explícitamente educativos, tales como: láminas, carteles, fichas, entre otros.

Estos materiales ayudan a reforzar aspectos específicos del idioma, dichos elementos son de gran ayuda para trabajar con los diversos estilos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, puesto que abarcan una gran gama de modalidades como audiovisuales, kinestésicas y producciones orales.

Materiales para el desarrollo de la competencia oral

Algunas de los materiales y actividades más relevantes y eficaces para el desarrollo de la competencia oral son las canciones, los juegos de roles, dibujos, videos, mingling activities, information gap activities, etc. De acuerdo con Zambrano y Vanegas (2003) cada actividad debe tener un propósito específico, debe realizarse a través del uso de un INPUT o material lingüístico específico, debe ejecutarse en un contexto determinado y debe involucrar al aprendiz y al profesor (p. 87)



Niveles de competencia según el Marco Común Europeo

Gracias a la investigación de más de diez años llevada a cabo por especialistas en lingüística y pedagogía de los cuarenta y un estados miembros del consejo de Europa, surge El Marco Común europeo para la referencia de las lenguas, el cual ha determinado los niveles comunes de referencia a escala global, es decir que se aplica a todas las lenguas, y los ha dividido en tres categorías (A, B, C), cada una dividiéndose en dos subcategorías

(1, 2). Cada subcategoría describe las habilidades lingüísticas que el hablante debe haber adquirido para pertenecer a estas.

El programa de Interlingua tiene como objetivo desarrollar el nivel A1.1 del Marco Común Europeo lo cual también se encuentra estipulado en el micro diseño curricular para el primer nivel. Las competencias a alcanzar están divididas en dos grandes componentes que son la competencia lingüística y las competencias pragmática y sociolingüística.

Competencia lingüística

SABER

- Puede identificar y utilizar los elementos básicos del vocabulario sobre temas conocidos en tareas comunicativas (números, nacionalidades, trabajos, rutinas, lugares de trabajo, actividades de tiempo libre, relación familiar, la apariencia física, la casa, la ropa y accesorios).
- Puede identificar y utilizar estructuras simples en un contexto comunicativo. (El verbo ser, adjetivos posesivos, WH-preguntas, presente simple, caso posesivo (s) pronombres posesivos, presente progresivo, sustantivos contables e incontables, cuantificadores (much, many, a lot of, a few, a little) preposiciones de tiempo (at, on, in, until, from... to) preposición de lugar y el movimiento.

Competencias pragmática y sociolingüística

HACER

Comprensión auditiva

- Puede comprender y llevar a cabo las instrucciones de clase



Puede obtener información principal y específica en textos auditivos simples

Comprensión lectora

- Puede aplicar estrategias de lectura en textos familiares simples (skimming, scanning, predicting.)
- Habla / Interacción
- Puede comunicarse con confianza en conversaciones sencillas para intercambiar información personal básica introducir a otras personas.
- Puede hacer una presentación sencilla oral o descripción de la familia, sus / sus rutinas diarias, / Su casa, pueblo o ciudad.

Redacción / composición

- Puede escribir textos breves y sencillos sobre temas conocidos (autobiografía, y el correo electrónico que describan un nuevo trabajo, un párrafo sobre la familia de alguien, una descripción de una casa, un folleto sobre un lugar en tu ciudad)

SER

- El estudiante está abierto a otras sociedades y culturas, está interesado en compartir nuevas experiencias y respeta las ideas de otras personas.

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

El contexto en el cual se está realizando el trabajo es la Universidad Surcolombiana, la subsele central que se encuentra ubicada en la Avenida Pastrana Borrero - Carrera 1, que cuenta con siete facultades (Ciencias exactas y Naturales, Ciencias Jurídicas y Políticas, Ciencias Sociales y Humanas, Economía y Administración, Educación, Ingeniería y Salud), donde los estudiantes de las respectivas facultades reciben sus clases diariamente.

Teniendo en cuenta que la Universidad Surcolombiana tiene una gran diversidad de programas académicos y todos los estudiantes de dichos programas deben cursar 4 niveles de inglés el trabajo se ha venido desarrollando con estudiantes de cuarto nivel de inglés.



Referente metodológico de la investigación

El presente proyecto se ha desarrollado dentro de los parámetros del modelo de la investigación mixta, ya que vamos a realizar investigación cuantitativa y cualitativa, este tipo de investigación se usa para observar y describir el comportamiento de un sujeto sin influir sobre él de ninguna manera. De Acuerdo a Deobold, Dalen & Meyer (2006) El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas, lo que quiere decir que este proyecto se basará en la investigación descriptiva con el objetivo de analizar el material que se está implementando en los cursos de interlingua de la Universidad Surcolombiana mediante la observación a la población durante el uso de los mismos.

Además de lo anterior Deobold, Dalen & Meyer (2006) aseguran que en este tipo de investigación se efectúan minuciosas descripciones de los fenómenos a estudiar, a fin de justificar las disposiciones y prácticas vigentes o elaborar planes más inteligentes que permitan mejorarlas. Es decir este proyecto en base a las observaciones realizadas demostrará si el material empleado es el más apropiado, de no ser así propondrá otro el cual se pondrá a prueba con el objetivo de mejorar las prácticas de interlingua.

Al mismo tiempo se desarrollará una investigación pre- experimental. Este tipo de investigación se usa porque su grado de control es mínimo, con diseño pre-prueba-post-prueba de un solo grupo ya que no existe la posibilidad de comparación de grupos. De acuerdo con Hernández S. (2008), las investigaciones pre-experimentales se utilizan cuando el investigador pretende establecer el posible efecto de una causa que se manipula.

Principales resultados y conclusiones de la investigación.

Gran parte de los materiales utilizados en las aulas de clases no es auténtico. El libro guía, el cual es utilizado durante todas las clases, corresponde a un libro fotocopiado por los estudiantes quienes no tienen acceso completo a las ayudas visuales o de audio del mismo dado que los elementos iconográficos del mismo se muestran a blanco y negro y muchas veces no se puede percibir claramente. Esto puede ocasionar que los estudiantes se sientan desmotivados a participar de las actividades programadas por los docentes. El material en el que se basa el desarrollo del curso es el libro guía American Channel, del cual se extraen actividades para potenciar las diferentes habilidades comunicativas.

Por otro lado el uso de fotocopias también juega un papel importante pese a que no sean materiales auténticos. Mediante las guías diseñadas por el profesor, los estudiantes hacen un repaso del vocabulario, gramática y se involucra la habilidad oral a la hora de socializar. Otro material implementado en el curso es la plataforma virtual Edmodo donde los estudiantes encuentran páginas web para el refuerzo de las lecciones,



además para realizar un examen virtual y evaluar lo visto en clase. Algunos estudiantes, ya como trabajo autónomo, tienen en cuenta el uso del diccionario bilingüe con el objetivo de buscar palabras para descifrar lo escrito o tratan de organizar ideas para participar en clase.

En cuanto a los materiales auténticos, el principal de ellos es el discurso de la profesora quien todo el tiempo les habla en inglés ayudándose de gestos o palabras similares a las del español para que los estudiantes le entiendan sus ideas. Mediante el discurso de la profesora, los estudiantes perfeccionan su pronunciación, entonación y escucha. Otros materiales auténticos son las canciones y sus videos con la respectiva letra desarrollados las cuales permiten que los estudiantes lleven una lectura de la canción lo que les ayuda con el vocabulario, la pronunciación, la escucha y el habla. Se diseñó el libro “Book of activities” en el que la profesora cooperadora encontrará actividades que se desarrollaran en clase, las cuales están planteadas de acuerdo a los contenidos y objetivos propuestos para el desarrollo de la competencia oral en el microdiseño curricular del curso (cuarto nivel de inglés institucional).

Evidencias del desarrollo de la investigación

En cumplimiento al cronograma de actividades propuesto, durante el semestre 2016-1 se desarrollaron las siguientes actividades:

- Diseño y aplicación de encuesta a docentes
- Diseño y aplicación de encuesta a estudiantes
- Tabulación de la información recolectada a través de las encuestas
- Diseño y aplicación de formato de observación de clases para caracterizar los tipos de materiales utilizados por la docente participante en la investigación
- Tabulación de la información recolectada a través de las observaciones de clase.
- Diseño del primer borrador del libro de actividades para desarrollo de la competencia oral de los estudiantes de cuarto nivel de inglés institucional de la Universidad Surcolombiana
- Elaboración de lista de chequeo para evaluación del libro guía American Channel

Impacto de la investigación.

La propuesta de investigación se encuentra en desarrollo así que se busca mejorar el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes de cuarto nivel de inglés institucional (INTERLINGUA), para ello se ha diseñado una cartilla de actividades en la que se tuvo en cuenta el microdiseño curricular del curso.



Dichas actividades contienen diversos tipos de materiales auténticos que se emplearán para mejorar la habilidad oral de los estudiantes.

Socialización de resultados

Los resultados se socializarán en ponencias en otras universidades como congresos o simposios, donde se presentará el libro de actividades y se dará a conocer el proceso realizado para cumplir con el objetivo propuesto en la investigación, en el que se evidenciará la identificación de materiales pertinentes para la enseñanza de inglés en el programa de inglés institucional (INTERLINGUA) de la Universidad Surcolombiana.

Proyección de la experiencia

Se espera que a partir de la experiencia, los estudiantes del semillero de investigación diseñen y apliquen materiales encaminados al fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera como una respuesta particular a las necesidades del contexto.

Se espera también que los participantes, tanto docentes como estudiantes del programa de interlingua reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas y sobre el impacto de los materiales utilizados para evaluar y plantear nuevas alternativas que contribuyan a la transformación de sus prácticas y al desarrollo de la competencia comunicativa en un idioma extranjero.



IMPACTO DE LOS MATERIALES DEL PROGRAMA DE INGLÉS INSTITUCIONAL INTERLINGUA DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL EN LOS ESTUDIANTES DE PREGRADO

María Fernanda Jaime Osorio

mafejaos84@gmail.com

Mónica Rubiano Puentes

monicarubiano05@gmail.com

Claudia Camila Coronado

clacacorodriguez@gmail.com

Miguel Ángel Rodríguez

micky96ropo@gmail.com

Carlos Julian Murcia

carlsuperfast@gmail.com

Xiomara Natalia García

natawi85@gmail.com

Carlos Eduardo Vérjan

krlozverjan@gmail.com

Yuri Vanessa Tovar

yuvato@gmail.com

Juan Felipe Rojas

felorojas18@gmail.com

Palabras claves

Impacto de materiales, enseñanza del inglés, habilidad oral

Resumen

El principal propósito es la identificación de materiales pertinentes para la enseñanza de inglés en el programa de inglés institucional (INTERLINGUA) de la Universidad Surcolombiana. Para tal efecto, se acudió a la investigación descriptiva para analizar los materiales que se están implementando actualmente en el programa y a su vez pre-experimental para determinar el impacto de diversos tipos de materiales en el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes en dos grupos del cuarto nivel de INTERLINGUA de la USCO. Se ha recolectado información a través de observación de clases, administración de encuestas y entrevistas semi-estructuradas a estudiantes y docentes. Con base en los hallazgos se diseñó un compendio



de materiales encaminados a optimizar el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes y evaluar su impacto.

Problema o situación que originó la investigación

La educación actual demanda que los profesionales universitarios adquieran competencia en la comunicación en una lengua extranjera, siendo inglés la más popular de ellas. Sin desconocer esta demanda, el Ministerio de Educación Nacional y obedeciendo a las directrices del mismo, la Universidad Surcolombiana ha establecido diferentes acuerdos. Los cursos de interlingua están contenidos en el acuerdo número 065 del 18 de diciembre de 2009, con el propósito de formar profesionales competitivos a nivel nacional e internacional que demuestren una competencia comunicativa en inglés, que a su vez coadyuve a la formación científica, investigativa, humanística, cultural y social de todos los estudiantes.

De acuerdo a lo propuesto por el programa de interlingua de la Universidad Surcolombiana, los estudiantes deben alcanzar un nivel de inglés A2.2 en la escala del Marco Común Europeo, pero hay algunas dificultades notorias y dudas en cuanto a si los estudiantes realmente logran este objetivo. De hecho, durante la realización de un examen pre-diagnóstico a 3 grupos de nivel 4 del programa de interlingua en el año 2013, se concluyó que “ningún estudiante cumple con el nivel de competencia comunicativa en idioma extranjero esperado por el Ministerio de educación Nacional (B2)” (Artunduaga y Rojas, 2014).

Son muchos los aspectos que pueden conducir a esta situación, uno de ellos es el material usado en los niveles de interlingua. Es por eso que es necesario analizarlos para que con base en este análisis se pueda diseñar e implementar materiales que tengan en cuenta las necesidades de los estudiantes, que estimulen en ellos la habilidad oral en el inglés y que a su vez coadyuve a su formación científica, investigativa, humanística, cultural y social, como lo contempla la misión de la universidad.

El diseño de materiales ha adquirido importancia en los últimos años en Colombia como lo afirman Ramos & Aguirre (2014) “...los profesores como diseñadores de materiales han empezado a reconocer el diseño de materiales como un campo de conocimiento que ayuda a mejorar sus prácticas docentes”. Involucrar a los docentes de interlingua en el proceso de diseño de materiales traería numerosas ventajas para nuestra Alma Máter, los estudiantes beneficiados, el Programa de Lengua Extranjera y la comunidad de docentes que lo componen.

Por las razones y los fundamentos anteriormente expuestos, el presente trabajo busca explorar las debilidades y fortalezas de los materiales utilizados en el programa de Interlingua y proponer un compendio de materiales suplementarios y/o complementarios para el primer nivel de inglés, con la participación de este semillero de investigación, 1 docente del programa de Interlingua e investigadores del grupo ILESEARCH. Se



espera evaluar el impacto de los materiales propuestos en el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes. Para tal efecto, este proyecto de investigación plantea las siguientes preguntas:

- ¿Qué lineamientos ha utilizado el Programa de Lengua Extranjera- Inglés para promover la creación de materiales por parte de los profesores del programa de interlingua?
- ¿Qué materiales han creado los profesores del programa de interlingua para el desarrollo de la habilidad oral de sus estudiantes?
- ¿Cuáles son los materiales más adecuados para el desarrollo de la competencia oral en los estudiantes del primer nivel del curso de interlingua de la Universidad Surcolombiana?

Objetivo general de la investigación

Diagnosticar el impacto del uso de materiales auténticos y no auténticos utilizados para el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes de un curso de cuarto nivel del programa de interlingua de la Universidad Surcolombiana.

Objetivos específicos

- Identificar y clasificar los materiales que se están empleando para la enseñanza del inglés en los estudiantes de interlingua de la Universidad Surcolombiana.
- Diseñar compendio de materiales auténticos y no-auténticos que desarrollen la habilidad oral para los estudiantes del cuarto nivel de Interlingua de la Universidad Surcolombiana.
- Dirigir y evaluar el impacto de los materiales diseñados en un curso de cuarto nivel del programa de interlingua de la Universidad Surcolombiana.

Referente teórico que sustenta la investigación

La referencia teórica relacionada con este proyecto está sustentada en el desarrollo de la habilidad oral, los materiales de enseñanza y cómo diseñarlos y los niveles de competencia del Marco Común Europeo.

Competencia Comunicativa

La competencia comunicativa es uno de los conceptos más citados a la hora de hablar del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera ya que se enfoca precisamente en el uso de la lengua en un contexto comunicativo. Perez (2013) afirma que la competencia comunicativa es el conjunto de conocimientos y destrezas/habilidades (lingüísticos, discursivos, socioculturales y estratégicos) que permiten la actuación eficaz y adecuada del hablante en una situación concreta de comunicación y en una determinada comunidad de habla.



Teniendo en cuenta los conceptos anteriores, distintos autores han hecho sus aportes acerca de los componentes de la competencia comunicativa.

Habilidad Oral

De acuerdo con Cassany (2000) la comunicación a través de la habilidad oral se caracteriza por los siguientes rasgos:

- El receptor de un texto oral percibe sucesivamente los sonidos que se encadenan en palabras y oraciones. En cambio, el receptor de un texto escrito tiene una percepción simultánea del texto como totalidad, de sus dimensiones, y eso le permite programar el tiempo que le demandará su lectura.
- La comunicación oral es espontánea e inmediata. Esto significa que el emisor, aunque pueda rectificar su emisión, no puede borrarla. Elabora y emite su mensaje de manera casi simultánea al momento en que es comprendido por el receptor. Por su parte, el receptor debe ir comprendiendo el mensaje a medida que este es emitido.
- Finalmente, la comunicación oral está acompañada por los contextos extra-verbales necesarios para su comprensión: la situación comunicativa, las características de emisor y del receptor, el momento y lugar en que se produce, las cuales no necesitan ser explicitadas.

Materiales auténticos y no auténticos

De acuerdo a Colorado y Ángel (2011) los materiales auténticos y no auténticos al aula de clase. Los primeros proveen un lenguaje real, el cual permite que el estudiante sienta que está inmerso en el contexto del uso real del lenguaje, lo que contribuye al desarrollo de habilidades estimuladas por un significado. Los segundos se refieren a aquellos que están diseñados con fines explícitamente educativos, tales como: láminas, carteles, fichas, entre otros.

Estos materiales ayudan a reforzar aspectos específicos del idioma, dichos elementos son de gran ayuda para trabajar con los diversos estilos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, puesto que abarcan una gran gama de modalidades como audiovisuales, kinestésicas y producciones orales.

Materiales para el desarrollo de la competencia oral

Algunas de los materiales y actividades más relevantes y eficaces para el desarrollo de la competencia oral son las canciones, los juegos de roles, dibujos, videos, mingling activities, information gap activities, etc. De acuerdo con Zambrano y Vanegas(2003) cada actividad debe tener un propósito específico, debe realizarse a



través del uso de un INPUT o material lingüístico específico, debe ejecutarse en un contexto determinado y debe involucrar al aprendiz y al profesor (p. 87)

Niveles de competencia según el Marco Común Europeo

Gracias a la investigación de más de diez años llevada a cabo por especialistas en lingüística y pedagogía de los cuarenta y un estados miembros del consejo de Europa, surge El Marco Común europeo para la referencia de las lenguas, el cual ha determinado los niveles comunes de referencia a escala global, es decir que se aplica a todas las lenguas, y los ha dividido en tres categorías (A, B, C), cada una dividiéndose en dos subcategorías

(1, 2). Cada subcategoría describe las habilidades lingüísticas que el hablante debe haber adquirido para pertenecer a estas.

El programa de Interlingua tiene como objetivo desarrollar el nivel A2 del Marco Común Europeo lo cual también se encuentra estipulado en el micro diseño curricular para el cuarto nivel. Las competencias a alcanzar están divididas en dos grandes componentes que son la competencia lingüística y las competencias pragmática y sociolingüística.

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

El contexto en el cual se está realizando el trabajo es la Universidad Surcolombiana, la subsele central que se encuentra ubicada en la Avenida Pastrana Borrero - Carrera 1, que cuenta con siete facultades (Ciencias exactas y Naturales, Ciencias Jurídicas y Políticas, Ciencias Sociales y Humanas, Economía y Administración, Educación, Ingeniería y Salud), donde los estudiantes de las respectivas facultades reciben sus clases diariamente.

Teniendo en cuenta que la Universidad Surcolombiana tiene una gran diversidad de programas académicos y todos los estudiantes de dichos programas deben cursar 4 niveles de inglés el trabajo se ha venido desarrollando con estudiantes de cuarto nivel de inglés

Referente metodológico de la investigación

El presente proyecto se ha desarrollado dentro de los parámetros del modelo de la investigación mixta, ya que vamos a realizar investigación cuantitativa y cualitativa, este tipo de investigación se usa para observar y describir el comportamiento de un sujeto sin influir sobre él de ninguna manera. De Acuerdo a Deobold, Dalen & Meyer (2006) El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas, lo



que quiere decir que este proyecto se ha basado en la investigación descriptiva con el objetivo de analizar el material que se está implementando en los cursos de interlingua de la Universidad Surcolombiana mediante la observación a la población durante el uso de los mismos.

Además de lo anterior Debold, Dalen & Meyer (2006) aseguran que en este tipo de investigación se efectúan minuciosas descripciones de los fenómenos a estudiar, a fin de justificar las disposiciones y prácticas vigentes o elaborar planes más inteligentes que permitan mejorarlas. Es decir este proyecto en base a las observaciones realizadas se demostró que el material empleado no es el más apropiado, debido a esto, se ha propuesto otro material diseñado por el semillero IPLEX, dicho material es una cartilla llamada “Book of activities” el cual se pondrá a prueba con el objetivo de mejorar las prácticas de interlingua.

Al mismo tiempo se está desarrollando una investigación pre- experimental. Este tipo de investigación se usa porque su grado de control es mínimo, con diseño pre-prueba-post-prueba de un solo grupo ya que no existe la posibilidad de comparación de grupos. De acuerdo con Hernández S. (2008), las investigaciones pre-experimentales se utilizan cuando el investigador pretende establecer el posible efecto de una causa que se manipula.

Evidencias del desarrollo de la investigación

Gran parte de los materiales utilizados en las aulas de clases no es auténtico. El libro guía, el cual es utilizado durante todas las clases, corresponde a un libro fotocopiado por los estudiantes quienes no tienen acceso completo a las ayudas visuales o de audio del mismo dado que los elementos iconográficos del mismo se muestran a blanco y negro y muchas veces no se puede percibir claramente. Esto puede ocasionar que los estudiantes se sientan desmotivados a participar de las actividades programadas por los docentes. El material en el que se basa el desarrollo del curso es el libro guía American Channel, del cual se extraen actividades para potenciar las diferentes habilidades comunicativas.

Por otro lado el uso de fotocopias también juega un papel importante pese a que no sean materiales auténticos. Mediante las guías diseñadas por el profesor, los estudiantes hacen un repaso del vocabulario, gramática y se involucra la habilidad oral a la hora de socializar. Otro material implementado en el curso es la plataforma virtual Edmodo donde los estudiantes encuentran páginas web para el refuerzo de las lecciones, además para realizar un examen virtual y evaluar lo visto en clase. Algunos estudiantes, ya como trabajo autónomo, tienen en cuenta el uso del diccionario bilingüe con el objetivo de buscar palabras para descifrar lo escrito o tratan de organizar ideas para participar en clase.

En cuanto a los materiales auténticos, el principal de ellos es el discurso de la profesora quien todo el tiempo les habla en inglés ayudándose de gestos o palabras similares a las del español para que los estudiantes le



entiendan sus ideas. Mediante el discurso de la profesora, los estudiantes perfeccionan su pronunciación, entonación y escucha. Otros materiales auténticos son las canciones y sus videos con la respectiva letra desarrollados las cuales permiten que los estudiantes lleven una lectura de la canción lo que les ayuda con el vocabulario, la pronunciación, la escucha y el habla. Se diseñó el libro “Book of activities” en el que la profesora cooperadora encontrará actividades que se desarrollaran en clase, las cuales están planteadas de acuerdo a los contenidos y objetivos propuestos para el desarrollo de la competencia oral en el microdiseño curricular del curso (cuarto nivel de inglés institucional). Esta investigación está en curso.

Socialización de resultados

-Los resultados se socializarán en ponencias en otras universidades como congresos o simposios, donde se presentará el libro de actividades y se dará a conocer el proceso realizado para cumplir con el objetivo propuesto en la investigación, en el que se evidenciará la identificación de materiales pertinentes para la enseñanza de inglés en el programa de inglés institucional (INTERLINGUA) de la Universidad Surcolombiana.

Impacto de la investigación.

La propuesta de investigación se encuentra en desarrollo así que se busca mejorar el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes de cuarto nivel de inglés institucional (INTERLINGUA), para ello se ha diseñado una cartilla de actividades en la que se tuvo en cuenta el microdiseño curricular del curso. Dichas actividades contienen diversos tipos de materiales auténticos que se emplearan para mejorar la habilidad oral de los estudiantes.

Proyección de la experiencia

Se espera que a partir de la experiencia, los estudiantes del semillero de investigación diseñen y apliquen materiales encaminados al fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera como una respuesta particular a las necesidades del contexto.

Se espera también que los participantes, tanto docentes como estudiantes del programa de interlingua reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas y sobre el impacto de los materiales utilizados para evaluar y plantear nuevas alternativas que contribuyan a la transformación de sus prácticas y al desarrollo de la competencia comunicativa en un idioma extranjero.



EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DE PROFESORES - Pedagogía Infantil -



DESEMPEÑOS QUE LOGRA LOS NIÑOS DE PREESCOLAR UTILIZANDO LOS JUEGOS DE LEGO

Alix María Casadiego

alix.casadiego@usco.edu.co

Alvaro Avendaño Rodriguez

alave@usco.edu.co

Andrea del pilar Benavides nuñez

Pilarbenavides16@hotmail.com

Palabras claves

Legos, desempeños, preescolar, armar, desarmar, figuras

Resumen

El presente trabajo muestra los avances de la investigación desarrollada por el semillero Pedagogía Del Hábito perteneciente al grupo alternativas pedagógicas.

La investigación consiste en determinar los desempeños en matemáticas que logran los niños de preescolar en las actividades de juego libre mediante los juegos de armar figuras utilizando las fichas de legos. La investigación va en su fase experimental. Se está observando los desempeños de los niños de acuerdo a tres categorías:

Actividades Preliminares: Aquí se trata de observar las actividades que el niño realiza mediante la manipulación y exploración libre de las fichas de lego.

Serie en el tiempo – relación temporal: Aquí se trata de observar si el niño realiza una planificación dentro de una secuencia temporal para llevar a cabo sus proyectos contruidos mediante el uso de las fichas lego Socio afectivo Se trata de observar el vínculo emocional que muestra el niño mediante las actividades creativas desarrolladas con el uso de las fichas lego.

Problema o situación que originó la investigación

Según el Ministerio de Educación Nacional (2002), realizan un artículo en su periódico Altablero llamado “Estándares curriculares, un compromiso con la excelencia” sólo 11% de los estudiantes son competentes en resolver problemas matemáticos adecuadamente lo que muestra que las metodologías que se están



implementando actualmente no han dado resultados positivos. Por otro lado los desempeños que se están exigiendo a los niños actualmente en las diferentes Instituciones Educativas están respondiendo a realizar actividades mecánicas como la escritura de números y símbolos en general, dejando menos espacio al desarrollo de procesos de pensamiento.

Objetivo general de la investigación

Determinar los desempeños en matemática que logran los niños de preescolar experimentando con los juegos de lego.

Objetivos específicos

- Identificar los desempeños que muestran los niños de preescolar al inicio del semestre con el uso de los juegos de LEGO.
- Identificar los avances que se dan durante el transcurso del semestre con el uso de los juegos de LEGO

Referente teórico que sustenta la investigación

Las fichas lego son bloques plásticos de diferentes tamaños y colores con fondo ahuecado que permite conectar una ficha con otra. Estas estimulan el desarrollo del pensamiento lógico-matemático explorando por medio del juego y el aprendizaje. Con este material didáctico se logra que el niño adquiera experiencias estimulantes, atractivas y creativas que los impulsa a aprender. El juego pone de manifiesto la imaginación, creatividad, elaboración de reglas o normas y la formulación de objetivos, esto convierte al juego en el factor que caracteriza el desarrollo de la infancia (Sandia Rondel, 2002).

Autores, como Freudenthal, hablan que en matemáticas hay que “Constituir objetos mentales, no adquirir conceptos”. Según él, el concepto tiene connotación de producto terminado y fijado discursivamente, perdiéndose su origen como recurso para la resolución de problemas, externos o internos. Defiende poner por delante la fenomenología, o sea, las situaciones problemas que inducen a la acción matemática, al desarrollo de maneras de actuar, que en una fase posterior se regularán mediante el discurso teórico correspondiente.

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La investigación se realiza en los preescolares de las instituciones educativas donde el programa de Pedagogía Infantil realiza sus prácticas docentes.

El estrato de los niños que asisten a estas escuelas va entre 1, 2 y 3.



Referente metodológico de la investigación

La modalidad de la investigación a seguir es la acción participativa ya que nos permite conectarnos directamente con la problemática, igualmente se define la investigación de tipo cualitativa según la medición y el análisis de la información.

Se inicia la etapa de investigación donde se aplican diferentes métodos de recolección de datos tales como, la entrevista, la observación y la encuesta.

Impacto de la investigación.

La investigación resolverá la pregunta ¿Cuáles son los desempeños en matemáticas que pueden lograr los niños en matemática con el uso de bloques de Lego? Resolver la anterior pregunta aporta conocimiento sobre los desempeños que se puede esperar de los niños de preescolar mediante las actividades de juego libre. Posicionará al grupo como interlocutor válido ante el MEN, al momento de definir políticas y hacer seguimientos de calidad de educación en todos los niveles. El proyecto se justifica porque desarrolla una de las líneas de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana llamada “Pedagogía y saberes específicos en la infancia” según el informe “Investigación En La Facultad De Educación” presentado en 2010 por Martha Isabel Barrero Galindo, coordinadora de investigaciones de la Facultad Asimismo, se ha definido que la educación en Primera Infancia debe apoyarse en actividades, juegos y artes que favorezcan la expresión de los niños, respondan a sus necesidades y potencialidades, porque ellos se vuelven autónomos para tomar decisiones, solucionar problemas y actuar en su cultura enriqueciéndola.

Socialización de resultados

Hasta el momento la socialización se ha hecho a nivel interno pues la investigación está en su etapa experimental.

Proyección de la experiencia

El proyecto apoyará la línea de investigación “Pedagogía y saberes específicos en la infancia” de la Facultad de Educación y convertirá al grupo de investigadores de la Facultad de Educación en interlocutor legítimo y válido ante el MEN, al momento de definir los estándares y competencias para preescolar.



IMAGINARIOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS, FRENTE A LOS ACUERDOS DE PAZ COMO APROXIMACIÓN AL POSTCONFLICTO EN COLOMBIA, CASO INSTITUCIÓN EDUCATIVA ENRIQUE OLAYA HERRERA DE LA CIUDAD DE NEIVA, AÑO 2016.

Leidy Carolina Cuervo

caritocuervo2011@hotmail.com

Natalia Ruiz Rangel

nataliaruizrangel@hotmail.com

Remix Alexander Collazos

collazos313@hotmail.com

Geraldine Escalante

geralesca@hotmail.com

Erika Tatiana Ramírez

tatianaramirez0210@hotmail.com

Palabras claves

Imaginarios, paz, Acuerdos, paz, conflicto y posconflicto.

Resumen

Los niños y niñas de este milenio deben ser la posibilidad para resolver odios fermentados por años de guerras heredadas, que nos han dejado cicatrices profundas de dolor y duelos no resueltos, y garantizar la paz estable, duradera y la no repetición de la oscura historia violenta de nuestro departamento.

Esto significa, en términos culturales y emocionales, la reconciliación de todo un país, la sensibilización de la sociedad por el sufrimiento de las víctimas y su solidaridad con el restablecimiento de sus derechos, la elaboración del duelo colectivo por la muerte de miles de colombianos ocurridas en varias progenies y la resignificación del círculo perverso de violencia, odio, venganza y retaliación.

Existe una urgida necesidad de adelantar proyectos de investigación orientados a indagar en los niños y niñas de Colombia, su imaginario prospectivo frente a la tan anhelada paz, los estudios en mención se han adelantado medir otras categorías y abordarlos con otros sujetos sociales, no obstante, en nuestra región se han adelantado muy pocos estudios en esta misma línea, por consiguiente, se hace necesario ahondar más en esta problemática, que permita a partir de los resultados consolidar una cultura de la no violencia, y activar



una conciencia pacifista y de postura crítica frente a los acuerdos de paz, en ese sentido, que este propuesta surgió a partir de la iniciativa de los niños y niñas, como una posibilidad para que cambien sus concepciones.

El referente teórico de esta investigación se inscribe en las teorías de Mario López Martínez y Francisco Muñoz a partir de los fundamentos de la paz positiva, paz negativa y paz imperfecta, y otras tendencias de paz como las que plantea Johann Galtung a partir de la teoría de la Paz, con esta adopción teórica el proyecto se asume como un estudio de alto interés.

De acuerdo con los objetivos propuestos en la investigación, el enfoque metodológico es de tipo descriptivo, frente a los resultados que se han obtenido de manera parcial, son construidos desde los diferentes discursos de los medios de comunicación al cual tienen acceso los niños, los padres de familia y los docentes.

Los imaginarios frente al conflicto son asumidos como situaciones de violencia, que se refleja en las dinámicas de la familia, referida especialmente al tipo de violencia que se presenta entre los padres de familia, y aquella que en ciertas situaciones se replica hacia los hijos.

Según los imaginarios de los individuos pertenecientes a la investigación, no creen en los actores del conflicto (Gobierno-FARC) entonces atribuyen las negociaciones a situaciones mediáticas, al establecimiento de alianzas entre las partes, pero no a una paz que tenga sus implicaciones en el desarrollo social.

Los actores atribuyen la paz a la constitución de valores y principios, los cuales son la base de la interacción humana, si bien, se reconoce que a través de la apropiación de estos, es posible una sana convivencia, y quizás una sociedad más justa. Escenarios como la escuela y la familia, no reflejan dinámicas que permitan la apropiación de valores y comportamientos para la paz.

Problema o situación que originó la investigación

En la actualidad, se adelanta en Colombia un proceso que se había esperado durante décadas y que hoy por hoy está más cerca de su concreción, las negociaciones de paz que adelantan las partes negociadoras (FARC y Estado Colombiano) han movilizad los mayores esfuerzos, intenciones y apuestas que en la historia Colombiana ha marcado el hito de la paz.

En consecuencia es prospecto de discusión política los acuerdos sobre los cuales se sentarán las bases de la tan anhelada paz, así mismo, se han establecido los compromisos institucionales, sociales y ciudadanos sobre los que se espera construir la paz, no obstante, se escuchan voces de escepticismo, al considerar las negociaciones como un escampadero político y la definición de alianzas que en nada proyectarán la paz que el país verdaderamente necesita.



Algunas voces sociales manifiestan que los acuerdos pactados entre el Gobierno y las FARC, no recogen las necesidades sentidas del país, por el contrario, son producto de intereses particulares que no se han construido desde el interés social y colectivo.

En las experiencias cotidianas de las Instituciones Educativas hay inmensurablemente presencia de conflictos, y prácticas de violencia escolar, lo que indica una acrecentada carencia en la apropiación de valores éticos, cívicos y buenas prácticas de convivencia.

La escuela como reproductor de las experiencias del mundo de la vida, ha de ser el escenario para la discusión y apropiación de los elementos que constituyen un modelo de sociedad, basado en los principios y valores con el referente de la paz, no obstante, se ha convertido en un espacio generador de violencia, situaciones se reducen a la reproducción de prácticas que se gestan en las familias, en las cuales hay presencia de tensión, desacuerdo, conflicto y violencia, lo que refleja un alto índice de disfuncionalidad, en ese sentido falta de establecimiento de redes de apoyo.

Alrededor de los acuerdos de paz, hay poca discusión del tema, impera un pensamiento acrítico en la escuela, manejo de información a través de medios de comunicación, así mismo, las creencias acerca de que la Paz que requiere el País, se orientan meramente desde las negociaciones y acuerdos, sin visibilizar la paz desde una categoría de responsabilidad social, en tanto, se construye en la cotidianidad de las relaciones humanas.

Según Muñoz, (2000), la Teoría de la Paz Imperfecta, que es hoy una visión alternativa que comporta una nueva forma de comprender y percibir la realidad para explicitar las oportunidades y potencialidades de visualizar y percibir la realidad humana y sus interrelaciones a partir de los estudios de la Paz.

Se evidencia falsas creencias alrededor del conflicto, puesto que cree que se reduce únicamente a la situación presentada entre el Gobierno y las FARC, lo que conlleva a la poca credibilidad en los actores del conflicto, en el proceso, los acuerdos y representantes de las partes, y las implicaciones que en ellos desencadenan.

Objetivo general de la investigación

Identificar los imaginarios de los niños y niñas, frente a los acuerdos de paz como aproximación al postconflicto en Colombia, de las Instituciones Educativas Normal Superior y Enrique Olaya Herrera de la ciudad de Neiva.



Objetivos específicos

- Describir los imaginarios de los niños y niñas, frente a los acuerdos de paz como aproximación al postconflicto en Colombia, de las Instituciones Educativas Normal Superior y Enrique Olaya Herrera de la ciudad de Neiva.
- Analizar los imaginarios de los niños y niñas, frente a los acuerdos de paz como aproximación al postconflicto en Colombia, de las Instituciones Educativas Normal Superior y Enrique Olaya Herrera de la ciudad de Neiva.
- Proponer una serie de consideraciones que permitan un proceso de sensibilización frente a los acuerdos de paz como aproximación al postconflicto en Colombia, en los niños y niñas de las Instituciones Educativas Normal Superior y Enrique Olaya Herrera de la ciudad de Neiva.

Referente teórico que sustenta la investigación

El ser humano imagina, despliega, genera algo allí donde no había, transforma el planeta y en este acto se transforma a sí mismo. Castoriadis, Cornelius (1983).

Se consideran como categorías dinámicas de permanente construcción, concebidas como productos mentales, que se perfilan como simbologías que se construyen, crean y recrean en la interacción social

De otro lado, Un acuerdo es, en Derecho, una decisión tomada en común por dos o más personas, por una junta, asamblea o tribunal. También se denomina así a un pacto, tratado o resolución de organizaciones, instituciones, empresas públicas o privadas. Es, por lo tanto, la manifestación de una convergencia de voluntades con la finalidad de producir efectos jurídicos. Fundación Ideas Para La Paz, Colombia (2014).

En cuanto a la categoría Paz, se construye con la participación de las personas desde su vivencia diaria, no es algo dado, no se puede comprar, no se recibe; ella es horizonte y punto de partida. Jiménez, M. 2005.

Construcción cultural en la cotidianidad de las relaciones sociales, es decir una Paz Imperfecta. López, M. & Muñoz, F., 1997 La Paz como cultura, un modo de organizar el mundo basado en el derecho a vivir juntos.

Para este estudio, el concepto de conflicto se tomó de Burgueth (1.999) quien los clasifica en interpersonales, intrapersonales o sociales, afirmando que el comportamiento del ser humano es inherente a la persona humana: somos capaces de generar conflictos y debemos convivir a diario con ellos. Vinyamata (2001) lo define como la lucha de desacuerdos e incompatibilidad aparente, confrontación de intereses, percepciones o actitudes hostiles entre dos o más partes; siendo el conflicto connatural con la vida misma que está en relación directa con el esfuerzo por vivir. Y por último las postulaciones de Thomas Hobbes, quien plantea



que el hombre es malo por naturaleza, pues está lleno de deseos de poder que conduce a conflictos incesantes y en su estado natural vive en una guerra de todos contra todos.

En cuanto a violencia se entenderá como “toda resolución, o intento de resolución, por medios no consensuados de una situación de conflicto entre partes enfrentadas, lo que comporta esencialmente una acción de imposición, que puede efectuarse o no, con presencia manifiesta de fuerza física, Arostegui (1994).

De esta forma, la violencia es entendida como una situación social, que tiene como mínimo un par de actores y se descarta la connotación instrumental que reduce la violencia sólo al uso de la fuerza, ella es una de sus manifestaciones. En correlación, la postulación de Galtung (1993) es trascendental dado que plantea la existencia de tres tipos de violencia: directa (física, verbal o psicológica), estructural (violencia intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos) y cultural (símbolos que pueden usarse para legitimar la violencia). Estas violencias se entretajan unas con otras. Se alimentan de tal forma que es no es fácil separarlas, contrario las fortalece.

Cualquier a manifestación de estas tres la violencia se establece luego que uno o varios conflictos no fueran resueltos, por ello es preciso recordar desde el pensamiento de Arendt (1996; 1998) que para afrontar la fragilidad y vulnerabilidad humana que desencadena en conductas violentas y conduce acciones imprevisibles, es necesario construir espacios públicos de comunicación.

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La Institución Educativa Enrique Olaya Herrera. Se encuentra ubicada en la Comuna diez, creada mediante personería jurídica N° 018 del 17 de diciembre de 1.978, por la Junta de Acción Comunal, apoyada por la Fundación HOCOL. Es una institución que alberga cerca de 2.000 estudiantes, a ella están adscritas las sedes Las Camelias y San Bernardo, esta institución es de carácter mixto y ofrece los niveles de Educación Preescolar, Básica y Media en convenio con el SENA y Educación para adultos. En ella se han institucionalizado proyectos y programas como Todos a Aprender y el bachillerato Pacicultor, entre otros.

En cuanto a su Misión la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera, forma personas integrales, competentes con espíritu investigativo y autoestima, que se respetan a sí mismas y a las demás, responsables de sus decisiones y creativas, para que contribuyan a la transformación de su entorno y enfrenten el futuro con participación democrática y productividad.

Mientras que en su visión se ha proyectado al año 2020 la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera, será reconocida en el ámbito regional, nacional como una institución oficial con alta credibilidad académica, social y solidez pedagógica por:



- Ofrecimiento de programas de acceso a las tics, a las comunidades
- Implementar programas de desarrollo de competencias laborales articuladas con el SENA
- Mejorar el nivel de desempeño académico de la institución en prueba saber y externas
- Creación de equipos de cultura ambiental
- Fortalecimiento de proyectos transversales en las diferentes áreas del desarrollo
- Desarrollar las metodologías de aprendizaje significativo
- Liderar procesos de formación integral para la participación democrática competitiva y productiva.

Referente metodológico de la investigación

De acuerdo con los objetivos propuestos en la investigación, el enfoque metodológico es de tipo etnográfico, que se caracteriza por la interpretación y comprensión de la realidad social, desde los sucesos, hechos, acontecimientos y sus implicaciones en los diferentes actores sociales, se definirán etapas de retroalimentación recíproca, la cual a partir de los hallazgos se analizarán desde las perspectivas de los teóricos y de las lógicas sociales en que aparecen los imaginarios brindados por los niños y niñas, en el marco del postconflicto.

Población. La población con la cual se constituye la presente investigación, refiere a los actores educativos de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera de la ciudad de Neiva, por consiguiente, son agentes fundamentales del proyecto los estudiantes de grado quinto, directivos, directivos docentes, docentes y padres de familia.

Muestra. Frente a la definición de la muestra, esta se establecerá mediante un muestreo aleatorio simple, y se constituirá de la siguiente manera:

-Institución Educativa Enrique Olaya Herrera: 105 estudiantes de grado quinto, que corresponden al 5.2% de la población, 3 docentes los cuales serían el 5%, 1 directivo el 100% y 2 directivos docentes 40%, finalmente, 20 padres de familia que representan el 2.8% del total de la población.

Técnicas e instrumentos. De acuerdo con la naturaleza de la investigación los instrumentos que se estiman para el desarrollo del proyecto son: rejillas de observación, talleres, encuestas y entrevistas y matriz de análisis a fuentes documentales.

Principales resultados y conclusiones de la investigación.

A continuación se presentan algunos resultados parciales de la experiencia:



Según los imaginarios de los individuos pertenecientes a la investigación, no creen en los actores del conflicto (Gobierno-FARC) entonces atribuyen las negociaciones a situaciones mediáticas, al establecimiento de alianzas entre las partes, pero no a una paz que tenga sus implicaciones en el desarrollo social.

Los actores atribuyen la paz a la constitución de valores y principios, los cuales son la base de la interacción humana, si bien, se reconoce que a través de la apropiación de estos, es posible una sana convivencia, y quizás una sociedad más justa. Escenarios como la escuela y la familia, no reflejan dinámicas que permitan la apropiación de valores y comportamientos para la paz.

Es necesario fortalecer los estudios en relación a los derechos humanos, la convivencia escolar y la ciudadanía, no solo a través de una cátedra, por lo tanto, la apuesta se circunscribe a movilizar a la escuela como un escenario integrador de las problemáticas sociales, en el entendido de generar sensibilización y preparación de los niños y niñas para el abordaje de los acuerdos de paz y la aproximación al posconflicto, desde el abordaje del niño.

Frente a los Imaginarios de los Niños y Niñas, Frente a los Acuerdos De Paz, como Aproximación a la Paz y al Postconflicto en Colombia, son construidos desde los diferentes discursos de los medios de comunicación al cual tienen acceso los niños, los padres de familia y los docentes.

Los Imaginarios frente al conflicto son asumidos como situaciones de violencia, que se refleja en las dinámicas de la familia, referida especialmente al tipo de violencia que se presenta entre los padres de familia, y aquella que en ciertas situaciones se replica hacia los hijos.

Los actores no están de acuerdo con las negociaciones, por lo tanto, se cree que no es posible el tema de la paz desde el marco político, en cambio consideran que la paz es una construcción en la cotidianidad, tal vez sea esa paz la que es posible

Evidencias del desarrollo de la investigación

Frente a la experiencia desarrollada se cuenta con los siguientes insumos y evidencias:

- Un informe de avances del proyecto
- Evaluación de los talleres
- Informes de cada taller
- Diarios de campo de la experiencia
- Fotografías de los talleres desarrollados



Impacto de la investigación.

Esta experiencia investigativa ha relevado importancia, por tanto busca promover representaciones sociales en la búsqueda y aceptación de la diversidad, la sensibilidad Social, la comprensión, convivencia, diálogo y tolerancia que desencadenen en experiencias que promuevan la cultura de paz en el marco de la Familia, La Escuela y La Sociedad..

Socialización de resultados

El primer estado de avance del proyecto fue socializado en el marco del IV Simposio Internacional de Educación para la Paz y el Posconflicto organizado por la Red Iberoamericana de Pedagogía y la Universidad de Cartagena, en mayo del presente año.

Proyección de la experiencia

A la luz del ejercicio investigativo, se espera seguir implementando la propuesta en otros contextos educativos, a su vez, sistematizar la experiencia y generar conocimiento a partir de los resultados obtenidos.

De otro lado, generar procesos de orientación y sensibilización de los actores, mediante campañas de apropiación de los elementos que conlleven a crear ambientes y comportamientos para la paz, desde un compromiso ético y con responsabilidad social



INFLUENCIA DEL ENTORNO EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS POR PARTE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LA COMUNA 10, DE LA CIUDAD DE NEIVA (PROYECTO EN DESARROLLO)

Gloria Chávarro Medina

glorismer@hotmail.com

Jenny Carolina Tovar Acevedo

jenny_krola@hotmail.com

Paula Andrea Hueje Sánchez

paula_andrea2412@hotmail.com

María Fernanda Cerquera Valenzuela

m_fernanda147@hotmail.com

Palabras claves

Resolución de conflictos, Infancia, Entorno Inmediato, Convivencia, Relaciones Interpersonales, Justicia, Familia

Resumen

Actualmente la sociedad discrimina, ofende, irrespeta y rechaza a cualquier persona que no comparta su opinión, religión, cultura, etc. En las familias, en la escuela o en otros ámbitos donde se presenten conflictos se ha olvidado que el niño o la niña son sujetos de derecho y que ellos deben recibir el mismo respeto, solidaridad, compañía y demás derechos que se le dan a un adulto, muchas investigaciones han mostrado que son los niños y niñas los únicos afectados dentro de cualquier conflicto que se presente y muchos de estos conflictos reciben soluciones no adecuadas que conllevan a la violencia y a otros métodos que no favorecen a estos niños, pues, se puede decir que las relaciones humanas tejidas dentro de las poblaciones vulnerables han cobrado mayor relevancia por los estudiosos de las ciencias sociales, para explicar, interpretar y comprender los hechos, fenómenos y procesos sociales, estudiando al sujeto social y delimitando la realidad en sus aspectos históricos, geográficos, sociológicos, jurídicos, políticos, económicos, antropológicos y psicológicos. Es por esto, que esta investigación busca determinar cómo influye el entorno en la resolución de los conflictos en niños y niñas, de la comuna 10 de la ciudad de Neiva. El marco teórico estará orientado a tener en cuenta los planteamientos de estudios como Rosario Ortega que nos aporta al entorno y contexto escolar, Piaget nos aporta en el entorno familiar, ya que nos dice y muestra que los padres y demás adultos juegan un papel fundamental dentro del proceso de solución de conflicto por parte de los niños, ya que ellos deben establecer normas valores y principios éticos que ayuden al niño a vivir en una sana convivencia y en este mismo sentido para Bandura (2011),



“el grado en que un individuo tiende a ser agresivo y antisocial dependerá en gran medida del entorno social donde se haya criado” (p. 113), de acuerdo con la teoría del aprendizaje social propuesta por este autor. En este orden de ideas se hace referencia al Modelo Familiar de Gerard Patterson citado por Ledezma (2010), el cual considera que “el entorno familiar puede ser la esfera principal en el aprendizaje del comportamiento por ser el más cercano al niño y el que mayor influencia produce en él” (p.81). La metodología a seguir se enmarca dentro del diseño cualitativo que pretende captar una realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto (Bonilla y Rodríguez, 1997:84), igualmente explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal, a través del método etnográfico y la realización de entrevistas a profundidad, teniendo en cuenta dentro de esta la historia de vida, dirigida a los padres de familia, amigos vecinos, docentes, niños y niñas participantes, como técnica e instrumento de recolección de la información se hará observación participante, mediante talleres y diarios de campo. Los resultados recogidos serán categorizados, estructurados y analizados para poder contrastar y así, efectuar la teorización.

Problema o situación que originó la investigación

Esta investigación se originó a partir de una situación que estamos enfrentando en la realidad, ¿porque hay tan altos índices de violencia en la población infantil? ¿Qué está ocurriendo en su entorno para que esto suceda? Por las noticias tanto radiales, televisivas, de prensa regionales, donde muestran los distintos conflictos que tiene la comuna 10, pues es una población estigmatizada por aspectos sociales económicos y culturales, conociéndose como una comuna peligrosa, de alta delincuencia común (atracos, peleas, hurto, venta de estupefacientes entre otros delitos), igualmente la mayoría de los residentes en esta zona son desplazados por la violencia, reinsertados y gente que no ha podido estudiar porque tiene que trabajar. Sus familias pertenecen a la categoría de familias extensas, desintegradas y disfuncionales, lo cual ha sido eje fundamental de la problemática de la forma o manera de resolver sus conflictos, de igual manera se hizo una indagación al I:CB:F, para averiguar las causas y los barrios de donde provienen estos pequeños infractores de la ciudad de Neiva, encontrándose que el 78% de estos son niños y niñas que pertenecen a esta población y que sus delitos son hurto, agresiones físicas, suicidio, violaciones, venta de droga, entre otros, por otra parte se investigó con los diferentes directores de establecimientos educativos formales de tipo público, cuáles eran los conflictos que se presentaban con mayor incidencia en sus instituciones, encontrando que eran agresiones físicas por causa de querer tener lo que otro tiene, por sobrenombres, chismes, bromas, etc. Este panorama muestra como los niños siempre son los más perjudicados, son quienes tienen que llevar con la carga de saber manejar o solucionar esos problemas que se presentan en diferentes contextos donde se encuentran, y es por esto, que esos conflictos se ven reflejados en las emociones, actitudes y comportamientos que el niño transmite ya sea en el hogar, colegio o en cualquier otro entorno, de ahí que lo



se pretende es investigar ¿Cómo influye el entorno en la solución de los conflictos de los niños y niñas de la comuna 10, de la ciudad de Neiva.

Objetivo general de la investigación

Determinar la influencia del entorno en la resolución de los conflictos, por parte de los niños de la comuna 10, de la ciudad de Neiva.

Objetivos específicos

- Identificar los factores del entorno que influyen en la resolución de conflictos por parte de los niños y niñas del barrio las palmas
- Establecer el grado de influencia de cada uno de los factores encontrados -Describir las formas que utilizan los niños y niñas para resolver los conflictos
- Proponer alternativas frente a la forma de la resolución de conflictos

Referente teórico que sustenta la investigación

En el transcurso de esta investigación, se encontraron diversos autores y diferentes puntos de vista en lo que respecta al conflicto y a la solución de conflictos por parte de los niños. Las investigaciones y planteamientos como los de Rosario Ortega, Lederach y Curle, Piaget y Corina, son fundamento para comprender y aportar a situaciones encontradas en la elaboración y búsqueda teórica del proyecto, ya que aportan a cada uno de los entornos y contextos en donde se desenvuelven comúnmente los niños y las niñas. Para partir de diferentes contextos se necesita argumentar acerca de los conflictos sociales, por consiguiente es necesario decir que la escuela es un lugar generador de conflictos, ya que el temor por parte de los alumnos de llegar a ser objeto de violencia es muy grande. Es por esto que se ve necesario la participación y trabajo por parte de los padres de familia, los docentes y los alumnos para que se genere un cambio en el proceso de convivencia para mejorar las relaciones interpersonales dentro y fuera de la institución educativa. Así como Rosario Ortega nos aporta al entorno y contexto escolar, Piaget nos aporta en el entorno familiar, ya que nos dice y muestra que los padres y demás adultos juegan un papel fundamental dentro del proceso de solución de conflicto por parte de los niños, ya que ellos deben establecer normas valores y principios éticos que ayuden al niño a vivir en una sana convivencia. Por otro lado, Lederach y Curle nos plantea que los conflictos no son estáticos, nunca se quedan en un mismo lugar, es por esto que existen cuatro estadios en los cuales se ven reflejados los conflictos. Propone el conflicto latente, como estadio donde el individuo no tiene conciencia de las injusticias que se cometen al tomar malas decisiones, como segundo estadio esta la confrontación en donde los individuos negativos se confrontan con los defensores que ayudan al cambio, aquí el individuo no tiene conciencia del conflicto, sin embargo, lo expresa de diversas maneras las cuales no siempre son las



adecuadas ni positivas para el cambio. También existe un tercer estadio, es la negociación por parte de los individuos que están en conflictos donde Curle propone que los individuos tienen un aumento de conciencia sobre lo que están viviendo y las soluciones que harán a los conflictos. Finalmente, nos plantea un cuarto estadio el cual es fundamental para este proyecto de investigación, el mantenimiento de la paz reestablece relaciones entre los individuos. Las relaciones deben ser pacíficas y obtenerse soluciones justas para cada individuo que se encuentre en conflicto. Y si de justicia hablamos, Corina nos plantea, que para obtener un cambio y una sana convivencia dentro de la sociedad y cualquier contexto no solo se debe dar soluciones a los conflictos sino que también se debe ser JUSTO con lo que merece cada una de las personas.

Igualmente, se trabajara bajo la teoría del aprendizaje social propuesta por Bandura y el Modelo Familiar de Gerard Patterson citado por Ledezma (2010), Uribe y otros (2009), plantea que uno de los factores que influyen en la emisión de la conducta agresiva “es el factor sociocultural del individuo, ya que es el responsable de los modelos a que haya sido expuesto, así como de los procesos de reforzamientos que haya sido sometido” (p. 44). Si en los niños y niñas abundan modelos desadaptados será muy fácil la adquisición de estos.

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

Comuna 10 de la ciudad de Neiva. Denominada Comuna Las Palmas, localizada en el oriente alto del área urbana, Limita al norte con el corregimiento de Fortalecillas; al oriente con el corregimiento de Río de las Ceibas; al sur con la Comuna 7; y al occidente y sur con la Comuna 5. La Comuna 10 tiene 41.588 habitantes y hace parte de la UPZ La Toma. La comuna 10 de la ciudad de Neiva, ha sido marcada por su historia de desplazamiento, inseguridad, violencia intrafamiliar y de género, extorsiones y grupos delincuenciales, Es una comunidad estigmatizada, con falta de oportunidades, falta de atención por parte de las entidades gubernamentales y falta de presencia de las autoridades. Sus pobladores pertenecen a un estrato social 1 y 2.

Referente metodológico de la investigación

Esta investigación es cualitativa, ya que permite tener como base un análisis subjetivo e individual y esto ayuda a tener una investigación interpretativa, referida a lo particular, de esta manera se pretende lograr obtener una descripción holística, mucho más analítica de lo que se pretende investigar, por ende se trabajará un enfoque etnográfico ya que a través de la interacción con la población escogida, se analizará comportamientos y actitudes que tienen los niños frente a la solución de sus conflictos.



POBLACION: Estará conformada por los 12 barrios que conforman la comuna 10, dentro de estos barrios hay 33 urbanizaciones y 5 asentamientos, 3 instituciones educativas Enrique Olaya Herrera, Humberto Tafur Charry y Misael Pastrana.

MUESTRA: Dentro de las 33 urbanizaciones se escogerán de manera aleatoria 16 urbanizaciones y 3 asentamientos y en cada uno de ellos, también en forma aleatoria se trabajará con 3 familias, 3 vecinos y con 1 sede cada una de las instituciones educativas (Las Camelias, las Palmitas y La Rioja), en cada una de ellas al azar se escogerán 2 niños entre los 8 a 12 años de edad, igualmente se trabajaran con los docentes de estos chicos y el coordinador de disciplina de estas sedes.

Para la recolección de la información se utilizarán los siguientes instrumentos:

TALLERES GRUPALES Y DIARIO DE CAMPO: Para el logro del tercer objetivo específico Se efectuaran 6 talleres grupales y 10 observaciones donde se harán los diarios de campo, mirando el comportamiento y las actitudes de los niños y niñas en la resolución ante los diferentes tipos de conflictos que se les presente.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA: Logro de los objetivos específicos 1 y 2 Conocer las expectativas, percepciones y opiniones de los padres de familia, vecinos, profesores y familiares.

HISTORIAS DE VIDA: A través de entrevistas a profundidad, donde el investigador tratará de obtener experiencias destacadas de la vida del entrevistado que no se pueden observar directamente.

PROCESO OPERATIVO DE LA INVESTIGACIÓN: 1. Aplicación de los instrumentos y recolección de los datos (diarios de campo, entrevistas y observaciones) 2. Organización de los datos e información (determinar los criterios de organización y organizarlos de acuerdo a estos. 3. Preparar los datos para el análisis (limpiar grabaciones de ruidos y transcribir datos verbales) 4. Analizar los datos recogidos 5. Sacar resultados, generando hipótesis o explicaciones

Evidencias del desarrollo de la investigación

Esta propuesta de investigación aun no puede exhibir evidencias, puesto que se encuentra en la fase de aplicación de instrumentos que no han sido recolectados ni analizados, para mostrar.

Principales resultados y conclusiones de la investigación.

Este proyecto se encuentra en la fase de aplicación de instrumentos, por ende aún no se han recolectado los insumos para la proyección de resultados y conclusiones.



Impacto de la investigación.

Con esta investigación se pretende buscar un impacto social, apoyados en los resultados encontrados, además de esto convertir esta investigación en referente como antecedentes a estudios similares, de igual manera busca que los docentes conozcan el origen de los diferentes comportamientos de sus estudiantes y así puedan trabajar en estrategias para mitigar este problema, también se busca involucrar a las entidades gubernamentales del departamento para trabajar unidos en el fortalecimiento y mejoramiento de la convivencia ciudadana y hacer un pequeño acercamiento a un espacio de paz.

Socialización de resultados

Participación en eventos como congresos, simposios a nivel nacional e internacional, con ponencia y que se conviertan en capítulo de libros.

Proyección de la experiencia

Realizar otros estudios iguales con diferentes poblaciones a nivel departamental para determinar la veracidad de los resultados, igualmente aportar en el mejoramiento de una sociedad lastimada por diferentes factores sociales.



LAS EXPERIENCIAS CIENTÍFICAS COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DEL FUNCIONAMIENTO COGNITIVO A NIVEL DE PROCESOS DE INFERENCIA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO TRANSICIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA BARRIOS UNIDOS DEL SUR MUNICIPIO DE FLORENCIA- CAQUETÁ.

Paola Andrea Caicedo Sandoval

caicedosandoval90@hotmail.com

Ruby Enith Legro Moreno

enith-lemor@hotmail.com

Palabras claves

Experiencias científicas, Inferencias, ciencia.

Resumen

El trabajo de investigación tuvo como objetivo analizar las experiencias científicas y las estrategias metodológicas para el desarrollo del funcionamiento cognitivo a nivel de procesos de Inferencia en los niños y niñas del Grado Transición de la Institución Educativa Barrios Unidos del Sur Municipio de Florencia-Caquetá.

Por lo tanto, para dar respuesta a la problemática identificada se realizó un ejercicio investigativo, mediante la implementación de un proyecto de aula, el cual busco, brindar estrategias didácticas para el docente del aula y estudiantes acerca de experiencias científicas. De esta manera, se desarrolló diez secuencias didácticas con los estudiantes del grado transición, donde por medio de la interacción, exploración con el medio natural, se buscó, desarrollar, procesos de inferencia.

Problema o situación que originó la investigación

En el ámbito internacional, nacional y regional se han realizado investigaciones como:

A nivel internacional se hace referencia a la investigación de Janet Josefina Serrano, "Fácil y divertido": estrategias para la enseñanza de la ciencia en Educación Inicial que se realizó en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela, (2008). Este proyecto propone estrategias para el desarrollo de actividades que inicien, de manera formal, a los niños y niñas en el aprendizaje de la ciencia.



A nivel nacional se encontró la investigación denominada: “El pensamiento científico en los niños y las niñas: algunas consideraciones e implicaciones” realizada por Adriana Patricia Gallego y su grupo de trabajo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá, (2008). Tiene como objetivo hacer una reflexión crítica sobre la necesidad de abordar en profundidad la problemática de una educación en ciencias en los primeros años de escolaridad.

En cuanto al contexto de la Región de la Amazonia se encontró la investigación “Las experiencias científicas como estrategia didáctica para promover la formulación de hipótesis en los niños y niñas del grado transición de la jornada mañana de la Institución Educativa Agro técnico Mixto del Municipio de Belén de los Andaquíes-Caquetá,” realizada por Vanesa Pérez y Fernanda Bastidas, en el 2015. Esta investigación tiene como objetivo promover experiencias científicas a través de estrategias didácticas que permitan promover la formulación de hipótesis en los niños (as) del grado transición.

Descripción de la situación problemática y definición del problema

El contexto escolar focalizado fue la Institución Educativa Barrios Unidos del Sur, está ubicada en la Carrera 13 con calle 3C en el barrio Versalles es de carácter público. También, cuenta con 12 grados de transición distribuidos en las diferentes sedes que tiene la Institución. Así mismo, la sede principal cuenta con dos grados de transición de la jornada mañana y tarde, con un total de 56 estudiantes.

Además, en el grado de transición jornada de la mañana de la sede principal hay una población de 26 estudiantes conformados por 13 niños y 13 niñas, entre edades de 4 a 5 años de edad. Por lo tanto, mediante un ejercicio de observación y se identificó que en el aula de clase solamente se promueve saberes de las asignaturas básicas como matemáticas, español, inglés, naturales, donde la docente las considera fundamentales para el desarrollo de conocimientos, promoviendo solo las competencias relacionadas con ellas, donde la ciencia, la tecnología la experimentación no se promueven.

De esta manera, se retomaron los descriptores que propone la rejilla de evaluación de desempeño de competencia científica que están presente dentro del Documento 13, donde al aplicar el instrumento a la muestra poblacional conformada por 26 estudiantes se evidenció que los niños no sacan conclusiones de algún hecho presente, no desarrolla la capacidad de deducir sobre algún fenómeno o hecho, solamente se basa en las conclusiones relevantes, y para alcanzar la información tienen que estar en el sitio del hecho.



Objetivo general de la investigación

Analizar como las experiencias científicas pueden ser utilizadas y estrategia metodológica para el desarrollo del funcionamiento cognitivo a nivel de procesos de Inferencia en los niños y niñas del Grado Transición de la Institución Educativa Barrios Unidos del Sur Municipio de Florencia- Caquetá

Objetivos específicos

- Caracterizar el nivel de desarrollo de la competencia científica en cuanto al proceso de inferencia en los niños y niñas del grado transición de la Educativa Barrios Unidos del Sur Municipio de Florencia- Caquetá.
- Fundamentar un marco de referentes que sustenten las experiencias científicas como estrategia metodológica para el desarrollo de procesos de inferencia a nivel del funcionamiento cognitivo en los niños y niñas del Grado Transición objeto de investigación.
- Elaborar e implementar un proyecto de aula con sus respectivas secuencias didácticas que incida positivamente en el desarrollo de procesos de inferencia a nivel del funcionamiento cognitivo.
- Evaluar el impacto de las secuencias didácticas utilizadas dentro del Proyecto de Aula
- Referente teórico que sustenta la investigación

Se presenta la fundamentación teórica que guía el presente trabajo de investigación y ayuda a definir el objeto de estudio, profundizar e identificar su pertinencia. De esta manera se hizo referencia a:

Vigotsky el cual menciona “Para poder guiar a la infancia en el conocimiento sistemático y crear métodos de instrucción que tengan éxito, resulta imprescindible entender el desarrollo de los conceptos científicos en la mente del niño y su significación teórica para la ciencia psicológica” es decir para introducir a la infancia en el conocimiento científico es importante identificar los conocimientos previos que estos ya tienen acerca del pensamiento científico, con el fin de potenciar la imaginación, creatividad, pensamiento crítico y reflexivo para desarrollar habilidades científicas.

De esta manera, para Vigotsky “el estudio del pensamiento debe abordar dos aspectos de manera simultánea: lo funcional y lo estructural, esto es, poder determinar lo que constituye o lo que funciona de alguna manera, para determinar cómo funciona”. Por lo anterior el pensamiento no se construye aislado sino que por el contrario se construye a través de la relación de diferentes conceptos. Por lo tanto, en los niños se asume que desde que nace cuenta con algunas destrezas cognitivas que le permitirán en el futuro desempeñarse en diferentes contextos, es decir construyen conceptos de carácter espontaneo y durante la escolaridad construyen conceptos científicos.



Por lo tanto, “los conceptos espontáneos son el producto de las experiencias, de lo pragmático, donde sus características de uso son no conscientes y sin voluntad, por ejemplo, cuando los niños usan palabras que no comprenden, pero usan para comunicarse, por ejemplo la palabra “porque”. Los conceptos científicos por el contrario son elaboraciones que deben ser de carácter consciente y con voluntariedad, en otras palabras deben saber que son y para qué sirven. Los conceptos espontáneos recorren un camino de lo particular a lo general mientras que los conceptos científicos recorren un camino de lo general a lo particular”.

Con respecto a lo anterior, los niños usan los conceptos espontáneos desde que nacen desarrollando destrezas para realizar inferencias de todo lo que lo rodea, de igual manera los niños utilizan los conceptos científicos frente al medio que los rodea, realizando acciones conscientes y voluntarias, desarrollando la imaginación, el pensamiento crítico y reflexivo, con el fin de analizar y organizar ideas, generando soluciones y explicaciones frente situaciones cotidianas con el objetivo de fundamentar las destrezas y habilidades que ya se tenían desde los primeros meses.

Por consiguiente, “para Vigotsky el pensamiento del niño se va estructurando de forma gradual, la maduración influye en que el niño pueda hacer ciertas cosas o no, por lo que él consideraba que hay requisitos de maduración para poder determinar ciertos logros cognitivos, pero que no necesariamente la maduración determine totalmente el desarrollo. No solo el desarrollo puede afectar el aprendizaje, sino que el aprendizaje puede afectar el desarrollo. Todo depende de las relaciones existentes entre el niño y su entorno, por ello debe de considerarse el nivel de avance del niño, pero también presentarle información que siga propiciándole el avance en su desarrollo. En algunas áreas es necesaria la acumulación de mayor cantidad de aprendizajes antes de poder desarrollar alguno o que se manifieste un cambio cualitativo.

Es decir, para Vigotsky el pensamiento del niño se desarrolla a la medida que va madurando sus estructuras cognitivas y desarrolla su aprendizaje y conocimiento por medio de la interacción con su medio natural y social. Por medio de la interacción con los demás, el niño adquiere aprendizajes significativos donde logra descifrar símbolos, desarrollar un pensamiento crítico-reflexivo, logrando dar respuestas a las inquietudes e interrogantes que se generen, desarrollando formas y conocimientos más complejos.

Así mismo, se debe tener en cuenta los procesos de enseñanza que se están orientando con el fin de tener en cuenta los aprendizajes previos de los estudiantes y los conocimientos que han adquirido con el fin de no obstaculizar los procesos de enseñanza por medio de temas que los estudiantes no pueden aprender, lo cual amerita tener en cuenta la zona de desarrollo próximo de los niños y niñas.

Teniendo en cuenta lo anterior Vigotsky menciona: “La zona de desarrollo proximal define aquellas funciones que todavía no maduran, sino que se hallan en proceso de maduración. Funciones que maduran mañana pero que actualmente están en un estado embrionario es decir en la práctica educativa la zona de desarrollo



próximo representa lo que el niño puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con las interacciones con adultos y compañeros, favoreciendo su proceso de formación y desarrollo, contribuyendo alcanzar un nivel de funcionamiento superior.

Para concluir, Ausubel menciona “el niño aprende significativamente cuando es capaz de relacionar las nuevas ideas de la ciencia, en este caso, con algún aspecto esencial de la estructura cognitiva que ha desarrollado previamente y que constituye el soporte esencial de una disciplina científica como la base para su aprendizaje posterior” Aspectos importantes para los procesos de enseñanza porque se desarrolla un aprendizaje significativo cuando los estudiantes logran relacionar los conocimientos previos con los aprendizajes que se han desarrollado sobre las habilidades científicas, en este caso los procesos de inferencia con los cuales el estudiante puede adelantarse en reflexionar y dar respuesta ante una situación desconocida que se desea conocer.

Descripción del contexto en que se desarrolló la experiencia

La Institución Educativa Barrios Unidos del Sur, está ubicada en la Carrera 13 con calle 3C en el barrio Versalles es de carácter público. Su modalidad es académico- técnico, presta los servicios en los niveles de preescolar, educación básica y media cuenta con una población de 2.600 estudiantes entre los grados de primaria, bachillerato y nocturna, jornada de la mañana, tarde y noche. Además, en el grado de preescolar jornada de la mañana de la sede principal hay una población de 26 estudiantes conformado por 13 niños y 13 niñas, entre edades de 4 a 5 años de edad, En este sentido es una población vulnerable, desplazados y extracto 1, compuestas por familias nuclear, extensa y parental.

Referente metodológico de la investigación

El enfoque que se manejó para este ejercicio investigativo parte desde un enfoque cualitativo y cuantitativo (mixto) “el enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento.” Por lo tanto en esta investigación se combina ambos enfoques porque fue necesario utilizar las características de ambos enfoques, el enfoque cualitativo ayudo a realizar preguntas de investigación y recolección de datos teniendo en cuenta las características de la población objeto de estudio, y el enfoque cuantitativo ayudo a tabular la información recogida en el instrumento rejilla de evaluación de desempeños de la competencia científica a nivel de procesos de inferencia.

Por otra parte, El tipo de Investigación es descriptiva debido a que se empleó los postulados de Dankhe el cual afirma que “Es describir situaciones y eventos. Es decir, como es y se manifiesta determinado fenómeno. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades



o cualquier otro fenómeno que se ha sometido análisis”. Por lo tanto, este tipo de investigación fue escogida con el fin suministrar aspectos importantes para la presente propuesta de investigación, como son: las bases para la construcción de los instrumentos, las técnicas a emplear, el rol que se debe desempeñar como investigador y por último el tipo de resultado, que en este caso es cualitativo.

Para el desarrollo de la investigación se hizo uso de técnicas e instrumentos que permitieron recopilar información de manera confiable, y que sirvió para conocer a fondo la problemática encontrada; las técnicas que se utilizaron fueron.

El diario de campo que permite a través de la escritura dejar una memoria de lo que ha sido el proceso de intervención dentro del contexto. Así mismo, el cuestionario para la docente a cargo que permitió identificar las prácticas que realizaba para promover la competencia científica y los procesos de inferencia en los niños y niñas del grado transición. También, como instrumento que permitió conocer los saberes de los niños a nivel de la competencia científica se recurrió a la rejilla de diagnóstico del Documento 13 utilizando solamente el componente que evalúa el funcionamiento cognitivo a nivel de inferencia.

La población está conformada por 56 niños y niñas. De la jornada mañana con 26 estudiantes y en la tarde con 30 estudiantes, de la Institución Educativa Barrios Unidos de la Sur sede principal. Así mismo, son estudiantes entre edades de 4,5 y 6 años de edad. Con respecto a la muestra está constituida por 26 estudiantes de los cuales 13 son niños y 13 niñas, con edades entre los 4 y 5 años de edad.

Evidencias del desarrollo de la investigación

A partir de los instrumentos aplicados como el cuestionario a la docente a cargo y la rejilla de evaluación de desempeños de la competencia científica a los niños, se evidencio que la formación que recibe los niños frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula de clase del grado transición no promueven la enseñanza de la ciencia y el desarrollo de la competencia científica ni los procesos de inferencia, aunque la docente registre en el cuestionario que si promueve la ciencia y que conoce de ella, por lo tanto mediante la observación participante durante la jornada escolar y el desarrollo de experiencias científicas se analizó que la docente no realiza actividades que fomente la ciencia y el desarrollo de la competencia científica, solo se enfoca en trabajar las áreas principales como matemáticas y español, porque no ve que la ciencia influya positivamente y sea necesaria en la enseñanza y aprendizaje de los niños.

Además, fue notorio en los resultados de la rejilla de evaluación del funcionamiento cognitivo de los procesos de inferencia, que algunos niños cuentan con procesos de inferencias muy mínimos, poco significativos porque no han trabajado actividades que promuevan el desarrollo de la ciencia y experiencias científicas, solamente cuenta con información de las áreas que se trabajan en el plan de estudio. Por otra parte, la



implementación del proyecto de aula y las actividades diseñadas en las secuencias didácticas fueron significativas e influyeron positivamente porque se logró el objetivo propuesto que era desarrollar experiencias científicas para el desarrollo del funcionamiento cognitivo a nivel de procesos de inferencia en los niños y niñas del grado transición y dio como resultado el fortalecimiento de la ciencia a través de actividades científicas, trabajo colaborativo, participación, pensamiento crítico y reflexivo frente a la ciencia, formulación de hipótesis y procesos de inferencia, así mismo promoción de ambientes de aprendizajes creativos e innovadores y lúdicos donde los niños disfrutaron y ampliaron sus conocimientos en cada actividad implementada.

Principales resultados y conclusiones de la investigación.

Impacto de la investigación.

A nivel de resultados de la investigación se puede decir que la investigación realizada por Bastidas y Pérez se corrobora la importancia del desarrollo de las experiencias científicas en los niños, donde los procesos de formación de los niños implican que ellos siempre van a tener que formular hipótesis para poder establecer inferencias, como lo planteaba en su tesis de grado. Por lo tanto, es muy significativo realizar experimentos en el aula de clases porque los niños logran tener un acercamiento con la Ciencia y así desarrollar su pensamiento científico y reflexivo para indagar, observar, cuestionar, realizar hipótesis e inferir, aquellos problemas y situaciones desconocidas que desean comprender partiendo desde un hecho o simplemente de su imaginación y curiosidad.

Por medio, de la investigación y el proyecto de aula implementado se logró avanzar en el desarrollo del funcionamiento cognitivo de la inferencia, y el fortalecimiento de la competencia científica en los estudiantes, logrando superar cada una de las dificultades encontradas con relación a la indagación, la anticipación, y la exploración del medio natural. En este sentido se fortalecieron las prácticas de enseñanza- aprendizaje, donde se iniciaron los estudiantes en la enseñanza de la ciencia y la exploración del medio a través de su curiosidad, por entender y conocer como está compuesto su contexto y el mundo que los rodea. Por lo anterior, se hace necesario continuar con la implementación de estrategias metodológicas en el aula, que contribuyan a desarrollar en los estudiantes habilidades, experiencias y actitudes científicas frente al medio.

Socialización de resultados

Las estrategias utilizadas para la socialización de los resultados están relacionadas con artículos científicos y ponencias en congresos nacionales e internacionales relacionados con la infancia.



Proyección de la experiencia

Esta investigación sirve para que los docentes de primera infancia consideren los avances tecnológicos y científicos para integrarlos a la formación de las nuevas generaciones, contribuyendo a complementar y enriquecer las experiencias educativas, propiciando ambientes de aprendizajes creativos e innovadores para los niños y niñas donde estos logren aprovechar la curiosidad, creatividad, entusiasmo, reconociendo y valorando el talento, que estos tienen con el fin de contribuir al desarrollo de habilidades científicas.

Por otra parte, los resultados de este proceso investigativo se podrán generalizar a principios más amplios, donde se contribuya a fortalecer las experiencias y prácticas educativas que se desarrollan con relación a la competencia científica, aportando al desarrollo de habilidades y competencias de los niños por medio de la socialización de estrategias, metodologías y secuencias didácticas que favorezcan el desarrollo de la competencia científica en los niños y niñas de la región.



TALLERES - Educación Artística -



DANZAS TRADICIONALES DEL CAQUETÁ

Jackeline Vega

Resumen

El taller de danzas tradicionales del Caquetá busca dar a conocer procesos investigativos y de construcción de danzas tradicionales en el Departamento del Caquetá, constituyéndose como un espacio de socialización y reconocimiento de las danzas que se han generado en el Departamento como elemento relevante para generar divulgación del folclor departamental en contextos educativos, tomando como punto de partida diálogos académicos e investigativos que se han generado desde la Licenciatura en Educación Artística y Cultural de la Universidad de la Amazonia.

PALABRAS CLAVES:

Danza, cultura, folclor, vivencias, costumbres, pueblo, nación

INTRODUCCION

El programa de Licenciatura en Educación Artística y Cultural de la Universidad de la Amazonia busca generar procesos de reconocimiento de la danza creativa que se ha realizado en los municipios del Departamento de Caquetá. Los antecedentes de este proceso se generan en el Encuentro Departamental de Danza en el municipio de Curillo Caquetá.

De manera general, puede decirse que durante la realización del taller se tendrá en cuenta una referenciación de las danzas tradicionales más representativas del Departamento: la danza de la Labor cauchera investigada por los maestros Jorge Vergara y Luis Enrique Carrillo del municipio de Doncello, quienes generaron el proceso de construcción de la danza desde la fundación promover ante el patronato de artes y ciencias para generar el aval como danza tradicional del Departamento desde los parámetros de vestuario, música, pasos, figuras y didaxis (historia de georeferenciación para la danza creativa y la puesta en escena).

Tomando como punto de partida la experiencia en referencia, la investigación de construcción de danza creativa se ha convertido en un reto para otros municipios del Departamento, quienes han asumido la danza como un hecho folclórico que pone en escena las vivencias y costumbres de un pueblo.

En este sentido, la creación de danzas tradicionales del Departamento abarca desde la danza de la cosecha de la piña, la siembra de la yuca del municipio de Albania, la danza de la molienda y la panela del municipio



de San José de Fragua, la Danza de la tejida de la calceta de plátano del municipio de Valparaíso, la danza del pescador del municipio de Belén de los Andaquies, la danza de los petroglifos del encanto del municipio de Florencia, la danza de la cosecha del arroz del municipio de Puerto Rico, la danza de los tiniguas, la elaboración del queso artesanal, la danza del tapir, la danza de la quinua del municipio de San Vicente del Caguan, la danza del arazá del municipio de paujil, la danza de la labor cacaotera, las lavanderas del municipio del Cartagena del Chaira, la charapa, las heliconias y los frutales amazónicos en Doncello, la danza de la tejida de la atarraya y la quilla de Curillo, entre otros.

MARCO CONCEPTUAL

La historia de las danzas tradicionales del Caquetá toman como base la experiencia investigativa de los siguientes referentes:

Festival Departamental de Danzas "El Curillo de Oro": Evento que busca consolidar la identidad del folclor caqueteño y desde la cual se lleva a cabo el foro departamental de danza para analizar el estado de la danza en la región.

Instituto Departamental de Cultura del Caquetá: Desde esta institución se han generado procesos de investigación, reconocimiento, recuperación y proyección del patrimonio cultural y turístico del Caquetá.

Patronato Colombiano de Artes y Letras: "Tiene por objetivo adelantar investigaciones y desarrollar programas, en el campo de las artes y las ciencias, que permitan afianzar la identidad nacional. Fue creado por la Ley 103 del 30 de diciembre de 1963, para fomentar la creación artística, la investigación folclórica, científica, de educación y cultura y declarado Cuerpo Consultivo del Gobierno Nacional, por Ley N°. 433 del 3 de febrero de 1998. Fue fundado por los doctores JOAQUÍN PIÑEROS CORPAS, RAMÓN DE ZUBIRIA Y EDUARDO LEMAITRE y desde su creación ha contado con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional."

Fundación promover: "Las danzas creación, investigación y puestas en escena: Labor cauchera, las diosa del agua, la charapa, el hilado del cordón, invitación, rondas y juegos infantiles; pretenden sensibilizar a la comunidad de la importancia de los cultivos lícitos, las artesanías, las actividades sociales, religiosas, la flora y la fauna en la economía y vida caqueteña (caqueteñidad), además resaltar y promover los elementos significativos, fortalecer nuestra identidad por el papel en la colonización dirigida y de las oleadas sociales, por eso nos propusimos trabajar como una alternativa para minimizar los efectos del conflicto social armado colombiano, la recuperación del paisaje rural, contribuir a la ocupación del tiempo libre de manera saludable, modificar a través de un proceso lento los niveles de agresividad y de violencia para fortalecer en los niños y las niñas los/las jóvenes la responsabilidad, compromiso, respeto, el diálogo, tolerancia y hacer de ellas y ellos personas sensibles, solidarias, cultas y felices."



METODOLOGIA

Actividades

1. Presentación de una breve reseña de realización de trabajo de campo en investigación y creación de danza tradicional
2. Presentación de algunas danzas cortos audiovisuales de danzas creadas e investigadas en el Departamento.
3. Invitación de dos experiencias de trabajo en investigación y puesta en escena
4. Panel de preguntas, foro

Recursos

Video beam

CONCLUSIONES

El taller de danzas tradicionales del Departamento del Caquetá busca generar procesos de divulgación de la danzas en diferentes contextos educativos, tomando como base un sentido de apreciación de las labores que emprenden los campesinos desde los diferentes municipios del Departamento del Caquetá, así como la pertinencia de adelantar trabajos investigativos interdisciplinarios.

BIBLIOGRAFIA

<http://patronatocolombiano.com/>
<http://www.icdtcaqueta.gov.co/>
<http://fundapromover2001.blogspot.com.co/>



PRODUCCIÓN Y ANÁLISIS DE IMAGEN FIJA

Hernán Ricardo Vargas

RESUMEN:

El taller de producción y análisis de imagen fija pretende hacer una aproximación al lenguaje visual desde la reflexión teórica y el ejercicio práctico. A tal propósito, se realizará un análisis de elementos discursivos del lenguaje fotográfico, asimismo, se dará a conocer técnicas para producir e interpretar imágenes con el rigor conceptual y metodológico del proceso fotográfico.

PALABRAS CLAVES:

Lenguaje visual, artes visuales, fotografía, análisis y crítica visual.

INTRODUCCION

En la actualidad habitamos en una cultura visual en donde gran cantidad de información y pensamiento son expresados a través de representaciones visuales, sin embargo la velocidad de la información y la falta de interés académico sobre estas nuevas formas de comunicación generan poca reflexión sobre el tema, sumado a esto los productores y dinamizadores de este tipo de información tienen poca conciencia de lo que esto conlleva y de las herramientas que tienen naturalizadas. A este panorama se agrega la ausencia de espacios de aprendizaje que las representaciones visuales así requieren, teniendo como resultado una carencia de fundamentos que permiten dar rigurosidad conceptual a esta disciplina.

En esta abundancia de representaciones es necesario formar a los asistentes al taller para hacer una lectura crítica de imágenes que se producen día a día, así como de representaciones consagradas y decantadas en un imaginario cultural.

METODOLOGIA

Se realizará un taller magistral para introducir elementos de producción y manejo de cámara para un grupo de 15 talleristas con el propósito de analizar conceptos como la Ley de reciprocidad, elementos composición, tamaños de planos y angulaciones de cámara. Posteriormente se realizará una práctica de los contenidos vistos en el aula en equipos de trabajo.



Actividades:

1. Presentación magistral y análisis de casos.
2. Practica de tamaño de planos, exposicion y ley de reciprocidad mediante simulador virtual.
3. Realización de una practica con ejercicios acompañados por el docente y alumnos del semillero LAVA (laboratorio de artes visuales de la amazonia) en la sede de la Universidad por grupos de trabajo (no mayor a tres miembros).
4. Presentación y análisis de las imágenes logradas.

Recursos:

- 5 Cámaras fotográficas DLSR
- 5 tripodes.
- 1 Proyector
- 1 Computador portatil.

BIBLIOGRAFIA

MICHEL JOHN LANGFORD La fotografía paso a paso. Editorial, TURSEN-HERMANN BLUME
 JESÚS RODRÍGUEZ MARTIN, Curso de fotografía digital
 ANDRÉ BAZIN ¿Que es el cine?. Ediciones RIALP
 SUSAN SONTAG, Sobre la fotografía. Editorial de bolsillo



RECURSOS DIDÁCTICOS MUSICALES Y SU APLICACIÓN COMO TRANSVERSALIDAD EN LOS CURRÍCULOS INSTITUCIONALES

Orlando Perdomo Escandón

RESUMEN

EL TALLER DE MÚSICA en el CONGRESO INTERNACIONAL DE EXPERIENCIAS EN FORMACIÓN DE DOCENTES es un aporte para la aplicación de recursos didácticos en la iniciación musical para posibilitar su transversalidad funcional a los maestros, en los diferentes retos académicos que plantean los currículos institucionales. La ruta metodológica está basada en la propuesta Kodály que implica el reconocimiento y uso de referentes culturales tradicionales y en este caso musicales de las regiones en donde se convive desde el lenguaje y el ritmo. Para su aplicación no se requiere de conocimientos musicales previos.

PALABRAS CLAVES: Cultura. Tradición. Música. Kodály. Transversalidad.

INTRODUCCION

Para el grupo de profesores y maestros que desarrollan su labor disciplinar en las instituciones escolares, buscando la transformación de los sujetos que tiene a su cargo, se encuentran algunas veces con formas de hacer y enseñar que se tornan rutinarias y poco motivantes para él como encargado del grupo, al igual que para sus estudiantes. Surge entonces una brecha muy compleja en los centros de interés de los actores. La poca recursividad didáctica de los maestros para optar por otras formas de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje, provocan una ruptura dialógica y por consiguiente, dispersa los propósitos planteados como desarrollo en el espacio áulico.

Por lo tanto, la coyuntura del CONGRESO INTERNACIONAL DE EXPERIENCIAS EN FORMACIÓN DE DOCENTES se aprovechará para entregar herramientas que permitan como planteaba el maestro Zuleta: "Enseñar una cosa a la vez de mil maneras, y no, enseñar mil cosas de la misma manera". Para llevar a cabo este propósito tomaremos el método Kodály en donde no es importante ni necesario tener un conocimiento musical previo antes de empezar a aplicarlo a la docencia, ya que nos permite enseñar cada apartado en el que nosotros hayamos alcanzado un nivel de conocimiento y ejercitación adecuado sin romper la coherencia del método. "Es necesario evitar que los niños se acostumbren de pequeños a la música de baja calidad ya que después sería demasiado tarde" En la época actual, esta es quizás una de las tareas más difíciles debido a la contaminación que el niño recibe desde su nacimiento a través de los medios de comunicación, discos,... ¿Cómo podemos competir con los "mass - media"? Uno de los criterios más experimentados consiste en no despreciar claramente ante los niños todo lo que no sea música culta o popular, ya que esto sólo consigue



que nuestros alumnos pierdan la confianza en nosotros pensando que no entendemos su realidad y al mismo tiempo a sus ojos pierde fiabilidad la cultura musical que pretendemos que adquieran. Ellos viven "su música" como algo bonito, moderno, y socialmente integrante, mientras que normalmente consideran aburrida, pesada y "pasada de moda" la que podemos proponerles nosotros. Fragmentos de música Rock, New Age, Heavy metal, Rap..., bandas sonoras de películas y dibujos animados conocidos por ellos, se convertirán en excelentes aliados para comenzar una educación musical que lentamente iremos dirigiendo hacia otro tipo de música más difícil de comprender. Esto implica necesariamente una actualización constante del profesorado y un conocimiento de las tendencias musicales del momento, para que el docente se acostumbre a realizar una crítica constructiva que le permita comprender los fenómenos musicales del mundo moderno e intentar sacar el mayor rendimiento de los mismos para sus clases de educación musical. "La música es una experiencia que la escuela debe proporcionar". Desgraciadamente la triste realidad no favorece la consecución de este objetivo. Para solucionar este grave problema debemos transmitir a nuestros alumnos el entusiasmo por la música, tratando con todos los medios pedagógicos a nuestro alcance, que continúen la experiencia musical más allá del horario escolar. La creación de pequeños coros escolares, la grabación de temas populares de tradición oral, la creación de bancos de sonidos para su posterior utilización en la creación de bandas sonoras...harán que nuestros alumnos vivan la música como una experiencia gozosa y no como una asignatura estéril (Lucato 2001).

MARCO CONCEPTUAL

En relación con el TALLER DE MÚSICA en el CONGRESO INTERNACIONAL DE EXPERIENCIAS EN FORMACIÓN DE DOCENTES, existen distintos paradigmas que son posibles de aplicar para este tipo de actividad. Sin embargo, de acuerdo a los niveles musicales que tienen los participantes, básicamente se dará en términos de aportar recursos didácticos y prácticos de iniciación musical en los espacios áulicos de las instituciones educativas con posibilidades de ser implementados y articulados en las diversas disciplinas del currículo como transversalidad. En consecuencia, es pertinente establecer referentes teóricos que darán guía al evento de formación musical. La cultura, de acuerdo a Busquet (2008:23) se observa que durante mucho tiempo se ha tendido a confundir la "cultura" en su sentido más estricto con la "alta cultura". Desde esta percepción se equipara la cultura con las actividades más nobles y distinguidas de la condición humana y las obras más importantes realizadas en literatura, pintura, música y los demás ámbitos de la creación artística consagrada. La cultura, entonces, remite a la sensibilidad, a los valores espirituales de una época y a su expresión en productos y obras de cariz científico, literario y artístico. En definitiva, los humanistas entienden cultura como esfuerzo, realización, actividad del espíritu. Cargando a la definición de cierto componente etnocéntrico, al considerar lo propio como lo mejor. Un componente selectivo y despectivo que considera todo lo que queda fuera de la "alta cultura" como peor. Tomando a Néstor García Canclini, la cultura la asume como "la producción, circulación y consumo de significados". Por su parte, Sergio de Zubiría (1998), la cultura es "el escenario de lo espiritual y la civilización como el grotesco mundo material". En estos



agitados y convulsionados presentes del mundo globalizado, nos han impuesto la idea de civilización como sinónimo de progreso. Y este progreso es visto y asumido desde la sociedad de consumo como desarrollo. De manera coloquial, consideramos que algunos países son más culturales porque son más desarrollados, o viceversa, son más desarrollados porque son más culturales. Y cuando se habla de cultura como desarrollo, ésta se reduce a uno de sus componentes: las bellas artes, según Bauman (2013), “son el área más estimulada de la cultura”, o lo que hoy llamamos lo artístico. Entonces aquí aparece el espejo eurocentrista y norteamericano, como los modelos deseados de vida y sociedad a seguir en busca de la validación de nuestro acto creador y trasgresor. Según De Zubiría (1998), “el desarrollo en ningún caso puede reducirse a crecimiento económico, tiene su origen y fundamento en la cultura. Porque la cultura es la primera y la última finalidad del desarrollo. Todo esfuerzo está abocado al fracaso si no se apoya sobre el respeto a las culturas, en su igualdad y en su diversidad”. En este sentido la cultura tiene sus propios mecanismos de poder, con el cual impone sus intereses. Por lo tanto, debemos decir que la cultura es entonces una invención humana, que se convierte con su apropiación, en consustancial a la raza humana, y se adquiere y configura en el entorno social al cual pertenece, recibiendo todas sus cargas endosadas como su identidad, que lleva implícito pensamiento y lenguaje.

Al respecto y desde la Cultura regional caqueteña, reconocemos que no han sido aprovechadas las expresiones musicales como posibilidad expresiva y formativa, que involucre nuestras formas de pensar, nuestra idiosincrasia, a los sucesos educativos formales o simplemente como fuente de inspiración y recreativo que pueda trascender más allá de las fronteras regionales, y que a su vez se conviertan en tangibles empoderados en el imaginario de sus gentes, como nodo que articula a pesar de las marcadas diferencias culturales, la cohesión de los caqueteños. (Perdomo. 2012).

En esta perspectiva lo metodológico se abordará desde Kodaly que plantea los siguientes ejes temáticos: las músicas nacionales, regionales y locales en todos los niveles de formación; la práctica vocal instrumental; y la lectoescritura musical con silabas rítmicas. (Zuleta. 2011).

METODOLOGIA

Entre los métodos pedagógicos de la Educación Musical, podemos afirmar que el método Kodály es uno de los más completos, ya que abarca la educación vocal e instrumental desde sus orígenes hasta sus niveles más altos en el campo profesional. Por otra parte tiene una sólida estructura y una acertada secuenciación pedagógica basada en criterios científicos que tienen en cuenta el desarrollo psico-evolutivo del alumnado. Zoltan Kodály músico y compositor húngaro de gran nivel, demostró tal interés por la pedagogía musical que decidió dejar a un lado su faceta de compositor y director de orquesta para dedicar gran parte de su vida a la recopilación de un amplísimo repertorio de música popular y folklórica (se habla de ciento cincuenta mil canciones) , para utilizar en su metodología. El mismo nos dice: (1)



"Me parece que no me arrepentiré nunca del tiempo que no dediqué a escribir composiciones de gran formato. Creo que haciendo así he realizado un trabajo útil para el colectivo, tan útil como si hubiera escrito otras composiciones sinfónicas" (Lucato. 2001).

Desde el paradigma Kodaly, todas las actividades se apoyan de los recursos musicales tradicionales regionales y nacionales. De esta manera, se harán las prácticas, ejercicios y ensambles, aplicando los tres ejes teóricos planteados: Músicas del entorno en los procesos educativos, la practica vocal instrumental y la lectoescritura como elemento de racionalidad básica de los elementos que componen cada actividad y las posibilidades de aplicación didáctica en el currículo institucional.

Actividades:

- Ejercicios de coordinación y atención
- Rítmica vocal corporal
- Poliritmia
- Práctica vocal: Canto unísono y a dos voces.
- Práctica instrumental: Percusión menor y corporal.
- Ensamble vocal instrumental.

Recursos: Instrumentos Musicales tales como: 10 instrumentos de percusión menor; Tambora; Guitarra Acústica; 10 pliegos de cartulina del mismo color; Marcadores para papel; Marcadores para tablero; video-Beam, Computador con acceso a internet.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, A. ET AL. (1979). Actividades Musicales Preescolares. Editorial KAPELUSZ MEXICANA. México.

BUSQUET, J (2008) Lo sublime y lo vulgar: la cultura de masas o la pervivencia de un mito. Barcelona, Editorial Universitat Oberta de Catalunya.

CARLIN R. (1993) Música de la tierra. Editorial Voluntad. Colombia.

COPLAND. A. (1999). Cómo escuchar la música. Breviarios del Fondo de Cultura Económica. Santa Fé de Bogotá.

HAMEL Y HÜRLIMANN. (1959). Enciclopedia de la Música. Editorial Grijalbo. México. Ral.



JIMENEZ VÉLEZ. C. A. (1997). La Lúdica como experiencia cultural. Etnografía y hermenéutica del juego. Editorial MAGISTERIO. Santa Fe de Bogotá.

Lindón, Alicia, Diálogo con Néstor García Canclini ¿Qué son los imaginarios y cómo actúan en la ciudad? EURE [en línea] 2007, XXXIII (agosto) : [Fecha de consulta: 6 de octubre de 2016] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19609908>> ISSN 0250-7161

LUCATO M. (2001). El método Kodály y la formación del profesorado de música. Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación. nº 7. Dpto. de Expresión Musical, Plástica y Corporal Universidad de Vigo España.

PERDOMO O. (2013). La historia musical del Caquetá. Seis momentos históricos del proceso colonizador. TESIS DE GRADO. Uniamazonia.

ZULETA. A. (2011) Metodología Kodály con músicas colombianas. Mincultura.

ZUBIRIA S. (1998). Cultura: Teorías Y Gestión. Ediciones Unariño. San Juan de Pasto.



TALLERES - Lengua Castellana -



EL JUEGO, LA IMAGINACIÓN Y LA INTELIGENCIA COMO PARTES DEL PROCESO CREATIVO EN EL USO DE LA LENGUA, DE LA PALABRA.

Jeimy Espitia Alonso

RESUMEN

En la búsqueda que los docentes efectúan, pensando en mejores estrategias para contribuir a los procesos de enseñanza y aprendizaje, es frecuente encontrar relaciones con el juego.

El juego se ha planteado como estrategia pedagógica, sobre todo en la enseñanza básica-primaria, sin embargo en muchos casos el juego se ha contextualizado en solo uno de sus sentidos. Roger Caillois en su libro, Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo, piensa sobre los diversos caminos por los que han transitado las ideas del juego.

A partir de las reflexiones de Caillois sobre el juego y del texto de Gianni Rodari sobre la imaginación, La gramática de la fantasía”, se pueden pensar estrategias que desde la re-conceptualización del juego y la imaginación nos ayuden a re-pensar y promover la escritura creativa en la escuela.

PALABRAS CLAVES

Juego, escritura creativa, imaginación, escuela, enseñanza, aprendizaje.

INTRODUCCION

Gianni Rodari propone en Gramática de la fantasía algunas actividades con el objetivo de animar a los niños y niñas a la escritura creativa. A partir de juegos con las palabras, con las letras, con los sonidos; se relacionan imágenes, ideas, sentimientos, emociones que terminarán en la creación.

La idea del taller es disponer para el diálogo el desarrollo que Caillois le da al tema del juego y las ideas sobre la imaginación en Rodari, en las actividades provocadoras que este último propone, para desarrollar hábitos de creación e imaginación en la escuela.

Los y las docentes interesados/as en mejorar sus prácticas, a pesar de estar en una permanente búsqueda para innovar, sorprender y comprometer más a sus estudiantes, en algunos casos, no tienen mucho éxito porque emprenden el desafío desde paradigmas del juego y la imaginación que se han institucionalizado para



adjudicarles roles útiles en el mecanismo de una educación basada, aunque no teóricamente sí en muchas de sus prácticas, en el mito de la productividad.

De esta manera lo que nos proponemos es pensar alrededor de los presupuestos básicos para la planeación de planes de aula o de proyectos de área, o en general de proyectos que buscan implementar el juego y la imaginación como estrategias didácticas; siendo estos los conceptos mismos de juego e imaginación.

MARCO CONCEPTUAL

En este sentido no se maneja un solo concepto del juego, sino las varias interpretaciones que se le han adjudicado a la palabra a través de la historia y las culturas y especialmente en el contexto de la escuela, como la re-elaboración creadora de la memoria, del recuerdo de impresiones ya vividas.

El juego, la imaginación, la inteligencia aparecen entretejidas como partes del proceso creativo en el uso de la lengua, de la palabra.

Los conceptos desde lo que desenvolvemos este taller están sustentados por los autores ya mencionados que a su vez implícitamente despliegan otros marcos conceptuales, por ejemplo a: Vygotsky; Dewey; Sartre; Marx; Marta Fattori en lo que se refiere a la imaginación y la creatividad en nuestras sociedades.

METODOLOGIA

Comenzaremos con una ronda de preguntas que lleven a los participantes a centrarse activamente en los temas que nos conciernen, la enseñanza, el juego, la imaginación, la escuela. Preguntas tales como:

Qué entienden como juego?

Qué entienden por imaginación?

Qué es ser una persona creativa?

Podrían compartir algunos ejemplos de actividades en la escuela que involucraron o involucran estos elementos?

Después de socializar las preguntas, presentar el problema que nos reúne dividido en una presentación de los puntos principales del texto Los hombres y los juegos. Con espacio para preguntas. Y presentación de los conceptos de Rodari en La gramática de la fantasía.

En seguida de la presentación y de discutir la pertinencia de estos conceptos, se presentarán (dependiendo del tamaño del grupo) algunas de las actividades que propone Rodari para la escritura creativa, se realizará



una como ejemplo y las otras serán repartidas por grupo para que cada uno presente su actividad y finalmente conversemos sobre las percepciones personales de estas actividades y del taller.

Con estos fines será necesario el video bin, y fotocopias para repartir las actividades.

El tiempo estimado para el taller es de tres horas con un intervalo de 10 minutos.

El número ideal de participantes es de 15 a 20 personas.

CONCLUSIONES

Pensar en estrategias como el juego, la imaginación y la creación no es fácil cuando percibimos que se trata de deconstruir paradigmas de educación, sociedad y conocimiento, es decir que no son simples herramientas didácticas, sino complejos procesos de formación de personas creativas que sepan usar la imaginación en un sistema educativo que intenta entender el cambio teóricamente pero que en sus prácticas continua deseando el individuo “modelo, que escucha pacientemente y recuerda escrupulosamente que es además el más maleable y cómodo.”

BIBLIOGRAFIA

Caillois Roger. Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo. Fondo de Cultura Económica. México. 1986.

Rodari Gianni. Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Argos Vergasa. Barcelona. 1983.



TALLERES - Matemáticas -



REGISTROS DE REPRESENTACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA NOCIÓN DE FUNCIÓN, EMPLEANDO LÁPIZ Y PAPEL Y UNA HERREMIENTA TIC

Miguel E. Villarraga R.
Dicleny Castro Carvajal
Carlos Arturo Mirquez Nuñez

Objetivo: Presentar un uso de lápiz y papel y los software “Gráficos” y “Winplot” en la representación para la construcción de la noción de función.

Introducción

Desde hace varias décadas se han venido haciendo intentos teórico-prácticos por integrar diversas herramientas digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas (Kaput, 1992; NCTM, 2003). La utilización de software educativo se ha venido consolidando a nivel internacional como una estrategia para mejorar la calidad de los procesos educativos, así, hoy en día no es difícil encontrar en muchas partes del mundo, grupos de investigadores realizando trabajos y desarrollos en torno al trabajo con software y herramientas computacionales y su papel en la educación matemática (Grouws, D. A., 1992; Clements et. al., 2013, Villarraga et. al. 2012a-b).

En los últimos 10 años y a nivel internacional Leung (2013) ha considerado que hay estudios suficientes sobre al uso de Tecnología en el currículo de matemáticas que permiten hacer revisión desde una perspectiva histórica, no sólo en el empleo de la tecnología a través de las edades, sino también en relación con el rápido desarrollo de las tecnologías digitales y sus implicaciones políticas.

El autor destaca los desarrollos teórico-prácticos relativos a las implicaciones de las nuevas tecnologías en el desarrollo curricular, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la investigación en educación matemática. Propone que nuevas preguntas surjan con la presencia de las TIC en educación matemática; algunas de las cuales son las siguientes: “¿qué cosas nuevas en la enseñanza de álgebra y la geometría puede -y debe- hacer ahora, dada la disponibilidad de sistemas de álgebra computacional y software de geometría dinámica? ¿Cuál debe ser la posición del razonamiento estadístico en el cambio de plan de estudios de matemáticas? ¿Cómo puede, un enfoque de modelado para la solución de problemas matemáticos, ser facilitado por los avances tecnológicos? ¿Qué pasa con los problemas de equidad con la presencia de las TIC en el aula de matemáticas? ¿Estamos en el comienzo de una nueva era en la que los formularios en línea y a distancia se convertirán en dominantes? Desde la perspectiva de la educación matemática, ¿cómo pueden los estudiantes, los maestros, las escuelas y los investigadores aprovechar las facilidades que ofrece el Internet para diseminar y desarrollar un verdadero pensamiento matemático? ¿Cómo afectan los avances



tecnológicos las concepciones de la prueba, y los enfoques para el hacer frente a la prueba de matemáticas en la escuela? ¿Cómo debe la disponibilidad de la tecnología afectar a la evaluación del aprendizaje de las matemáticas?” (Leung, 2013: p. 517).

En Colombia desde hace varios años se han realizado intentos de investigación e implementación de herramientas digitales en el currículo de matemáticas (MEN, 1999) cuyos resultados se evidencian en diversos eventos académicos tanto nacionales como internacionales. Algunas cuestiones relevantes de la aplicación de las TIC en el aula de clase de matemáticas han sido: aprender del error (Franco, 2014; Villarraga et. al- 2012 a-b; Papert, 1982), fomentar la autonomía y el aprendizaje colaborativo, formular conjeturas y seguir los procesos de demostración, establecer nuevas formas de evaluación, etc.

El Ministerio de Educación Nacional viene impulsando la incorporación de las TIC en los currículos de matemáticas de las instituciones educativas en todos los niveles (MEN, 1999); se han hecho esfuerzos como dotar a algunas instituciones de infraestructura informática (calculadoras y computadores), organizar eventos, dar lineamientos para la formación inicial de futuros profesores de matemáticas en uso de TIC en el aula de clase.

En la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad del Tolima se han realizado proyectos de TIC para la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas (Villarraga et. al., 2012a) desde una perspectiva de proyección social para profesores en ejercicio, mostrando éxito y buena recepción del desarrollo de la propuesta (Villarraga et. al., 2012b). Son variadas los usos que se pueden hacer de las herramientas digitales en la construcción de conocimiento y pensamiento matemáticos. Uno de éstos usos es la potencia representacional que ofrecen los ordenadores al sujeto que aprende matemáticas.

En la actualidad, los profesores y profesoras de matemáticas en la Educación Básica Primaria y Secundaria son en su mayoría profesores formados en las Escuelas Normales y en las Facultades de Educación del país. Estos profesores y profesoras, han tenido que soportar las distintas reformas y las “modas” establecidas por cada gobierno; entre otros aspectos, en cuestiones como la planeación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes en las Instituciones Educativas. Sin embargo hay que destacar que esta población de educadores con formación pedagógico-didáctica y disciplinar han podido realizar los ajustes en tiempos cortos, no solamente por su espíritu y convencimiento de ser excelentes maestros(as) y profesores(as), sino porque han tenido la formación pedagógico-didáctica suficiente y necesaria para reorganizar y replantear sus conocimientos profesionales.

Una particular necesidad creada por los mercados, por el sistema capitalista global, ha tocado la cultura y la sociedad en aspectos insospechados. En Educación, esta necesidad creada del uso de las tecnologías digitales de la información y la comunicación, ha hecho presencia no solamente desde las empresas



interesadas, sino que han logrado crear la necesidad mediante el uso y abuso de tales tecnologías por parte de los niños y niñas, y los jóvenes de ambos sexos de las Instituciones Educativas. La ambición empresarial de unos, asumida por otros como progreso tecnológico y científico, se ha traducido en una necesidad de capacitación a todo nivel para estar en resonancia, no solamente con los conocimientos de las diversas tipologías, sino con las formas de adquisición y procesamiento de información y conocimiento por parte de los niños, niñas, jóvenes, profesores(as) y padres de familia involucrados en el sistema de educación formal del país.

Como consecuencia de lo anterior, los educadores y educadoras se han visto impelidos a realizar actualizaciones en el uso de las tecnologías digitales de la información y la comunicación, ya que una necesidad creada por cuestiones externas a la educación, se ha transformado con las prácticas, en una herramienta útil; tanto para el desempeño profesional de educadores(as) como para el conocer y para los avances en las epistemologías mismas (Noss, 1996; diSessa, 1995; Hoyles, 1992a,b; 1998; 2010a,b).

Algunos procesos de pensamiento soportados mediante procesos investigativos que se han visto favorecidos por la presencia de las tecnologías digitales en el aula de clase de matemáticas son: formular y probar hipótesis, modelar matemáticamente situaciones de la vida cotidiana, de otras ciencias y de las matemáticas mismas, realizar experimentos con modelos matemáticos, hacer uso de diversas representaciones y de transformaciones entre ellas, plantear y resolver problemas, hallar patrones aritméticos, manipular variables y procesos de cambio, etc., (MEN, 2004).

Actualmente resulta innegable, la utilidad de éstas tecnologías, adecuadamente empleadas, en la representación, manipulación simbólica, numérica y gráfica vía la conceptualización matemática. Pero, también resulta evidente por otra parte, el interés y motivación que la presencia de las nuevas tecnologías en el aula de clase ha despertado en niños, niñas y jóvenes de todos los niveles educativos. Las posibilidades generadas por el diseño de ambientes de aprendizaje novedosos, han estimulado la reflexión individual, el trabajo colaborativo en grupos, transformando los roles en el aula, volviendo el protagonismo hacia los y las estudiantes como sujetos activos y participativos, constituyendo así un ambiente propicio para la construcción de significados con el(la) profesor(a) o maestro(a), quien ahora desempeña otros roles fundamentales: acompañando en la construcción de sentidos y en la evaluación y validación epistemológica de las conceptualizaciones y aplicaciones resultantes. El papel del profesor o profesora es el de mediador entre los estudiantes y la herramienta computacional, bajo el substrato del conocimiento matemático; debe observar con cuidado el trabajo de los equipos, responder las preguntas, hacer sugerencias, hacer preguntas que conduzcan a la validación de conocimientos matemáticos. El profesor o profesora debe ser capaz de asumir el cambio en su práctica docente enriqueciendo sus conocimientos profesionales.



En el taller se referirán algunas cuestiones de las antes mencionadas, mediante ejemplos y contextos con software informático (Gráficos y winplot), con el objeto de motivar el uso del presente texto con varios fines:

- Promover el uso de tecnologías digitales en la Educación Matemática,
- Impulsar la formación de profesores de matemáticas en ejercicio en uso de las TIC,
- Elevar el nivel de la enseñanza de las matemáticas en los niveles de básica primaria y secundaria,
- Realizar una introducción a algunos métodos computacionales para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

La noción de función

Esta noción es una de las más usadas en las matemáticas profesionales y escolares. El concepto matemático “función”, concebido desde los siglos XVII Y XVIII (Azcarate y Deulofeu, 1990; Boyer, 2010), es fundamental en formación de profesores de matemáticas para secundaria y en estudiantes universitarios (Tall, 1991; Janvier, 1987; Duval; 1999; Dubinsky & Harel 1992). No obstante es también una de las más problemáticas en su aprendizaje y enseñanza en todos los niveles de escolaridad (Piaget, et. al., 1968; Castro y Villarraga, 2014).

Algunas nociones de función se han encontrado en libros de matemáticas y otros tantos en libros de textos escolares. Para ilustrar la variedad de las definiciones se presentan a continuación las siguientes:

Definición 1.

“Una función es una colección de pares de números con la siguiente propiedad: Si (a, b) y (a, c) pertenecen ambos a la colección, entonces $b = c$; en otras palabras, la colección no debe contener dos pares distintos con el mismo primer elemento.” (Spivak, 1978; p. 58)

Definición 2.

“Si f es una función, el dominio de f es el conjunto de todos los a para los que existe algún b tal que (a, b) está en f . Si a está en el dominio de f , se sigue de la definición de función que existe, en efecto, un número b único tal que (a, b) está en f . Este b único se designa por $f(a)$.” (Spivak, 1978; p. 58)

Definición 3.

Una función f es una regla de correspondencia que asocia a cada objeto x de un conjunto llamado dominio un valor único $f(x)$ de un segundo conjunto. El conjunto de valores así obtenidos se llama rango de la función. (Purcell y Varverg, 1992; p. 41).



Definición 4.

“Sean dos conjuntos X, Y . Una función (de X en Y) es una regla o un método de asignar a cada elemento de X un único elemento de Y .” (Stein, 1987; p. 34).

Definición 5.

Sean X, Y dos conjuntos y f una función de X en Y . El conjunto X se llama dominio de la función. Si $f(x)=y$, se dice que y es el valor de f en x . El conjunto de todos los valores de la función se llama recorrido (o rango) de la función.” (Stein, 1987; p. 34)

Definición 6.

“Una función de un conjunto D en un conjunto R es una regla que asocia un elemento único de R a cada elemento de D ” (Thomas & Finney, 1990; p. 22)

Definición 7.

“Cualquier conjunto $f=\{(x,y)\}$ de pares ordenados (x, y) , $x \in X$, $y \in Y$, tal que, para pares cualesquiera $(x', y') \in f$ y $(x'', y'') \in f$ de la condición $y' \neq y''$ se deduce que $x' \neq x''$, se llama función, o lo que es lo mismo, aplicación.” (Kudriavtsev, 1988; p. 18) “Junto con los términos de ‘función’ y ‘aplicación’, en determinadas situaciones se utilizan los términos similares transformación, morfismo y correspondencia.

Las funciones se denotan por diferentes letras: $f, g, \dots, F, G, \dots, j, y, \dots$. El conjunto de todos los primeros elementos de los pares ordenados (x, y) de cierta función f se llama dominio (o conjunto de definición) de esta función y se denota por X_f , y el conjunto de todos los segundos elementos se llama conjunto de sus valores y se denota por Y_f . El mismo conjunto de pares ordenados $f=\{(x,y)\}$ analizado como subconjunto de del producto $X \times Y$, se llama grafica de la función f . El elemento $x \in X_f$ se llama argumento de la función f o variable independiente, el elemento $y \in Y_f$, variable dependiente.

Si $f=\{(x,y)\}$ es una función (aplicación), se escribe $f: X_f \rightarrow Y_f$ y se dice, que f aplica el conjunto X_f en el conjunto Y_f . En caso de que $X=X_f$, se escribe simplemente $f: X \rightarrow Y$. Si $f: X \rightarrow Y$ es una función, es decir, un conjunto de pares ordenados $f=\{(x,y)\}$; $x \in X$, $y \in Y$, que satisfacen las condiciones de la definición 7, y $(x, y) \in f$, entonces se escribe $y=f(x)$.” (Kudriavtsev, 1988; p. 18)



Definición 8.

“Una relación F se llama una función cuando $(x, y) \in F$ y $(x, z) \in F$ implique $y = z$.” (Apostol, 1960; p. 29)

Representación y enseñanza-aprendizaje de las matemáticas

La construcción de los conceptos matemáticos no comienza desde que éstos son introducidos en clase por un profesor, sino que empieza mucho antes en experiencias previas con la formación de esquemas en el mundo intrafamiliar y de su entorno físico-químico (natural y artificial), socio-cultural y económico-político, en los cuales se halla inserto el niño o niña y su núcleo familiar incluyendo las TIC. La comprensión matemática ha sido evidenciada por la construcción de un sistema ramificado de conceptos matemáticos en el cerebro que se forma desde la infancia, aún antes de que el niño o niña se encuentre escolarizado(a). Se ha considerado que la comprensión matemática puede ser evaluada por la realización de actos mentales que impliquen actividades complejas y que no debe ser identificada con actividades mentales reflejas sobre conceptos, sino que debe presuponer un proceso mental del sujeto (Janvier, 1987b; p. 67). Además se ha considerado que las redes de conocimiento (conceptos y sus conexiones) matemático presentes en un sujeto, se van ensanchando, produciendo en la conceptualización una mejor representación, integrando otros esquemas (leyes y sus procedimientos) o anidando unos esquemas en otros, para avanzar hacia una mejor comprensión matemática. Para Skemp (1978; pp. 29), comprender algo ha significado asimilarlo en un esquema apropiado, en ésta vía los esquemas han tenido las siguientes funciones: “sirve para integrar lo que ya es conocido, provee un marco más amplio del aprendizaje, y se basa en la comprensión”.

Así, también se ha considerado que las tecnologías digitales, con algunas de sus herramientas, pueden facilitar la comprensión en la construcción de conceptos matemáticos (MEN, 1999; pp. 27-31; pp. 36-39). Janvier ha considerado que la comprensión no se determina por etapas, sino que es un proceso acumulativo basado fundamentalmente en la capacidad de tratar con un conjunto cada vez más enriquecedor de representaciones y que la representación tiene que ver con cuestiones externas e internas a la mente del sujeto (Goldin, 1998). En variados estudios se ha demostrado, en los últimos 30 años, que las TIC proveen múltiples formas de representación externa de objetos matemáticos, además que aquellas proveen representaciones dinámicas de los mismos (MEN, 1999; pp. 35-36), y todas a su vez afectan las representaciones internas del sujeto que aprende.

Entonces ¿Qué debe entenderse por comprensión en matemáticas? Hiebert & Carpenter (1992) han presentado una aproximación de respuesta a éste interrogante (claramente en el marco del procesamiento de la información) en términos de la forma en que la información es representada y estructurada: Una idea o procedimiento o hecho matemático es comprendido si éste es parte de una red interna. De manera más específica, las matemáticas son comprendidas si su representación mental es parte de una red de



representaciones. El grado de comprensión está determinado por el número y la fuerza de las conexiones. Una idea, procedimiento o hecho matemático es comprendido a fondo si se liga a redes existentes con conexiones más numerosas o más fuertes (Hiebert y Carpenter, 1992; p. 67); la comprensión es estimulada mediante la presencia de las TIC en el aula de clase de matemáticas (MEN, 1999; pp. 34-39). Un hecho central en esta definición es que comprensión y representación se han presentado como constructos indisolubles, en el sentido que comprensión ha implicado representación; y una de las fases de resolución de problemas es la comprensión. Algunos autores han agregado que comprensión incluye reconocimiento de relaciones entre piezas de información (Davis, 1984; Greeno, 1977; Hiebert, 1986; Janvier, 1987; Michener, 1978 citados por Hiebert & Carpenter, 1992). Las diversas representaciones de hechos matemáticos generadas por la presencia de las TIC en el aula de clase han evidenciado la relación entre representación y comprensión (Duval, 1999; pp. 31-47).

UNAS IDEAS BREVES SOBRE REPRESENTACIÓN

La noción de representación ha sido considerada compleja (Rico, 2009), no solamente en la Didáctica de las Matemáticas sino en diversos campos. Atendiendo al punto de vista filosófico “la tradición racionalista ha postulado una entidad intermedia entre el sujeto y el objeto, a la que llama representación, ya sea intelectual o imaginativa” (p. 2); así para Kant (1788), citado por Rico (2009), la pregunta central es: “¿Cómo podría ser despertada a actuar la facultad de conocer sino mediante objetos que afectan a nuestros sentidos y que ora producen por si mismos representaciones, ora ponen en movimiento la capacidad del entendimiento para comparar esas representaciones, para enlazarlas o separarlas y para elaborar de ese modo la materia bruta de las impresiones sensibles con vistas a un conocimiento de los objetos denominado experiencia? (B1) Los sentidos representan los objetos tal como se manifiestan, mientras el entendimiento los representa tal y como son. ... El entendimiento y la sensibilidad que nosotros poseemos sólo pueden determinar objetos si actúan conjuntamente. Si los separamos tendremos intuiciones sin conceptos o conceptos sin intuiciones.” (B 314). Concluye Rico (2009) que para Kant “no hay otro sujeto más que el que piensa y no hay otro objeto cognoscible que el que obedece a las exigencias de la representación” (p.3).

Atendiendo a la Educación Matemática, Rico (2009) ha considerado que la noción de representación ha venido empleándose de manera sistemática desde la década de los años 80 del siglo XX en variados estudios, asumiendo la representación como “equivalente a una señal externa que muestra y hace presente un concepto matemático, también como signo o marca con el que los sujetos piensan las matemáticas, e incluso, como aquellos esquemas o imágenes mentales con los que la mente trabaja sobre ideas matemáticas” (p. 3) Y complementa diciendo que las representaciones han sido consideradas parte esencial del aparato conceptual necesario para analizar los procesos de aprendizaje y comprensión de las matemáticas, pues “mediante el trabajo con las representaciones las personas asignan significados y comprenden las estructuras matemáticas, de ahí su interés didáctico” (Radford, 1998; citado por Rico, 2009).



Sin embargo Rico ha afirmado que el constructo representación sigue siendo complejo y que encierra múltiples significados; por ejemplo paralelamente con la noción de representación han coexistido diferentes términos relacionados: Skemp (1986) se ha referido a símbolos, Kieran y Filloy (1989) han utilizado sistemas matemáticos de signos, Kaput (1992) ha hecho referencia a sistemas de notación, Duval (1999) ha hablado de sistemas de registros semióticos, Bosch y Chevallard (1999) y Bosch (1994) han hecho referencia a objetos ostensivos; y Castro y Castro, (1997) los han denominado sistemas de representación.

Por otra parte, desde la psicología se ha pensado también en la existencia de dos tipos de representación: externas e internas o mentales; pues según Hiebert y Carpenter (1992, p. 66) citados por Rico (2009) para pensar sobre ideas matemáticas y comunicarlas necesitamos representarlas de algún modo. La comunicación requiere que las representaciones sean externas, tomando la forma de lenguaje oral, símbolos escritos, dibujos u objetos físicos.

Para pensar sobre ideas matemáticas necesitamos representarlas internamente, de manera que permita a la mente operar sobre ellas (p. 7). También Kaput (1992) ha considerado dos mundos: el de las operaciones mentales y el de las operaciones físicas. Duval (1999) en sus estudios ha organizado dos tipos de representaciones: mentales y semióticas (que son externas). Freudenthal (1983) en su fenomenología didáctica ha considerado que entre el concepto y el fenómeno existe una entidad intermedia denominada objeto mental; y que el objetivo de la educación primaria y secundaria en matemáticas debería ser la constitución de buenos objetos mentales dejando para el grado universitario la constitución de conceptos. Sin embargo Rico (2009) ha presentado una idea clave de conexión entre representación y concepto; en el que representar es dar significado: "Representar es atribuir significado, ubicarse en un sistema. El concepto no es algo externo, objetual, sino un significado que ocupa el centro de un espacio semántico.

El principio de realidad no es la representación de una exterioridad física o de una idea trascendente, sino la representación de un espacio semántico en el que las palabras y los signos, disputando su sentido, se hacen cargo del mundo, dibujan en él fuerzas, fijan sus núcleos a través de un juego de análisis y síntesis" (p. 9) Ahora, para hacer evaluable la representación, Rico ha citado a Dancing y Sosa (1993) para quienes en la filosofía contemporánea, el término representación se ha empleado para referirse a cualquier cosa que pueda evaluarse semánticamente: "contenido es el término técnico utilizado para denominar aquello que en una representación la hace semánticamente evaluable. Así, de un enunciado se dice que tiene como contenido una proposición o condición de verdad; de un término se dice que tiene un concepto como contenido; de una gráfica que expresa una relación adecuada entre sus componentes" (Rico, 2009; p. 9). Por consiguiente, una representación es evaluable semánticamente por su contenido. Teniendo en cuenta ésta consideración, el autor ha afirmado que son representaciones: expresiones simbólicas, enunciados, diagramas, gráficos. También ha afirmado que lo son otras notaciones usuales de las matemáticas "ya que cada una tiene un



contenido cuyo significado se puede establecer y evaluar; estos contenidos son objeto de estudio en matemáticas.” (p. 9).

Resulta útil entonces el análisis realizado por Font (2001), sobre la controversia representacionalismo/norepresentacionalismo; debido a que investigaciones que estudian las representaciones mentales de los estudiantes sobre determinados conceptos matemáticos, podrían inscribirse en alguno de éstos dos enfoques. El presupuesto básico de Font es que los conceptos matemáticos se representan en los libros, pizarras, etc. por sistemas matemáticos de signos con soporte material que hacen parte del mundo real; en este caso la representación mental de estos signos matemáticos se puede considerar como un caso particular de la representación mental de los objetos del mundo real. Y, con relación a la representación mental del mundo real, existen básicamente dos alternativas: la representacional y la no-representacional.

LAS REPRESENTACIONES SEMIÓTICAS (Duval, 1999)

Las representaciones semióticas, son conscientes y externas porque permiten ver el objeto mediante la percepción de estímulos puntos, trazos, caracteres, sonidos, etc.); aquellas se clasifican en: analógicas (p. ej.: imágenes conservan relaciones de vecindad) y no-analógicas (las lenguas) según que conserven o no algunas de las propiedades del objeto que representan.

Las operaciones cognitivas unidas a las representaciones semióticas son: producción de una representación, tratamiento de una representación dentro de un mismo registro de representación y transformación de una representación desde un registro de representación a otro. Un ejemplo de tratamiento es el que se hace cuando se pasa desde $x^2 - 9 = 0$ hasta $x = \pm 3$. Ahora un ejemplo de transformación sucede cuando se pasa desde $y = ax^2$ hasta las distintas representaciones gráficas cuando se varían los valores de a . Los tratamientos, transformaciones y producciones de representaciones provocan pensamiento matemático con comprensión, cuando se implementan con el uso de las TIC en el aula de clase.

Cambios de representación en el aprendizaje de la noción de función

La matriz inicial permite organizar secuencias didácticas en el aula de clase de matemáticas para emplear diversas representaciones: con tratamiento interno, transformación de ida y vuelta entre dos representaciones y la equivalencia con una tercera representación. Algunas de las celdas de esta matriz se trabajarán con el Software “Graficos”.

El segundo instrumento permite la reflexión con lápiz y papel sobre diversas representaciones



1. ¿Cuál noción de función enseñaría a sus estudiantes de secundaria? y ¿Por qué?

2. La gráfica muestra el recorrido espaciotiempo de dos automóviles 1 y 2 en cada momento al realizar un viaje de 80 km.

a) A qué hora salió cada automóvil? ¿b)Cuál llegó antes? ¿c)Cuál invirtió más tiempo en hacer el recorrido?
d) Cuanto tiempo estuvo parado cada uno? ¿e) En qué km. se detuvo cada uno? f) Cuándo la velocidad del primero fue mayor? ¿g) Cuándo la velocidad del segundo fue mayor?

3. La siguiente gráfica describe dos aspectos del comportamiento de los aviones A y B. Describa la información que le suministra la gráfica.

4. Invente una botella, la dibuja, y dibuja la gráfica de altura contra volumen.
Explíquela.

Y el tercer instrumento permite la reflexión con el software winplot sobre familias de funciones y el cambio de representación de la grafica a la formula mediante el software “Gráficos”

1. Emplee el software winplot para construir la familia de funciones $y=x^2+ax+2$ con el parámetro a. Analice y explique el efecto de valores de a para los casos $a>0$, $a<0$ y $a=0$

2. Emplee el software Gráficos para encontrar las ecuaciones de las cuatro primeras funciones lineales del nivel intermedio.

Gráfica Expresión algebraica

Metodología

Presentación inicial al taller mediante diapositivas.

Trabajo con folios sobre el instrumento dos

Trabajo con los computadores y los software “Gráficos” y “Winplot”

Conclusiones

Requerimientos físicos

Fotocopias

Sala con computadores con el software “graficos” y el “winplot”

Computador con videobeam - Un participante por computador



Referencias Bibliográficas

- Apostol, T. (1960). *Análisis Matemático*. Barcelona: Reverte.
- Bosch, M. (1994). *La dimensión ostensiva de la actividad matemática. El caso de la proporcionalidad*. Disertación Doctoral no publicada. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona. Bosh, M.; Chevallard, Y.: (1999). *La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs. Object d'étude et problématique*. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(1), 77-124.
- Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la Didactique des mathématiques*. *Recherches en didactique des Mathématiques* 7(2). P. 33-115.
- Brown, T. (1996). *The phenomenology of the mathematics classroom*. *Educational Studies in Mathematics*, 31, 115-150.
- Brown, T. (1997). *Mathematics Education and Language. Interpreting Hermeneutics and Post-Structuralism*. Dordrecht: Kluwer.
- Castro, D. y Villarraga, M. (2014). *Concepciones de la noción de función: un estudio con estudiantes para profesor en formación inicial*. En prensa. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Castro, E. y Castro E. (1997). *Representaciones y modelización*. En L. Rico (Coord.) *La educación matemática en la enseñanza secundaria*, (pp. 95-124). Barcelona: Horsori.
- Chevallard, Y. (1992). *Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique*. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12(1), 73-112.
- Clements, M. A. (Ken), Bishop, Alan J., Keitel, Christine, Kilpatrick, Jeremy, Leung, Frederick K. S. (Editors). (2013). *Third International Handbook of Mathematics Education*. N.Y.: Springer. Colombiana.
- Cruz, M. (2012). *Web 2.0 ¿Reconfiguración social o tecnológica?* Tomado de: <http://www.maestrosdelweb.com/editorial/web-20¿reconfiguracion-social-o-tecnologica/> el 11-06-2012.
- diSessa, A. (1995). *Computers and exploratory learning*. Springer.
- Duval, R. (1999). *Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos de aprendizajes intelectuales*. Cali: Universidad del Valle. Traducción del original (1995) *Sémiosis et pensée humaine*. Berna: Peter Lang S.A. edición.
- Ernest, P. (1997). *Social constructivism as a philosophy of mathematics*. Albany: State University of New York.
- Font, V. (2001). *Representation in Mathematics Education*. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 14, 1 – 35.
- Franco, E. (2014). *Características del razonamiento proporcional evocado por estudiantes de grado 7° al resolver problemas de proporcionalidad en dos contextos: interacción en un micro-mundo tics vs uso de lápiz y papel*. Trabajo de Grado de Especialización en Pedagogía en curso. No publicado. Ibagué: universidad del Tolima
- Freudenthal, H. (1983). *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures*. Dordrecht: D. Rediel.
- Galvis, A. (2001). *Internet y Aprendizaje: Experiencias y lecciones aprendidas* (2001). *Asuntos CIED*, Año 5, No. 10, pp.147-166. Caracas.



Goldin, G. (1998). Representational Systems, Learning, and Problem Solving in Mathematics. *Journal of Mathematical Behavior*, 17(2), 137 – 165.

Hiebert, J. y Carpenter, T. (1992). Learning and Teaching with understanding. En: D. A. Grows (Ed.) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 65-99). New York: MacMillan Publishing Company.

Hiebert, J. y Carpenter, T. (1992). Learning and Teaching with understanding. En: D. A. Grows (Ed.) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 65-99). New York: MacMillan Publishing Company.

Janvier, C. (1987). Representation and Understanding: The notion of function as an example. En C. Janvier (Ed.) *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics*, (pp. 67-71). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kant, E. (1978). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.

Kaput, J. (1991). Notations and Representations as Mediators of Constructive Processes. En E. Von Glasersfeld (ed.) *Radical constructivism in mathematics education* (pp 53-74). Dordrecht: Kluwer.

Kaput, J. (1992). Technology and mathematics education. En D. Grows (Ed.), *Handbook of Research on mathematics teaching and learning* (pp. 515 – 556). New York: Mac Millan.

Kilpatrick, J. (2010). *Meaning in mathematics Education*. Springer.

Kudriavtsev, L. D. (1988). *Curso de Análisis Matemático*. Tomo 1. Moscú:

Leontiev, A. (1993). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago.

Leung, F. (2013). Part III Introduction to Section C: Technology in the Mathematics Curriculum. (517-523). In M. A. Clements, , A. Bishop, C. Keitel, J. Kilpatrick, Leung, Frederick K. S. (Eds). *Third International Handbook of Mathematics Education*. N.Y.: Springer. MEN (1998). *Lineamientos curriculares para el área de matemáticas en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MEN-OEA (1999). *Nuevas Tecnologías y Currículo de Matemáticas*. Apoyo a los lineamientos curriculares. Bogotá: Punto EXE Editores. MEN (2002). *Seminario Nacional de Formación de Docentes: Uso de nuevas tecnologías en el aula de matemáticas*. Bogotá: Enlace Editores Ltda.

MEN (2003). *Tecnologías computacionales en el currículo de matemáticas*. Bogotá: Enlace Editores Ltda.

MEN (Ed.) (2004). *Tecnología informática: Innovación en el currículo de matemáticas de la educación básica secundaria y media*. Bogotá: MEN.

MEN. (2012). *Estándares básicos de competencias en matemáticas*. Tomado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles116042_archivo_pdf2.pdf [14-06-2012].

Miranda, I., Radford, L. & Guzmán, J. (2007). Interpretación de gráficas cartesianas sobre el movimiento desde el punto de vista de la teoría de la objetivación. *Educación Matemática*, 19(3), 5-30.

Miranda, Radford, y Guzmán, (2013). One Mathematical Origin vs. Two Phenomenological Origins: The Meaning of the Movement of Objects with Respect to the Point (0,0). *REDIMAT- Journal of Research in Mathematics Education* 2 (2). pp. 183-208.



Moreno, L. y Rojano, T. (1997). Las nuevas tecnologías en el aula de matemáticas y ciencias. Avance y Perspectiva 7.

NCTM (2003). Principios y Estándares para la Educación Matemática. Sevilla: Sociedad Andaluza de Educación Matemática TALE. Noss, R. (1996). Windows on Mathematical meanings: Learning Cultures and computers. Kluwer Academic Publishers.

Papert, S. (1982). Desafío a la mente. Buenos Aires: Ediciones Galápagos.

Piaget, J., Grize, J., Szeminska, A. & Bang, V. (1968). Épistémologie et psychologie de la fonction. Paris: Presses Universitaires de France.

Proyecto Aurora (2012). On line project collaboration tools. [http://proyectoaurora.com/16631/google-docs/\[10-05-2012\]](http://proyectoaurora.com/16631/google-docs/[10-05-2012])

Prudencio, M (2012). Una herramienta lúdica de iniciación a la programación. Consultado el 10-06-2012 en http://www.linuxmagazine.es/issue/28/078-082_ScratchLM28.crop.pdf.

Puig, L. (1997). Análisis fenomenológico. En L. Rico (Coord.) La Educación Matemática en la Enseñanza Secundaria, (pp. 61-94).

Barcelona: Horsori.

Purcell, E. & Varberg, D. (1992). Calculo con Geometría Analítica. Sexta

Radford, L, Demers, S. & Miranda, I. (2009). Processus d'abstraction en mathématiques. Ontario, Canada: Université Laurentienne. Radford, L. (1998). On signs and representation. A cultural account. Scientia Pedagogica Experimentalis, 35(1), 277-302.

Radford, L. (2003). Gestures, speech, and the sprouting of signs: a semiotic-cultural approach to students' types of generalization. Mathematical Thinking and Learning, 5(1), 37-70.

Radford, L. (2006). Elementos de una teoría cultural de la objetivación. Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, Número Especial, pp. 1 03-1 29.

Radford, L. (2009). Why do gestures matter? Sensuous cognition and the palpability of mathematical meanings. Educational Studies in Mathematics, 70, 11 -1 26.

Rico, L. (2009). Sobre las nociones de representación y comprensión en la investigación en Educación Matemática. PNA, 4(1), 1-14.

Sfard, A. (1992). Operational origins of mathematical objects and quandary of reification- El caso de la function, pp. 89-54. En: E. Dubinsky y G. Harel (Eds.) The concept of function. Aspects of epistemology and pedagogy. NY.: Mathematical Association of America.

Skemp, R. (1986). The psychology of learning of mathematics. Harmondsworth: Penguin Books.

Skemp, R. (2006). Relational understanding and instrumental understanding. Mathematics Teaching in the Middle School 12(2), (88-95).

Skemp, R. R. (1978). Relational understanding and instrumental understanding. Arithmetic Teacher, 26(3), 9-15.



Soto, F., Mosquera, S. y Gómez, C. (2005). La caja de polinomios. Matemáticas: Enseñanza Universitaria 13(1). Spivak, M. (1978). Calculo infinitesimal. Tomo 1. Bogotá: Editorial Reverte Stein, S. (1987). Calculo con Geometría Analítica. México: McGraw-Hill.

Thomas, G. & Finney, R. (1990). Calculo con Geometría Analítica. Tomo 1.

Vergnaud, G.: (1990b). Epistemology and psychology of mathematics education, en P. Nesher & J. Kilpatrick (eds.) Mathematics and cognition: A research synthesis by the International Group for the Psychology of Mathematics Education (pp. 14-30). Cambridge: Cambridge University Press.

Villarraga, M. (2014). Las TIC en la educación matemática: El caso de la noción de función. Documento interno de trabajo. Ibagué: universidad del Tolima.

Villarraga, M., Espinosa, Y., Saavedra, F. (Eds.) (2012a). Recursos Tecnológicos para la clase de Matemáticas. Universidad del Tolima: En prensa.

Villarraga, M., Saavedra, F., Espinosa, Y., Jiménez, C., Sánchez, L. y Sanguino, J. (2012b). Acercando al profesorado de matemáticas con las TIC para la enseñanza y aprendizaje. EDMETIC Revista de Educación Mediática y Tic 2(1).

Vygotsky, L. (1978). Mind in Society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. & Luria, A. (1994). Tool and Symbol in Child Development. En R. Van der Veer & J. Valsiner (Eds.), The Vygotsky Reader (pp. 99-174). Oxford: Blackwell Publishers.

Wenzelburger, E. (1991). Ambientes gráficos en microcomputadoras para la construcción del concepto de función en matemáticas. Educación Matemática 3(2), (66-79).

Wertsch, J. (1995). Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.



GEOMETRÍA DINÁMICA – SÓLIDOS GEOMÉTRICOS

Samuel Morales Parra

smoralesp@uniamazonia.edu.co

Resumen.

En esta conferencia-taller se presentan las orientaciones que se deben tener en cuenta para la construcción de sólidos geométricos como: el cubo, prisma, pirámide, cilindro, cono y esfera, haciendo uso de una de las diversas herramientas tecnológicas como lo es el software Geogebra, con el fin de motivar a los profesores de matemáticas y en particular a quienes tienen a cargo la orientación de la geometría para incorporar el uso del citado software como herramienta de mediación en sus clases, lo cual puede motivar el interés de los estudiantes en cuanto al desarrollo y fortalecimiento de competencias matemáticas desde los procesos de enseñanza y aprendizaje de la geometría. También, se pretende que los profesores que no conocen el software Geogebra, empiecen a familiarizarse con él, para que así puedan guiar a sus estudiantes cuando hagan uso del Programa y de todas las herramientas y opciones que tiene.

Palabras claves

Sólidos geométricos, Área total, Volumen de sólidos, geometría dinámica, mediación semiótica del profesor.

Introducción

En esta conferencia-taller Geometría Dinámica – Sólidos Geométricos, los asistentes deben plantear y resolver problemas relacionados con la construcción del sólido y el cálculo de sus correspondientes áreas: lateral, total y el volumen, empleando el software de geometría dinámica. De acuerdo a lo establecido por (Camargo, Samper, Perry, Molina y Echeverry, 2011) “El proceso de solución y las conjeturas que proponen los estudiantes, ambientan la discusión sobre dos aspectos que contribuyen a la participación autónoma, relevante y genuina en la construcción de conocimiento: el papel del instrumento usado para resolver el problema y la mediación semiótica del profesor”. Con respecto al papel del software usado para resolver el problema, se puede decir que se constituye en una herramienta que permite la movilización y desarrollo de competencias matemáticas, no solo de tipo cognitivo (Pensar y Razonar, Argumentar, Comunicar, Representar, Modelizar, Plantear y Resolver Problemas, Usar el Lenguaje simbólico, Formal y Técnico, y el utilizar herramientas de apoyo como las TICS), sino aquellas que como afirman D’Amore, Godino & Fandiño (2008) corresponden a aspectos como el afectivo (disposición, voluntad, deseo de responder a una determinada solicitud), o de tendencia a la acción: persistencia, continuidad, dedicación; estos dos últimos aspectos tienen que ver con la componente volitiva de la competencia matemática.



Respecto a la mediación semiótica del profesor, se trata de una teoría utilizada por Bartolini Bussi y Mariotti (2008); citados por Camargo, et al., (2011, p.655) para referirse al accionar del profesor cuando este se propone hacer evolucionar las producciones de los estudiantes, partiendo de los significados personales, hacia los significados matemáticos, propios de la cultura matemática de referencia, también para fomentar la relación entre los alumnos y el conocimiento matemático; ya que en su condición de mediador cultural, el docente busca favorecer la evolución de signos del artefacto hacia signos matemáticos, y para ello debe diseñar estrategias que le permitan establecer nexos entre las perspectivas individuales y las del equipo de trabajo, actuando en el nivel cognitivo y metacognitivo propiciando la evolución de los signos hasta que los estudiantes desarrollan conciencia del estatus matemático de estos.

Compartiendo los planteamientos de Camargo, et al. (2011, p. 659) también se prevé que la mediación semiótica, relacionada con los procesos de construcción de los sólidos geométricos, el cálculo de las áreas y el volumen, se puede evidenciar en la gestión que realiza el profesor en torno a dos tipos de asuntos: aquellos que pretenden favorecer la práctica discursiva de las matemáticas y los que buscan la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes, que están relacionados con: (a) la conceptualización de los objetos y las relaciones geométricas, (b) la comprensión del problema que los estudiantes deben resolver y la conjetura que da solución al mismo (c) la justificación - argumentación entorno a los procesos desarrollados con la mediación del software y (d) La socialización ante el resto de la clase sobre los procesos desarrollados, con el propósito de validación del conocimiento matemático construido.

OBJETIVO GENERAL

Contribuir al desarrollo de la educación matemática de la región y del país, aportando elementos para la reflexión y la discusión sobre el mejoramiento de la práctica educativa desde la geometría del sólido y la incorporación de las nuevas tecnologías al currículo

Objetivos Específicos.

Fortalecer la incorporación de herramientas informáticas al currículo de matemáticas.

Concientizar a los profesores y estudiantes de la necesidad e importancia de la incorporación de las herramientas tecnológicas al desarrollo del currículo de matemáticas.

Presentar las orientaciones para plantear y resolver problemas relacionados con la construcción, el área y el volumen de sólidos geométricos, con el software Geogebra.

Aportar elementos para la reflexión y la discusión sobre la enseñanza de la geometría del sólido.



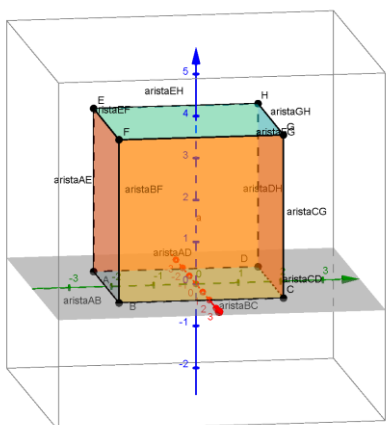
METODOLOGÍA DE LA CONFERENCIA - TALLER

Se desarrollarán dos sesiones de trabajo de dos horas cada una; en la primera sesión, se realizará una inducción sobre el Programa de geometría dinámica a utilizar y el manejo de la barra de herramientas; luego se realizarán algunas construcciones “elementales”. En el segundo bloque, se construirán diferentes sólidos y de éstos unos correspondientes a su clasificación interna, se demostrarán gráficamente algunas de sus propiedades, a partir de las mediciones de los segmentos que las definen; se harán cálculos de áreas y volumen. Al final se socializarán los resultados obtenidos.

El evento se desarrollará mediante la metodología de conferencia-taller; en los primeros 15 minutos de cada sesión se dará una breve presentación de los elementos teóricos que fundamentan el enfoque didáctico y el conocimiento de los sólidos correspondientes para abordar las situaciones problema propuestas durante el taller. Luego cada participante abordará las situaciones problema propuesta para cada sesión. En la última sesión se realizará una plenaria donde los participantes presentarán y comentarán sus reflexiones acerca de las construcciones geométricas y los cálculos desarrollados para determinar las áreas y el volumen.

DESARROLLO DE LA CONFERENCIA - TALLER

CONSTRUCCIÓN DEL CUBO



Teniendo activo el programa de geometría dinámica Geogebra:
Construya un cubo; aristas de cualquier longitud. En el cubo, ¿A qué se le llama arista? ¿Qué es un vértice? ¿Cuántas aristas tiene un cubo? ¿Cuántos vértices?

Utilice el programa Geogebra para determinar el área de una de las caras laterales del cubo.

¿Cuál es el valor del área lateral? ¿Cuál es el valor del área total?

¿Se verifica la fórmula: $A_t = 6 \cdot L^2$?

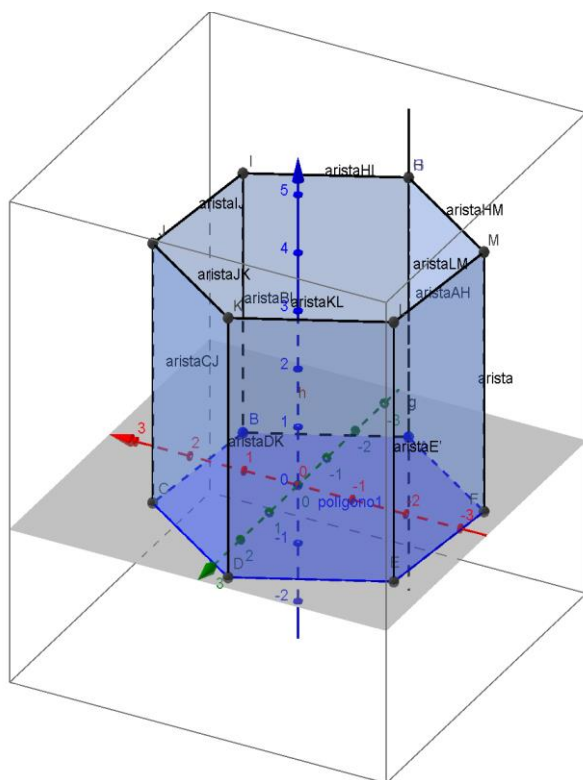
Determine el valor del volumen del cubo y compare su resultado con el obtenido usando el programa de geometría dinámica.

Describa el proceso desarrollado para determinar la medida de una de las diagonales del cubo;

Utilice la herramienta animación, para que varíe la longitud de la arista; ¿qué observa?



PRISMA. Construya un prisma de base hexagonal regular ($l = 4\text{cm}$) y altura, $h = 8\text{cm}$;



Utilice la Barra de entrada del Programa Geogebra para que determine el valor de: Área de la Base= B ; Área Lateral: AL = Área Total: AT V = Volumen

Utilice las herramientas del programa de geometría dinámica Geogebra, para que compare sus resultados con los obtenidos a partir de los cálculos en la barra de entrada y la vista algebraica.

Aproveche el software de geometría dinámica para que construya diferentes clases de prisma (triangular, cuadrangular, pentagonal, hexagonal)

¿De qué depende el número de aristas laterales?

¿Cómo se puede calcular el número total de aristas del prisma?

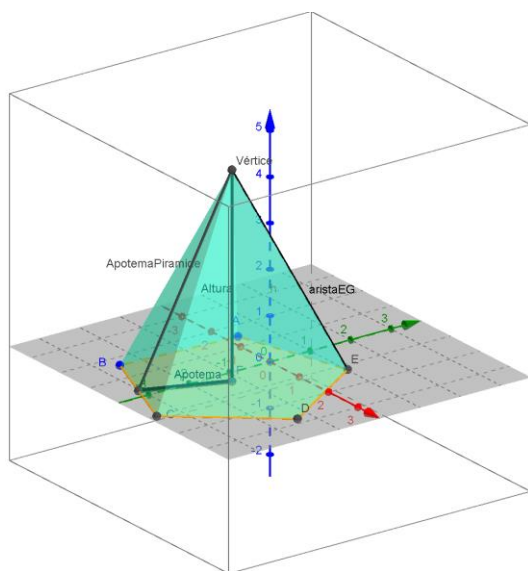
¿De qué depende el número de vértices?

¿Cómo se puede calcular el número total de vértices del prisma?

¿Qué es una arista? ¿y qué es un vértice del prisma? Es posible que algún prisma tenga más de una altura?

Describa el proceso a desarrollar para determinar el valor de la medida de la longitud de una de las diagonales del prisma construido;

Utilice la herramienta animación, para que varíe la longitud de la arista lateral; ¿qué observa? y si anima una de las aristas de la base ¿qué incidencias tiene? Si el polígono de la base no es regular, ¿qué implicaciones tendría en los cálculos desarrollados?



PIRÁMIDE. Utilice el software de geometría dinámica para que construya diferentes modelos de pirámide: triangular, cuadrangular, pentagonal, hexagonal.

Mida correctamente los elementos (altura, apotema de la base, lado de la base, apotema de la pirámide, arista) de cada pirámide.

¿De qué depende el número de aristas laterales de la pirámide? ¿Cómo se puede calcular el número total de aristas de la pirámide? ¿De qué depende el número de vértices? ¿Cómo se puede calcular el número total de vértices de la pirámide? ¿Qué es una arista? ¿En qué se diferencian las apotemas en una pirámide?

Con base en la información anterior calcule correctamente: área lateral, área total y volumen de cada una de las pirámides.

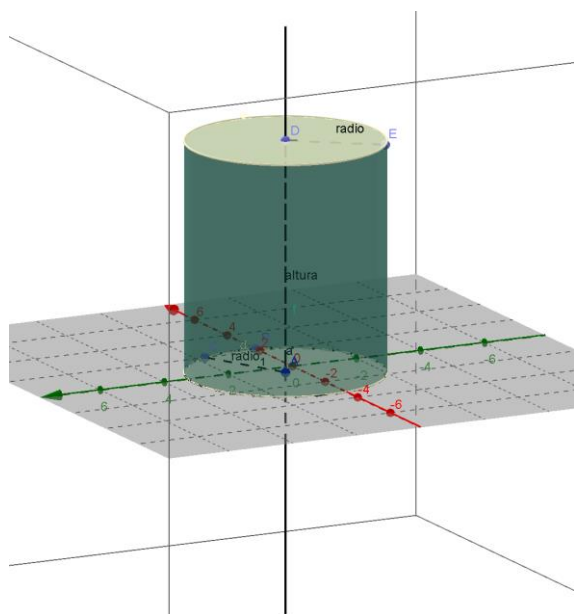
Con pare sus resultados anteriores con los que le proporciona

directamente el software. (Si encuentra diferencias en las respuestas, establezca las causas y determínelas correctamente).

Describa el proceso a desarrollar para trazar y determinar el valor de la medida de la longitud de la apotema de la base y de la pirámide.

Utilice la herramienta animación, para que varíe la longitud de la arista lateral; o la altura ¿qué observa? y si anima una de las aristas de la base ¿qué incidencias tiene?. Si el polígono de la base no es regular, ¿qué implicaciones tendría en los cálculos desarrollados?. Si la altura de una pirámide es intersecada por un plano perpendicular, la pirámide queda dividida en dos partes; ¿qué nombre recibe cada una de esas dos partes?

En el tronco de pirámide de caras paralelas, ¿a qué figura geométrica corresponde cada una de las caras laterales? ¿A qué corresponde o qué nombre recibe el segmento de recta que une los puntos medios de dos aristas básicas? Escriba las ecuaciones correspondientes al Área Lateral, Área total y el volumen del tronco de pirámide.



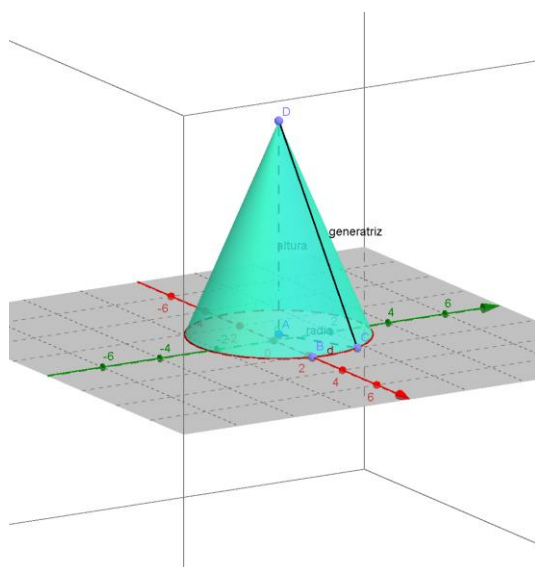
CILINDRO. Utilice el programa de geometría dinámica para construir un cilindro de $r = 4 \text{ cm}$ y $g = 8 \text{ cm}$;

Utilice las herramientas del software para calcular correctamente: Área Lateral; Área Total, Volumen.

Compare sus resultados con los obtenidos al calcular directamente las respuestas utilizando el software.

Si encuentra diferencias entre los valores por usted calculados y los que le da el programa de geometría dinámica en 3D, establezca las razones de tal diferencia. Describa el proceso a desarrollar para trazar y determinar el valor de la medida de la longitud del radio del cilindro.

Utilice la herramienta animación, para que varíe la longitud del radio ¿qué observa? y si anima la altura ¿qué incidencias tiene?



CONO. Utilice el programa de geometría dinámica Geogebra para construir un cono de $r = 5 \text{ cm}$; $h = 8 \text{ cm}$

Utilice las herramientas del software para calcular correctamente: Área Lateral; Área Total, Volumen del cono.

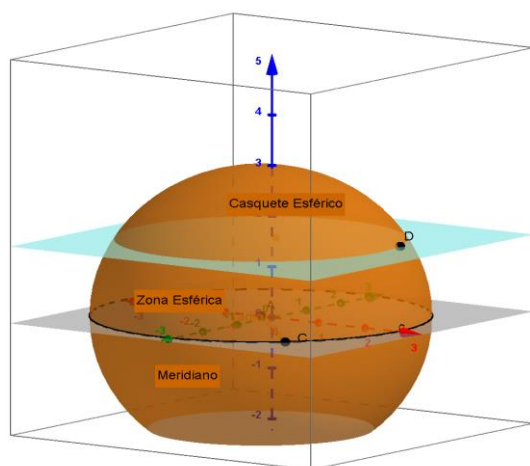
Compare sus resultados con los obtenidos al utilizar directamente las respuestas del software.

Si encuentra diferencias entre los valores por usted calculados y los que le da el programa de geometría dinámica Geogebra, establezca las razones de tal diferencia. Describa el proceso a desarrollar para trazar y determinar el valor de la generatriz del cono.



Utilice la herramienta animación, para que varíe la longitud del radio o la altura ¿qué observa? y si anima la generatriz ¿qué incidencias tiene?

Si la altura de un cono es intersecada por un plano perpendicular, el cono queda dividido en dos partes; La porción de cono que contiene la base de radio mayor, recibe el nombre de tronco de cono ¿A qué corresponde o qué nombre recibe el segmento de recta que une dos puntos sobre las circunferencias de las bases correspondientes? Escriba las ecuaciones correspondientes al Área Lateral, Área total y el volumen del tronco de cono.



ESFERA: Utilice el programa de geometría dinámica en 3D para construir una esfera de $r = 4\text{cm}$;

Utilice las herramientas del software para calcular correctamente: el Área, el Volumen

Compare sus resultados con los obtenidos al utilizar directamente las respuestas del software.

Si encuentra diferencias entre los valores por usted calculados y los que le da el programa de geometría dinámica 3D, establezca las razones de tal diferencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Camargo, L., Samper, C., Perry, P., Molina, O., Echeverry, A. (2011). Las conjeturas y la construcción de conocimiento en clase de geometría. Asociación Colombiana de Matemática Educativa – ASOCOLME – 12° Encuentro Colombiano de Matemática Educativa: Memorias: Cursos. Armenia Quindío, 6, 7, 8, de octubre. 654 – 660p.

Cruz Nieto, D., Guerrero Hernández, A. (2009). Construcción de los sólidos platónicos y arquimedianos haciendo uso del software Cabri 3d. Asociación Colombiana de Matemática Educativa – ASOCOLME – 10° Encuentro Colombiano de Matemática Educativa: Memorias: Talleres. Bogotá - Colombia, 8, 9, 10 de octubre. 10 p.

D'Amore, B., Godino, J., & Fandiño, M. (2008). Competencias y Matemáticas. Bogotá: Magisterio. 103 p.



Fortuny, J.M., Iranzo, N., Morera, L. (2010). Geometría y tecnología. En M.M. Moreno, A. Estrada, J. Carrillo, & T.A. Sierra, (Eds.), Investigación en Educación Matemática XIV (pp. 69-85). Lleida: SEIEM

García, M. A., Guillén, G. (2010). Aplicación de un modelo elaborado para categorizar la geometría de los sólidos en la ESO a libros de texto de tres editoriales. En M.M. Moreno, A. Estrada, J. Carrillo, & T.A. Sierra, (Eds.), Investigación en Educación Matemática XIV (pp. 327-340). Lleida: SEIEM.

Guillén, G. (2010). ¿Por qué usar los sólidos como contexto en la enseñanza/aprendizaje de la geometría? ¿Y en la investigación?. En M.M. Moreno, A. Estrada, J. Carrillo, & T.A. Sierra, (Eds.), Investigación en Educación Matemática XIV (pp. 21-68). Lleida: SEIEM



EL ANÁLISIS DIDÁCTICO: UNA ALTERNATIVA PARA EL DISEÑO DE TAREAS MATEMÁTICAS

Elizabeth Hurtado Martínez

e.hurtado@udla.edu.co

Mauro Ochoa Correa

m.ochoa@udla.edu.co

Juan Alexander Triviño Quiceno

j.trivino@udla.edu.co

Docentes Investigadores

Colectivo de Investigadores en Educación Matemática - CIEM

Licenciatura en Matemáticas y Física

Facultad Ciencias de la Educación

Universidad de la Amazonia

PRESENTACIÓN:

El documento tiene tres finalidades: (a) Ampliar el conocimiento de los participantes sobre conceptos del currículo de matemáticas, (b) Reconocer la multiplicidad de significados de los contenidos matemáticos, sus diversas formas de ser representados y fenómenos que ofrecen información relevante para realizar procesos de planificación curricular y c) Identificar opciones para definir y relacionar objetivos de aprendizaje, competencias matemáticas, capacidades, tareas matemáticas, materiales y recursos en los procesos de enseñanza de las matemáticas.

REFERENTE TEÓRICO:

EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO, LOS ORGANIZADORES DEL CURRÍCULO Y EL ANÁLISIS DIDÁCTICO

Rico (1997) y Gómez (2007), asumen el conocimiento didáctico (CD) como el conocimiento que permite al profesor de matemáticas desarrollar actividades profesionales de planificación curricular, diseño y evaluación de unidades didácticas. Este conocimiento está relacionado básicamente con:

- El concepto de currículo, sus dimensiones y niveles de reflexión.
- Una fundamentación teórica sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas; igualmente sobre los principios y criterios que sostienen los procesos de evaluación.
- Una consideración particular sobre los contenidos del currículo y su estructura conceptual
- Un análisis cognitivo sobre cada uno de los distintos contenidos.
- Un análisis semiótico de los contenidos y sus implicaciones didácticas.



- f) Un análisis fenomenológico de los contenidos y su didáctica.
- g) Un análisis epistemológico e histórico.
- h) Análisis y valoración de los contextos en los que se presenta cada concepto y de sus significados y usos.
- i) Revisión y reflexión sobre los materiales, recursos y tecnologías con los que se pueden considerar y trabajar estos contenidos y conceptos.
- j) La diversidad de representaciones utilizadas para cada sistema conceptual, junto con algunas de las modelizaciones usuales de los correspondientes conceptos.

Los “organizadores del currículo” propuestos por Rico (1997, p. 44) son herramientas conceptuales y metodológicas que le permiten al profesor recabar, organizar y seleccionar información sobre los múltiples significados de los objetos matemáticos. Un currículo es una propuesta de actuación educativa, que en el caso de las matemáticas, puede considerarse como un “plan de formación en matemáticas para los niños, jóvenes y adultos que tiene lugar en el sistema educativo de un país” (Rico y Lupiáñez, 2006, p. 34).

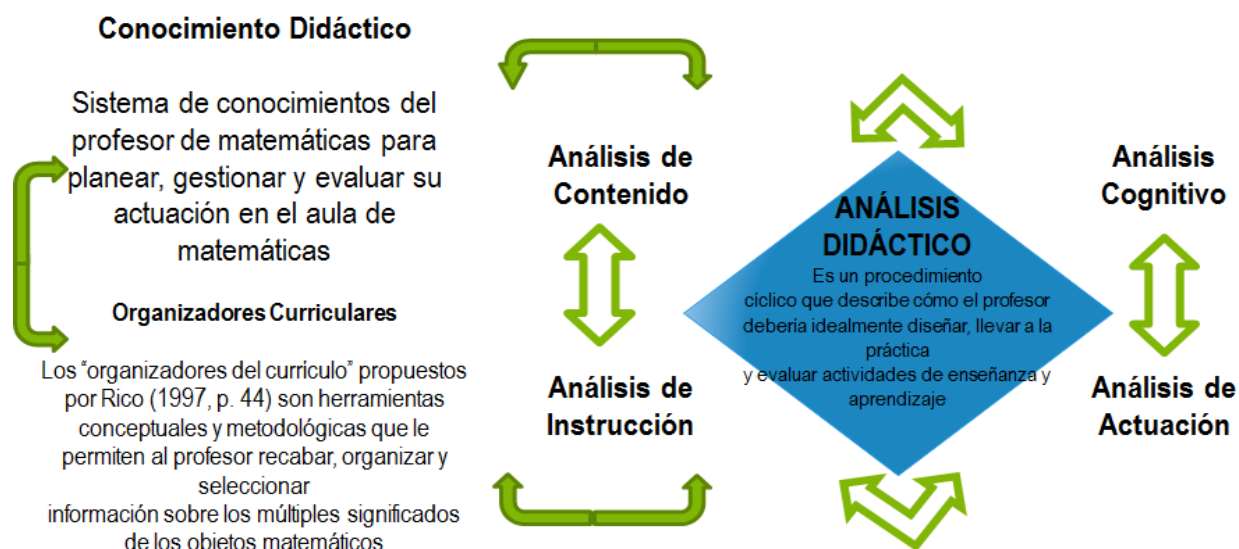
Según Gómez (2006) El análisis didáctico, como una herramienta para el diseño de unidades didácticas, se articula en torno a los organizadores del currículo. El análisis didáctico introduce un nuevo nivel de reflexión curricular, centrado en la actividad del profesor como responsable del diseño, implementación y evaluación de temas de la matemática escolar y que, en correspondencia con las cuatro dimensiones del currículo, propone cuatro tipos de análisis que lo estructuran: el análisis de contenido, el análisis cognitivo, el análisis de instrucción y el análisis de actuación. Los tres primeros análisis se ocupan del diseño, mientras que el análisis de actuación se centra en la puesta en práctica, implementación y la posterior evaluación de los resultados obtenidos. En la siguiente figura se muestra la relación entre las tres categorías conceptuales: el conocimiento didáctico, los organizadores curriculares y el análisis didáctico:



Figura No. 1
Análisis didáctico y organizadores del Currículo

ANÁLISIS DIDÁCTICO Y LOS ORGANIZADORES DEL CURRÍCULO

¿Cuáles son los referentes conceptuales que sustentan el Análisis Didáctico?



MATERIALES Y RECURSOS

Carretero, Coriat y Nieto (1995), definen los materiales y recursos de la siguiente forma:

Recursos. Se entiende por recurso cualquier material, no diseñado específicamente para el aprendizaje de un concepto o procedimiento determinado, que el profesor decide incorporar en sus enseñanzas.

Materiales. Los materiales se distinguen de los recursos porque, inicialmente, se diseñan con fines educativos. En general, un buen material didáctico trasciende la intención de uso original y admite variadas aplicaciones. Por ello, no hay una frontera que delimite claramente qué es un material y qué es un recurso.



La tiza y encerado, el cuaderno del alumno, la calculadora, la fotografía y diapositiva, la prensa, los programas y anuncios de radio y TV, los vídeos, los programas de ordenador de propósito general (procesadores de texto, hojas de cálculo, editores de gráficos, gestores de bases de datos), los juegos, el retroproyector y la historia de las matemáticas son ejemplos de recursos. Las hojas de trabajo preparadas por el profesor, los programas de ordenador de propósito específico (paquetes de estadística elemental, por ejemplo) y los materiales manipulativos son ejemplos de materiales.

P. Flores, P. Gómez y A. Marín (2011), señalan que los materiales y recursos permiten al profesor plantear tareas para que los alumnos utilicen los conceptos matemáticos. Así, por ejemplo, los alumnos ponen en juego su idea de polígono cuando tienen que resolver la tarea de construir el polígono de mayor perímetro con el Tangram. Fruto de esta tarea se replantean qué es un polígono, cuáles son aceptables, etc., lo que les lleva a acudir a la definición para poder llegar a resolver la tarea.

TAREAS MATEMÁTICAS

Marín (2010), denominan tarea a una propuesta para el alumno que implica una actividad de él en relación con las matemáticas y que el profesor planifica como instrumento para el aprendizaje o la evaluación del aprendizaje. Marín nos señala que no se incluirá en el término tarea las actividades en las que el profesor no ha planteado expresamente cuáles son las acciones que se le demandan al alumno y no puede, por ello, evaluar su consecución.

Christiansen y Walther (1986) recuerdan que las tareas para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas están en relación con los elementos que intervienen en la enseñanza: a los alumnos entre sí, con el profesor y las matemáticas, a través de un contenido del currículo.

Componentes de la tarea matemática

P. Flores, P. Gómez y A. Marín (2011), establecen las siguientes componentes para la tarea matemática:

1. La formulación de la tarea, es decir, los estímulos que facilitan que los alumnos lleven a cabo la actividad de aprendizaje.
2. La meta de la tarea matemática, que establece de qué manera la tarea pretende contribuir a los objetivos de aprendizaje de la unidad didáctica.
3. Un conjunto de materiales y recursos disponibles.
4. Un conjunto de capacidades que se activan al usar los materiales y recursos para lograr la meta



5. El contenido matemático que está implicado en la tarea, tanto en su intención educativa como el que es necesario para resolver la tarea matemática.
6. La situación de aprendizaje, como el contexto en el que adquieren significado las acciones que se contemplan en la tarea.

Los autores reafirman que la tarea matemática se pone en juego en clase mediante la actuación del profesor y los alumnos, que se organiza atendiendo, al menos, a cómo están situados los alumnos para resolverla y qué tipo de comunicación se da entre los integrantes de la clase. Al examinar una tarea matemática debemos tener en cuenta cómo se gestiona, es decir, cómo se pone en marcha. Por ello vamos a añadir dos elementos adicionales.

7. Formas de agrupar a los alumnos para realizar las tareas.
8. Procesos de interacción que se promueven entre alumno y profesor y entre pares (los alumnos entre ellos).

Figura No. 2
Esquema de los componentes una tarea





METODOLOGÍA Y CONTENIDOS:

Las actividades que estructuran la metodología privilegia la participación activa y constructiva de los asistentes. La presentación de los referentes conceptuales y procedimentales, serán una excusa para la reflexión permanente de las prácticas de aula de los profesores y para el auto reconocimiento de la necesidad de crear una cultura del mejoramiento constante de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las matemáticas.

Para el alcance de los objetivos definidos se presentan los contenidos temáticos que se abordaran en las diferentes sesiones:

Tabla No.1
Contenidos a abordar en las sesiones

No.	Nombre del tema	Referente Bibliográfico
1	Consideraciones sobre el currículo de matemáticas	Rico, Luis (1997)
2	Análisis de Contenido	María C. Cañadas y Gómez Pedro (2012)
3	Análisis cognitivo	María José Gonzales y Gómez Pedro (2012)

El desarrollo de estos contenidos, distan de ser una exposición teórica y acrítica de los mismos, para ser asumidos como motivaciones para la reflexión sobre las prácticas de aula de los profesores en su cotidianidad escolar.

Para el desarrollo de estos contenidos se centrará la atención en contenidos matemáticos como: Fracciones, números enteros, Ecuaciones lineales y factorización de polinomios.

La metodología se muestra en la siguiente tabla:

Tabla No.2
Metodología Encuentro Uno

ENCUENTRO UNO: Septiembre 29			
No.	Propósito	Actividad	Tiempos
1	Conocer tareas matemáticas diseñadas que promueven la activación de capacidades y el fortalecimiento de competencias matemáticas en diferentes contenidos matemáticos.	A1: Desarrollar diferentes tareas matemáticas con el uso de herramientas tecnológicas y la incorporación de material manipulativo.	10:00 – 12:00 m.



Para el desarrollo de la actividad propuesta se socializarán tareas que incorporan materiales didácticos como el tangram, juego de fracciones, sumadora de enteros, pista algebraica, balanza algebraica, algebloks,...

Tabla No.3
Metodología Encuentro Dos

ENCUENTRO DOS: Septiembre 30			
No.	Propósito	Actividad	Tiempos
2	Aprender a diseñar tareas matemáticas que promueven la activación de capacidades y el fortalecimiento de competencias matemáticas en diferentes contenidos matemáticos.	A2: Diseñar tareas matemáticas sobre diferentes tópicos matemáticos.	10:00 – 12:00 pm.

BIBLIOGRAFÍA

Carretero, R., Coriat, M. y Nieto, P. 1995. Secuenciación, Organización de Contenidos y Actividades de Aula. En Junta de Andalucía (ed.). Materiales Curriculares. Educación Secundaria. Vol 17. Área de Matemáticas. 65-173.

Christiansen, B. y Walther, G. (1986). Task and activity. En B. Christiansen y A. G. Howson (Eds.), Perspectives on mathematics education (pp. 243-307). Dordrecht: Kluwer.

Gómez, P. (2007). Desarrollo del conocimiento didáctico en un plan de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria. Granada: Departamento de Didáctica de la Matemática, Universidad de Granada.

Lupiáñez, J. L. y Rico, L. (2006). Análisis didáctico y formación inicial de profesores: competencias y capacidades del aprendizaje de los escolares. En P. Bolea, M. J. González y M. Moreno (Eds.), Investigación en Educación Matemática. X Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (SEIEM) (pp. 225-236). Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses y Universidad de Zaragoza.

Marín, A. (2010). Tareas para el aprendizaje de las matemáticas: Organización y secuenciación. Documento no publicado. Granada: Universidad de Granada. Descargado el 29/08/2016, Disponible en: <http://tinyurl.com/c9txx5w>.



P. Flores, P. Gómez y A. Marín (2011). Módulo 4 análisis de instrucción. Descargado el 29/08/2016, Disponible en: <https://core.ac.uk/download/files/475/12342338.pdf>.

Rico, L. (1997). Los organizadores del currículo de matemáticas. En L. Rico (Ed.), La Educación Matemática en la enseñanza secundaria (pp. 39-59). Barcelona: ice - Horsori.



TALLERES -CIENCIAS SOCIALES -



TERRITORIOS RURALES, ESCUELA Y VIDA COTIDIANA

Olga Lucia Romero Castro

"El ser humano, en diferentes culturas y etapas históricas, ha mostrado que pertenecemos a la Tierra, somos hijos e hijas de la Tierra, somos la Tierra, por lo tanto el hombre viene de humus, venimos de la Tierra y la espalda de la Tierra no es por delante de nosotros como algo distinto de nosotros mismos, tenemos la tierra dentro de nosotros, nuestra propia tierra que en su evolución llegó ser, el entendimiento, la voluntad, la responsabilidad y la veneración en otras palabras: estamos en la tierra somos su momento de auto-realización y la conciencia de sí mismo". Boff, Leonardo. Conocimientos Caring. La ética de la compasión humana - de la tierra. Voces 1999

El presente taller tiene como objetivo analizar y contrastar las tensiones del mundo teórico y el real frente al concepto de territorio en el contexto de la enseñanza rural.

PRIMERA FASE

PREGUNTAS INICIALES

- ¿Qué diferencia a la escuela rural?
- ¿Porque hablar de territorios rurales y urbanos?
- ¿Enseñanza en territorios rurales o enseñanza para territorios rurales?

CONTEXTO

Análisis del mapa conceptual sobre territorio
Proyección de videos

SOCIALIZACIÓN

SEGUNDA FASE

Trabajo en grupo de 4 personas.

A cada grupo, se le entregara una guía de trabajo, para la cual tienen 40 minutos de desarrollo y 10 minutos de socialización



SOCIALIZACIÓN

Territorio y territorialidad

Este concepto se desglosa del espacio geográfico ya que es la construcción social realizada en el espacio. Para la elaboración conceptual se tuvo en cuenta la concepción de Lindón (2002), quién define territorio como “una organización y distribución de personas y actividades en el espacio y también una red de significado e imágenes a ellas asociadas” (p.32), entonces se habla de una construcción social ya que son los habitantes quienes la realizan a través de los significados atribuidos al espacio en lo que concierne a las formas de comprender la vida, el trabajo, las alusiones y formas de apropiarse del territorio, entre otras.

Aspecto que lleva a destacar la postura de Giménez (2000) para quién territorio no solo corresponde a las necesidades económicas, sociales y políticas de la sociedad, donde la producción este sustentada en las relaciones sociales que allí se establecen sino también a la proyección de mundo donde el territorio puede ser considerado como zona de refugio, medio de subsistencia, fuente de recursos, paisaje, entorno ecológico, tierra natal, entre otras consideraciones.

Dado lo anterior el territorio es multiescalar o en palabras de Moles y Rohmer (como se citó en Giménez, 2000) nichos territoriales como lo muestra la siguiente imagen:

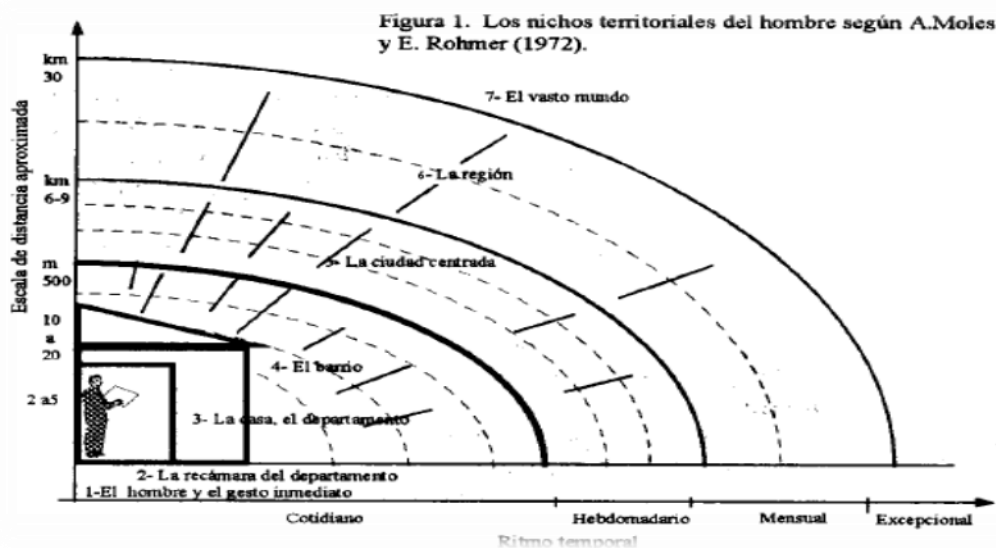




Imagen 6 Los nichos territoriales del hombre según A. Moles y E. Rohmer. Fuente: Giménez (2000, p. 25)
 Estos denominados nichos comprenden la compilación de territorios, agrupados desde la percepción del entorno territorial desde lo más próximo como la habitación, el mediano que puede ser el barrio y el lejano correspondiente al mundo, a partir de los cuales se puede ejemplificar desde lo cotidiano la multiescalaridad del territorio teniendo en cuenta los territorios en los que el ser humano habita.

Otro de los conceptos a tratar es la territorialidad, Lindón (2006) la plantea como “el conjunto de relaciones tejidas por el individuo, en tanto que miembro de la sociedad, con su entorno. En otras palabras, es lo que une al sujeto con su lugar” (p. 384), por lo que se complementa con la postura de Sack (1986) para quien la territorialidad se diferencia un poco de la de los animales, ya que esta biológicamente motivada, mientras que en el hombre es una idea social y geográfica, pues está relacionada con la forma como las personas usan la tierra, organizan el espacio y dan sentido al otro. Es así como la territorialidad empieza a verse como el modo en que los seres humanos fijan estrategias para tener control bien sea con las personas, cosas o una zona en particular, delimitándolo y de esta manera tener influencia sobre el comportamiento y controlar el acceso a este, puede ser a partir de una frontera, señalización o algún gesto lo que lleva bien sea a fijar una posición respecto a sentido de pertenencia y exclusión.

Estos dos autores coinciden en vincular los orígenes de la territorialidad a la etología, ya que este término surgió con dicha disciplina para determinar el comportamiento animal, lo que lleva a pensar en posibles similitudes ya que tanto los seres humanos como los animales usan la territorialidad bajo motivos semejantes en lo que respecta a ciertas necesidades como la obtención de alimento y el establecimiento de compañeros; por tanto se consideró como método de enseñanza a partir de analogías entre estos dos grupos y así hacer visible el comportamiento del ser humano en el espacio que habita así como los lugares que son apropiados, sin delimitar este concepto al comportamiento ya que como Lindón (2006) aclara este concepto trasciende la conducta implicando lazos emocionales. Además de sugerir un tipo de territorialidad, las territorialidades reticulares, cuando “la relación se establece con diversos y dispersos espacios de vida, que de alguna forma están conectados a través de redes tejidas en torno a un estilo de vida” (Lindón, 2006, p 385).

Prácticas cotidianas

Esta categoría entendida como la forma de estar y hacer en el mundo, a través de modalidades de vida en diferentes espacios culturales y físicos determinados, pueden ir desde aspectos ligados a patrones y estilos de vida relacionados con necesidades y/o mecanismos de satisfacción en un determinado periodo de tiempo o incluso la interacción entre individuos o grupos (León, 1999) o en palabras de Lindón es el “(...) ámbito da cuenta del hacer del ser humano: actividades, acciones o prácticas cotidianas (2006, p 370).



Aspecto que da paso a analizar las prácticas de la vida cotidiana, tomadas de Lindón (2006), pues dan cuenta de las actividades o acciones realizadas por el ser humano analizadas a partir de cuatro vertientes:

Desplazamientos: Se refiere a la movilidad espacial, se puede tratar de desplazamientos migratorios o los realizados por motivos de trabajo o cambio residencial, se trata de aquellos desplazamientos en los que se recorren diferentes distancias en un tiempo determinado.

Prácticas ancladas a un lugar: Se trata de las prácticas relacionadas con las experiencias de permanecer o quedarse en diferentes lugares como lo es la ciudad, el barrio, la vecindad, barrio, vecindario, etc.

Escenarios: Son aquellos espacios concretos en los que las personas se encuentran con otras.

Patrones y rutinización de las prácticas: “cuando no solo se observan los desplazamientos sino también como se reiteran a través del tiempo, surge la rutinización de las prácticas cotidianas” (Lindón, 2006, p 374). Esa rutinización hace referencia a las prácticas que se realizan día tras día. Las rutinas son definidas desde la geografía de la vida cotidiana como los “mecanismos de constitución de géneros de vida, estilos de vida o modos de vida” (Lindón, 2006, p 374).

Territorialidad

Hablar de la conformación del territorio implica articular la sociedad su construcción sobre este porque su relación directa se expresa a través del concepto de territorialidad como pertenencia territorial supeditada a procesos de identificación y de representación colectiva e individual que generalmente puede desconocer las fronteras políticas o administrativas y no aduce exclusivamente la apropiación espacial estatal ligada a un grupo de poder (Rodríguez Valbuena, Danilo ; Territorio y territorialidad nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la geografía).

Con respecto a la forma en cómo el territorio se crea por medio de un sentido de pertenencia y complementando la idea de que éste pueda originarse a partir de un origen inmaterial, nace el concepto de Territorialidad la cual “se asocia con apropiación y ésta con identidad y afectividad espacial, que se combinan definiendo territorios apropiados de derecho, de hecho y afectivamente” (Montañez y Delgado, 1998). De esta manera es imposible considerar al territorio sin el concepto de territorialidad, es decir “hacer territorio”.

Estas relaciones de los sujetos tanto individuales como colectivos sobre el territorio generan procesos de territorialidad, Montañez la define como “el grado de control de una determinada porción de espacio geográfico por una persona, un grupo social, un grupo étnico, una compañía multinacional, un estado o un bloque de estados” (Montañez, 1997:198). Este concepto se complementa con el análisis de Lobato Correa (1996), quien hace referencia al conjunto de prácticas y a sus expresiones materiales y simbólicas capaces



de garantizar la apropiación y permanencia de un determinado territorio por un determinado agente social o Estado, los diferentes grupos sociales y las empresas.

La disputa territorial se produce de dos maneras: por la desterritorialización o por el control de las formas de uso y de acceso a los territorios, o sea, controlando las territorialidades (Mançano, 2008) debido a que las territorialidades son representaciones de los tipos de uso de los territorios correspondiendo al modo de apropiación y a la relación establecida entre el hombre, la sociedad y el espacio terrestre, con respecto a la forma como se crea por medio de un sentido de pertenencia, (Arus; 2005).

Con la territorialidad, a pesar de que tales delimitaciones puedan aparecer como rígidas e inmutables, tanto su forma como su dinamismo cambian con el tiempo, y no se enmarcan en las delimitaciones de tipo administrativo o en la folclorización de las diferentes identidades sobre el territorio en sus distintas escalas. Estas delimitaciones y apropiaciones sobre el territorio cambian con el tiempo, sujetas al accionar humano regido sobre condiciones espacio -temporales existentes previamente

PRINCIPIOS DE TERRITORIALIDAD:

IDENTIDAD : dentro del territorio se generan procesos identitarios en torno a este, este procesos de identificación adquiere significado mediante el ejercicio de la territorialidad, este principio, implica representaciones colectivas sobre las formas de ser pensar y sentir el territorio, significa cómo las sociedades se identifican con su territorio y qué se hace con en él que generan de manera histórica y social y cuyo origen puede ser tanto material como inmaterial. Esto no implica una apropiación física del espacio por vías directas sobre este necesariamente. Las territorialidades son representaciones de los tipos de uso de los territorios.

Según Mançano, (2008) estos procesos de identidad que implican procesos de diferenciación sobre delimitación social, expresan también las relaciones dentro del territorio y fuera de este; estas relaciones que se generan a nivel colectivo, dejan entrever como la territorialidad al generar procesos identitarios colectivos busca también dentro de las comunidades la preservación de los lazos de enraizamiento comunes sobre el territorio.

COLECTIVIDAD: la territorialidad se enmarca en procesos colectivos sobre el territorio en esta es necesario el otro para la articulación al territorio. Al hablar de colectividad se habla de circunstancias de tensión, discusión y asociatividad sobre el territorio que desde el sujeto se considera propio para él y para el otro.

Como se habló en el principio anterior, esta colectividad, trasciende las identidades subjetivas de los sujetos a las identidades colectivas, que permiten precisamente que dentro del territorio se presenten dinámicas



territoriales donde existen relaciones de poder expresiones de poder entre distintos actores, tanto comunitarios como institucionales comunitarios e institucionales particulares.

PERTENENCIA este principio hace referencia al grado de pertenecía frente al territorio de una comunidad en términos afectivos, sociales e históricos, y las relaciones a futuro sobre este. La pertenecía a un territorio que si ven en unas ocasiones se puede asociar dentro de la posesión física y legal de este, no solo se refiere a este rasgo material. La pertenencia implica actos inmateriales y simbólicos generados a partir de la afectividad sobre este: “La territorialidad se asocia con apropiación y esta con identidad y afectividad espacial, que se combinan definiendo territorios apropiados de derecho, de hecho y afectivamente [...] La desterritorialización se refiere a procesos de pérdida del territorio derivados” (Montañez; 1998).

Estos procesos se construye desde la cotidianidad de las comunidades dentro del territorio que van generando acciones sobre sus necesidades tanto materiales como inmateriales, que trasciende n a procesos de socialización en los marcos culturales, sociales, políticos etc., y que, afectan a las diferentes unidades dentro del territorio

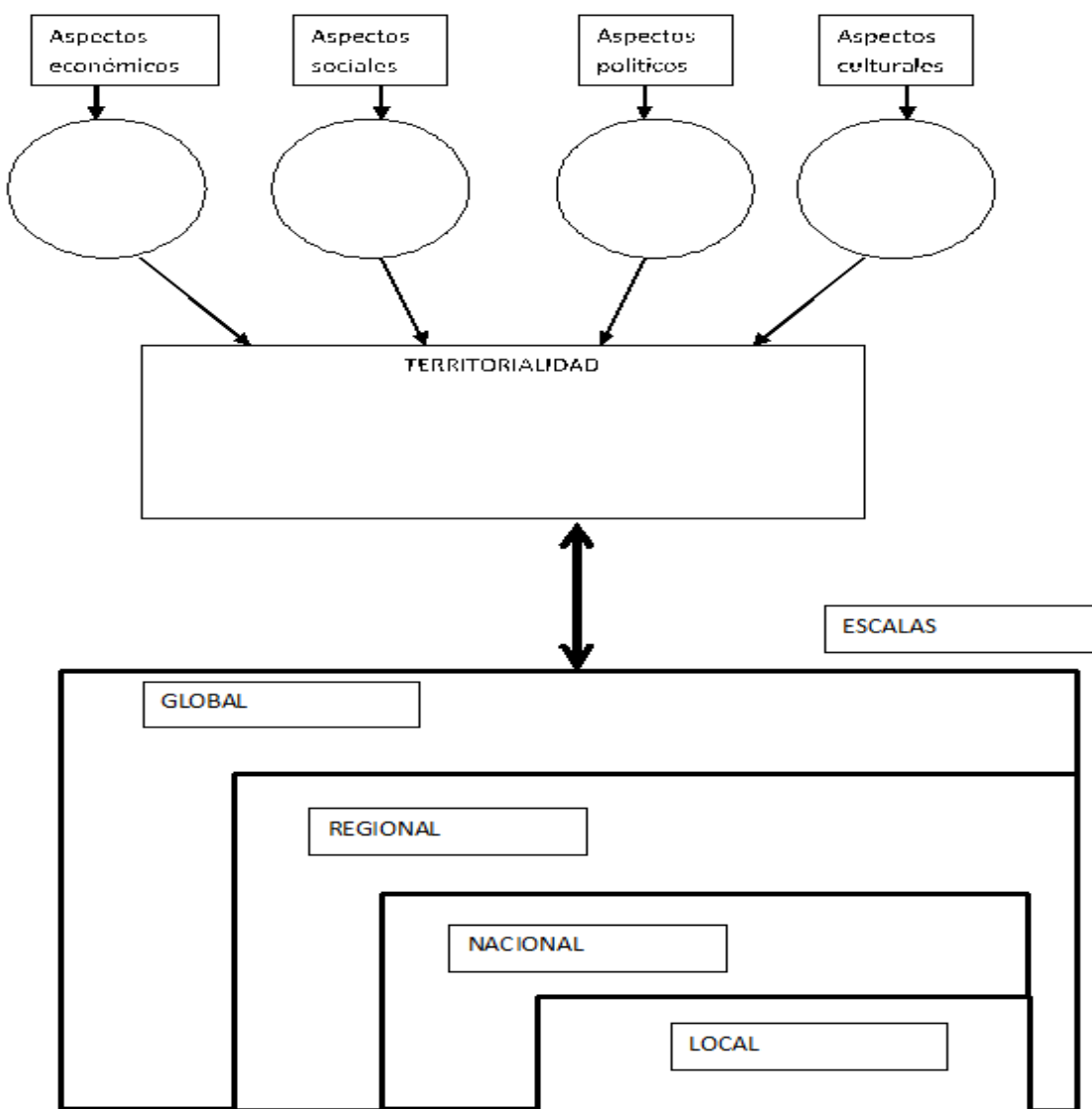
HOMOGENEIDAD: El ejercicio de la territorialidad implica la demarcación y compartimentación del espacio geográfico, a través de la definición de fronteras sociales y culturales que delimitan la pertenecía o no al territorio por lo cual es fundamental para la concienciación de los procesos de empoderamiento local.

La homogeneidad en la territorialidad no significa que no existan diferencias entre las relaciones de poder sobre el territorio o que los agentes dentro de este no tengan diferenciaciones históricas o sociales, a lo que hace alusión este principio, es a las directrices comunes de la comunidades en diferentes dimensiones de la vida social sobre el territorio que les permite tener lazos y redes comunes y generar procesos de diferenciación con quienes no tiene territorialidad sobre un territorio específico. Así por ejemplo, dentro de las comunidades rurales esta homogeneidad se presenta en las formar y percepciones de las personas sobre la tierra

TERRITORIALIDAD REESCRIBIBLE dentro del territorio no operan solo actores que ejercen su territorialidad dentro de los propios límites del territorio, sino que también existen actores que pueden ejercer territorialidad sin el hecho necesario de vivir y ser parte activa de la construcción de territorio, sino que de acuerdo a las distintas relaciones o a la actividad espacial que estas tenga, el territorio se va creando. La territorialidad es reescribible porque los agentes sociales no son sujeto estáticos, están ligados a procesos sociales e históricos que en ciertos momentos pueden generar que dichos agentes se desenraizan o cambien de territorio generando sobre estos nuevos, nuevas territorialidades, La territorialidad es múltiples y al encontrarse las comunidades con el otro dentro de territorios se ven en la necesidad de generar nuevas redes con este. Ello, en ningún momento implica que se pierdan los lazos con el territorio donde antes se habitaba



A partir del texto, completen el cuadro según las dimensiones y escalas que se hacen evidentes en las lecturas



¿Por qué aplicar este enfoque a las escuelas rurales? ¿Qué le aportaría?



TALLERES -CIENCIAS NATURALES -



¿QUÉ DICEN LAS ETIQUETAS? HACIA UN CONSUMO CRÍTICO.

Zully Cuéllar López.

Resumen del taller

Se pretende con el taller ¿Qué dicen las etiquetas? Hacia un consumo crítico, identificar mediante la comparación de las tablas nutricionales el yogurt más alto en proteína y de esta manera brindar una estrategia para que los futuros profesores puedan en aula contribuir al consumo responsable de los alimentos empacados mediante la interpretación de las etiquetas de existentes en estos productos.

Palabras clave: etiquetas, tablas nutricionales, consumo responsable.

Desarrollo del taller

El taller: ¿Qué dicen las etiquetas? Hacia un consumo crítico forma parte de las 20 actividades que contiene el libro con dicho nombre y que surgió de la idea de hacer una guía para las maestras y los maestros sobre el etiquetado de alimentos en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Tiene su origen en la vida de una futura profesora: Loray Roa, que ha observado durante su práctica pedagógica como se votan los empaques de los alimentos que consumen estudiantes, profesores en una institución educativa, y que podrían ser residuos útiles si se aprovechan en el aprendizaje de las Ciencias Naturales. Durante los descansos de las jornadas escolares ella observaba como los estudiantes y personas en general no leen la información que brindan las etiquetas y al preguntarles sobre la lectura de éstas, contestaban que era poco el conocimiento que tenían al respecto.

Movidas por esta situación y pensando que es necesario que los estudiantes tengan una formación con una mirada crítica para el consumo responsable de alimentos etiquetados, emprendimos la tarea de realizar una investigación que nos diera elementos teóricos y prácticos, para producir una guía útil en la comprensión de la información que se encuentra en los empaques de alimentos. Más ahora que vivimos inmersos en una sociedad, donde los consumidores tienen derecho a obtener y a comprender la información acerca de los productos que ingieren y al mismo tiempo el deber de informarse.

Además, les permite a los estudiantes aprender los contenidos de las Ciencias Naturales (química, física y biología) apoyándose en el estudio del contexto en que viven para aplicarlo luego a su vida; así el consumo responsable de los alimentos que ingieren evitaría problemas de salud asociados a la mala alimentación.



El conocimiento valido y útil que plasmamos en esta guía es resultado de una investigación educativa que se desarrolló con enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, en el marco de un estudio de caso. Utilizamos instrumentos de recolección de información como: entrevistas, cuestionarios y observación participante, que nos permitieron realizar análisis de contenido de la información recolectada. Podemos decir con satisfacción que esta propuesta ha sido nutrida y puesto a discusión por la comunidad académica con expertos en la enseñanza de las ciencias naturales y de formación docente que ha permitido mejorar la propuesta inicial.

Invito a profesores en ejercicio, estudiantes, autoridades de educación departamental y municipal, estudiantes en formación inicial e investigadores a recorrer las páginas de éste libro. Allí encontrarán temas como: la estructura del etiquetado, la relación de la información del etiquetado con los contenidos curriculares de Ciencias Naturales y finalmente 20 actividades elaboradas a partir de preguntas propuestas por los estudiantes, desarrolladas con base en la estrategia por indagación y articulando las diferentes asignaturas de las ciencias naturales (biología-física y química).

METODOLOGÍA

Objetivo: identificar mediante la comparación de las tablas nutricionales el yogurt más alto en proteína.
Materiales: etiquetas de diferentes tipos de yogurt y marcas que consume con frecuencia, cuaderno, lápiz.

Contenidos

Conceptuales: De la etiqueta: etiquetado nutricional (proteínas)

Del currículo: Biomoléculas (proteínas).

Procedimentales: Busca en tiendas y supermercados diversidad de yogurt.

- Lee las etiquetas de los yogures encontrados y compara la cantidad de proteínas en gramos y porcentaje de valor diario.
- Interpreta el porcentaje de valor diario hallado, de acuerdo a parámetros facilitados por el docente.
- Compara el aporte de proteína con el precio de algunos yogures.
- Busca en la etiqueta de yogures frases alusivas al consumo de yogurt y su aporte en proteína.
- Busca en la etiqueta, la cantidad de proteína que se recomienda consumir al día.
- Realiza consultas en libros e internet acerca del tipo de proteína que contiene el yogurt y sus beneficios en el cuerpo humano.
- Elabora informes de resultados.
- Elabora plegables informativos acerca del consumo de yogurt alto en proteína y sus beneficios.
- Actitudinales.



- j. Escucha activamente a sus compañeros y compañeras, reconoce otros puntos de vista, los compara y puede modificar lo que piensa ante argumentos más sólidos.
- k. Toma decisiones responsables sobre alimentación.
- i. Reconoce y acepta el escepticismo de sus compañeros y compañeras ante la información que presenta.
- ii. Cumple su función cuando trabaja en grupo y respeta las funciones de las demás personas.

Grado: Decimo y once

Asignatura: Química

Actividades

Focalización (docente)

Al momento de abarcar temáticas de la química orgánica como biomoléculas (proteínas) propongo a mis estudiantes la siguiente pregunta:

Si quisiera consumir un yogurt alto en proteína de los que se ofrecen en su municipio ¿Cuál elegiría?

Los estudiantes de manera individual escriben en su cuaderno su respuesta y las argumentan. Luego que formen grupos de 3 estudiantes discuten sus resultados, los sintetizan y proponen un procedimiento para contrastar las respuestas.

Exploración (estudiante)

Para complementar el procedimiento de los estudiantes propongo.

¿Qué tipos y marcas de yogurt ofrecen los supermercados y tiendas grandes del municipio?

Revisa el contenido neto y la tabla nutricional de cada uno de estos productos, tenga en cuenta el tamaño de la porción, la cantidad de porciones por envase y la cantidad de proteína que aporta en gramos y en %VD o porcentaje de valor diario y su precio. Para interpretar el porcentaje de valor diario, tenga en cuenta lo siguiente.

Valores iguales o menores a 5%, se consideran BAJOS

Valores entre 6% y 19%, se consideran MEDIOS

Valores iguales o mayores a 20%, se consideran ALTOS

Organice la información en una tabla como la siguiente o como lo prefiera:

¿Qué marcas de yogures tienen un porcentaje de valor diario para proteína alto?

Según la parte final de la tabla responda: ¿Qué cantidad de proteína recomiendan consumir al día?

Revise el total de la etiqueta y busque mensajes alusivos al consumo de yogurt y su aporte en proteína.



Registre en su cuaderno la información obtenida.

Si es posible conseguir productos de cada marca y comparen sus características físicas como: olor, color, textura, sabor, entre otros.

Consulte en libros e internet, el tipo de proteína que contiene el yogurt y los beneficios de su consumo.

Reflexión (estudiante)

Solicito a los estudiantes.

Elabore un informe con todos los resultados hallados, recolecte etiquetas de estos productos y añádalas a su informe final. Tenga en cuenta los supermercados visitados.

Compare los resultados obtenidos de la experiencia, con la respuesta que dieron en grupo en clase.

Redacten conclusiones a partir de su experiencia.

Elaboren plegables informativos, acerca de las características de los yogures y su alto contenido en proteína y sus beneficios.

Elabore un comercial radial sobre los beneficios de algunos yogures y publíquelo en la emisora del colegio.

Aplicación (estudiante)

Con base al estudio realizado ¿Qué yogurt prefieres consumir? ¿Por qué?

Repita la experiencia utilizando otros alimentos altos en proteínas como legumbre (lentejas, frijol, garbanzo, arvejas) y productos cárnicos (salchichas, embutidos, hamburguesas) u otros productos.

Evaluación (docente) Ver formato general de evaluación

RECURSOS Y MATERIALES QUE REQUIERE PARA SU DESARROLLO: fotocopias del taller para los grupos de trabajo.

REFERENCIAS

Roa, Cuellar. (2015) ¿Qué dicen las etiquetas? Hacia un consumo responsable. Guía para e docente de Ciencias Naturales. Neiva: Editorial Universidad Surcolombiana, pp: 116.



ENSEÑANZA DE LA ELECTROSTATICA, CARGAS ELECTRICAS Y LINEAS DE CAMPO ELECTRICO A PARTIR DE LA MAQUINA DE WIMSHURST

José Manuel Agudelo Sánchez

jmagudelos@gmail.com

Alexandra Castro Hidalgo

ardtna@yahoo.es

PRESENTACION

El taller que se orientará tiene como propósito mostrar la pertinencia de la experimentación para la conceptualización de tópicos de física en este caso, de la electrostática, las cargas eléctricas y visualización en tiempo real, las líneas de campo eléctrico. Para este fin se cuenta con una maquina construida con todo detalle en el Laboratorio Taller de Mecánica Fina de la Universidad de la Amazonia, llamada Maquina de Wimshursts; bastante apropiada para la enseñanza de las temáticas mencionadas. Se espera que el trabajo a realizar en el laboratorio sea de gran ayuda para la conceptualización de las temáticas descritas y que incentive a la investigación con la utilización de dicha máquina.

METODOLOGIA

El taller está dirigido a estudiantes de los tres primeros semestre de licenciatura en matemáticas y física o física, los cuales se espera tengan bases mínimas conceptuales para asimilar ciertos conceptos tratados en las prácticas que se realizarán en el trabajo a desarrollar.

La metodología que se utilizará en este taller es el trabajo acción participación, de la cual recogen algunos aspectos, que a mi juicio son pertinentes. Es un método de enseñanza y aprendizaje, basado en un análisis crítico con la participación activa de los grupos implicados, que se orienta a estimular la práctica transformadora y el cambio de pensamiento acerca de la ciencia. Esta metodología combina dos procesos, el de conocer y el de actuar, implicando en ambos a la población participante del proceso. Este trabajo se ha dividido en dos partes.

En la primera se dará una breve descripción de lo teórico en cuanto a la electrostática, carga eléctrica y líneas de campo eléctrico y en la segunda parte se realizará la parte experimental mostrando las diferentes prácticas que se pueden realizar con la utilización de la Maquina de Wimshursts y su aplicación en la enseñanza en la temática particular mencionada.



Objetivos

General

Motivar al estudio de la física a partir de la aplicación de experimentos que permita profundizar en la comprensión de los conceptos de campos electrostáticos, carga eléctrica y líneas de campo eléctrico en los estudiantes de los primeros tres semestres de la licenciatura en Matemáticas y Física o Física a partir de la utilización de la máquina de Wimshurst.

Específicos

- Desarrollar experimentos relevantes de la historia de la electricidad, a partir, de una construcción histórica de los conceptos de campos electrostáticos y carga eléctrica
- Utilizar la Maquina de Wimshursts para la realización de las prácticas experimentales diseñadas.
- Mostrar la pertinencia de la Maquina en la enseñanza de los tópicos de electrostática, carga eléctrica y líneas de campo eléctrico.
- Implementar la propuesta de aula con estudiantes de los primeros tres semestres de la Licenciatura en Matemáticas y Física o Física.
- Analizar las diferentes interpretaciones planteadas por los estudiantes, para identificar algunos elementos, que permitan dar cuenta de qué manera conceptualizaron las temáticas involucradas en el taller.

Practicas a Realizar

Determinación del potencial producido por la Maquina de Wimshurst

Péndulo electrostático

Molinetes electrostáticos

Ionización del aire a partir de campo eléctrico

Visualización de las líneas de campo eléctrico en tiempo real

Comprobación experimental de la ley de Gauss

Historia Breve de la Electricidad.

Desde la antigüedad se conocía que algunos cuerpos, como el ámbar, al ser frotados podían mover pequeños objetos a distancia, sin embargo, no se tenía conocimiento alguno de la naturaleza de este fenómeno. La explicación habitual se basa en acciones a distancia. Esta hipótesis que prevaleció desde los



griegos para explicar estos fenómenos, es un claro ejemplo de las teorías animistas, que otorgan vida y conciencia a todo tipo de materia, animada o inanimada (Furió, Guisasola & Zubimendi, 1988).

En contra parte, William Gilbert pensaba que el frotamiento entre dos cuerpos podía liberar una sustancia, un material sutil que hacia contacto con pequeños cuerpos cercanos al cuerpo cargado. Inventa un instrumento eléctrico que llamo: Versorium, que consistía en una aguja de metal sobre un eje, similar como una brújula, siendo este el primer electroscope construido (Franklin, 1988). Con él, se pudo comprobar que el aire húmedo afectaba, de alguna manera, sus experiencias. Además logra clasificar los primeros materiales como eléctricos y no eléctricos. Estas experiencias le permitieron señalar que la electricidad es una propiedad universal de la materia y elaborar una primera teoría de la electricidad (Franklin, 1988).

Para el siglo XVII Edwald Jurgen Von Kleist sumergió un clavo en una botella con agua. Con una mano sujetaba la botella y puso en contacto el clavo con una máquina eléctrica, cuando saco el clavo y lo puso en contacto con un objeto aislado se produjo una fuerte chispa. Von Kleist pensaba que el cuerpo humano debía jugar algún papel importante, ya que al realizar sus experiencias siempre sujetaba la botella, resultados con la botella, esta vez situada sobre la mesa, lo que le permitió deducir que se trataba de un fenómeno eminentemente físico (Franklin, 1988). Atribuyéndose el invento a Musshenbrock el cual la llamo botella de Leyden en honor a la ciudad donde fue descubierta. Los intentos de Franklin, Volta y Cavendish, para explicar satisfactoriamente el funcionamiento de la botella de Leyden, supusieron un salto cualitativo importante en la teoría eléctrica del siglo XVIII.

Para el siglo XVIII Alessandro Volta realiza una serie de experiencias que lo llevan a descubrir; que al disponer ciertos materiales de una forma determinada, se podía producir corriente eléctrica continua. Posteriormente, Nicholson y Carlisle, demuestran que la corriente eléctrica podía descomponer sustancias químicas en disolución e incluso el agua (Berkson, 1985). Michel Faraday se interesó por este tipo de problemas al ser estos de su campo de trabajo; la química y por sus implicaciones metafísicas.

Coulomb construye un instrumento muy preciso con el cual determina la fuerza ejercida por cargas eléctricas, encontrando la función que liga esta fuerza con la distancia, siendo así el primero en cuantizar la fuerza eléctrica, llegando a la siguiente conclusión: "los cuerpos con cargas semejante se rechazan entre sí, mientras los cuerpos con cargas diferentes (opuestas) se atraen entre sí. Si los cuerpos son muy pequeños comparados con la distancia que los separa, la fuerza de integración (de atracción o de repulsión) es proporcional al producto de sus cargas, inversamente proporcional al cuadrado de la distancia que los separa, y cuya dirección se encuentra sobre la línea que une sus centros" (Morton, 1980). Coulomb logra este hallazgo, al partir de la distribución de la electricidad en los conductores. Logro definir la masa eléctrica que identifica la carga de un cuerpo. Coulomb enuncia matemáticamente el resultado de su experiencia, poniendo así la fuerza en función de las cargas eléctricas y la distancia (Kraus, 2000).



En el siglo XVIII igualmente, Poisson desarrolló con detalle una teoría matemática de la electricidad y del magnetismo basada en la ley de Coulomb. Poisson admitió que en un conductor había cargas positivas y negativas libres para moverse por él, y calculó la distribución de estas cargas en la superficie de un conductor en presencia de un campo electrostático (Berkson, 1985). Todas las teorías Coulombianas de la electricidad y el magnetismo estaban influenciadas por el modelo de Newton.

El Concepto de Campo en Física

Sin duda alguna, el concepto de campo es fundamental en física y está presente en varios dominios de la misma, y puede tener varios significados complejos. Por un lado, puede entenderse desde el punto de vista matemático como una función. Por otra parte, en física se utiliza para describir el comportamiento de magnitudes que se extienden entre los puntos de una región del espacio y del tiempo (Llancaqueo, 2006). Michael Faraday fue el primero en realizar un abordaje teórico profundo y creador de una nueva teoría del mundo físico, la teoría de campos. Cuando inició su carrera como científico, no había ningún modelo general del mundo del que se pudiera deducir formalmente por predicciones experimentales. Los esquemas metafísicos de la época que rivalizaban entre sí; eran los mantenidos por Newton, por un lado, Leibniz y Descartes por el otro. Faraday se interesa por este tipo de cuestiones y estudio las diferentes soluciones a la luz de la ciencia de su tiempo (Berkson, 1985).

Faraday olvida la acción a distancia verificada por la teoría de Isaac Newton. Suponía que el medio es simplemente la fuerza misma. En cambio la teoría de acción a distancia admitía que el medio era como una sustancia sólida o viscosa que se llamaba éter, en cierta medida semejante a la teoría de Demócrito al considerar que el mundo está constituido por corpúsculos sólidos, extensos y por espacio vacío. Si bien Laplace, entre otros, desarrollaron matemáticamente la teoría de Newton donde utilizaban la idea de campos de fuerzas (potenciales), utilizando la teoría de campos como mero recurso matemático para calcular las fuerzas ejercidas por varios cuerpos sobre un objeto de prueba (Berkson, 1985). La teoría de campos de Faraday predecía que todas las acciones de un cuerpo sobre otro requerían un cierto tiempo, y no como suponían las teorías de acciones a distancia en la que la acción era instantánea. Los seguidores de la teoría de campos, convencidos de la finitud del tiempo de propagación de una acción, era prueba evidente que los campos existen aun sin la presencia de materia.

El Concepto de Carga Eléctrica

Para tener una comprensión amplia de la interacción de los fenómenos eléctricos, es necesario tener una comprensión clara de los procesos de carga y descarga de un cuerpo, esto implica, estar familiarizado con el comportamiento de la materia ante la interacción eléctrica (Guisasola, Zubimendi, Almudí & Ceberio, 2008). De esta manera en el marco teórico, también es necesario mencionar el proceso que se ha tenido en la



historia para llegar al concepto de carga eléctrica. El concepto de carga eléctrica surge en el siglo XIX. Los trabajos de Faraday sobre la electrolisis, permitieron un avance muy importante en el estudio de la electricidad, mencionando que la descomposición química era proporcional a la cantidad de electricidad que pasaba y las propiedades químicas de las sustancias están íntimamente relacionadas con una cantidad fija de electricidad asociada a las partículas de la sustancia, sugiriendo la posible existencia de un átomo de electricidad (Maldonado, 1987).

Millikan conecta las ideas de Benjamín Franklin y las teorías de la electricidad de esta época. Siendo el primero en encontrar un valor exacto de la carga elemental (del orden de 10^{10}), a partir del célebre experimento que realizó; la gota de Millikan a partir de los indicios de Faraday de que la electricidad pudiera ser atómica. Varios científicos impartieron una lucha por demostrar y explicar la existencia del portador de carga, que hasta entonces no estaba definido.

Por otra parte, Thomson con sus trabajos sobre los rayos catódicos, expresa que los portadores de las cargas eléctricas en los gases, tienen que ser pequeños en relación con las dimensiones de los átomos o moléculas ordinarias (Maldonado, 1987). Thompson indica en sus hipótesis que los portadores de carga estaban, de alguna manera, relacionados con la materia, pero con un tamaño menor que los átomos de un elemento.

En la actualidad, la teoría eléctrica admite que los cuerpos poseen carga eléctrica al ser esta una propiedad de la materia y está distribuida de manera equilibrada, es decir neutra. Dos portadores de carga que existe en la naturaleza, el primero es el protón el cual es el portador de carga positiva. Esta partícula junto con el neutrón se encuentra ubicada en el núcleo del átomo. El portador de carga negativa es el electrón, y se encuentra orbitando alrededor del núcleo del átomo. La carga tiene una tendencia natural a ser transferida entre diferentes materiales. La carga eléctrica se caracteriza por ser conservativa.

El Trabajo Experimental

Las prácticas experimentales han sido esenciales en el estudio de las ciencias ya que han sido la plataforma de la gran mayoría de modelos que conocemos en la actualidad. Además permiten tener otro panorama diferente de la enseñanza habitual de las ciencias, específicamente la de la física y que han llevado a la apatía por su aprendizaje. De hecho establece una intuición básica de la mayoría de los profesores y de los estudiantes, que contemplan el paso a una enseñanza experimental, necesaria para lograr la familiarización de la actividad científica (Carrascosa, Gil & Vilches, 2006). Por ello, el experimento es importante en varios modelos pedagógicos, por ejemplo el modelo de enseñanza-aprendizaje como investigación orientada, del cual se retoma algunos aspectos que se consideran pertinentes e importantes para el desarrollo de este taller. Este modelo resalta la importancia de asumir una concepción del aprendizaje como construcción activa de nuevo conocimiento por parte del estudiante, que necesariamente tendrá que partir de sus conocimientos



adquiridos, esto implica que solo haciendo que los estudiante practiquen con ayuda del profesor aspectos esenciales de la metodología científica, por ejemplo imaginar soluciones a problemas desde el punto de vista posible, diseñar un experimento que diferencia con la teoría, podrían los estudiantes construir conocimientos (Furió & Guisasola, 2001).

Para Hodson (1994) cualquier método de aprendizaje que exija a los principiantes que sean activos en lugar de indiferentes concuerda con la idea de que los estudiantes aprenden mejor a través de la experiencia directa por lo que podría ser definido como “trabajo práctico”. Se trata entonces, de plantear el aprendizaje como un trabajo de investigación y de descubrimiento, a partir de situaciones problemáticas relevantes para la construcción de conocimiento científico. Desde esta perspectiva, ha de descubrirse como una actividad abierta y creativa, orientada por el profesor como investigador entendido.

En esta perspectiva, el aprendizaje es admitido no como un simple cambio conceptual, sino como un cambio a la vez conceptual, metodológico y axiológico que conlleva al aprendizaje en un proceso de investigación encaminada, que permita a los estudiantes participar en la construcción de conocimientos (Pérez, 1993). Por ello, el experimento es sin lugar a duda, una herramienta que el maestro tiene para dejar ver al estudiante, cómo la teoría concuerda con la experimentación. El maestro debe presentar al estudiante un reto a sus ideas, en la que él mismo compruebe o no si sus “teorías” permiten manifestar correctamente un determinado fenómeno físico y de esta manera demostrar la validez de las leyes y principios que admite la Física, y a partir de ellos se pueden refutar o admitir los principales elementos de esta disciplina. Tal desafío, es sin duda el Experimento (Ubaque, 2009).

Construcción de Equipos de Laboratorio

En esta sección se presenta el proceso que implicó la construcción de la máquina de Wimshurst. Se resalta que esta máquina se escogió de manera tal, que permitieran presentar algunos aspectos trascendentales de la historia de electricidad y su importancia en la enseñanza aprendizaje de los campos electrostáticos y cargas eléctricas.

Máquina de Wimshurst

No es la intención explicar el funcionamiento físico de la máquina, se explicara brevemente el proceso de construcción de la misma. Esta máquina sin duda alguna tiene un alto nivel de exigencia en su construcción, ya que su funcionamiento depende de un conjunto de variables que afectan el rendimiento de la misma y si no se tienen en cuenta difícilmente se tendrán buenos resultados. Es difícil decir cuál es la parte de la



máquina más importante, ya que cada una de ellas por si solas no tiene ninguna funcionalidad, se la debe mirar en su totalidad.

Esta máquina tiene muy buen rendimiento (a pesar de estar inmersa en una zona de muy alta humedad relativa la cual ocasiona disipación de las cargas eléctricas), en comparación con otras de las mismas características. Se trata de una máquina electrostática, constituida por dos discos de acrílico de 5mm de espesor y 45cm de diámetro, paralelos, muy próximos entre sí (aproximadamente 3mm) y dispuestos sobre el mismo eje, de tal modo que pueden girar con alta rapidez, debido a la relación de dos poleas, y que lo hacen en sentidos contrarios. Su rotación se efectúa a partir de una manivela que actúa sobre dos pares de poleas unidas por una banda sin fin, una de ellas cruzada. La cara exterior de cada disco lleva pegados cerca de sus bordes varias laminillas recortadas de aluminio calibre 26, que durante la rotación frotan con cuatro pinceles flexibles de hilo metálico de cobre, sostenidos en los extremos por un arco metálico. Este arco y su igual de la cara opuesta son móviles y pueden formar un ángulo hasta de 90°, colocados en el eje central que sostiene los discos y en las caras opuestas de los mismos. Con los conductores se articulan dos excitadores provistos de mangos de teflón, para poder variar sin riesgo la distancia entre las esferas terminales, que son los polos de la máquina. En comunicación con los dos conductores hay dos condensadores cilíndricos denominados botellas de Leyden, sirven para aumentar la intensidad de la descarga y el tamaño de la chispa. No es fácil saber la polaridad que la máquina tomará una vez la arranquemos. Por eso algunas máquinas incorporan un trocito de piel que tiene un mínimo de carga de manera que la máquina arrancará siempre con la misma polaridad. La corriente estática se almacena en las dos botellas de Leyden.

REFERENTES BIBLIOGRAFICOS

- Franklin, Benjamín. (1988). Experimento y observaciones sobre electricidad. Alianza editorial. Pág. 5, 200.
- Furió, C., y Guisasola, J. (1999). Concepciones alternativas y dificultades de aprendizaje en electrostática. Selección de cuestiones elaboradas para su detección y tratamiento. Enseñanza de las Ciencias.
- Furió, C., Guisasola, J., Zubimendi, J.L. (1988). Problemas históricos y dificultades de aprendizaje en la interpretación newtoniana de fenómenos electrostáticos considerados elementales. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad de Valencia, España. pp. 165-188.
- Guisasola, J., Zubimendi, J.; Almudí, J., y Ceberio, Mikel. (2008). Dificultades persistentes en el aprendizaje de la electricidad: estrategias de razonamiento de los estudiantes al explicar fenómenos de carga eléctrica. Departamento de Física Aplicada I. Universidad del País Vasco. Enseñanza de las ciencias.
- Guisasola, J., Almudí, J., y Ceberio, M. (2003). Concepciones alternativas sobre el campo magnético estacionario. Selección de cuestiones realizadas para su detección. Enseñanza de las Ciencias.
- Hodson, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. Enseñanza de las ciencias.
- Kraus John D., Fleisch Daniel A. (2000). Electromagnetismo con Aplicaciones. Edición 5. Pág. 692.



Llancaqueo, A. (2006). El aprendizaje del concepto de campo en física: conceptualización, progresividad y dominio. Programa internación de doctorado enseñanza de las ciencias. Departamento de didácticas específicas. Universidad de Burgos. Tesis Doctoral. Pág. 1, 25.

Tesis Doctoral. Maldonado, Natividad. (1987). Los experimentos cruciales de R. A. Millikan el efecto fotoeléctrico y la carga del electrón. Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Física.

Pérez, Gil. (1993). Contribución en la historia y de la filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza/aprendiza como investigación. Historia y epistemología de las ciencias. Universidad de Valencia. Enseñanza de las Ciencias.

Ubaque, Y. (2009). Experimento: una herramienta fundamental para la enseñanza de la física. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Vol. 4 No. Pg. 35 - 40.



TALLERES -Ingles-



USO PEDAGÓGICO DE LAS APLICACIONES DE GOOGLE EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS: UN APOORTE A LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL

Juan Carlos Ruiz Carrillo

RESUMEN

La finalidad esencial del taller sobre el uso pedagógico de las aplicaciones de Google en las prácticas pedagógicas significativas es orientar y brindar a los docentes la posibilidad de fortalecer sus prácticas en las aulas, propiciar entornos de aprendizaje más eficientes y participativos para complementar los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, facilitar el trabajo colaborativo y el desarrollo de actitudes sociales positivas y propositivas. Conjuntamente, enriquecer los aprendizajes de los estudiantes en las distintas disciplinas, respaldando las prácticas pedagógicas mediante la utilización de las TIC, permitiendo que sea más significativo el acto de enseñanza- aprendizaje cuando el estudiante vislumbra que la tecnología se puede aprovechar en todas las áreas del conocimiento, y logrando que éste sea actor en la construcción de su propio aprendizaje.

PALABRAS CLAVES

Secuencia didáctica, tic, alfabetización digital, tic en educación, aplicaciones de google.

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, los procesos de enseñanza y aprendizaje se han visto mediados por aparición de una gran variedad posibilidades a partir de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Así, el énfasis tradicional del rol del docente está transitando del enfoque centrado en el docente hacia una formación donde claramente se da un rol preponderante a los estudiantes dentro de un entorno interactivo de aprendizaje. Consecuentemente, desde la UNESCO (2004) se ha establecido que En el área educativa, los objetivos estratégicos de la UNESCO apuntan a mejorar la calidad de la educación por medio de la diversificación de contenidos y métodos, promover la experimentación, la innovación, la difusión y el uso compartido de información y de buenas prácticas, y estimular un diálogo fluido sobre las políticas a seguir. (p. 5).

En este sentido, desde el ejercicio de construcción del saber pedagógico se empieza a sentir la necesidad de aplicar estrategias que respondan a las problemáticas y condiciones específicas del aula en torno a los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Al mismo tiempo, se propende por el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje que propicien oportunidades claras de construcción de conceptos, el desarrollo de



habilidades de pensamiento y valores humanos, además de facilitar las interacciones entre los maestros y estudiantes. Por lo tanto, las TIC se constituyen como una herramienta didáctica capaz de promover aprendizajes significativos dentro y fuera del aula, y de acompañar y optimizar la labor docente.

No obstante, usar adecuadamente las herramientas tecnológicas que están al alcance, especialmente aquellas disponibles a través de ordenadores y alojadas en internet, es un constante reto puesto que no sólo preocupa a los estudiantes, quienes esperan sacar el máximo provecho, sino también a los mismos docentes entendiéndolo que ellos, al ejercer un rol de facilitadores y dinamizadores en los procesos de aprendizaje, suponen poseer habilidades mínimas para incorporar estos medios tanto en la organización de materiales como en el desarrollo de actividades y la evaluación de los mismos procesos.

Con referencia a lo expuesto, se propone el taller “Uso pedagógico de las aplicaciones de Google en las prácticas pedagógicas significativas: Un aporte a la alfabetización digital” por medio del cual los docentes participantes tienen la posibilidad de explorarse en un espacio práctico que los aproxime a las tecnologías sin perder el horizonte de lo que significa llevar una secuencia didáctica en los ciclos completos de enseñanza y de aprendizaje.

MARCO CONCEPTUAL

Debido a la naturaleza de los planteamientos para el presente taller, se han establecido como base teórica la integración de los conceptos de prácticas educativas y las TIC. A su vez, en esta interacción subyacen otros conceptos, descritos a continuación, los cuales se configuran como los aspectos fundamentales y relevantes en la delimitación teórica para el ejercicio propuesto.

Prácticas Pedagógicas

Inicialmente, es pertinente resaltar que existen varios calificativos para la práctica tales como pedagógica, educativa, docente, de enseñanza y que también son aplicados tanto a situaciones de la labor profesional como a la etapa en la formación de los futuros maestros. Por eso resulta apropiado partir de la concepción que Huberman (1998, citada en R. de Moreno, 2002) donde se tiene que las prácticas pedagógicas se configuran como un Proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve.

Desde la Universidad de la Amazonia, las prácticas de formación profesional docente se conciben como un proceso formativo, teórico y práctico, que está intencionalmente orientado a la formación pedagógica de los



futuros maestros. (Consejo Académico, 2011, p. 2), y además se resalta que las prácticas acogen en su concepción que “El objetivo fundamental que las orienta es la formación integral del profesional particularmente en la formación pedagógica didáctica para su quehacer docente.” (p.2).

De manera sintética las prácticas pedagógicas son, sin caer en reduccionismos, las interacciones dadas entre los sujetos que las vivencian (tanto estudiantes como quienes guían el proceso de enseñanza) en un espacio dado (la institución) y por medio de saber (el pedagógico) que en este caso presenta una secuencia lógica o secuencia didáctica.

Secuencia didáctica. Este concepto es comúnmente entendido como la preparación y la proyección sistemática del trabajo en el aula en la relación docente, estudiante, entorno y saber. Por su parte, Sergio Tobón Tobón plantea que las secuencias didácticas son “...conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Tobón, et. al. 2010, p. 20).

Además, de acuerdo a la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas de Bogotá, se señala que Las secuencias didácticas contienen tres momentos básicos referidos a actividades de apertura, desarrollo y cierre.

Actividades de apertura: identifican y recuperan saberes, conocimientos previos y preconcepciones.

Actividades de desarrollo: relacionan los saberes, los conocimientos previos y las preconcepciones con el conocimiento científico.

Actividades de cierre: utilizan eficazmente los conocimientos científicos construidos durante la secuencia.

También es importante en el proceso de elaboración de las secuencias didácticas se parta de situaciones problemáticas, que están vinculadas a un tema integrador, y que consideran contenidos fácticos, procedimentales y actitudinales.

- Fácticos: se refieren a ¿qué conocimientos va a aprender?
- Procedimentales: se refieren a ¿qué va a aprender a hacer? y ¿cómo lo va a hacer?
- Actitudinales: se refieren a ¿qué va a aprender como persona? y ¿qué va a aprender para convivir con los demás? (SEP, 2004).

Finalmente, las secuencias didácticas son vistas como el plan del docente donde se ponen de manifiesto los aspectos relevantes a toda acción de enseñanza y aprendizaje. Además, éstas pretenden alcanzar unos objetivos delimitados, definidos y compartidos por los alumnos y en el proceso de organización adquiere un representativo significado la evaluación formativa. Y es así como se le da sentido y orden al aprendizaje.



Aprendizaje significativo. Partiendo del concepto de Juan E. León sobre aprendizaje significativo, citado en Psicopedagogía.com, se asume que El ser humano tiene la disposición de aprender -de verdad- sólo aquello a lo que le encuentra sentido o lógica. El ser humano tiende a rechazar aquello a lo que no le encuentra sentido. El único auténtico aprendizaje es el aprendizaje significativo, el aprendizaje con sentido. Cualquier otro aprendizaje será puramente mecánico, memorístico, coyuntural: aprendizaje para aprobar un examen, para ganar la materia, etc. El aprendizaje significativo es un aprendizaje relacional. El sentido lo da la relación del nuevo conocimiento con: conocimientos anteriores, con situaciones cotidianas, con la propia experiencia, con situaciones reales, etc. (León, s.p.).

David Ausubel establece que el aprendizaje significativo forma un proceso a través del cual se entiende el nuevo conocimiento, relacionándolo con algún aspecto importante ya existente en la estructura cognitiva individual. Si no existen en la mente conceptos básicos a los que pudiera vincularse el nuevo conocimiento, este tendría que aprenderse de memoria y almacenarse de un modo inconsistente e inconexo. Si el conocimiento es asimilado dentro de la estructura cognitiva individual en una unidad vinculada a una información previa y, es causante de incremento y modificación del conocimiento previo (acomodación), el resultado será un aprendizaje significativo. Ausubel resume este hecho en el epígrafe de su obra de la siguiente manera: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente". (Ausubel, 1976, p. 6.).

Al respecto, desde su sentir Juan Carlos Ruiz plantea que El aprendizaje significativo contribuye indudablemente al aprendizaje a larga distancia, ya que mediante este proceso se pueden adquirir diversos conocimientos e incluso el desarrollo de prácticas, asesorías, inclusive las mismas clases, sin la necesidad de asistir presencialmente. Esto ocurre debido a que el aprendizaje significativo fusiona las bases del conocimiento previo con el adquirido, ampliando el entendimiento del tema previamente conocido. Así pues, el aprendizaje significativo es el aprendizaje con sentido, que trata de articular información que ya se tenía con una nueva, de tal modo que la información obtenida se complementa y permite tener un panorama más amplio del tema. (Ruiz, 2016)

En este sentido, se resalta el empleo de las TIC, las páginas web, Internet banda ancha, como los medios de enseñanza disponibles que permiten el desarrollo de actividades generadoras de aprendizajes significativos. En donde se puede concebir que:



TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)

Estas tecnologías de la Información y comunicación son herramientas como computadores, software, redes sociales, videojuegos, teléfonos, correo electrónico- entre otras- que se han instalado en la vida cotidiana – más de unos que de otros- revolucionando el modo de comunicarnos y aprender.

No obstante, el dominio de estas tecnologías supone unos retos y más exactamente a los docentes. Es por eso que de acuerdo con la definición del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, se concibe la alfabetización digital como el “Proceso de formación de competencias básicas para el uso de las TIC y, particularmente relacionada con el manejo de un computador, el software de oficina y de la navegación en Internet.”. Por otro lado, el concepto que maneja la Microsoft Corporation plantea que “la alfabetización digital tiene como objetivo enseñar y evaluar los conceptos y habilidades básicos de la informática para que las personas puedan utilizar la tecnología informática en la vida cotidiana y desarrollar nuevas oportunidades sociales y económicas para ellos, sus familias y sus comunidades”.

TIC en educación. Las TIC en los procesos de enseñanza le proporcionan al maestro la posibilidad de disponer de una variedad de recursos para enseñar con mayor facilidad y exactitud su mensaje, para preparar mejor sus actividades, para verificar el proceso, le concede al profesor trabajar más eficazmente, es decir, con menor esfuerzo y con mayor éxito.

Hoy por hoy, los computadores son un puente y ya no el fin, puesto que dentro de las posibilidades que brindan existe una diversidad de programas y aplicativos multimedia con un sinnúmero de ventajas que han de ser aprovechadas en de muchas formas y con diversos objetivos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ahora, conviene ilustrar desde lo conceptual aquellas herramientas que han sido planteadas en el desarrollo del taller.

Aplicaciones de Google en educación. En primera instancia, resulta imperativo determinar lo que representa Google, que teniendo en cuenta a Conceptodefinición.de se dice que es la página web más popular del mundo y el motor de búsqueda más utilizado a nivel mundial. Se trata de una organización multinacional, que gira en torno al popular motor de búsqueda de la empresa. Otras empresas de Google incluyen análisis de búsquedas en Internet, computación en nube, tecnologías de publicidad, aplicaciones Web, navegador y desarrollo del sistema operativo. Según la compañía, el nombre deriva de la palabra googol que refleja la “misión” de sus fundadores “para organizar una cantidad aparentemente infinita de información en la web”. Googol es el nombre de un número creado por Milton Sirrota a los nueve años de edad, sobrino del matemático Edward Kasner; se trata de un uno seguido de cien ceros, o lo que es lo mismo, en notación científica, uno por diez a la cien.



Ahora bien, dentro de esas aplicaciones web se pueden destacar aquellas que permiten integrarse a los procesos de las prácticas pedagógicas para dinamizar tanto la efectividad en el aprendizaje de los estudiantes como en la eficacia de las labores de los docentes.

Google Drive: aplicación que te permite alojar todos tus archivos.

Google Docs: Es un paquete de oficina completo que ofrece editor de palabras, editor de presentaciones y hojas de cálculo. También permite guardar y visualizar archivos en formato PDF, vídeos e imágenes. Permite compartir archivos a través de Internet y que varias personas trabajen al mismo tiempo en un documento. Tiene integración con Gmail, así que los archivos adjuntos pueden verse directamente en Google Docs sin tener que bajarlos al computador. También permite subir archivos y carpetas completas. (CARLOSMARTELO.COM) Formularios de Google: es una de las aplicaciones integradas en Google Drive y su principal función es la de crear listas de preguntas para realizar encuestas o para la toma de datos de, por ejemplo, clientes, proveedores, empleados de la empresa, asistentes a un evento o visitantes de nuestra página web. (CONOCEA.COM).

METODOLOGIA

El taller se ha de realizar por equipos de trabajo de máximo cuatro personas para evidenciar el trabajo colaborativo y la posterior retroalimentación frente al proceso. Además, el taller está dividido en tres etapas, de la misma manera que la secuencia didáctica propuesta en el apartado anterior:

1- Apertura (Organizar), 2- Desarrollo (Orientar) y 3- Cierre (Evaluar). Estas etapas se describen más detalladamente a continuación:

Actividades. Se propone como guía de desarrollo de las actividades del taller la siguiente secuencia didáctica:

ORGANIZAR (Eficiencia en el manejo de información)

Para esta fase, se plantea desarrollar un ejercicio de exploración en cuanto al uso de la herramienta Google Drive, destacando la capacidad de alojamiento en la nube y la posibilidad de tener tanto archivos como carpetas compartidos con otros usuarios (Docentes - Estudiantes).

ORIENTAR (Trabajo colaborativo)

En esta fase se propone un ejercicio colaborativo mediante el uso de Google Docs, la cual es una herramienta ofimática en línea que permite el trabajo simultáneo en el mismo documento por parte de muchos participantes (Estudiante – Estudiante o Estudiantes - docente).



EVALUAR (Retroalimentación)

Finalmente, en esta fase se desarrolla un ejercicio de realización de encuesta mediante el uso de la aplicación Google Forms para evaluar y analizar el seguimiento a todo el proceso de la secuencia didáctica. Cabe resaltar que esta aplicación permite la implementación de evaluación con retroalimentación, acercándose de este modo a la intención de evaluación formativa.

Recursos. Para el desarrollo óptimo del taller, se requiere de la disponibilidad de una sala de sistemas con conexión a internet. A su vez, se precisa de un televisor o proyector para explicar las generalidades e instrucciones a seguir de las actividades propuestas.

CONCLUSIONES

Este taller busca que los docentes participantes se apropien, desde el ejercicio práctico, de las herramientas tecnológicas al alcance y que pueden implementarse en los procesos educativos, especialmente las aplicaciones ofrecidas por Google de manera gratuita.

La eficiencia en el manejo de la información, la cooperación y la retroalimentación se consolidan como ejes dinámicos y secuenciales dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de las prácticas pedagógicas.

El ejercicio práctico de aplicación de las TIC en los procesos educativos permite evaluar el nivel de operatividad de las secuencias didácticas empleadas en el desarrollo de las distintas actividades que propendan y generen los aprendizajes propuestos.

La alfabetización digital es una tarea tanto para los estudiantes como para los docentes en la medida en que se aprenda a sacar el máximo provecho de cada una de las herramientas disponibles para facilitar el tránsito del conocimiento y la eficacia en la comunicación docente-estudiantes, y fortalecer las prácticas pedagógicas de manera general.



BIBLIOGRAFIA

Ausubel, D.P. (1976). Teoría del Aprendizaje Significativo. Recuperado de: http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf

CARLOSMARTELO.COM. Lista y descripción de las aplicaciones de Google. [En línea] Consultado el 09 de 10 de 2016. Recuperado de: <http://www.carlosmartelo.com/2011/05/lista-y-descripcion-de-las-aplicaciones.html>

Colombia. Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Alfabetización digital. Bogotá. El Ministerio. Recuperado de: <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-5447.html>

CONCEPTODEFINICION.DE. Google. [En línea] Consultado el 08 de 10 de 2016. Recuperado de: <http://conceptodefinicion.de/google/#!/bounceback>

CONOCEA.COM. Formularios Google. [En línea] Consultado el 08 de 10 de 2016. Recuperado de: <http://www.conoce.com/leccion.php?leccion=Descripci%26oacute%3Bn+y+acceso&curso=25> León, Juan E. en Psicopedagogía.com. Definición de aprendizaje significativo. [En línea] Consultado el 08 de 10 de 2016. Recuperado de: <http://www.psicopedagogia.com/definicion/aprendizaje%20significativo> Microsoft Corporation. Microsoft Digital Literacy. Recuperado de: <http://www.microsoft.com/es/digitalliteracy/default.aspx>

R. de Moreno, Elsa Amanda. Concepciones de práctica pedagógica. En: Folios, revista de la facultad de humanidades. N° 16, 2002; p. 105-129.

Ruiz, J. (2016). Implementación de asesorías por parte de los monitores del laboratorio de inglés a través de estrategias pedagógicas para dinamizar los procesos de formación de los estudiantes del Programa Licenciatura en Inglés de la Universidad de la Amazonia. Sistematización de la experiencia. Florencia: Universidad de la Amazonia.

SEP, S. d. (2004). Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas. SEP. Recuperado el 09 de 10 de 2016, de <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/39526/1/matematicas.pdf>

TEKIT, CENTRO DE INVESTIGACION Y DESARROLLO DE TIC'S APLICADAS A LA EDUCACIÓN. Herramientas tecnológicas (TIC'S). Universidad Santo Tomás. [En línea] Consultado el 08-10-2016. Recuperado de: <http://www.tekit.cl/home/tic%C2%B4s/>

Tobón, S., Pimiento, J. y García, J. A. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Pearson. Recuperado de:



http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales_de_apoyo_3/Tob%C3%B3n_secuecias%20didacticas.pdf>
 Universidad de la Amazonia. Consejo Académico. (2011). Acuerdo 024 de 2011 (Julio 13). "Por medio del cual se aprueban los Lineamientos para las Prácticas de Formación Profesional Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación." Florencia: La Universidad. Recuperado de
<http://apps.uniamazonia.edu.co/documentos/docs/Consejo%20Academico/Acuerdos/2011/Acuerdo%20024.pdf>>



TALLERES -Pedagogía Infantil -



LA IMPORTANCIA DEL BALÓN EN EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS DE 0 A 12 MESES DE EDAD.

Gustavo Beltran

Resumen

Entre los juguetes del bebé no puede faltar el balón, porque jugando con él, además de disfrutar, se fortalece el desarrollo de competencias en edades tempranas, incluso promueve las actividades rectoras para la primera infancia. Dentro de las actividades rectoras para la primera infancia se encuentra propuesta la exploración del medio donde es posible contemplar que realizar acciones como un balón como lanzar, coger, pasar, encestarlo, tocarlo, golpearlo con un brazo o el cuerpo, son acciones que requieren de la participación global del individuo.

El niño con estas acciones pone en juego capacidades perceptivo – motoras, afianza lateralidad, y descubre y perfecciona situaciones con las que todavía no están del todo familiarizado: trabajando de esta manera el desarrollo motriz desde aspectos como la coordinación óculo-manual y óculo-pédica, entre otras muchas dimensiones presentes en el periodo sensorio motriz del niño.

A partir de la premisa anterior surgió como pregunta de investigación ¿Porque es importante que el niño de 0 a 12 meses juegue con el Balón? Investigación que al ser finalizada permito concluir que el balón:

- o Mejora el equilibrio y la coordinación motora, lo que le ayuda a andar más seguro.
- o Potencia el tono muscular, pues al jugar con el balón ejercita casi todos los músculos del cuerpo.
- o Aprende conceptos espaciales como distancia y velocidad.
- o Fortalecimiento afectivo. No hay nada mejor que utilizar el juego con el balón para reforzar vínculos con padres de familia y cuidadores.

Palabras Claves: balón, niños, primera infancia, Primera edad

INTRODUCCION

Desde los postulados propuestos por Piaget en torno al desarrollo cognoscitivo, se establecen varios periodos de desarrollo para el ser humano, el presente taller aborda aspectos del primer periodo denominado sensoriomotor el cual abarca a niños en edades comprendidas entre los 0 y 24 meses. Periodo en el que el niño debe aprender a responder por medio de la actividad motora a los diversos estímulos que se le presentan a los sentidos. El niño no sólo escucha y ve un balón o pelota con cascabel, también debe aprender a sostenerlo, sacudirlo o chuparlo. La tarea es aprender a coordinar secuencias sensoriomotoras



para resolver problemas simples. Piaget subdividió el periodo sensoriomotor en 6 subetapas. Para efectos del taller solo se abarca hasta la 4 subetapa del desarrollo. Para ello se formuló la siguiente pregunta de investigación ¿Porque es importante que el niño de 0 a 12 meses juegue con el Balón?

El presente taller denominado La importancia del balón en el desarrollo de los niños de 0 a 12 meses de edad. Tiene como finalidad demostrar de forma pedagógica y didáctica como el balón aporta al desarrollo integral del niño en edad temprana. Desde esta perspectiva el taller se convierte en una forma de enseñar y aprender mediante la realización actividades acompañadas del Balón y sus diferentes presentaciones, logrando el aprendizaje desde lo vivencial y no desde la transmisión de información. Donde se trata entonces de aprender haciendo. Donde los conocimientos se adquieren a través de una práctica concreta. A partir de una metodología participativa.

La finalidad del taller es que los participantes pueden llevarse lo que han aprendido para utilizarlo en contextos y comunidades donde tienen su quehacer pedagógico, de esta manera continuarán utilizando técnicas de facilitación y herramientas participativas en las comunidades donde tienen incidencia. El aprendizaje participativo también proporciona a la gente un marco de habilidades y conocimientos que pueden usar en cualquier situación para explorar distintos temas y actuar sobre ellos.

MARCO CONCEPTUAL

Primera infancia. Esta etapa de la vida puede dividirse en distintos periodos de acuerdo a la edad: la primera infancia es la etapa más temprana, aquella que comienza con el nacimiento y llega hasta los 5 años. La primera infancia, en definitiva, es la primera etapa en la vida del ser humano.

No obstante, la UNESCO establece que la primera infancia es el periodo que va desde que el niño nace hasta que cumple ocho años de edad. Se debe tener en cuenta que estos años de vida son clave en el desarrollo y formación de la persona. Debido a que el cuerpo y la mente comienzan a desarrollar estructuras esenciales. En estos años se establecen las bases para el crecimiento posterior.

Por todo lo expuesto hasta el momento, queda claro que la primera infancia es fundamental en la existencia de cualquier persona, pues en base a las habilidades que despliegue en ese periodo se sustentará su vida posterior desarrollo. De ahí que tanto a nivel familiar como educativo e incluso mediante distintas políticas se cuide y proteja de modo especial.

Desde la propuesta formulada en el documento 20 de ministerio de educación nacional de Colombia (MEN) denominado: "El sentido de la educación inicial" se plantan una serie de etapas para dinamizar y lograr



acciones concretas en torno al desarrollo integral de niños y niñas de primera infancia bajo esta premisa las etapas que se plantean son:

- primera edad (0 a 12 meses)
- infancia temprana (1 año y 1 mes a 3 años)
- edad preescolar (3 años y 1 mes a 4 años y 6 meses)
- transición (4 años y 7 meses a 6 años y 6 meses)

En este sentido el presente taller de formación tiene como población intervenida la perteneciente a la primera edad (0 a 12 meses).

Por otro lado, el documento 10 del MEN (2009) "Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia". Establece una nueva concepción del desarrollo el cual se caracteriza por un funcionamiento irregular de avances y retrocesos. No tiene un inicio definitivo y claro, es decir, no inicia desde cero. No tiene una etapa final. En síntesis, es necesario entender el desarrollo como un proceso de reorganizaciones, avances y retrocesos. Desde el nacimiento, los bebés poseen y desarrollan funcionamientos afectivos, cognitivos y sociales que permiten adaptarse al entorno y que resultan sorprendentes y complejos por su eficacia. Éstos dan cuenta de la existencia de una capacidad general que se concreta en el ejercicio de procedimientos o 'haceres' refinados, que, en su conjunto, permiten construir un 'saber hacer' y más adelante un 'poder hacer' cada vez más sofisticado y específico.

El Ministerio de Educación Nacional, indica que las actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial, tienen como finalidad crear una "Cultura" en el marco de la atención integral. Donde través de cuatro actividades rectoras que además de ser actividades inherentes a los niños y las niñas, posibilitan aprendizajes por sí mismas. El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio son las actividades rectoras de la primera infancia, lejos de ser herramientas o estrategias pedagógicas, que se "usan como medio para lograr otros aprendizajes", en sí mismas posibilitan aprendizajes.

El planteamiento que hace Garvey sobre el juego ayuda a explicar esta idea, cuando afirma que: "El niño no juega para aprender, pero aprende cuando juega", esto mismo se podría decir con respecto al arte, la literatura y la exploración del medio. La pintura y el dibujo, por ejemplo, aparecen en el contexto de la educación inicial como actividades a las que las niñas y niños recurren para expresarse, construir mundos simbólicos, elaborar la apropiación de los objetos reales, entre otros, y no como estrategias para desarrollar la motricidad fina, lo cual no excluye que el manejo de pinceles o crayolas, contribuyan a ello.

Dentro de la serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial se retoman elementos del documento base para la construcción del lineamiento pedagógico de educación inicial del Ministerio de Educación Nacional, 2012. Así mismo, se desarrolla lo expuesto en el documento "Estrategia de Atención



Integral a la Primera Infancia Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión” elaborado por la Comisión Intersectorial de Primera Infancia,

2013. Sin embargo, el presente taller se fundamenta en la exploración del medio. El cual se considera como uno de los aprendizajes para la vida y todo lo que está a su alrededor; es un proceso que incita y fundamenta el aprender a conocer y entender que lo social, lo cultural, lo físico y lo natural están en permanente interacción. Lo cual se convierte en una orientación pedagógica para la educación inicial.

Piaget nombró a la primera etapa del desarrollo cognoscitivo, periodo sensoriomotor porque implica que el niño debe aprender a responder por medio de la actividad motora a los diversos estímulos que se presentan a los sentidos. El niño no sólo escucha y ve un balón o pelota con cascabel, también aprende a sostenerlo, sacudirlo o chuparlo. La tarea es aprender a coordinar secuencias sensoriomotoras para resolver problemas simples. Piaget subdividió el periodo sensoriomotor en 6 subetapas. Para efectos del taller solo se abarca hasta la 4 subetapa del desarrollo (12 meses).

Un Balón es una bola circular utilizada en deportes de pelota y otros juegos. Los balones normalmente son esféricos, pero pueden poseer formas diferentes, como los balones de rugby o los de fútbol americano. Los hay elásticos y livianos, como los de fútbol y rugby, que se inflan con aire. Otros son rígidos y pesados. Real Academia Española (2014).

Así mismo, en la mayoría de los juegos en que se emplean balones, el objetivo del juego consiste en manipular el balón con partes del cuerpo o con alguna herramienta, e introducirla en un área de meta, que varía según cada juego. Además, lanzar, coger, pasar, encestarlo, tocarlo, golpearlo con un brazo o el cuerpo, son acciones que requieren de la participación global del individuo.

El niño con estas acciones pone en juego capacidades perceptivo-motoras, afianza lateralidad, y descubre y perfecciona situaciones con las que todavía no está del todo familiarizado: trabajando de esta manera el desarrollo Motriz desde aspectos como la coordinación oculo-manual y oculo-pedica, entre otras muchas dimensiones presentes en el periodo sensorio motriz del niño.

El taller implica como su nombre lo indica, un lugar donde se trabaja y se elabora. Es una forma de enseñar y aprender mediante la realización de algo. Se aprende desde lo vivencial y no desde la transmisión. Predomina el aprendizaje sobre la enseñanza. Se trata entonces de un aprender haciendo, donde los conocimientos se adquieren a través de una práctica concreta, realizando algo relacionado con la formación que se pretende proporcionar a los participantes. Es una metodología participativa en la que se enseña y se aprende a través de una tarea conjunta.



METODOLOGIA

Desde la dinámica propuesta por las metodologías participativas de aprendizaje, el presente taller promueve métodos y enfoques activos que animan y fomentan que las personas se apropien del tema; el cual contribuye con experiencias y competencias de índole laboral y disciplinar. Se requiere que los participantes contribuyan de forma activa al proceso de enseñanza y de aprendizaje en vez de recibir pasivamente la información de expertos. Esta metodología fomenta que la gente comparta la información, aprendan unos de otros y trabajen juntos para resolver problemas comunes en contextos reales.

Actividades

Presentación de la actividad

- Se explica a los participantes la finalidad y el aporte que hace esta metodología de aprendizaje a la formación personal y profesional.

Organización de los grupos

- Existen varias formas de organizar los grupos de trabajo en función del tipo de actividad. Se puede distinguir grupos que realizan todos la misma tarea o grupos que realizan actividades distintas.

Trabajo en los grupos

- Cada grupo realiza la tarea asignada, que deberá estar especificada claramente. En esta fase el facilitador actúa como orientador, apoyando a los grupos de trabajo.

Puesta en común o plenario

- En esta etapa, un representante por grupo expone al plenario los emergentes del trabajo grupal utilizando la técnica indicada por el moderador. La presentación de las conclusiones o la síntesis de la discusión grupal. Esta forma de trabajo ayuda a los demás grupos a comprender y tener presente los planteamientos de los grupos, durante la discusión.



Sistematización de las respuestas de los participantes

- El coordinador general, teniendo en cuenta los distintos aportes grupales y los emergentes de la discusión plenaria, elabora un resumen con las ideas más importantes ofrecidas y plantea una síntesis globalizadora de la temática abordada.

La evaluación se puede realizar de diversas formas: oral o escrita, formal o informal, etc. Utilizando un instrumento de evaluación del proceso, que la puede solicitar algún miembro del grupo o el propio facilitador.

Recursos

- Muñecos de práctica, Pelotas lizas, Pelotas erizo, Pelotas de tela, Pelotas con cascabel, Balones terapéuticos, Tapete, Ayudas audio visuales, Tecnológicos, cámara, video beam, Computador, Papel crack, Marcadores

CONCLUSIONES

El presente taller se convierte en una estrategia pedagógica y didáctica que aporta al desarrollo integral del niño en edad temprana. Desde esta perspectiva el taller se convierte en una forma de enseñar y aprender. Donde se trata entonces de aprender haciendo. Donde los conocimientos se adquieren a través de una práctica concreta. A partir de una metodología participativa.

Promoviendo en el niño el control de reflejos, a partir de conductas placenteras que ocurren por azar (chupar tocar, apretar) generando coordinación propositiva de los esquemas secundarios. Empiezan a anticipar sucesos y a utilizar esquemas previos para resolver problemas en situaciones puntuales.

BIBLIOGRAFIA

Ander Egg, E., 1996, La Planificación educativa, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

Cirigliano G. y Villaverde A., 1966 20ª. Edición., Dinámica de grupos y educación. Buenos Aires. Humanitas.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Documento No.10 Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia. ISBN 978-958-691-363-8. Taller Creativo de Aleida Sánchez B. Ltda. Ed 1 Bogota.2009. p. 15-65.



COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Documento No. 20. Sentido de la Educación Inicial. Diferencias de la educación inicial con otras denominaciones y significados atribuidos a la misma. ISBN 167316. Imprenta Nacional. Bogotá. 2014.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. DOCUMENTO 21: El juego en la educación inicial. Introducción. ISBN 167319. Rey Naranjo Editores. Bogotá. 2014.

Dyer, W., Formación de equipos. Problemas y alternativas. 2da. Edición. Wilmington. Addison-Wesley Iberoamericana.

Gibb J. , 1996, Manual de dinámica grupal, 17ª edición. Ed. Lumen. Humanitas.

Martínez M. y Salvador M., 2005, Aprender a trabajar en equipo, Barcelona, Paidós.

Pavlovsky E. Y De Brasi J.C., 2000, Lo grupal. Devenires. Historias. Buenos Aires. Galerna

Pedagogie Medicales. Noviembre 2001, Vol. 2 No. 4

Newble D. y Cannon R., 1996, A handbook for Medical Teachers

VELA ESCANDÓN Marina. Compilación Escuela Maternal. Universidad de la Amazonia. Departamento de Educación a Distancia. Florencia. 2006.

VELA ESCANDÓN Marina y MENDEZ Genni Katherine. Compilación El Juego como Ámbito de Aprendizaje. Universidad de la Amazonia. Departamento de Educación a Distancia. Florencia. 2008.



PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN LA INFANCIA

Leidy carolina Cuervo
Yuly Andrea López Murcia

RESUMEN

El taller Pedagogías Alternativas Para La Construcción De Paz En La Infancia, se constituye en una propuesta metodológica dirigida a docentes en formación, que se orienta con el propósito de promover nuevas representaciones alrededor de la concertación de la paz en contextos escolares, desde experiencias que se sustentan en la búsqueda y aceptación de la diversidad, la sensibilidad Social, la comprensión, la convivencia, el diálogo y la tolerancia como prácticas ciudadanas que desencadenan en experiencias que promuevan la cultura de paz en la Escuela.

De otro lado, convertirse en un referente metodológico que permita a los estudiantes apropiar algunos conceptos y acepciones teóricas que fundamental el tema de la paz y su contextualización en escenarios educativos, así como estrategias del orden pedagógico que fomenten un marco de acciones que posibiliten buenos comportamientos y actitudes para la construcción de paz.

PALABRAS CLAVE: Construcción, Infancia, Pedagogías y Cultura de Paz en la Escuela.

DESARROLLO METODOLÓGICO

Se da inicio al taller con la presentación de la conferencista y los participantes a partir de la “Dinámica entretejiendo vínculos por la Paz”, se solicita a los participantes que formen un círculo, se entrega una madeja de lana y se empieza a rotar, durante la rotación cada participante se presenta y anuncia sus expectativas frente al taller

Finalizada la presentación de los participantes, se proyecta el video de Reflexión «Latinoamérica» Calle 13, a partir del video se abre un espacio para la discusión de las ideas de paz que suscitan en los participantes con relación al video.

Primer Acercamiento Teórico.

Tomaremos breves referentes conceptuales y filósofo-políticos de Autores, acerca de la historia de la violencia y la paz en el mundo.



Espacio para la construcción: A partir del video un cuento para la Paz, los docentes se organizarán en grupos e iniciarán la elaboración de un cuento de paz, a partir de la utilización de diferentes materiales del medio.

- Cómo Construir la Paz: «cuento día de la Paz y de la no Violencia»
- Finalizada la construcción del cuento estos serán socializados, y visualizados en las paredes del recinto.
- Espacio para la reflexión: Desarrollo de lecturas de reflexión en grupo.

Para reflexionar. Lectura intermedia “El Manifiesto de Sevilla” sobre la concepción humana, violencia y guerra. Dicho manifiesto es producto del estudio y conclusiones de profesionales de todo el mundo en torno a la violencia y la guerra.

El manifiesto de Sevilla sobre la violencia nos dice que la paz es posible, porque la guerra no es una fatalidad biológica. El Manifiesto fue redactado en 1986 por un equipo internacional de especialistas con ocasión del Año Internacional de la Paz organizado bajo los auspicios de las Naciones Unidas, y para darle una continuación. El Manifiesto se basaba en hechos científicamente probados. Organizaciones científicas y profesionales de todo el mundo se adhirieron a él. El Manifiesto afirma que no existe ningún obstáculo de naturaleza biológica que se oponga inevitablemente a la abolición de la guerra o de cualquier otra forma de violencia institucionalizada. Proclaman que la guerra es una invención social, y que, en su lugar, se puede inventar la paz. El Manifiesto consta de una introducción, cinco proposiciones y una conclusión. Cada una de las cinco proposiciones revoca una idea falsa que ha servido para justificar la guerra y la violencia. El Manifiesto fue adoptado por la UNESCO en 1987.

-Finalizada la lectura del manifiesto, se da el espacio para un conversatorio sobre los mismos. Posteriormente, se hace la reflexión para la lectura y análisis de las siguientes frases:

No existe un camino para la paz, la paz es el camino. (Ghandi)

“Las armas son instrumentos nefastos, algo abominable. El hombre que sigue a Tao no las utiliza” (Lao Tse)

“Ojo por ojo y todo el mundo acaba ciego” (Ghandi)

“Con la violencia puedes matar a quien odias, pero no puedes matar al odio” (Marthin Luter King)

“Paz no significa no significa estar en un lugar sin ruido, sin problemas, sin trabajo duro o sin dolor. Paz significa que, aun estando en medio de todas esas cosas, nos quedemos en calma dentro de nuestro corazón. Este es el significado de paz” (Anónimo)

Metodología Práctica Sobre El Estigma

Primero se apagan luces, escenografía totalmente oscura (ojala se puedan cubrir los accesos de luz para oscurecer el aula) hay sonidos suaves de fondo. Luego se les pide a los participantes que se ubiquen



formando un espiral, se ubican en parejas, ojalá con alguien a quien no conozcan, se les facilita material para que pinten el rostro de su compañero, con pintucarita, escarcha y delineador. Quienes deseen aplicar la base de zinc lo pueden hacer (este material se debe tener previo para realizar la mezcla con la vaselina).

A cada uno se le entrega una venda para que cubra sus ojos, se ayudan mutuamente con su pareja, los sonidos en el ambiente cambian y se tornan más fuertes, se les pide que se acuesten en parejas donde formen una T, uno de los dos se acuesta en el vientre de su compañero, el movimiento que genera la respiración del otro, ese contacto se busca romper el filtro social del miedo al contacto físico. De ahí se les pide recrear sus experiencias de agrado, desagrado, vividas.

Se les pide que recorran los espacios juntos de la mano, guiándose por el tacto únicamente, los olores y el sonido, se les facilita uvas para que uno alimente al otro y viceversa. Sentados en el suelo frente a frente, tomados de las manos, se les pide que palpen el rostro de su pareja, la idea es tocar sin hacer daño, el cuidado hacia el otro, el amor hacia el otro.

Por último se descubren los ojos, reflexionan sobre lo vivido, refiriendo el trabajo siempre al tema de la otredad, lo que hago afecta al otro y cómo genero formas distintas de relación con los otros. En grupos (10 grupos en total) se les dará material, vinilos colores básicos, pinceles marcadores colores fuertes, y un pliego de papel bond para que cada uno plasme allí en ese espacio el color que más identifique sus emociones sentidas en la experiencia, (lo que se busca es formar una MANDALA con los significados en los modos de relación humana por cada participante).

Finalmente, los grupos hacen una puesta en escena al estilo museo, donde expresarán los significados y la experiencia así:

- (Tres) Palabras que representen la experiencia compartida en el grupo
- (Tres emociones) que sean los más representativos en la vivencia de grupo
- (Tres) fotografías de experiencias narradas por uno de los integrantes.

Contenido Exploratorio

Se invitará a los docentes que conformen grupos para iniciar la actividad. Conceptos preliminares.



Objetivos

- Observar las propias percepciones de lo que representa paz y de lo que no representa la paz.
- Analizar el concepto de paz y el de violencia.
- Identificar los elementos que generan violencia, y que nos acercan a concretar la idea de paz.
- Participantes

Grupos a partir de 6 personas

Tiempo 30 minutos

Desarrollo: Se forman pequeños grupos (de 6 personas por grupo), de manera que quede un número par de grupos. Se pide a la mitad de grupos que monten con sus cuerpos una imagen estática que transmita la idea de paz. A la otra mitad de grupos se les pide que preparen una imagen de «no paz».

Se les deja unos minutos para prepararlo (con tres minutos basta, ya que la espontaneidad es un factor importante). Se pide a un primer grupo que represente su imagen mientras que el resto de grupos la observan e identifican lo que ha querido mostrar. Se anima a l@s docentes observadores/as a comentar qué les sugiere la imagen y qué sentimientos o emociones les provoca. Uno tras otro, cada grupo representa su imagen y los demás la observan y valoran. Esta actividad brinda una visión preliminar que tienen los docentes del taller sobre cómo conciben la paz, las cuales serán tenidas en cuenta en la introducción y desarrollo del taller.

Evaluación

¿Ha sido fácil o difícil pensar qué imagen representar? ¿Han salido muchas o pocas posibilidades diferentes?

Qué nos es más fácil, ¿imaginar imágenes de paz o de violencia?

¿Nos es fácil identificar emociones?

¿Cuáles han salido en unas imágenes y cuáles en las otras?

¿Cómo concretamos el concepto de paz?

¿Cómo concretamos condiciones sociales y personales para la paz?

Orientaciones

Es habitual que las imágenes de «no paz» generen más riqueza de adjetivos, comentarios y emociones que las de «paz». También es habitual que resulte más rápido, sencillo y rico pensar imágenes de «no paz» que



de «paz». Esto se debe a que tenemos más referentes de violencia que de paz, esto es una evidencia más de la fuerte implantación de la cultura de la violencia.

Contenido Práctico: Por grupos harán representaciones, socio-dramas, collage, que permitan develar la comprensión de diferentes historias-cuentos en torno a la paz. A cada grupo se dará al azar una historia-cuento para que realice su representación por medio de cualquier manifestación artística, ya sea teatral, dibujo-pintura, dancística-musical, entre otras.

Al finalizar su representación podrán mencionar cómo fue su vivencia en el ante durante del trabajo práctico. En el cierre, se dará la palabra a los participantes para que realicen preguntas y resolver inquietudes del taller.

Presentamos una serie de cinco leyendas y cuentos, algunos de los cuales han dado pie a los símbolos que representan tradicionalmente la paz: el arco iris, la paloma blanca, etc.

La leyenda del arco iris (Cuento popular)

Explica la leyenda que hace mucho tiempo los colores empezaron a pelearse. Cada uno de ellos decía que él era el color más importante.

El verde dijo: “¡Yo soy el color más importante, por supuesto! Soy el símbolo de la vida y de la esperanza. Me han escogido para la hierba, los árboles, los prados, las hojas. Si yo no existiera, los animales se morirían. Mirad a vuestro alrededor y veréis que me encuentro en la mayoría de las cosas”.

Pero el azul no estaba de acuerdo: “Tú sólo piensas en la tierra, pero si miras al cielo y al mar verás que todo es azul. El agua, que es vida, es azul. Sin mí, no existiría la vida”.

El amarillo le interrumpió riendo: “¡Sois tan serios! Yo traigo alegría al mundo, sonrisas, calor... El sol es amarillo, la luna es amarillenta, las estrellas son amarillas. Cada vez que miráis un girasol, el mundo entero comienza a reír. Sin mí no habría alegría”.

El naranja le interrumpió: “Yo soy el color de la salud y la fuerza. No estoy por todas partes, pero soy indispensable.

Traigo las vitaminas más importantes: pensad en las zanahorias, las calabazas, las naranjas... Y cuando se va el sol, pinto de colores el cielo. Mi belleza impresiona tanto que todo el mundo se queda admirándome con la boca abierta”.



El rojo respondió: “Yo soy el color del peligro, pero también del coraje. Llevo el fuego en la sangre. Sin mí no habría ni pasión ni amor”.

El violeta habló solemnemente: “Soy el color de la realeza y del poder: reyes, obispos y jefes de estado siempre me han escogido. Soy la autoridad y la sabiduría. La gente me escucha y me obedece”.

El añil habló mucho más tranquilo, casi en voz baja, pero con seguridad: “Pensad en mí: soy el color del silencio.

Casi nunca pensáis en mí, pero sin mí, todos seríais superficiales. Represento el pensamiento y la reflexión, las aguas profundas. Me necesitáis para la oración y la paz”.

Cada color estuvo presumiendo de sus cualidades, pensando que era mejor que los otros. La pelea se estaba volviendo cada vez más ruidosa. De repente, apareció una luz blanca y brillante: era un rayo. La luz vino acompañada de un gran ruido, un trueno. Empezó a caer lluvia y más lluvia y los colores se encontraron en medio de una tormenta. Estaban asustados y se fueron acercando los unos a los otros para protegerse.

La lluvia habló: “Colores, estáis locos por pelearos de esa manera. ¿No sabéis que cada uno de vosotros es especial, único y diferente? Dios ha querido desplegaros por el mundo en un gran arco de colores para recordar que os quiere a todos y que podéis vivir juntos y en paz”. Y así es como Dios utilizó la lluvia para limpiar el mundo. Y puso el arco iris en el cielo para que, cuando lo veáis, recordéis que tenéis que teneros en cuenta los unos a los otros.

El arco iris es un símbolo de paz y concordia, es un puente figurado entre el cielo y la tierra que simboliza la alianza entre la divinidad protectora y los hombres.

Buscando la paz

Érase una vez un rey que ofreció un gran premio a aquel artista que pudiera captar una pintura perfecta de la paz. Muchos artistas lo intentaron. El rey observó y admiró todas las pinturas, pero sólo había dos que realmente le gustaran y tuvo que escoger entre ellas.

La primera era un lago muy tranquilo. Este lago era un espejo perfecto en el cual se reflejaban las plácidas montañas que lo rodeaban. Por encima de ellas podía verse un cielo muy azul con tenues nubes blancas. Todos los que la veían pensaban que reflejaba la paz perfecta.



La segunda pintura también tenía montañas. Aunque, en este caso, eran puntiagudas y descubiertas. Sobre ellas, había un cielo furioso. Había una tormenta con rayos y truenos. Bajo la montaña, había un torrente de agua.

Todo esto no parecía muy pacífico.

Sin embargo, cuando el rey observó la pintura atentamente vio tras la cascada un arbusto delicado creciendo en una grieta de la roca. En este arbusto había un nido. Allí, en medio del barullo de la violenta caída del agua, estaba sentado plácidamente un pajarillo en su nido...

¿Paz perfecta...?

¿Cuál crees que fue la pintura ganadora? El rey escogió la segunda.

¿Sabes por qué?

“Porque —dijo el rey— la paz no significa estar en un lugar sin ruido, sin problemas, sin trabajar duro o sin dolor. La paz significa que, aun estando en medio de todas estas cosas, sepamos quedarnos en calma dentro de nuestro corazón.

Este es el verdadero significado de la paz”.

Significa que la paz no es sólo no tener ningún problema, sino que cuando lo tengamos, lo podamos resolver de forma pacífica.

La piedra para sopa

En un pueblecito, una señora se llevó una gran sorpresa al ver que había llamado a la puerta de su casa un extranjero, correctamente vestido, pidiéndole algo de comer.

—Lo siento —dijo ella—, pero ahora mismo no tengo nada en casa.

—No se preocupe —dijo amablemente el extranjero—, tengo una piedra para sopa en mi maleta, si usted me deja echarla en una olla con agua hirviendo, yo haré la sopa más exquisita del mundo.

A la señora le picó la curiosidad, puso la olla en el fuego y fue a explicar el secreto de la piedra para sopa a sus vecinas.

Cuando el agua comenzó a hervir, todo el vecindario se había reunido allí para ver a aquel extranjero y su piedra para sopa. El extranjero dejó caer la piedra en el agua, probó una cucharada y exclamó:

—Huummm... ¡Buenísima! Lo único que le falta son unas cuantas patatas.

—¡Yo tengo patatas en mi cocina! —exclamó una señora. Y en pocos minutos volvió con una gran bandeja de patatas peladas que echaron dentro de la olla. Entonces el extranjero volvió a probar la sopa.

—¡Excelente! —dijo—. Si tuviéramos un poco de carne, haríamos un caldo exquisito...

Otra vecina salió corriendo y volvió con un buen trozo de carne que el extranjero metió en la olla. Cuando volvió a probar la sopa, puso los ojos en blanco y dijo:

—¡Ah, que sabrosa! Si tuviéramos algo de verdura, sería perfecta, absolutamente perfecta...

Una de las vecinas fue a casa y volvió con una cesta llena de cebollas, puerros y zanahorias. Tras introducir la verdura en la olla, el extranjero volvió a probar el guiso y, con tono autoritario, dijo:



—La sal.

—Aquí está —contestó la dueña de la casa. A continuación, dio la orden:

—Platos para todos.

La gente se fue corriendo a casa y volvieron con platos y alguno incluso con pan y fruta.

Entonces, se sentaron para disfrutar de este manjar tan succulento, mientras el extranjero repartía abundantes raciones de su increíble sopa. Todos estaban tan felices, riendo, hablando y compartiendo por vez primera una comida.

En medio del revuelo, el extranjero desapareció silenciosamente, dejando tras de sí la maravillosa piedra para sopa, que podrían utilizar siempre que quisiesen para preparar la sopa más deliciosa del mundo.

Este cuento quiere hacernos reflexionar sobre la cooperación y el hecho de compartir.

Los dos pájaros

¿Sabéis qué es un sauce llorón? Un sauce llorón es un árbol grande, con unas hojas alargadas verdes por la parte de arriba y blancas por abajo que cuelgan de las ramas hacia el suelo.

Pues, os explicaré una historia que pasó en un sauce llorón...

Dos pájaros estaban en el mismo árbol, un sauce llorón. Uno de ellos estaba apoyado en la rama más alta del árbol y el otro, más abajo.

El pájaro que se encontraba en la rama más alta dijo para romper el hielo:

—¡Oh, que bonitas que son estas hojas tan verdes! El pájaro que estaba abajo creyó que se trataba de una provocación y le contestó:

—¿Estás ciego? ¡¿No ves que son blancas?!

Y el de arriba respondió, molesto:

—¡El que está ciego eres tú! ¡Son verdes! Y el otro, aún más enfadado, le dijo:

—Me apuesto las plumas de la cola a que son blancas. ¡Tú no entiendes!

El pájaro de arriba se iba enfadando cada vez más y, sin pensárselo dos veces, se abalanzó sobre su adversario para darle una lección.

El otro no se movió. Cuando estuvieron cerca, cara a cara, con las plumas de punta por la rabia, miraron los dos en la misma dirección.

El pájaro que había venido de arriba se sorprendió:

— ¡Oh! ¡Qué extraño! ¡Las hojas son blancas! E invitó al otro pájaro a ir arriba, donde estaba él antes.

Volaron hacia la rama más alta del sauce llorón y, esta vez, dijeron los dos a la vez:

—¡Las hojas son verdes!



Con este cuento hemos visto la importancia de la empatía y de respetar los diversos puntos de vista en situaciones de conflicto.

El nabo gigante

Érase una vez un viejo que plantó un nabo muy muy pequeño y dijo:

—¡Crece, crece, nabito, hazte dulce! —¡Crece, crece, nabito, hazte fuerte! Y el nabo creció dulce y fuerte y grande.

¡Enorme!

Un día, el viejo fue a arrancarlo. Tiró y tiró, pero no pudo arrancarlo. Entonces, llamó a su mujer y la mujer tiró del hombre, y el hombre tiró del nabo. Y tiraron y tiraron, pero no pudieron arrancarlo. Entonces, la mujer llamó a su nieta.

Y la nieta tiró de la mujer, y la mujer tiró del hombre, y el hombre del nabo, pero tampoco consiguieron arrancarlo.

Entonces, la nieta llamó al perro. El perro tiró de la nieta, la nieta de la abuela, la abuela del abuelo y el abuelo del nabo.

Tiraron con mucha fuerza, pero no pudieron arrancarlo.

Y el perro llamó al gato.

El gato tiró del perro, el perro de la nieta, la nieta de la abuela, la abuela del abuelo y el abuelo del nabo. Y tiraron y tiraron una y otra vez, pero no pudieron arrancarlo.

Entonces, el gato llamó al ratón.

El ratón tiró del gato, el gato del perro, el perro de la nieta, la nieta de la abuela, la abuela del abuelo y el abuelo del nabo. Y tiraron y tiraron con todas sus fuerzas... hasta que finalmente... ¡¡¡arrancaron el nabo!!!

¡Y menuda maravilla de nabo!

Y hubo suficiente para el abuelo, la abuela, la nieta, el perro, el gato e, incluso, el ratón... ¡¡¡y aún sobró un poco para la sopa de la persona que os acaba de explicar este cuento!!!

Se trata de un cuento popular ruso, recogido por Aleksey Tolstoi. Se puede leer y después interpretar con seis personajes.

La reflexión que nos sugiere es si alguna vez nos ha pasado una situación parecida, en la que ayudar a los demás ha beneficiado a todos.

Cierre del Taller: Los grupos de docentes se motivarán para la construcción de un “Decálogo de la Paz”, estos decálogos serán socializados y visualizados en los salones o espacios específicos de la institución educativa, así mismo, deben reflejar las contribuciones de los docentes frente a la construcción de una cultura de PAZ en escuela.



RECURSOS Y MATERIALES

RECURSO HUMANO:

Participantes

Talleristas

MATERIAL TÉCNICO Y LOGÍSTICO:

Micrófono

Sonido

Video Beam

Computador Portátil

Aula amplia, preferiblemente en la que se pueda bloquear la luz tanto solar como eléctrica

MATERIAL PARA USO DE LA TALLERISTA:

Sombras de colores fuertes (maquillaje)

Base blanca o lo más clara posible

Flores color rojo y amarillo (grandes y medianas como pinzas para cabello)

Velitas de olor para ambientar el aula (la cantidad depende del espacio del aula)

MATERIAL PARA USO COMPARTIDO EN LA PRÁCTICA:

Uvas chilenas (cantidad suficiente al menos una para cada participante)

Lápiz delineadores negros (se recomiendan delineadores líquidos)

Pinceles (por lo menos el número igual a la tercera parte de asistentes)

Bolsa mediana blanco de zinc

Vaselina

Lana

Escarcha de colores (frascos: rojo, azul, dorado, plata y verde)

Pintucaritas colores fuertes intensos rojo, naranja, verde, violeta

Papel bond o crack, papel azúcar por pliegos

Vinilos (colores básicos, por lo menos 10 de cada color: amarillo, azul, rojo, blanco y negro)

Marcadores

Vendas para cubrir los ojos (una venda por cada participante)



REFERENCIAS

- AGUILAR, E., Vitalia, M., CORREDOR, C., Geus, E., FIALLO, J., PORRAS, H. & SUÁREZ, J. (2008). Aula virtual, una alternativa en educación superior. Bucaramanga:
- BARRA, S. M. M. (2003): Infancia e Internet - Interacciones en la red. Braga: Universidad de Minho.
- BETANCOURT de Palacio Lucy. (2003) "En Colombia Florece el Amor". Editorial Kimpres. Bogotá. Editorial Kimpres. Bogotá. 2003.
- BORJAS Mónica, DE CASTRO Adela, RICARDO Carmen y VERGARA Eliana (2013) (Q.E.P.D.). Autor colectivo: Colectivo Educación Infantil y TIC del Instituto de Estudios en Educación (IESE) de la Universidad del Norte Recursos educativos digitales para la educación infantil. Investigación colectiva realizada como Trabajo Final del Programa de Educación Infantil del IESE en 2012 y 2013.
- CARO Corrales Karina (2010) CARACTERIZACIÓN DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA Propuesta de Investigación Presenta: Asesor: Dra. Ana Isabel Martínez García Profesores: Dr. José Alberto Fernández Zepeda Dr. Jesús Favela Vara Materia: Seminario de Investigación Enseñada, Baja California, México, Agosto 2010. CENTRO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE ENSENADA PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS DE LA COMPUTACIÓN.
- CHAUX Enrique (2008). Artículo: Intimidación escolar: rol de los testigos. En libro Educación en valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE - OEI. Pág. 83 -98. Editora Géminis. Bogotá.
- CHAUX TORRES Enrique, BUSTAMANTE TORRES Andrea, CASTELLANOS Melisa, CHAPARRO María Paula JIMENEZ Manuela, (2009) "Intimidación escolar y el rol de los testigos" Educación En Valores Y Ciudadanía Desde Una Perspectiva Cotidiana. En: Colombia ISBN: 978-958-8071-20-6 ed: Organización De Estados Iberoamericanos, v. , p.83 – 98.
- DUARTE, Jackeline (2012.) Ambientes de Aprendizaje, una aproximación conceptual. <http://www.rieoei.org/deloslectores/524Duarte.PDF> consultado en abril de 2012.
- GARCÍA Guilbert Natalia (2014) Victimización de menores por actos de Ciberacoso continuado y actividades cotidianas en el ciberespacio. Tesis Doctoral. UNIVERSIDAD DE MURCIA ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO. Tomado de Kowalski, R. M., y Limber, S. P. (2013). Psicológico, físico y académico Correlaciona de cyberbullying y bullying tradicional. Revista de Salud del Adolescente, 53, S13-S20.
- GARAIGORDOBIL Maite (2011) Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión Universidad de País Vasco, España. International Journal of Psychology and Psychological Therapy Tomado de Li Q (2006). Ciberacoso en las escuelas: Una investigación de las diferencias de género. Psicología Escolar Internacional.
- GRAVE Vera. (2006-2007) "Pacicultura en Familia". Editorial Observatorio para la paz. Bogotá.



KRAUSKOPF Dina (200) Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares. Organización Panamericana de la salud. Organización Mundial de la salud. Ministerio Federal de la Cooperación Económica y desarrollo. Sinco Editores. Perú.

LEY 1620 de (2013) I "POR LA CUAL SE CREA EL SISTEMA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR Y Formación PARA EL EJERCICIO DE LOS DERECHOS HUMANOS, LA Educación PARA LA SEXUALIDAD Y LA Prevención y Mitigación DE LA VIOLENCIA ESCOLAR" Ministerio de Educación Nacional Colombia.

LOPEZ MARTÍNEZ, Mario (2000) «La paz imperfecta, apuntes para reconstrucción del pensamiento pacifista», Papeles de cuestiones internacionales; y 2000, 46-49.

MALAGUZZI, L. (1980). Pedagogía como arte: el niño sin el medio ambiente y sin cosas. Recuperado de <http://www.educadorasdeinfantil.es/>.

MANUAL DEL MULTIPLICADOR PARA NIÑOS Y NIÑAS. (2006.) Grafiplast Neiva.

MOREIRA, M.C. Caballero & M.L. Rodríguez (orgs.). Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo, (pp.19-44) Burgos. Recuperado de <http://www.if.ufrgs.br/~Moreira/apsigsubesp.pdf>.

MUÑOZ Francisco, LÓPEZ Mario y RODRÍGUEZ Javier. Este concepto ha sido propuesto por un grupo de investigadores de la Universidad de Granada en España.

PAPERT, S. (1995): La máquina de los niños. Barcelona: Paidós Contextos.

PAPERT, Seymour (1987) Desafío de la mente. COMPUTADORAS Y EDUCACION. Buenos Aires: Galápagos.

SANCHES Bursón, José María. (2010) "Valores y competencias de la infancia en la Sociedad del conocimiento". II Congreso Internacional menores en las TIC.

SANTOS Miranda, PINTO Maribel y OSÓRIO António José (2008) Las TIC en la primera infancia: valorización e integración en la educación inicial a través del enlace @rcacomum. Instituto de Estudos da Criança. Universidad de do Minho, Braga, Portugal. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653n. 46/9 – 10 de septiembre de 2008 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K., BJÖRKQVIST, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Acoso escolar como un proceso de grupo: Participante roles y sus relaciones con el estatus social dentro del grupo. Comportamiento agresivo, 22.2011, 11, 2, pp. 233-254.

ZURBANO DÍAZ DE CERIO, José Luis (1998). Bases de una educación para la paz y la convivencia, Pamplona, Gobierno de Navarra. Dpto. de Educación y Cultura. ZURBANO DÍAZ DE CERIO, José Luis (2001) Gobierno de Navarra, departamento de Educación y Cultura. Pamplona.



CONVERSATORIO



Metodología del conversatorio

Roles de participantes

Rol de participantes	Responsable	Funciones
Moderador	Coordinador de practica de cada programa académico de la universidad de la Amazonia	- Hacer la presentación de los expertos - Presentar la metodología del conversatorio - Elaborar la relatoría del conversatorio registrando: temática, propósitos, reflexiones, divergencias, convergencias y conclusiones.
Expertos	Asesores de practica de las universidades participantes	- Presentar y sustentar las cuestiones ejes del conversatorio. - Liderar las reflexiones de los participantes - Elaborar las conclusiones referidas a la cuestión
Participantes	Participantes	Aportar reflexiones, convergencias, divergencias, sugerencias, etc., para el desarrollo del conversatorio.

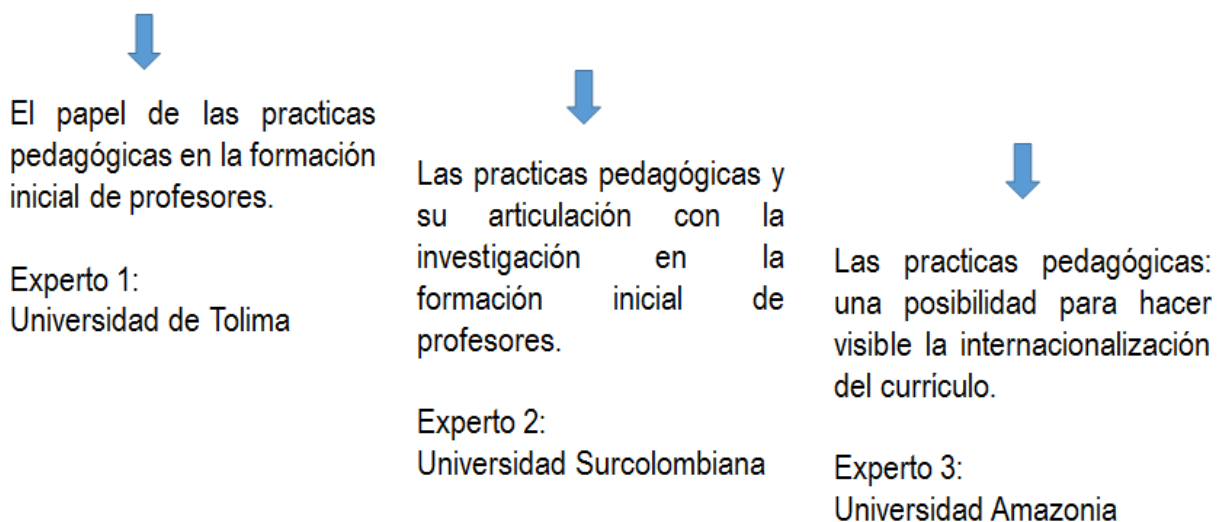
Metodología del conversatorio

Distribución de tiempos (4:20 pm – 6:00 pm Lunes 24 de octubre)

Actividad	Tiempo
Presentación de expertos y metodología	15 minutos
Desarrollo cuestión uno:	25 minutos
Desarrollo cuestión dos:	25 minutos
Desarrollo cuestión tres:	25 minutos
Presentación de conclusiones	10 minutos



Eje del conversatorio: La practicas pedagógicas y su impacto en la formación de profesores





Para la reflexión:

¿El diseño de los currículos actuales, estructurados en componentes: ¿pedagógico, didáctico, disciplinar...permite hacer realizable el desarrollo de las prácticas pedagógicas en la perspectiva de los lineamientos de calidad?

¿Los procesos de investigación propuestos y desarrollados en los programas de formación de profesores, hacen visible la articulación con la práctica pedagógica y sus resultados impactan el desarrollo del currículo?

¿Cuáles son los desafíos actuales en los programas de formación de profesores para asumir la internacionalización del currículo, cuales podrían ser los posibles caminos?