

# Memorias del Encuentro Regional de Escuelas Normales Superiores y Facultades de Educación

25 al 27 de octubre de 2017  
Popayán

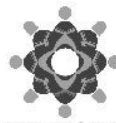


# formación

Encuentro de Formación de Maestros



Universidad  
del Cauca



**CIENS**  
COMITE INTERINSTITUCIONAL  
DE ESCUELAS NORMALES SUPERIORES  
DEL CAUCA Y POPAYÁN



Secretaría de  
Educación de Popayán



Secretaría de Educación  
y Cultura del Cauca



# Memorias del Encuentro Regional de Escuelas Normales Superiores y Facultades de Educación



<http://www.unicauca.edu.co/enformacion/>

Universidad del Cauca

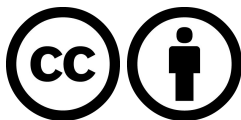
Comité Interinstitucional de Escuelas Normales Superiores del Cauca

Secretaría de Educación de Popayán

Secretaría de Educación y Cultura del Cauca

25 al 27 de octubre de 2017

Popayán



*Los derechos patrimoniales de los textos y documentos creados por los organizadores del evento, así como los textos presentados por los ponentes y los conferencistas, son de propiedad de sus respectivos autores, quienes han dado su autorización expresa para que se publiquen a través de una licencia Creative Commons Atribución, de acuerdo con la normatividad sobre Derechos de Autor en Colombia (Ley 23 de 1982). Esta licencia permite que cualquier persona pueda copiar y redistribuir estos documentos en cualquier medio o formato y adaptarlo o remezclarlo siempre que se de los créditos al autor. Más información sobre la licencia se encuentra en: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>*

# Tabla de Contenido

<b>Presentación.....</b>	<b>1</b>
<b>Mesa 1. Relaciones entre Escuelas Normales y Facultades de Educación.....</b>	<b>3</b>
Los semilleros de investigación como estrategia pedagógica transformadora en el desarrollo de habilidades y competencias investigativas.....	4
La práctica pedagógica investigativa: una propuesta conceptual y metodológica desde la vida misma de y en la escuela.....	7
Tensiones y posibilidades de las funciones sustantivas de las Escuelas Normas Superiores.....	8
Del madrinazgo y la república escolar al semillero de investigación pedagógica. La investigación como un dispositivo de relación interinstitucional.....	9
El trabajo colaborativo como estrategia para dinamizar la participación escolar de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa José Eusebio Caro sede central Popayán.....	11
Los modelos explicativos en la Enseñanza de las Ciencias Naturales.....	14
Las TIC en la formación docente: Del uso instrumental al desarrollo del pensamiento desde la interacción en RED.....	18
Experiencia de formación de maestros de la Maestría en Didáctica de la Universidad Santo Tomás.....	21
Repensando la formación de maestros: una mirada desde los principios de la educación popular.....	22
<b>Mesa 2. Los sentidos de la formación de maestros en el siglo XXI.....</b>	<b>23</b>
Identidades locales y el derecho a la educación en el marco de la era digital: Los retos del educador a la luz de nuestra historia.....	24
El desempeño docente: Un reto de formación socio-emocional en el siglo XXI.....	28

De oruga a mariposa... El viaje sin fin del maestro en el siglo XXI.....	29
El maestro del siglo XXI: maestro de la incertidumbre.....	3
Concepciones de los maestros en formación inicial sobre el fomento de una cultura científica escolar en la enseñanza de las ciencias naturales.....	7
La formación de los maestros en los escenarios prospectivos de la Educación: Escuelas Normales Superiores del departamento de Nariño.....	11
La formación de los maestros para la modernidad líquida.....	15
El cuento, estrategia didáctica para fortalecer procesos de lectura y escritura en el grado primero.....	16
Los sentidos en la formación del maestro hoy.....	18
Entre las relaciones pedagógicas, el ahora y la realidad.....	22
<b>Mesa 3. Los planes de estudio de las Escuelas Normales y las Facultades de Educación.....</b>	<b>25</b>
Los planes de estudio de las Escuelas Normales y las Facultades de Educación .....	26
El plan de estudios como acercamiento al currículo integrado desde las rutas sociopedagógicas en contextos de diversidad.....	27
Mi práctica pedagógica, en la enseñanza del pensamiento geométrico y espacial en los estudiantes que inician secundaria.....	31
Al ritmo de la música transformo mi vida y mi saber.....	35
Los relatos escolares sobre “las experiencias vividas” en la práctica pedagógica: Una estrategia para la formación inicial de maestros.....	38
La Competencia Digital en la formación de los docentes.....	40
Estructurando el pensamiento con las más pequeñas a partir de Scratch.....	45
El Plan de Estudios del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Mariana de Pasto, proceso resultante de autoevaluación y renovación de registro calificado.....	48
<b>Mesa 4. Las políticas públicas educativas en la formación de maestros.....</b>	<b>52</b>

Primera infancia en Colombia de su acumulado como política pública hacia su reconfiguración práctica para la educación inicial.....	53
Políticas públicas y educativas en primera infancia, educación infantil y formación docente en la perspectiva de la formación del educador infantil.....	57
La Escuela Normal Superior de Popayán y la formación etnoeducativa.....	60
La formación inicial de maestros en las Escuelas Normales en el marco de la interculturalidad.....	65
Formación inicial de maestros/as en educación en emergencias y gestión del riesgo.....	69
Aproximación crítica a la política pública del MEN: Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en Lenguaje.....	72
La incidencia del contexto de las áreas de difícil acceso en el ausentismo ocasionado por enfermedad en los docentes de la Institución Educativa Playa Rica en el municipio de El Tambo (Cauca).....	73
Mecanismos innovadores para la promoción de la convivencia ciudadana: El ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y prevención del acoso escolar.....	76
De los Recursos Educativos Abiertos (OER) a la Educación Abierta (Open Education): Proyecto de Investigación coKREA.....	79
La Formación de los Licenciados en Colombia en la encrucijada entre la globalización y la atención a las necesidades locales.....	83
<b>Mesa 5. Las perspectivas de la formación de maestros en las regiones.....</b>	<b>87</b>
De la Formación en y para la Investigación Educativa a la Construcción de Saber Pedagógico de los maestros y maestras de Educación Artística y Cultural del Contexto Caucano en la contemporaneidad.....	88
Compromiso ético y político del educador: Rúbricas de evaluación y fondo pedagógico de la relación con estudiantes.....	89
La Educación Ambiental un espacio de formación de maestros y ciudadanos ambientales para un país biodiverso y pluricultural.....	91
LAS TIC en educación: Nuevas problemáticas y perspectivas en la formación de maestros.....	93

La cognición y la metacognición como factores itinerantes en la construcción de un proyecto de aula integral.....	94
REDMENA: Una apuesta de comunidad académica y formación permanente y trabajo investigativo para las Escuelas Normales de Antioquia.....	97
Integración de la inteligencia emocional en la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental.....	99
Concepciones acerca de la enseñanza de la reproducción bovina en la formación profesional integral.....	101
Diseño de estrategias para facilitar el aprendizaje del concepto conservación en el municipio de Santa Rosa Cauca.....	105
El quehacer del maestro maciceño en contextos de diversidad.....	109



# Presentación

*¿Por qué no universalizar también el amor? ¿Por qué no volver costumbres y cotidianas ese otro modo o modelo de relaciones entre los humanos? ¿Por qué no trascender la ética del deber a la ética del amor?*

*Nicolás Buenaventura Adler*

Para la Universidad del Cauca y el Comité Interinstitucional de Escuelas Normales Superiores del Cauca, es importante propender por la articulación académica entre las Escuelas Normales y las Facultades de Educación, en aras de forjar caminos de unidad y diálogo permanente, en beneficio de la formación inicial, avanzada y cualificación permanente de los maestros de las regiones que configuran la nación colombiana.

Consideramos fundamental reconocer y resaltar el papel destacado que han jugado las Escuelas Normales, particularmente en aquellos lugares apartados de la geografía nacional. Igualmente, destacamos los avances que se han hecho desde las Facultades de Educación tanto en docencia universitaria, investigación educativa en sus diferentes campos de conocimiento y la interacción social en relación con el entorno.

Sin embargo, los esfuerzos realizados se ven opacados por el aislamiento en que trabajamos las instituciones formadoras de maestros en particular en las regiones, por las distancias geográficas, la poca conectividad y un ambiente de crisis respecto de la manera como se deben abordar las tensiones educación-economía en la globalización

No obstante, en el corazón y pensamiento de varios de nosotros, está presente el reto de formar las nuevas generaciones de maestros, cualificar los maestros en ejercicio de la profesión con criterios de idoneidad pedagógica y atemperarlos a los contextos de diversidad que caracterizan nuestro país, desde el reconocimiento de las dificultades a las cuales

estamos abocados y frente a la normatividad que ha sido expedida en los últimos años.

Es por esta razón que vemos la urgencia de un trabajo mancomunado en red, para abrir espacios de deliberación, discusión, diálogo y concertación entre los diferentes programas académicos en la formación de educadores y los entes gubernamentales a quienes está encomendada esta tarea, en función de afrontar estas nuevas realidades contemporáneas.

La articulación del quehacer educativo en cuanto a la formación de maestros, pasa por la conjunción de la voluntad política de quienes estamos comprometidos con dicha tarea, si realmente queremos hacer de Colombia el país más educado de Latinoamérica. Es por esto que la Universidad del Cauca y el Comité Interinstitucional de Escuelas Normales del Cauca, se suma a este esfuerzo de la Secretaria de Educación de Popayán y de la Secretaria de Educación y Cultura del Cauca, al igual que del Ministerio de Educación Nacional para buscar el fortalecimiento de los vínculos entre las Escuelas Normales y las Facultades de Educación.

*Comité Organizador  
Encuentro enFormación*

# **Mesa 1. Relaciones entre Escuelas Normales y Facultades de Educación**

La pretensión de esta mesa fue la de conocer los diferentes grados y niveles de articulación entre las Escuelas Normales y las Facultades de Educación para la formación de maestros, por tanto, los temas que se abordaron, fueron: Propuestas conjuntas para la formación de los formadores de maestros; Sistemas de convalidación de los créditos académicos para asegurar la continuidad de los egresados de los Programas de Formación Complementaria (PFC) en las Licenciaturas en educación; Políticas de homologación entre las instituciones formadoras de maestros; Formulación de programas conjuntos de capacitación y/o cualificación permanente a los formadores de maestros.

La coordinación de esta mesa estuvo a cargo de Alba Lucía Pedraza, Profesora del Departamento de Educación y Pedagogía de la Universidad del Cauca y Hayder Giovana Espinosa Mejía, Docente de la Escuela Normal Superior Santiago de Cali.

# **Los semilleros de investigación como estrategia pedagógica transformadora en el desarrollo de habilidades y competencias investigativas**

Jairo Paolo Cassetta Córdoba ([jcassetta@umariana.edu.co](mailto:jcassetta@umariana.edu.co))

Universidad Mariana

Adriana Lorena Maury ([lorenamaurychk@hotmail.com](mailto:lorenamaurychk@hotmail.com))

Liceo de la Universidad de Nariño

Johana Lili Mora Caicedo ([jhoamoraca@yahoo.es](mailto:jhoamoraca@yahoo.es))

Liceo de la Universidad de Nariño

La necesidad de hacer investigación en todos los niveles de educación siempre ha sido uno de los eslabones que ha sido difícil de articular. Los semilleros de investigación surgen como una estrategia que permite encontrar ese eslabón y que puede entregar una nueva forma de enseñar y aprender. En este ponencia se presenta una revisión bibliográfica sobre la importancia de la generación de espacios en el ámbito investigativo como herramienta facilitadora de habilidades y competencias en el trabajo desarrollado con estudiantes de básica secundaria y educación superior, además de compartir algunas de las experiencias obtenidas en los semilleros de investigación Atelopus del Liceo de la Universidad de Nariño y el semillero de investigación FORMA de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana.

Es pertinente mencionar que la Facultad de Educación de la Universidad Mariana forma en gran parte a los estudiantes que provienen de las Normales Superiores de diferentes municipios del departamento de Nariño con el fin de complementar su aprendizaje de Normalistas Superiores, y brindarles la posibilidad de que terminen su carrera profesional como Licenciados en Educación Básica Primaria. De igual manera, se busca explicar el tipo de habilidades que se desarrollan en los estudiantes que hacen parte de estos grupos: habilidades cognitivas, habilidades colaborativas, habilidades personales, habilidades metodológicas,

habilidades informáticas, habilidades epistémicas. Estas habilidades logran hacer la diferencia y son el complemento que hace de la formación investigativa un componente transversal que permite desarrollar todo lo mencionado anteriormente. Además, se establece una relación en cuanto al desarrollo de competencias que en conjunto con las habilidades mencionadas anteriormente, cumplen conceptualmente con lo que el estudiante necesita para su formación integral.

Finalmente, se hace una indagación sobre el empleo de la pedagogía del error como instrumento evaluador del proceso formativo en investigación, una evaluación permanente en la que se valora cada momento del aprendizaje de los estudiantes, desde la formulación de las preguntas, punto inicial de toda investigación, hasta la construcción de las conclusiones e incluso la presentación de los resultados en eventos académicos.

Sin lugar a dudas, el contexto en el que se desarrollan tanto las habilidades como las competencias investigativas permite hacer un seguimiento periódico del aprendizaje como proceso integrador de experiencias, la apropiación de conceptos o teorías y en general de su construcción social, cognitiva y operativa; es así, como la pedagogía del error sale a relucir en los procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales en el trabajo de los semilleros de investigación, mostrando como se puede partir del error, en lugar de reprimirlo y castigarlo como usualmente se hace durante el proceso educativo.

Uno de los retos educativos en cuanto a la enseñanza y en sí a toda la práctica pedagógica es la generación de nuevas estrategias que promuevan en el estudiante, desde sus diferentes escenarios de aprendizaje, habilidades y competencias para la construcción de actitudes, valores, pensamiento lógico y conceptual que les otorgue un desarrollo integral y les aporte las herramientas para la toma de decisiones y la consecuente búsqueda efectiva de soluciones a las diferentes problemáticas que enfrenta la sociedad actual.

El docente se convierte por lo tanto en facilitador y orientador del proceso de aprendizaje de sus estudiantes e indaga sobre nuevas prácticas pedagógicas que al implementarlas le permitan explorar los espacios idóneos para obtener un aprendizaje significativo. Entre estas prácticas, la investigación motiva a través de su proceso formativo, a la potenciación de las capacidades del pensamiento crítico en escenarios reales, el aprendizaje

por descubrimiento, la reflexión a partir de los hallazgos y los errores encontrados y la generación de nuevos conocimientos.

La formación en investigación dentro del proceso educativo constituye un eje fundamental y puede trabajarse desde la conformación de grupos o semilleros dedicados a la elaboración de propuestas investigativas a partir de un interés colectivo y con la orientación de un docente tutor. De igual manera la pedagogía del error fortalece el trabajo desarrollado desde un semillero ya que constituye un punto de partida del cual emergen múltiples preguntas de investigación convirtiéndose en una red de nuevo conocimiento.

Esta ponencia es el resultado del ejercicio investigativo en el aula en el seminario de Teorías del Aprendizaje de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Mariana (2017) y la observación y puesta en práctica de los Semilleros de Investigación de Instituciones de los niveles de Básica Secundaria y Educación Superior del municipio de Pasto (Nariño – Colombia) y está dirigido a docentes de semilleros y estudiantes investigadores participantes en los semilleros, donde el objetivo es implementar la Educación Investigativa a través del trabajo desarrollado desde semilleros teniendo como base principalmente el modelo constructivista y la pedagogía del error como estrategia que genera confianza y motivación para el desarrollo de habilidades y competencias investigativas en los estudiantes. Este objetivo, como docentes en formación nos orientará hacia nuestro quehacer investigativo dentro del aula.

# **La práctica pedagógica investigativa: una propuesta conceptual y metodológica desde la vida misma de y en la escuela**

Luis Alfredo López Quinayás ([luislopez@unicauca.edu.co](mailto:luislopez@unicauca.edu.co))  
Universidad del Cauca

La ponencia pretende poner a consideración una propuesta conceptual y metodológica para trabajar la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) en programas que forman maestros, sean estos licenciaturas o Programas de Formación Complementaria; haciendo énfasis en que es una propuesta, es el resultado de una praxis que se ha venido construyendo durante varios años en el contexto de formación de maestros en la Universidad del Cauca, específicamente en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés, programa que administra el departamento de Educación y Pedagogía de la misma universidad.

Se desarrollará, de manera conjunta, cuatro temas que dan cuenta de la propuesta, estos son: 1) La tensión o articulación Práctica Pedagógica y la investigación ¿PP+I?; 2) El proyecto: 7 interrogantes que confluyen; 3) La pregunta central de la PPI: en la figura del triángulo; y 4) El discurso formal y la palabra viva: el rescate de la palabra de los protagonistas en la escritura.

Respecto a la articulación entre Escuelas Normales y Facultades de Educación, se muestra cómo la participación de estudiantes egresados de las Normales han sido importantes en la configuración de la propuesta, además, en sí misma la propuesta se muestra como una posibilidad de trabajo conjunto entre ENS y Facultades de educación en tanto hay encuentros, y quizá desencuentros, en: los fundamentos teóricos pedagógicos, investigativos y disciplinares; el contexto, por cuanto nos movemos en el mismo territorio; y en las didácticas que confluyen en quehaceres cuya búsqueda formativa nos une.

## **Tensiones y posibilidades de las funciones sustantivas de las Escuelas Normas Superiores**

Darío Esteban Recalde Morillo ([derecalde@uao.edu.co](mailto:derecalde@uao.edu.co))

Universidad Autónoma de Occidente (Cali)

Universidad de La Salle (Bogotá)

A partir de la revisión de los documentos del Ministerio de Educación Nacional (2015) y COREDUCAR (2016), el autor de la ponencia presenta las tensiones y posibilidades que existen para las funciones sustantivas de Formación, Extensión, Evaluación e Investigación alrededor del conocimiento como base del desarrollo. Se presentan dos esquemas de trabajo como una forma de abstracción sobre los puntos de contacto actuales y otro sobre los futuros. El objetivo es presentar un punto de equilibrio entre las exigencias de los estándares nacionales o internacionales de educación y la sistematización de experiencias educativas locales con un carácter global.



## **Del madrinazgo y la república escolar al semillero de investigación pedagógica. La investigación como un dispositivo de relación interinstitucional**

William Rodríguez Sánchez ([wirodriguez.s@gmail.com](mailto:wirodriguez.s@gmail.com))

Escuela Normal Superior Farallones de Cali

Siguiendo al profesor Oscar Saldarriaga en su texto Matrices éticas y tecnologías de la formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX, en la presente ponencia se argumenta cómo la Escuela Normal Superior Farallones de Cali, pasó de ser la Escuela Normal Nacional de Señoritas de Cali en la que su saber pedagógico, en relación con las funciones globalizantes, se enfatiza en los procesos de uniformidad y en relación con las finalidades de la heteronomía se centró en los procesos de normalización; a ser la Escuela Normal Superior Farallones de Cali en la que su saber pedagógico, en relación con las funciones globalizantes, se enfatiza en el gobierno de sí y en relación con las finalidades de la autonomía se centró en los procesos de subjetivación.

Esto es, a partir de mirar los proyectos de Madrinazgo y República Escolar de la Escuela Normal Nacional de Señoritas y su escuela anexa Martín Restrepo Mejía respectivamente, en los cuales se trataba de desarrollar un saber pedagógico centrado en lo que se denomina de manera coloquial como el “manejo de grupo”, las normalistas desde sus últimos años de la primaria iniciaban un proceso formativo como maestras, desarrollando prácticas en la república escolar como la representación de grados inferiores, la coordinación de actividades supervisadas por las maestras consejeras, entre otras. Siguiendo en el bachillerato con proyectos como el madrinazgo de grado 11 en donde la articulación entre el cuerpo profesoral y los diferentes grupos y grados estaba mediado por estas estudiantes para el desarrollo de actividades institucionales estratégicas como izadas de bandera, día de la madre, del maestro, de la virgen, etc.

Dicha práctica se ve transformada sustancialmente con el proceso de transformación en escuela Normal Superior Farallones de Cali en articulación con el Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle; proceso que tiene como ejes articulantes los núcleos de la formación docente, principalmente la pedagogía como disciplina fundante de la profesión docente y la investigación como condición de calidad.

En el desarrollo del proceso de acreditación de calidad, se diseñó el dispositivo de investigación “semillero de investigación pedagógica” que tiene como fundamento la noción de semillero entendido como el espacio donde se riega y germina la semilla, teniendo éste el sentido de otra escuela con otros espacios y posibilidades en tanto lugar abierto, permeado por otros aires y otras corriente. De igual modo, el semillero se pregunta por el joven y la formación no en el sentido clásico del sujeto que se normaliza y al que se le da forma, sino en el sentido de aquel que se pregunta y pregunta y, en ese orden de ideas, la investigación se asume, siguiendo a Paulo Freire, desde la pedagogía de la pregunta y no desde la respuesta.

Finalmente, en términos de materialización, el semillero desarrolla unas estrategias de actuación que le permiten trascender lo instrumental del proyecto en tanto pensar la diversidad, la diferencia desde los encuentros interculturales; pensar la lectura de textos y contextos desde el cine y la literatura; pensar la formación desde el viaje o el viaje como formación, y la articulación con el Programa Ondas de Colciencias como una manera de acercarnos al rigor investigativo que exigen los proyectos y la institucionalidad.

He ahí la apuesta por una transformación institucional pensada en el tránsito del saber pedagógico normativo y moralizante al saber pedagógico de la pregunta y la investigación como una cultura que permite desarrollar procesos de subjetivación.

# **El trabajo colaborativo como estrategia para dinamizar la participación escolar de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa José Eusebio Caro sede central Popayán**

Yannet Patricia Cruz Cerón ([.yapatico-15@hotmail.com](mailto:.yapatico-15@hotmail.com))

I.E. José Eusebio Caro

Maestría en educación de la Universidad del Cauca

La presente ponencia se enmarca dentro de la línea de profundización en ciencias sociales de la Maestría en Educación, adscrita a la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación de la Universidad del Cauca, y financiada por el programa becas para la excelencia docente del Ministerio de Educación Nacional 2016-2017. La propuesta se enmarca dentro de la línea de investigación: “Cultura de Paz”, según la definición de las Naciones Unidas (1998, Resolución A/52/13), que consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones, línea de trabajo liderada por el grupo de investigación en Ética, Filosofía Política y Cultura Jurídica de la Universidad del Cauca.

Mediante este trabajo se expone una experiencia pedagógica y didáctica a nivel de la básica primaria, grado quinto, desarrollada en una institución pública con trayectoria formativa normalista en la ciudad de Popayán. Se asumen que existen diversas problemáticas que se presentan dentro del proceso de enseñanza aprendizaje al interior del aula de clase, entre ellas, se destaca la necesidad de brindar una formación integral a los estudiantes que pertenecen a la comunidad educativa; convirtiéndose en protagonistas en todos los procesos educativo desde preescolar hasta la secundaria, y quienes conducen a plantear nuevos horizontes, superar desafíos y resolver los interrogantes del quehacer pedagógico para potenciar y dinamizar la

participación estudiantil mediante el trabajo colaborativo dentro de las Instituciones Educativas. En este sentido, la ponencia, derivada de investigación, aborda dos problemáticas correlacionadas que se presentan en el aula del grado quinto de primaria de la Institución Educativa José Eusebio Caro Sede Central Popayán (Cauca). Por una parte, la falta de participación escolar entre el estudiantado y por otra, la no implementación de una pedagogía dialogante que contribuya a formar sujetos críticos, reflexivos y abiertos al trabajo colaborativo, para que se vinculen con idoneidad a las dinámicas y demandas que exige la sociedad actual.

Efectivamente se construyó una propuesta de intervención utilizando el trabajo colaborativo para que los docentes, junto con sus estudiantes, fortalezcan la participación escolar desde una metodología dialogante y consciente, pero a la vez placentera y enriquecedora. Esta propuesta se realizó en la Institución Educativa José Eusebio Caro, ubicada en la ciudad de Popayán, departamento del Cauca. Establecimiento público que ofrece los niveles de educación, preescolar, primaria, media y básica.

Para el logro de este propósito se han definido como objetivos específicos los siguientes: Explorar, sistematizar e interpretar los hallazgos que sostienen la escasa o nula capacidad de los estudiantes para participar en las actividades que se plantean en la sede educativa. Implementar la propuesta “Encuentros para crecer y ser: una experiencia integral hacia la participación e integración” desde el trabajo colaborativo, con el fin de que el estudiante pueda expresarse libre y espontáneamente como parte de su proceso de participación escolar. Evaluar los resultados obtenidos en el desarrollo de las actividades pedagógicas propuestas.

Desde esta óptica, se observa la necesidad de enseñar a los estudiantes la manera de trabajar efectivamente en equipos y en grupo, mediante un trabajo colaborativo, el cual tiene una connotación social y pedagógica relevante para la institución, en donde todos los participantes asistieron y ayudaron en la realización de la propuesta de intervención, siendo utilizada no solo para aprender con otros, sino para mejorar sus habilidades comunicativas y sociales.

Atendiendo a los resultados obtenidos, es posible afirmar que los estudiantes aprendieron juntos a demostrar que son capaces tanto de forma individual como colectiva para encontrar soluciones que benefician a sus pares; que los

conocimientos y habilidades adquiridos, mediante la participación y el trabajo colaborativo fomentan la realización personal y el desarrollo de vínculos afectivos saludables. De igual forma, el docente se convirtió en un facilitador que motivó y monitoreó la actuación de los estudiantes, demostrándose así, que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto el docente como el estudiante deben aprender unos del otro.

Mediante la presente propuesta de intervención y teniendo en cuenta la experiencia adquirida dentro de la práctica docente, se buscó hacer cambios en la formación académica, fortaleciendo la participación del estudiante, al exponer libre y con autonomía sus ideas, favoreciendo la reflexión de forma crítica ante las problemáticas, necesidades y expectativas de su propio entorno escolar y familiar. En tal sentido, el estudiante se convirtió en un sujeto participativo y líder comprometido, protagonista de su propio proceso educativo.

El emplear una metodología dialogante y el trabajo colaborativo, logró que cada uno de los educandos se conservaran motivados para el desarrollo de actividades dinámicas y llamativas, que restauraron su curiosidad y sensibilidad naturales.

La investigadora, considera que la presente propuesta de intervención se inscribe al interior de lo que se plantea como necesario y vital hoy para la sociedad colombiana, la conquista de la paz y las aulas no pueden ser ajenas a este propósito, de ahí que el desarrollo de la presente intervención se propone ser un grano de arena para la consolidación de este nuevo país en paz que anhelan los COlombianos.

# Los modelos explicativos en la Enseñanza de las Ciencias Naturales

José Omar Zúñiga Carmona ([omarzuni@unicauca.edu.co](mailto:omarzuni@unicauca.edu.co))

Departamento de Educación y Pedagogía de la Universidad del Cauca

El propósito de esta ponencia es presentar tanto a los formadores de profesores, a los profesores en ejercicio como a los profesores en formación (estudiantes de Licenciatura en las universidades y del Programa de Formación Complementaria en las Escuelas Normales Superiores), algunas reflexiones relacionadas con las tendencias que han influenciado la enseñanza de las ciencias naturales en particular, y la educación en general, durante las últimas décadas.

Para ello se mencionarán algunas características del modelo de enseñanza conductista (años 70's y 80's), pasando por las teorías cognitivas del aprendizaje (la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, 1973, 1976, 2002); la teoría del cambio conceptual de Posner et al, 1983; entre otras), de las cuales se hace solamente una breve mención, para pasar al modelo constructivista (años 90's) y terminar con la visión de ciencia como construcción humana (Giere, 1992), en la que se plantea que los profesores debemos diseñar actividades que posibiliten a los estudiantes elaborar su propio modelo explicativo para que puedan argumentar qué es lo que entienden cuando dicen que están entendiendo algo. Esta ponencia se va a centrar en mostrar los planteamientos de Giere (1992) en relación con los modelos explicativos.

Se partirá de aclarar el significado de los modelos y su aplicación en la enseñanza de las ciencias, tomando como referencia la siguiente premisa: Para enseñar ciencias es necesario conocer la disciplina que se va a enseñar, pero no basta con que el profesor realice una muy buena explicación de los contenidos; también es necesario que el estudiante se apropie de ellos (por sus propios medios). Si no se logra que se dé dicha apropiación, no se

completará el “eslabón” que permitirá conectar la explicación del profesor con la comprensión del estudiante. Según Giere (1992), este es el papel que juegan los modelos explicativos en la enseñanza de las ciencias.

Se considera que esta ponencia es pertinente para ser presentada en la mesa por dos motivos – entre otros – que se describen a continuación: primero, porque recoge la experiencia del autor como formador de maestros en un programa de licenciatura que se ofrece en una facultad de educación; se trata de un programa que tiene convenio con las Escuelas Normales Superiores (en adelante: ENS) del departamento del Cauca y que – por tanto – acoge a normalistas superiores (egresados del Programa de Formación Complementaria de las ENS), quienes acuden a la facultad de educación para culminar su proceso de profesionalización en el programa de licenciatura; segundo, porque la ponencia presenta reflexiones sobre las diversas tendencias que han influenciado la enseñanza de las ciencias naturales, enfatizando en el tema de la didáctica como disciplina autónoma que aporta elementos teóricos, metodológicos y prácticos para la formación de maestros, tanto en las ENS como en las facultades de educación.

A continuación se presentan algunos de los temas que se abordarán en el desarrollo de la ponencia: Las diversas tendencias en la enseñanza durante las últimas décadas. Dichas tendencias tienen que ver necesariamente con los procesos de aprendizaje y de evaluación, actividades estas que – en conjunto con la enseñanza – transcurren en el mismo escenario: el ámbito escolar.

A.1.- Primera tendencia: la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de tipo conductista: Las situaciones educativas que ocurren en este escenario escolar, tienen en cuenta única y exclusivamente el punto de vista del profesor. Por supuesto, esto se refleja no solamente en los estilos de enseñanza, sino también en los estilos de aprendizaje y en los estilos de evaluación. En esta primera tendencia el punto de vista de los estudiantes quedó completamente invisibilizado, limitándose la participación de los mismos a ser receptores pasivos de la información que les “transmitía” el profesor. Estas características hacen referencia al modelo conductista, que fue adaptado de la psicología conductista, que tuvo su desarrollo unos años antes y unos años después de la primera mitad del siglo XX. Entonces, en ese momento, la enseñanza se redujo a la siguiente fórmula mágica: “La

clave de la enseñanza está en aprender a generar estímulos adecuados a los estudiantes para que generen las respuestas que esperamos de ellos; el proceso no tiene importancia, lo que realmente importa es enseñarles a que nos den las respuestas adecuadas para poder seguir adelante con los contenidos del programa”. A partir de los años 90’s, llegó a Colombia una nueva tendencia, la cual, a nuestro modo de ver, no fue bien asimilada al principio.

A.2.- Segunda tendencia: la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de tipo constructivista: Transcurría la primera mitad de la década de los años 90’s, y ya el panorama de la nueva tendencia se iba aclarando. No pasaron muchos años para que estos planteamientos permearan los modelos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Se habló de las teorías constructivistas, fundamentadas en la identificación de los errores conceptuales o pre- conceptos de los estudiantes. Teniendo en cuenta la gran cantidad de investigaciones concluidas sobre el tema, se llegó rápidamente a un consenso: antes de iniciar su proceso de escolarización, los estudiantes ya tienen un conocimiento previamente elaborado. Ese conocimiento previo lo construyen a partir del contacto con la familia, con el medio ambiente que los rodea, con los medios de comunicación, etc. Se habló entonces de las ideas previas de los estudiantes, Se consideró entonces el aprender a identificar cuáles eran las ideas previas de los estudiantes y planificar la enseñanza a partir de ellas. Ya no se trataba de formular las preguntas necias, ahora se trataba de generar situaciones problémicas, a partir de las cuales se pudieran conocer, no sólo las opiniones de los estudiantes, sino que – a partir de las mismas – se pudieran identificar las ideas previas o errores conceptuales sobre los cuales se debería hacer mayor énfasis al momento de planificar la enseñanza. Pero nuevamente, con el paso de los años, si había consenso en torno al reconocimiento de las ideas previas de los estudiantes, una de las preguntas que surgió al inicio de la primera década del siglo XXI, fue la siguiente: ¿y cómo hacemos para ayudar a los estudiantes a modificar sus ideas previas?

A.3.- Tercera tendencia: la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación basada en la elaboración de modelos explicativos A partir de la pregunta formulada en el párrafo anterior, se generó un punto de inflexión en la investigación en el campo de la didáctica. Tuvimos que empezar a aprender la nueva lección. Ya quedaba más o menos claro que los estudiantes tienen ideas previas



relacionadas con los contenidos que abordan en su proceso de escolarización. Ya había – más o menos – un consenso en torno a que los profesores no transmitimos el conocimiento. Para intentar una aproximación a la pregunta formulada, se acude a algunos de los planteamientos de Giere (1992) relacionados con los modelos explicativos. Giere (1992), dice que, al igual que los científicos, los profesores también construimos modelos para tratar de entender y explicar la realidad que nos circunda. Cuando los profesores explicamos los contenidos de una disciplina en el escenario escolar, lo hacemos a partir de nuestro sistema de creencias, a partir del cual elaboramos nuestro propio modelo que nos permite entender el fenómeno que luego tendremos que explicar. De igual manera, nuestros estudiantes deben, según Giere (1992), construir sus propios modelos para comprender los contenidos que les explicamos en el escenario escolar. Es por este motivo que la preparación de los contenidos y su adecuada explicación constituyen criterios necesarios pero no suficientes para generar la completa comprensión por parte de los estudiantes.

#### Referencias bibliográficas:

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

Ausubel, D. P. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.

Giere, R. (1992). La explicación de la ciencia. Un acercamiento cognoscitivo. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. México.

Posner, G.; Strike, K. y (1983). A conceptual change view of learning and understanding. En: West, L. & Pines, L. (eds). Cognitive structure and conceptual change. Academic Press. (1985). p. 211-231.

# **Las TIC en la formación docente: Del uso instrumental al desarrollo del pensamiento desde la interacción en RED**

Ulises Hernandez Pino ([uherandez@gmail.com](mailto:uherandez@gmail.com))

Red de Investigación Educativa - ieRed

A lo largo de la historia de la humanidad, el desarrollo tecnológico ha tenido profundas repercusiones en la organización social y en la vida de las personas, pero es especialmente con la invención del computador y de Internet, con el que se han dado cambios cada vez más vertiginosos.

La incorporación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) como parte de las políticas educativas en América latina inicio desde finales de los años 80 en Costa Rica, y se fue propagando por los diferentes países. En Colombia, se inicia la entrega de computadores a las escuelas y la instalación de puntos con conexión a Internet en los sitios más alejados del país, desde el año 2001, con la promesa de mejorar la educación y la calidad de vida de las personas.

Estos procesos han estado acompañados de programas de cualificación de los docentes en ejercicio, tanto gubernamentales como no gubernamentales, que empezaron enseñando el manejo básico de estas tecnologías y que ahora han avanzado hacia el desarrollo de competencias para promover procesos de innovación educativa a través de estas tecnologías. Sin embargo se ha encontrado que a pesar del tiempo que llevan estos programas, muchos docentes aún siguen sin aprovechar estas tecnologías en el aula a pesar de contar con un equipamiento básico en los colegios, mientras que otros docentes hacen un uso mecánico e instrumental de las TIC, con lo cuál, terminan reforzando y no innovando sus prácticas pedagógicas.

Un ejemplo de esto se puede ver en el plan de estudios del área de Tecnología e Informática de algunos colegios, en donde se hace énfasis en la

enseñanza de programas, como por ejemplo un paquete de ofimática (específicamente Word, Excel y Power Point), pero que difícilmente trasciende hacia el aprovechamiento que se puede hacer de estas herramientas para la producción editorial, el soporte de investigaciones cuantitativas o la narración gráfica.

El problema de centrar el trabajo en la escuela en el uso de herramientas y no en lo que se puede hacer con ellas, es que se está reforzando una educación unidireccional (del profesor hacia el estudiante), pasiva (donde el estudiante sólo recibe), mecánica (en cuanto a que se limita a repetir lo que el profesor hace) e instrumental (donde no se cuestiona el para qué de la herramienta sino que sólo se busca hacer más eficiente una tarea). Por tanto, pedagógicamente hablando, se termina haciendo más de lo mismo, pero con herramientas más sofisticadas.

Una aproximación diferente sería que las herramientas sean una mediación para desarrollar experiencias de aprendizajes, donde por ejemplo, los estudiantes aporten sus conocimientos y habilidades para el aprendizaje tecnológico, los docentes planteen retos que impliquen la aplicación de conceptos y el desarrollo de competencias, y se aproveche las interacciones con información y con otros actores a través de las nuevas tecnologías.

Aunque existen algunos referentes internacionales para orientar la formación de docentes en TIC y el trabajo en el aula con estas tecnologías, tales como los Estándares ISTE (*International Society for Technology in Education*), el modelo TPACK (*Technology, Pedagogy And Content Knowledge*), entre otros, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia desarrolló el Pentágono de Competencias TIC, un modelo que plantea el desarrollo de 5 competencias en los docentes para un mejor aprovechamiento educativo de las TIC en educación. Estas competencias son: Tecnológica, para saber seleccionar y utilizar las herramientas de forma pertinente con el contexto educativo; Comunicativa, para el manejo de múltiples lenguajes audiovisuales y virtuales que permita la expresión y el relacionamiento con otros; Pedagógica, para renovar y resignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje; Gestión, para hacer más efectiva la planeación, evaluación y administración educativa; Investigativa, para transformar el saber y generar nuevo conocimiento.

Sin embargo, no es común que estos referentes hagan parte activa de los programas de formación inicial de maestros. Si bien se pueden encontrar algunos cursos sobre TIC en las Escuelas Normales Superiores y en las Facultades de Educación, en su mayoría se centran en enseñar a los futuros docentes a hacer llamativos los contenidos para sus estudiantes, pero no necesariamente esto pasa por una reflexión sobre las competencias que como docentes se deben desarrollar en torno a las TIC. Como una excepción, se puede reconocer la experiencia pedagógica de un docente de la Escuela Normal Superior de Popayán, que en el periodo 2014-2016, utilizó la creación de Recursos Educativos con Software Libre y Licencias Abiertas, para que los estudiantes del Programa de Formación Complementaria abordaran temas como pasar de ser consumidor de tecnología a creador y el respeto por las otras personas a través del respeto del derecho de autor.

Pero esto también sucede en los cursos de cualificación de docentes en ejercicio, en donde las limitaciones de tiempo hacen que estén más centrados en mirar como funciona un programa, que en diseñar y desarrollar experiencias de aprendizaje para los estudiantes con las TIC, que permitan a los docentes conocer de nuevas tecnologías, desarrollar el pensamiento computacional y reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas de estas herramientas y las competencias que permiten desarrollar.

A partir de la experiencia de participar en diferentes programas de formación de docentes en TIC, tanto locales como nacionales, se ha llegado a la conclusión que el aprovechamiento de las TIC en los procesos educativos requiere no sólo de capacitaciones sobre el manejo de software, sino que también requiere procesos de acompañamiento sobre metodologías que permitan aprovechar las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías y la sistematización de dichas experiencias para reflexionar sobre el quehacer pedagógico. Una aproximación en esta dirección implica que se debe dejar de mirar la cualificación de docentes como un acto de capacitación, para asumirlo como acompañamiento, donde se escucha y se diseña de forma colaborativa las experiencias de aprendizaje. Este tipo de formación docente, en torno a las nuevas tecnologías, busca generar Relación y Encuentro en la Diferencia, es decir, se busca centrarse en la interacción en RED.



## **Experiencia de formación de maestros de la Maestría en Didáctica de la Universidad Santo Tomás**

Ginna Constanza Méndez Cucaita ([ginna.mendezc@ustadistancia.edu.co](mailto:ginna.mendezc@ustadistancia.edu.co))

Maestría en Didáctica Universidad Santo Tomás

Esta ponencia da cuenta de la experiencia obtenida con respecto al Programa de Becas para la Excelencia Docente, del que participa la Maestría en Didáctica, programa adscrito a la Vicerrectoría Universidad Académica y a Distancia –VUAD- de la Universidad Santo Tomás, a partir del segundo semestre de 2015. En este sentido, nos ocuparemos de presentar las características más representativas de esta iniciativa del Ministerio Educación Nacional (MEN), en cuanto a la cualificación de docentes en ejercicio; para seguidamente, dar cuenta de cómo la Maestría en Didáctica ha venido asumiendo este proceso de formación con los maestros y maestras en las regiones del país donde hace presencia; para finalmente, dar paso a las voces tanto de maestrantes, egresados, docentes del programa e instituciones educativas, sobre lo que ha significado y representado esta experiencia de formación tanto como apuesta profesional como de impacto en las Instituciones Educativas en las que laboran los docentes que se han hecho acreedores a la beca.

Esto último, como parte del trabajo de reconstrucción de la experiencia que viene adelantando la Red de Formación en Investigación Avanzada: Didactiké, la cual, constituye a modo de proyecto de investigación una iniciativa reciente de la Maestría en Didáctica, en aras de fortalecer las competencias investigativas con estudiantes y egresados, principalmente en torno a temas y problemas relativos a las prácticas de enseñanza situadas en la educación básica y media.

## **Repensando la formación de maestros: una mirada desde los principios de la educación popular**

Robert Alfredo Euscátegui Pachón ([raeusca@unicauca.edu.co](mailto:raeusca@unicauca.edu.co))

Stella Pino Salamanca ([stellapino@unicauca.edu.co](mailto:stellapino@unicauca.edu.co))

Grupo de Educación Popular de la Universidad del Cauca

La presente ponencia hace parte de la investigación denominada, Los aportes de la Educación Popular en el proceso de formación de maestro. Para este caso en particular, la práctica escolar desarrollada en el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte, la cual busca contribuir en procesos de transformación de la práctica escolar desde sus propios actores, desarrollando un trabajo investigativo que permite construir y recrear conjuntamente un proceso tan importante como es la formación de maestros.

Las reflexiones presentadas hacen parte del ejercicio sistemático y participativo que se adelanta en la investigación, tratando de develar los aportes de la educación popular en el proceso de formación de maestros, a partir de principios, como el diálogo de saberes, la participación, entender la pedagogía como apuesta política, la crítica y reflexión. Aspectos que de alguna manera contribuyen en los procesos de transformación que se gestan desde el interior del programa de formación de maestros.

El trabajo se elabora a partir de una investigación acción educativa, la cual logró comprometer en el proceso a maestros en formación, docentes acompañantes y comunidades educativas donde se realizan las prácticas docentes; desarrollando diversos talleres y actividades que permitieron comprender los ejes problemáticos del proceso y construir colectivamente alternativas de solución.

## **Mesa 2. Los sentidos de la formación de maestros en el siglo XXI**

La pregunta por la formación de quienes forman a las generaciones venideras se ha convertido en un punto de crucial importancia, particularmente desde el hemisferio sur, ante las exigencias del mundo globalizado y su permanente confrontación con las realidades contextuales locales. El trabajo desarrollado por esta mesa, busca comparar los fines, propósitos, objetivos generales y específicos para la formación de normalistas y licenciados, en relación con las condiciones actuales en las que se desarrollan estos procesos a nivel regional. Los temas a, por tanto, los temas a abordados, fueron: Propósitos de la formación de maestros en la actualidad; Especificidad de la formación de profesores en los diferentes niveles educativos; Situación actual de la formación de maestros (Normalistas y Licenciados) en las regiones a la luz de las exigencias realizadas por el Estado colombiano; Impacto social de las instituciones formadoras de maestros en las regiones.

Esta mesa estuvo coordinada por Gaby Torres Joaqui, Profesora del Departamento de Educación y Pedagogía de la Universidad del Cauca y Maria Eugenia Muñoz, Docente de la Escuela Normal Superior de Popayán.



# **Identidades locales y el derecho a la educación en el marco de la era digital: Los retos del educador a la luz de nuestra historia**

José Luis Revelo Calvache ([jreveloc@gmail.com](mailto:jreveloc@gmail.com))  
Escuela Normal Superior de Putumayo

Desde el inicio del período que para América Latina comprende su inclusión al orden histórico hegemónico de modelo europeo, hasta las actuales formas de organización que los Estados-Nación latinoamericanos han configurado en más de dos centenarios de libertad, la política pública en educación de nuestro país ha movilizad la organización social, de tal manera que hablar de identidad nacional y educación para pueblos originarios ha sido uno de los constantes referentes de identidad a los que se enfrenta nuestra actual forma de comprendernos.

Es así como la educación configura un panorama de representación identitaria que moviliza tensiones históricas entre la población indígena del país y su inscripción al proyecto nacional que la modernidad le exige al Estado. Históricamente la cuestión de la existencia indígena y la llegada del blanco foráneo, planteó una serie de incertidumbres que se responderían paulatinamente a medida que se intervenían los territorios y se expropiaban las fuentes de recursos.

Las continuas disputas que se fraguaron en el espacio social y educativo y que se tradujeron en históricas luchas del reconocimiento de las identidades y la defensa de las territorialidades, evidencian una matriz histórica que todavía sostiene viejos interrogantes sobre la potencia de la educación para determinar los rumbos de una nación que se configuraba entre contextos de diversidad y complejidad.

El concepto de identidad ha sido uno de los motores históricos que cuestiona las relaciones sociales y educativas de la población del país frente

a los referentes de territorialidad y representación, el mismo que hará posible entender el discurso pedagógico en el marco de los derechos, la institucionalización y la formación de sujetos aptos para el trabajo y sobre todo, dóciles de espíritu. Entonces, la idea de superar las formas de abordar el conocimiento de nuestras realidades, más allá de las relaciones de representación homogéneas que propone el concepto de identidad, se abordan en las interpretaciones discursivas de un concepto ambiguo y ambivalente: la representación de algo que se es y con lo que se puede sostener relaciones de transacción con el Estado.

De esta manera, la identidad se transforma en objeto de transacción para reconocer derechos generales de ciudadanía a personas rotuladas étnicamente y que devela una relación dual implícita al ejercicio de la representación indígena: iguales pero diferentes. Ahora bien, las tensiones propias de la identidad, la identidad nacional, la identidad indígena y la ciudadanía aparecen tamizadas por los conceptos digitales que además, ahora forman parte de la agenda institucional.

En efecto, como parte del proceso de modernización estatal, el discurso de la era digital y sus agendas, representan para las comunidades rurales, campesinas e indígenas, el mismo paso arrollador que podría significar el pavimento de las calles, estableciendo nuevas formas de relación que movilizan la economía, el transporte y las prácticas vitales en constante actualización. Los derechos que plantearon la homogenización de la población a partir de la homogenización de la identidad del hombre blanco, serán los regentes y ordenadores de la estructura institucional que se consolida para la constitución de sujetos educandos, aptos y competentes para la vida en la urbe y con toda la potencia económica para suscribirse a los modelos de producción regionales.

Aunque no es del interés de este texto profundizar sobre las relaciones estructurales que vinculan al surgimiento de la identidad con el discurso de los derechos, conviene hacer evidentes las relaciones entre la aparición histórica del sujeto cartesiano que se identifica con el cogito, y su posterior formulación de la existencia humana como un cuerpo individual cargado de derechos inherentes a su condición de existente, situación que propició una serie de interpretaciones por demás, muy reducidas de lo que significa tener una identidad.

En este sentido, entendemos también que los conceptos digitales han sido minimizados a un espectro de comprensión por demás, bastante ingenuo, que pretende que la tecnología educativa configura un discurso reciente; que los artefactos digitales tienen todo el potencial alienante de las satánicas prácticas espirituales ancestrales y que las nuevas generaciones vienen con un “microchip” integrado a sus cerebros.

Todo lo anterior, forma parte de una colección de razonamientos que evidencian el reducido panorama de interpretación de una realidad que, por sus actuales condiciones de velocidad en el intercambio y almacenamiento de la información, nos reta a construir un orden social otro. En efecto, más allá de sustentar nuestras relaciones sociales en los prejuicios que ofrecen las nuevas tecnologías, podemos encontrar un universo de interpretación que en realidad es potente.

La inteligencia colectiva, la interconexión, la virtualidad y la condición hipertextual a la que asistimos, no son sino el correlato de la integridad que puede permitirnos ir más allá de esa odiosa superficie material a la que estamos expuestos y dejar con ello el paso abierto para que nuestra alma entre en escena con toda la potencia unificadora de la que es capaz. Tal vez los conceptos de la era digital traduzcan en aparatos electrónicos una secreta potencia individual que, todos, por el mero hecho de ser indígenas del planeta, compartimos y que no sabemos interpretar, debido a los disfraces materiales que socialmente asimilamos.

Ser de aquí significa compartir una conexión con todo el universo y eso es lo que no podemos ver con la claridad virtual que el mundo nos exige. Más allá de las apariencias, es la esencia humana la que nos permite convivir en el aquí y el ahora. Entendemos acá que el concepto de tecnologías escolares haría referencia al entramado de estas producciones discursivas, enunciaciones docentes, regulaciones nacionales y entendimientos sociales que, junto a las construcciones arquitectónicas de los claustros y los artefactos educativos, configurarían el dispositivo escuela que en sus medios y sus fines, pretende formar sujetos capaces de ver y decir lo que la hegemonía necesita que sea visto y dicho.

En este marco de interpretaciones, proponemos algunos elementos de reflexión para entender el rol del educador frente al reto identitario y digital

de la educación en la actualidad: asumir una perspectiva histórica para comprender el momento en el que estamos.

En efecto, los lazos que nos juntan como región y pueblos interconectados por las redes digitales, pueden ser el camino para encontrar las vías de relación con nuestro pasado remoto, en donde compartimos correlatos y construcciones que nos hacen habitantes de esta aldea global en la que cada uno de nosotros tiene un papel determinante en la historia del mundo.

Es así como volver la mirada a los elementos que nos conectan con el planeta puede permitirle al maestro en formación continua, reconstruir los referentes de identidad a los que nuestros sujetos educandos acceden dentro del marco del proceso educativo. Educar para la vida en comunidad exige entender el grado de participación democrática que las actuales herramientas digitales nos confieren como constructores de conocimiento. Entender la potencia virtual de nuestra identidad y los elementos con los que se construye, nos puede llevar a nuevas formas de realidad en donde seamos activos constructores del mundo. En definitiva, hay que pintar nuestro mundo.

Esta ponencia propone algunos interrogantes que surgen con ocasión de estas reflexiones y espera generar espacios de intercambio para encontrar aquellos nodos de conexión que compartimos con una región que forma parte de nuestro pasado —la provincia de Popayán— y por esta magia del saber, nos convoca nuevamente para compartir a la luz de la palabra, aquellos elementos que nos son comunes en nuestra configuración como sujetos del sur de un país que exige otras formas de reconocernos y que en el contexto educativo, tensiona los conceptos de identidad, derechos, tecnologías digitales e historias locales.

## **El desempeño docente: Un reto de formación socio-emocional en el siglo XXI**

Sara Esperanza Lucero Revelo ([slucero@umariana.edu.co](mailto:slucero@umariana.edu.co))

Universidad Mariana

La ponencia da a conocer la importancia de las competencias socioemocionales en el desempeño docente, desde los resultados de una investigación doctoral. Es un reto de autorreflexión y autorregulación en pro de la mejora de cada realidad personal con el apoyo de espacios institucionales para la cualificación en el equipo del que hace parte cada docente.

Los temas están relacionadas con los siguientes interrogantes: ¿Cómo influyen las competencias socioemocionales en el desempeño docente? ¿Cuáles son las principales dificultades de la práctica de las competencias socioemocionales en la interacción docente - estudiante? ¿Cómo influye el desempeño docente en la planeación, selección de estrategias y dinámica de aula? Cuestionamientos abordados desde las competencias socioemocionales, como un medio para impulsar la realización personal, profesional, mediante el fortalecimiento de la autonomía, la toma de decisiones, la autogestión y gestión relacional y la colaboración entre los docentes para cualificar los procesos en el aula.

Se utilizó el método mixto transductivo, generando un puente entre lo cualitativo y cuantitativo dando importancia a las subjetividades del comportamiento y la objetivación de las mismas. El instrumento utilizado fue una matriz de autodiagnóstico de las dimensiones de las competencias socioemocionales e impacto en el desempeño docente.

Una de las principales conclusiones, es: en todas las dimensiones de las competencias socioemocionales, hay mayor porcentaje de impactos altos en el desempeño docente, en la conciencia social y la gestión relacional.

## **De oruga a mariposa... El viaje sin fin del maestro en el siglo XXI**

María Eugenia Muñoz Ortega ([eugeniam@unicauca.edu.co](mailto:eugeniam@unicauca.edu.co))  
Escuela Normal Superior de Popayán y Universidad del Cauca

Magnolia Aristizábal ([maristizabal@unicauca.edu.co](mailto:maristizabal@unicauca.edu.co))  
Universidad del Cauca

Carlos Arbey Tosse Collazos ([catosse@unicauca.edu.co](mailto:catosse@unicauca.edu.co))  
Escuela Normal Superior de Popayán y Universidad del Cauca

“La pedagogía es la fascinación por el crecimiento del otro”  
Max van Manen, 1998.

La ponencia enfrenta con detenimiento tres grandes asuntos: en primer lugar, un análisis del contexto local, nacional y global en el cual se desenvuelven las múltiples tareas y funciones del maestro contemporáneo. Ese contexto en el que palabras como velocidad de la información, fugacidad de la misma, superficialidad y banalidad, mundo del espectáculo, políticas educativas de corte eficientista, se sitúan en la crisis profunda de acogida de las instituciones como la familia, la ciudad, la escuela, entre otras. Allí, el caldo de cultivo para la otra crisis: la de la brecha intergeneracional, que hace que el maestro contemporáneo en muchas ocasiones se encuentre perplejo, exhausto, interrogado, y tenga por tanto que actualizar permanentemente las asimetrías (Narodowsky, M., 2014). Entre las rutinas y los rituales cotidianos, el horizonte de la formación se esfuma y se encuentra un ser, el del maestro, perdido o agobiado en la matriz de racionalidad de la eficacia y la eficiencia, la cual le impone una ‘formatitis’ que desdibuja ostensiblemente su tarea fundamental.

En segundo lugar, el texto se ocupa de analizar la aguda tensión entre lo que le impone al maestro contemporáneo ese contexto descrito, y lo que le mueve en el deseo. Necesariamente se requiere para ello trasegar por el concepto de sentido y sentidos, y más específicamente por el de sentido y

sentidos de la formación. Sentido en términos de horizonte infinito de posibilidades que le otorga a la labor del maestro la inefabilidad. El saber que el encuentro con el ser humano, con otro que es como él y a la vez diferente, es desafiante y compromete toda nuestra humanidad, y que tal compromiso se podría resolver a través de la comprensión de que la formación va desde ‘la cuna hasta la tumba’, pero que, en el número de horas, días y años que se invierten en la construcción de una relación pedagógica, se pueden tejer los hilos de una huella imborrable para ese ser del estudiante. En términos del sentido es mirar la ‘eficacia simbólica’ y el significado para el ser en formación (Rodríguez, A., 2014).

Es aguda la mirada a la crisis de esta tensión, porque lo que se nos muestra en el día a día de la labor docente es: ausencia de comprensión de la naturaleza de la pedagogía; desconocimiento del sí mismo del maestro; precariedad de los recursos de la formación en términos de la construcción de un intelectual orgánico, que es capaz de ser un sujeto ‘polivalente’ que, al tiempo de cultivar una experticia está abierto a las contingencias del mundo contemporáneo; prisionero de sus propias autolimitaciones; con un escaso cultivo de las artes y las distintas expresiones artísticas del ser humano, entre otras, lo cual deriva necesariamente en un esfuerzo por analizar críticamente lo que se vive en el espacio de las Escuelas Normales y las Facultades de Educación para ubicar los elementos considerados hoy como esenciales en la formación de maestros y maestras.

En tercer lugar, se bucea en las alternativas posibles, buscando desde una mirada optimista las vetas refundidas para procurar darlas a la luz. ¿Qué se encuentra en ciernes en las generaciones de estudiantes que actualmente se están formando para ser maestros y maestras, a fin de hallar las claves sabias que potencien un ser adolescente pleno de energía, que necesita mirar testimonios de vida que contribuyan a despejar el horizonte, a veces incierto, por la infravaloración del maestro en la contemporaneidad? Una tarea de optimismo porque no todo está perdido. Cómo ser mentores para otros con la vivencia de la autenticidad, podría ser uno de los tantos caminos, sin renunciar al señalamiento de las fragilidades y las laxitudes que agobian la vida cotidiana hoy. Hay esperanza y se necesita construirla.

Las conclusiones abiertas, como puertas y ventanas que marcan unas determinadas salidas, visualizan distintos puntos de fuga intencionales que

buscan desatar el nudo más arraigado del sentido de ser maestro que permanece en la direccionalidad, ese maestro tradicional: el maestro es el ser adulto que direcciona al niño en determinada ruta y lo hace de forma declarativa, sancionadora, juzgadora. ¡Salir de ese lugar es urgente! Allí queda señalado el desafío.

## Bibliografía

Acaso, M. y Ellsworth, E. (2011). El aprendizaje de lo inesperado. Madrid, Catarata.

Acaso, M. (2013). rEDUvolution, hacer la revolución en la educación, Barcelona, Paidós.

Duch, Ll. (1997). Educación y crisis de la modernidad. Barcelona. Paidós.

Ellsworth, E. (2005). Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad, Madrid, Akal.

Narodowsky, M. (2014). Infancia, pasado y nostalgia: cambios en la transmisión intergeneracional. Rev. bras. hist. educ., Maringá-PR, v. 14, n. 2 (35), p. 191-214, maio/ago.

Meirieu, P. (2003). Frankenstein educador, Barcelona, Laertes.

Rodríguez, A. (Comp.) (2014). Entre luces y sombras. Convivencia escolar y malestar docente. Popayán, Universidad del Cauca.

Van Manem, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica, Barcelona, Paidós.



## **El maestro del siglo XXI: maestro de la incertidumbre**

Gustavo Adolfo Cárdenas López ([gustavoeducar@gmail.com](mailto:gustavoeducar@gmail.com))

Escuela Normal Superior Farallones de Cali

La pregunta por el presente es un cuestionamiento necesario para quien desee construir conocimiento en torno a cuál es el papel del docente en este preciso momento histórico que estamos viviendo. Ahora bien, preguntarnos por el presente implica, como punto de partida, la pregunta por ¿A qué llamamos presente? ¿El día de hoy? ¿El presente año en curso? ¿El siglo actual?. Pues bien, por presente entenderemos en el siguiente trabajo no un tiempo necesariamente ubicable de manera precisa en el calendario, sino a la última transformación del sistema de pensamiento occidental, la última episteme, el último pliegue.

Por supuesto, los pliegues son múltiples, indefinidos; no hay un episteme universal, entonces... ¿De qué último pliegue del pensamiento podemos hablar? Primero, diremos que estamos hablando de pliegues en el pensamiento occidental; segundo, nos estamos refiriendo a pliegues en torno a la educación, y tercero, dada la imposibilidad de abarcar la multiplicidad de pliegues del pensamiento occidental en torno a la educación, se hablará entonces de aquellos que, a juicio del autor, pueden ser determinantes en lo que es y será la educación del siglo XXI, más específicamente en América del Sur, y de manera especial en Colombia, especialmente por su contexto en relación a lo que se ha denominado “posconflicto”. Como característica general, es posible decir que el sistema de pensamiento occidental, desde la segunda mitad del siglo XX aproximadamente, ha atravesado por transformaciones, diferentes entre sí, pero que conservan como aspecto en común una muy fuerte desconfianza en torno a lo que conocemos como “Modernidad”, lo cual desembocó en algo que hoy conocemos como “Posmodernidad”, y decimos simplemente “algo”, pues en realidad es muy difícil de definir dado que se manifiesta de formas diferentes según el

campo, es decir, por ejemplo, una cosa es la posmodernidad en filosofía y otra en las artes.

Pese a esto, una característica común del pensamiento posmoderno, es la valoración de la subjetividad en detrimento de la supuesta objetividad del conocimiento como puede entenderse el propósito de las ciencias provenientes de la modernidad. Ahora bien, es importante tener muy claro, que tanto modernidad como posmodernidad son conceptos que, pese a ser comunes en occidente, tienen su fundamento en la realidad europea, lo cual nos obliga a preguntarnos ¿Dichos conceptos se presentaron o se presentan de manera exacta en todo occidente? ¿Hasta qué punto podemos hablar de lo “moderno” o lo “posmoderno” en Suramérica? ¿Podemos desarrollar conceptos propios de acuerdo a nuestras propias características locales y epocales? Pensemos en Educación. Es innegable que la hegemonía europea colonizó no solo nuestros cuerpos sino también nuestra mente.

La modernidad se vivió, es más, se vive aún y con gran fuerza, y pese a que en Europa se habla de posmodernidad desde la segunda mitad del siglo pasado, en Suramérica no ha sido así, ha sido algo más bien relativamente novedoso. Por otra parte ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación en la modernidad? La respuesta, por supuesto es compleja, pero si tenemos que dar una referencia puntual, diremos que es la educación disciplinar fundamentada en el encierro. Si estamos dentro de los primeros 20 años del siglo XXI, es claro que aún queda mucho camino por recorrer, pero es evidente que en América Latina la educación aún está fundamentada en la disciplina y el encierro, y pese a la creciente oferta de estudios a distancia, aún no podemos decir que esta sea la característica principal de nuestro sistema educativo.

El maestro aún en la actualidad sigue siendo una figura disciplinar, cuya función principal institucional recae en la vigilancia y el castigo. En Europa, pensadores como Foucault y Deleuze alcanzaron a advertir del paso, aparentemente inevitable, de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control, esto es: El fin del encierro. De acuerdo a lo anterior podemos preguntarnos si la única forma de superar la figura del maestro disciplinar en Suramérica es la promoción y defensa del pensamiento posmoderno, ante lo cual, es imposible negar que dicho pensamiento esté empezando a tener influencia en las políticas de estado de los diferentes países del sur del

continente Americano, sin embargo, hay conceptos que si bien no son nuevos, sí son tomados con mucha seriedad recientemente, como es el caso de Swmak Kawsay (buen vivir), que en muchos aspectos no solo dista sino que contradice presupuestos de la posmodernidad. Entonces, ante éste panorama, el maestro latinoamericano del siglo XXI ¿Qué papel debe jugar?

Es posible que en América Latina la Pedagogía Crítica sea una de las formas de entender la educación mejor trabajada, sin embargo ésta no ha convergido en una transformación estructural de la sociedad aunque sí ha ayudado a fomentar el pensamiento crítico, aspecto que no debe abandonarse dado que es fundamental para todo proceso educativo que se pretenda transformador. Sin embargo hoy, ante la valoración de la subjetividad que hace el pensamiento posmoderno, ande el problema de la rigidez de las estructuras y el mecanicismo tan característico de la modernidad, ante la necesidad de construir espacios desterritorializados, agenciamientos individuales y colectivos, acontecimientos, no existe nada que pueda considerarse como verdad absoluta, y si hay verdades relativas y/o subjetivas podría ser cuestionable su condición de verdad.

Es necesario pues partir de cero, apagar el fuego y devolver la antorcha a Prometeo, ya la educación debe renunciar a su papel como “transmisora de conocimientos” o “dadora de verdades”; esto significa que, si la escuela pretende producir pensamiento éste no puede emerger de la certeza sino de la duda y el cuestionamiento. El Maestro entonces, en el siglo XXI, es el maestro de la incertidumbre, el que enseña sin enseñar, esto es enseñar sin dicha pretensión, como cuando aprendemos de lo que nos enseñan nuestros amigos después de unas horas de amena conversación. ¿Qué logramos con esto? Fortalecer el pensamiento como desafío, desafío ante toda pretensión de verdad, el pensamiento no solo debe ser desafiado, éste debe principalmente desafiar, desafiar la validez de toda supuesta autoridad, de todo supuesto órgano rector, de todo método, de todo marco y toda estructura, y en especial, desafiar la validez, incluso (y quizá sobre todo) de la ciencia.

Para finalizar el presente resumen, he de decir que, ante el poder hegemónico de los discursos homogenizantes de occidente, tal vez una de las alternativas con más posibilidades de transformación sea partir del conocimiento ancestral ya que, a diferencia de los sistemas de pensamiento

occidentales, éste carece de un sistema como tal, y emerge no del lenguaje como estructura coherente y lógica que sigue cierto rigor y ciertos parámetros muchas veces arbitrarios, y que además pretende elaborar definiciones de los conceptos (establecimiento de límites) sino de un lenguaje que evade las lógicas de occidente y establece una forma de entender la realidad que supera las definiciones de la palabra pues acude a lo simbólico, lo cual está más allá de las relaciones humanas y puede superar las limitaciones del lenguaje definitorio.

Es posible que la emergencia de la civilización esté en relación con la producción de lenguajes que definen, pero antes de la civilización ya a había emergido la cultura y ésta, al contrario de la civilización, no solo no necesitó definiciones sino que por el contrario (puede ser) las impidió todo lo que pudo, pues el carácter subjetivo y simbólico de la cultura hace que ésta no sea susceptible de ser atrapada por una definición sino que, ella, por el contrario, tiene un carácter afinitorio, no pone límites... los rompe; y si concebimos la educación no como una actividad institucional, sino única y exclusivamente como una actividad cultural, entre sus objetivos principales estaría la resistencia ante la institucionalidad y, en últimas, ante todo proyecto civilizatorio, lo cual, como lo dijimos anteriormente, solo es posible a través del derribamiento de los dogmas (incluidos los científicos), las doctrinas, de las certezas.

## **Concepciones de los maestros en formación inicial sobre el fomento de una cultura científica escolar en la enseñanza de las ciencias naturales**

Yurani Andrea Realpe Muñoz ([yuranirealpe@unicauca.edu.co](mailto:yuranirealpe@unicauca.edu.co))

Maestrante en Educación, Modalidad Investigación. Universidad del Cauca

José Omar Zúñiga Carmona ([omarzuni@unicauca.edu.co](mailto:omarzuni@unicauca.edu.co))

Departamento de Educación y Pedagogía de la Universidad del Cauca

Esta ponencia presenta algunos avances de un trabajo de grado de la maestría en educación, modalidad investigación, que se centra en el análisis de un aspecto muy particular de la formación de maestros para la enseñanza de las ciencias naturales y educación ambiental: la identificación de las concepciones que los mismos tienen sobre el fomento de la cultura científica escolar.

El desarrollo de esta ponencia centra su interés en los futuros maestros; estudiantes que se encuentran cursando el programa de Licenciatura en Educación Básica, énfasis de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad del Cauca, con la finalidad de identificar las concepciones que estos maestros en formación asumen en relación con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales y la educación ambiental; concepciones que pueden: a) por un lado, contribuir al avance en la enseñanza de las ciencias, orientada para el desarrollo de capacidades y destrezas, "...que les permita interpretar algunos fenómenos cotidianos, desarrollarse como personas y comportarse como ciudadanos conscientes, solidarios, activos, creativos y críticos..." (Nieda & Macedo, 1997); b) por otro lado, concepciones que se convierten en un obstáculo para la enseñanza de las ciencias, que la relacionan con "... aromas y sabores azufrados y estancados, que la ubican como una disciplina centrada meramente en la transmisión de conceptos, sesgada, y descontextualizada,..." (Chanchi, 2011).

Para una aproximación a la pregunta central que se formula esta ponencia, se tiene en cuenta el planteamiento según el cual en la escuela debe construirse una formación que estimule en los estudiantes las actitudes y habilidades de la cultura científica escolar; sin embargo, en muchos casos, la realidad desborda la expectativa: vemos que prevalecen prácticas educativas de enseñanza que se desarrollan de modo transmisionista, presentándose la reproducción de contenidos, por encima de la interpretación y contextualización de los mismos.

En virtud de las consideraciones anteriores, y de otras que no se alcanzan a mencionar por la limitación del espacio asignado para este resumen, la ponencia gira en torno a la pregunta siguiente: ¿Cuáles son las concepciones de los maestros en formación inicial del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental sobre el fomento de una cultura científica escolar en la enseñanza de las ciencias naturales?

La ponencia reconoce que, cuando el profesor en formación llega al programa de licenciatura en ciencias naturales, lo hace con unos conocimientos, valores, creencias y actitudes sobre la ciencia, la enseñanza y el aprendizaje, que son fruto de sus años previos de escolaridad, las cuales se complementan con la formación académica y disciplinar que recibe en la licenciatura (Mellado, 1996).

En síntesis, esta ponencia busca develar las concepciones que tienen los estudiantes sobre el fomento de una cultura científica escolar, tomando como referencia un trabajo de investigación educativa que se centra en los estudiantes que se encuentran cursando los últimos semestres del programa de Licenciatura en Educación Básica, énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la Universidad del Cauca.

En el desarrollo de la ponencia se presentarán avances relacionados con el logro de los siguientes propósitos: a) identificar la visión que los estudiantes del programa de licenciatura ya referido poseen respecto a la enseñanza de las ciencias; b) reconocer las consideraciones de los maestros en formación (futuros licenciados) frente a la pertinencia o no de incorporar una cultura científica en la formación de sus futuros estudiantes; c) elaborar reflexiones en torno a las propuestas de formación que se hacen presentes en el programa de licenciatura desde los elementos pedagógicos, disciplinares y

científicos, que implementa la Universidad del Cauca, para la construcción del perfil de los futuros maestros de ciencias, La elaboración de las reflexiones mencionadas en el literal c), permitirá presentar algunas contribuciones para mejorar la formación de los futuros maestros de ciencias; una formación que les resulte idónea para actuar en la incorporación de una cultura científica escolar de calidad, y que les permita reconocer que su quehacer en el área de las ciencias naturales y su inmersión en una cultura científica se desarrolla en un contexto cultural determinado.

En la ponencia se retoman los siguientes planteamientos: a) de manera general, en el marco internacional y nacional, aquellos que reconocen que la educación plantea el fomento de una cultura científica como uno de los desafíos para la resolución de las problemáticas actuales y para el mejoramiento de la calidad de la educación; b) de manera particular, en el contexto colombiano, aquellos según los cuales la educación en ciencias naturales debe encaminarse a fortalecer y complementar las capacidades y actitudes frente a la ciencia.

Los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (MEN, 2004), por ejemplo, plantean que una de las metas fundamentales de la formación en ciencias debe ser la de favorecer el fomento del pensamiento científico, planteando además que se deben desmitificar las ciencias para llevarlas al lugar donde tienen su verdadero significado: a la vida diaria, para que nos ayude a comprender y a explicar el pedacito de mundo en el que vivimos; para ello, urge diseñar metodologías que les permitan a los estudiantes realizar actuaciones como lo hacen los científicos.

Los anteriores, son planteamientos que dirigen la mirada hacia los maestros en ejercicio y también sobre los futuros maestros que se encuentran en su proceso de formación inicial, reconociendo que de las decisiones que estos tomen, tanto en la selección, organización, desarrollo y evaluación de los aprendizajes referidos a los contenidos, como en lo relacionado con la motivación, acompañamiento, estrategias y retos que se proponga a sí mismo y a sus estudiantes, dependerá la comprensión y aplicación en la cotidianidad de lo enseñado y lo aprendido, así como el gusto por el cultivo de la ciencia (Corchuelo, 2016).

Como complemento de lo anterior, el programa de formación de licenciados en Educación Básica, con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental que se orienta en la Universidad del Cauca, plantea mediante su propuesta educativa contribuir al mejoramiento de la calidad en los procesos de enseñanza de las ciencias naturales, mediante una formación docente con sólidas bases disciplinares, científicas y pedagógicas, para que el futuro maestro sea capaz de generar propuestas para la consolidación de una cultura científica, la cual permita junto a sus estudiantes formar actitudes y habilidades para interactuar propositivamente con el mundo de los rodea. La Universidad del Cauca dentro de esta misma línea de formación plantea como uno de sus objetivos formar docentes idóneos para la Educación Básica con conocimientos en ciencias naturales y educación ambiental, con una sólida formación científica y epistemológica, que les permite relacionar los conocimientos científicos con el proceso de su enseñanza, aprendizaje y evaluación.



## **La formación de los maestros en los escenarios prospectivos de la Educación: Escuelas Normales Superiores del departamento de Nariño**

Edmundo Fabian Jaramillo Rivera ([edmundofabi@hotmail.com](mailto:edmundofabi@hotmail.com))  
Secretaria de Educación Departamental de Nariño

En correspondencia con las líneas temáticas de este encuentro, presento las siguientes reflexiones, objeto de los diálogos establecidos en el quehacer cotidiano de las prácticas pedagógicas y la discusión ética con maestros y estudiantes del PFC, de cinco Escuelas Normales Superiores de Nariño.

Desde el deber situacional de quienes profesamos la labor de ser maestros, el tema de la formación docente, se ha incorporado desde muchos tiempos atrás en los lenguajes del Estado, de la academia y de las políticas públicas de planificación estratégica de la educación. Es claro que nuestras prácticas laborales no pueden ser aisladas de la realidad sociopolítica de los contextos, por ser también vinculante a los derechos, deberes y propósitos de garantizarles a los estudiantes un posicionamiento de calidad hacia la educación, en búsqueda de respuestas a los intereses de la nación, en una actitud representativa de democracia y de oportunidades para un mejor vivir, con notoria ausencia de discriminación, abandono y marginalidad que sesgan el derecho fundamental a la educación.

Bajo estas perspectivas, se considera que en la actualidad la formación docente debe ser un asunto fundamental dentro de la epistemología renovadora de los compromisos del Estado, de la academia y del ejercicio ciudadano, orientado hacia la preparación del talento humano, sustentado en códigos donde la investigación este hibridada a la innovación, la gestión, la ciencia, la andragogía, la pedablogía y la ecoblogía, en los legados de proponer perspectivas disruptivas de pensamiento crítico y de transversalización pedagógica, buscando tejer nuevos horizontes de posibilidades significativas en el deber ser de los maestros, quienes

cimentados en la formación tengan la capacidad de hacer mirar la educación como un ascenso a la libertad a condición de que el saber sirva para mejorar las condiciones de vida de las personas.

La especificidad de la formación de los maestros en los diferentes niveles educativos tiene sentido desde la praxiología del campo intelectual de los saberes, desde los métodos que permitan el ingreso de nuevas corrientes de pensamiento, de los conceptos profundos de las áreas y del desarrollo integral de los escolares, en la clave de la transversalidad y la apropiación de elementos cognitivos a la luz no solamente de los niveles educativos, también de los territorios propios de sus contextos, donde según datos del MEN, un niño en las zonas rurales va en promedio 5.5 años al colegio, mientras que un niño de ciudad va 9. Y solo 3 de cada 10 niños del campo avanzan a la educación media, una enorme desventaja desde temprana edad. (Revista SEMANA, Edición 1847, Setiembre de 2017, p. 56).

En reflexión con la situación actual de la formación docente, sean normalistas o licenciados en la región de Nariño, es importante destacar los avances en los procesos de compromiso para aumentar los índices de calidad en la formación académica como docentes normalistas. Es así que en el marco del decreto 1075 de 2015 y lo estipulado en el artículo 3 del decreto 4790 de 2008. Nariño en sus políticas regionales le apuesta en el tema de inversión social hacia los maestros. En este escenario, tanto los directivos, docentes, estudiantes y SED de Nariño, están trazando rutas conexas con las comunidades para articular esfuerzos que generen acciones proactivas hacia la apropiación de diálogos aplicables a mejorar sus desempeños y sus saberes, teniendo en cuenta la necesidad de transformar sus prácticas curriculares, didácticas y de gestión pedagógica que permitan reducir el estatismo simbólico de la escuela tradicional.

Continuando con esta exploración de pensamiento, vale hacer referencia al impacto social de las instituciones formadoras de maestros en la región de Nariño, para ello caracterizo la imagen retrospectiva de su existencia: La ENS. Sagrado Corazón de Jesús, municipio de San Pablo, fue fundada el 18 de noviembre de 1.909; ENS. Del Mayo, municipio de La Cruz, fue creada en el año de 1938; ENS. San Carlos, municipio de La Unión, fue fundada el 21 de marzo de 1958; ENS. de Pasto, fue creada mediante Ley 7 del 1911; ENS. Pio XII, municipio de Pupiales, fue fundada en 17 de febrero de 1959

y ENS. La Inmaculada, Municipio de Barbacoas fue creada en 1954. Esta cronología de la historia de creación de nuestras Escuelas Normales Superiores, ha representado para Nariño y el sur de Colombia, la consolidación en la presencia de maestros en dispersas zonas del departamento, formados en sus territorios, conocedores de sus costumbres y tradiciones, permeados a sus acontecimientos y ligados a sus necesidades, proponiendo con ellos perspectivas dinámicas de pensamiento no parametral, el cual según Estela Quintar parte de la realidad y los significados de la práctica.

Considerando así el asunto, se puede afirmar que en el contexto de la formación de maestros ejecutada en las Escuelas Normales Superiores de Nariño, se han mejorado los ambientes de aprendizaje, se han fortalecido espacios que promueven la investigación, la sensibilidad, la creatividad y la apreciación hacia la pedagogía. Es perceptible también las limitaciones e indiferencia que no corresponden a los postulados respaldados por la UNESCO en sus diferentes acuerdos y recomendaciones, igual de los presupuestos teóricos, misionales y visionales de la naturaleza de las Escuelas Normales Superiores, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, quienes en sus planes estratégicos, de manera conjunta realizan diferentes aportes conceptuales a la luz de establecer reflexiones continuas del quehacer formativo de los nuevos maestros, sus roles en el aula y en los procesos pedagógicos de la educación, muchos de ellos con reducidas miradas de apoyo en los territorios.

Es así como manifiesto, que la decisión de participar y atender este tema, en este Encuentro Regional, se explica principalmente desde la importancia de reflexionar sobre: ¿qué está pasando con la formación docente en el contexto de las Escuelas Normales Superiores?; ¿cuáles son los impactos formativos, en las habilidades esenciales de enseñanza, y de igual manera, en el pensamiento pedagógico de los maestros?; Siguen siendo ellos quienes imprimen emociones a sus clases, existe entusiasmo, calidez y empatía, cualidades fundamentales en su papel de brindar condiciones favorables a los escolares?, o por el contrario, ¿la falta de formación hace que siga estigmatizándose la labor de los docentes, debido a las constantes actitudes de subvaloración por parte de la sociedad y de los organismos quienes formulan y desarrollan los currículos institucionales. Esta búsqueda dará lugar a plantear otros interrogantes, los cuales permitirán abrir nuevas

comprensiones en los componentes de formación docente, tanto en las Escuelas Normales Superiores como en las Facultades de Educación.

Lo importante será quizá reflexionar sobre lo propuesto por Giroux, quien manifiesta que: “en las versiones conservadoras y liberales de la educación la teoría ha sido firmemente atrincherada en la lógica de la racionalidad tecnocrática y anclada en un discurso que encuentra su expresión fundamental en el intento de encontrar principios universales de la educación que están cimentados en el ethos del instrumentalismo o del individualismo al servicio propio”.

Finalmente, la invitación que hace Giroux, la interpreto con la necesidad de producir en los maestros procesos de formación donde se cambie la mirada a la escuela como sitios de instrucción, los cuales también deben representar sitios culturales y políticos, donde la teoría y la práctica reten a los paradigmas tradicionales y se estructuren como laboratorios de pensamiento ideológico, político y crítico. Quizá apeguéndome a Dussel a la lógica de la alteridad, la cual comienza por el cara- a- cara; el reconocimiento del Otro mueve de un modo muy distinto al que de esta manera acepta al Otro como otro. Solamente desde este nivel, según Dussel, puede decirse que hay la paz, que hay el amor, y, por lo tanto que se instaure la historia, evitando de esta manera lo que la postmodernidad nos impone en la dialéctica del enfrentamiento, el conflicto y en la inteligencia mecanicista, la cual de forma infortunada se está apoderando del mundo en las llamadas sociedades líquidas donde las ciudades contemporáneas son un escenario y campo de batalla, donde los poderes globales y los sentido e identidades, obstinadamente locales, chocan, luchan y buscan acuerdos para reparar defensas dañadas y volver a desplegar las unidades de combate.

Para concluir, se plantea la necesidad de que el verdadero sentido de la formación de los maestros en el siglo XXI, será aquella que nos recuerde parte del método en los institutos de Pestalozzi: la relación de los tres elementos: el corazón, la cabeza y la mano, como elementos de conexión con uno mismo y con los otros, desde allí se debería construir una ética de paz, una formación ciudadana, donde la escuela sea el cimiento de la búsqueda del bienestar de todos con oportunidades pluralistas.

## **La formación de los maestros para la modernidad líquida**

Alfonso José Acuña Medina ([alfonsojota1@gmail.com](mailto:alfonsojota1@gmail.com))  
Institución Educativa Numero Dos (Maicao, La Guajira)

La postmodernidad o modernidad líquida ha colocado el mundo en otro lugar, respecto a lo que teníamos como realidad. El mundo no es hoy lo que era cinco décadas atrás. Aceptémoslo o no, lo que conocíamos como realidad y como verdad están puesta en discusión y sometido a todo tipo de cuestionamientos e interpretaciones.

La globalización, el imperio de las redes sociales, las TIC, articulados con los intereses propios de una cultura neoliberal, han colocado la verdad y la realidad en otra dimensión. La educación, la escuela, la enseñanza y los otros componentes del sector educativo no han escapado a este panorama.

Ser maestro para este tipo de sociedad se constituye en uno de los retos más grandes para una persona que aspire a desempeñarse con las mejores capacidades intelectuales para estar a la altura de las exigencias de una práctica que encuentra en su otro; el estudiante, a un sujeto que tiene múltiples posibilidades de acceder a lo que podrían enseñarle, y mucho más.

Los escenarios de formación de formadores se han multiplicado y también se han hecho más complejos. En esta dinámica, es urgente la búsqueda de aquellos espacios que nos permitan una actualización permanente en nuestras competencias profesionales, para responder con contundencia a una sociedad en permanente cambio.

## **El cuento, estrategia didáctica para fortalecer procesos de lectura y escritura en el grado primero**

Juan Carlos Quiñónez Vidal ([jucaquiv@yahoo.com](mailto:jucaquiv@yahoo.com))

Docente del municipio de Popayán

Como maestro bachiller de la antigua Normal Nacional de Varones, José Eusebio Caro, especialista en Administración de la Informática Educativa de la Universidad de Santander y próximamente Magíster en Educación de la Universidad del Cauca, reflexiono sobre los procesos de formación docente que se llevan a cabo y me preocupa notablemente, cuando un nuevo maestro llega, a la carrera docente mediante concurso sin ser normalista superior, para desempeñarse en el nivel de Básica Primaria, en el sector oficial, debido a que algunos tienen un énfasis en un área específica y al llegar a la práctica deben desempeñarse en las 10 áreas obligatorias que exige el Ministerio de Educación Nacional; creando un conflicto en el docente y en los estudiantes expuestos a la experimentación del orientador por querer cumplir con los requisitos de las Instituciones Educativas, se plantea retos, generar nuevos desafíos, se enfrenta a otras necesidades educativas, pero sigue siendo un docente que presenta dificultades al desempeñarse en determinados grados, más cuando se decide que el grado primero debe ser asumido por el docente recién nombrado.

Este problema se minimiza cuando hay rotación y un gran número de grados para que el orientador pueda coger una carga específica, pero se acrecienta cuando el nuevo orientador llega a la escuela multigrados donde el nivel de desenvolvimiento, desempeño y competencias laborales son mayores; igualmente cuando el nuevo educador se enfrenta a contextos de diversidad, en donde las condiciones requieren docentes comprometidos con la sociedad. Toda esta argumentación sin descalificar o condenar a los maestros que no pasaron por los ciclos complementarios, pero sí para reflexionar en las utopías y desencuentros en la formación de maestros de una educación globalizada.

El cuento como estrategia didáctica pretende fortalecer los procesos de lectura y escritura de los estudiantes del grado primero de la sede Los Campos de la Institución Educativa José Eusebio Caro. El proyecto de intervención, para optar el título de Maestría en Educación, que fue postulado por los jurados para mención honorífica, presenta una investigación cualitativa, aborda la investigación acción, el método inductivo, el enfoque semiótico, método abductivo y se desarrolló en tres fases (descriptiva, de intervención e interpretativa). En la intervención se vivió con la estrategia “Cuéntame un cuento como nunca antes lo has hecho” se reconoció que el cuento es toda una ruta de búsqueda pedagógica, encaminada a fortalecer los procesos mágicos de lectura y escritura, que desbordó en los lectores un río de emociones mediante el libro álbum.

## Los sentidos en la formación del maestro hoy

Maria del Carmen Anacona Barrera ([mariace1225@yahoo.es](mailto:mariace1225@yahoo.es))

ENS Santiago de Cali

Integrante del CEID- SUTEV

Iniciar un dialogo sobre este tema implica responderse algunas preguntas previas: ¿Cuál es el sentido que se da a la formación en los procesos formadores de educadores hoy? ¿ Desde dónde miramos la formación? ¿Si se ha pensado ésta, cuál es la coherencia entre lo pensado y lo ejecutado? Y finalmente ¿cuáles han sido los resultados del sentido de la formación en su institución? Si miramos un ejemplo de construcción de sentido en la formación (ENS Farallones de Cali, 2003) construida desde tres enfoques de pensamiento: Pestalozzi “educar significa formar mente, corazón y manos”, G. Gadamer “Formar al sujeto en su cultura, por su cultura y para su cultura” y E. Kant “formar para la mayoría de edad”.

Este sentido de la formación orientó en su momento la construcción de la propuesta institucional dándole sentido a la Formación integral desde el ser, saber y hacer, la formación para la autonomía y para la vida. Quiero compartir las ideas expresadas por una egresada de la ENS Farallones en el encuentro de instituciones formadoras de maestros en el municipio de Cali desarrollado en el mes de agosto de 2017. “La Normal en distintos momentos enriqueció nuestra formación como estudiantes integrales, permitiendo explorar nuestro interés académico, artístico, físico, cultural, entre otros; la formación normalista generó en cada uno de sus estudiantes un proyecto de vida, un objetivo, una vocación docente.

Esta inspiración dio paso a la investigación, en una forma distinta de observar lo social, en cuestionar nuestra realidad, surgieron de esta forma los semilleros de investigación, lo cual permitió dialogar con otros docentes en formación, manejar discursos y evidenciar la rigurosidad académica de la formación normalista”.



Esta construcción en cada institución debería ser el principio de toda acción formadora de tal manera que se traduzca en una propuesta que responda a las necesidades del contexto para el cual se forma al profesional de la educación. Hoy se requiere un educador con unas características que le permitan interpretar realidades de las diferentes culturas, decidir y construir saber pedagógico para enfrentar los retos cambiantes a los cuales se va a ver obligado a atender, y para ello hay que construir el imaginario de formación que oriente el proceso. En este orden de ideas, hay que pensar en los ejes que darán sentido a la formación, para lo cual tendrá que pensarse desde tres ángulos que reúnan todas las propuestas de perfiles que las instituciones se plantean en sus propuestas.

1. LA FORMACIÓN DEL YO DEL MAESTRO. Este asunto ha sido el más débil en los procesos formativos de educadores ocurridos en la historia de la formación de maestros en este país. Desde siempre se ha pensado en el maestro formado para la enseñanza y la formación de los estudiantes. La realidad hoy le pide al maestro que forme competencias emocionales en ellos. Es válido preguntarse entonces por las competencias emocionales de los educadores que las instituciones formadoras les han ayudado a apropiarse en su ejercicio profesional y personal para enfrentar y mediar en el conflicto, separar su acción pedagógica de la personal, permitir la participación de otros actores de la comunidad como aliados de su actividad pedagógica, asumir la diferencia en el aula, descargar su emocionalidad sin afectación personal, ser proactivo en su relación con el otro. Se le ha enseñado a pensar en el desarrollo y la comprensión de los procesos de aprendizaje académico y emocional de los estudiantes pero no en el suyo.

La realidad a la que el maestro se enfrenta en la escuela y su contexto le exige una manera diferente de abordar su trabajo pedagógico, pues se encuentra con niños, niñas y adolescentes de una cultura diferente a la que le formó, con padres ausentes, acudientes con poco nivel de compromiso, políticas educativas que lo llevan a asumir retos como la inclusión, los derechos humanos, la escuela violenta que nos afecta a todos, la justicia restaurativa en la escuela que implica una mirada pedagógica diferente para el tratamiento del conflicto en el aula, una nueva relación con los estudiantes que llegan a la escuela del post conflicto, aumento en la cantidad de estudiantes que debe atender, evaluaciones con

indicadores de calidad externos que no consultan el contexto de su campo de aplicación pedagógica, entre otros.

Para esta realidad de la escuela el maestro debe ser formado en su emocionalidad, en su reconocimiento, aceptación y competencia para enfrentar la vida escolar sin que se afecte su realidad personal. Estas acciones formadoras deben llevar a la búsqueda de respuestas a la pregunta ¿cuál es la diferencia entre un proceso formador de maestros al de otros profesionales?

2. LA FORMACIÓN DEL MAESTRO COMO SUJETO SOCIO-PEDAGÓGICO: Las instituciones formadoras deberán dar cuenta de los procesos que articulan en estos dos sentidos para responder a un perfil de maestros conocedores de la realidad de su país, de sus hitos históricos y de las generaciones producidas en cada uno de ellos para que sean constructores de acciones pedagógicas y didácticas que les permitan ejercer el oficio de la enseñanza de acuerdo con las realidades y necesidades sociales; lo que supone el desarrollo de una gran inteligencia para identificar las necesidades y buscar las posibilidades que deben ponerse a disposición de los aprendizajes de los estudiantes.

En este orden de ideas la formación tendrá que apuntar al desarrollo de competencias que le permitan indagar sobre las realidades sociales, económicas, políticas, legales universales y nacionales, y, en relación con estos conocimientos buscar las condiciones pedagógicas para desarrollar en sus estudiantes procesos de desarrollo de habilidades para la vida, la paz, la reconciliación, el ejercicio de sus derechos y la movilidad del aprendizaje de los saberes disciplinarios planteados en la propuesta curricular reconociendo así la premisa de la pedagogía como eje fundante de la profesión del educador.

3. LA FORMACIÓN DE UN MAESTRO COMO SUJETO TRANSFORMADOR: Esto exige una propuesta orientada hacia un perfil de maestro mucho más estructurado en relación con el conocimiento de su área de formación disciplinar, más culto, conocedor de lo universal, en constante actualización, investigador en la escuela, el aula y la comunidad, lector, con un alto sentido creativo y autónomo para que sea capaz de tomar decisiones que afecten su ejercicio profesional.

Por eso, la formación de maestros tiene que apuntar al desarrollo de los procesos creativos, reflexivos, flexibles, al desarrollo de su capacidad para seleccionar lo que considere pertinente. Pero esto no se puede lograr si no ha sido formado en la investigación pedagógica teniendo en cuenta que la pedagogía es el campo del saber que le permite adaptar y aplicar el conocimiento universal y específico a las circunstancias de cada contexto brindándole las herramientas necesarias para la construcción del conocimiento.

## Entre las relaciones pedagógicas, el ahora y la realidad

Juan Pablo Molina ([pabloxmolina@gmail.com](mailto:pabloxmolina@gmail.com))

I.E. El Salado y Universidad de San Buenaventura

Soy docente de Lengua Castellana en la Institución Educativa El Salado, en Envigado, Antioquia en donde me encuentro con colegas que me dicen que no hay relación entre lo teórico y lo práctico. Me dicen que “eso surge, profe”, “se aprende haciendo, no leyendo”. Ellos no realizan el ejercicio práctico a cabalidad. Porque algo es claro y ya lo planteaba Aristóteles milenios atrás: la praxis requiere, podríamos decir obligatoriamente, un pensamiento, una reflexión, un detenimiento previo a la práctica. Sino, sólo estaríamos obrando impulsiva o instintivamente. La educación no lo es.

Han habido sesiones con los niños (aclaro encontrarme enseñando en tercer grado de primaria), en las que mi planeación ha merecido más tiempo, puesto que se me han escapado detalles no tan obvios o tácitos que pude haber observado con más claridad. Es decir, pequeñas fugas por las cuales se han desviado algunas sesiones. Detalles que quisiera haber dado mejor, o algunos pequeños consejos o temáticas que quisiera haber abordado más profundo. Lo curioso es que estas fugas me han ayudado a comprender la estrecha y cercana relación entre lo teórico y lo práctico. Me han ayudado a darme cuenta lo grandioso de las palabras de Frigerio y de Rancière. De la fragmentación, la transmisión.

La primera es “la renuncia a la pretensión totalitaria de que todo sería transmisible y todo sería resignificado.” (2004, p. 12). La segunda, es un gesto tácito, implícito. Es un amor. “Ese amor (de transferencia) debe plegarse a una regla fundamental: la de su renuncia. Una regla ética, una regla de abstinencia, impide toda respuesta en el plano real.” comenta Frigerio (2004, p. 16). Pero no se detiene allí. Renunciar a la omnipotencia de enseñarlo todo y que los niños renunciaran a la exigencia de serlo todo,

permitió que comenzaran procesos de emancipación. No obligarlos o condenarlos a su lugar de origen.

La I.E está ubicada y permeada de familias vulnerables y desfavorecidas. Es un contexto complicado para los niños crecer. Gracias a Rancière pude entender y comunicarles a ellos, que no están obligados a repetir dicha historia, que pueden ser más que los diagnósticos que les han impuesto. Pueden emanciparse. Rancière nos enseñaba, en *El maestro ignorante* (2008, p. 15): “El maestro por mandato había encerrado a sus alumnos en un círculo del cual sólo ellos podían salir”.

De la misma manera, los chicos con diagnóstico probaron salir de ese círculo en algunas ocasiones en donde para avanzar, debían ampliar su abanico de capacidades, y emanciparse del estereotipo sistemático que los obliga a una relación de inferioridad: Juan José, “disgráfico, disléxico”, en Lengua Castellana, dibuja la mayor parte de los contenidos, de esa manera entiende, y puede expresar su opinión mientras aprende y afianza el código escrito; Simón, pre-silábico, con pocas capacidades de lectura y escritura, concentra su atención en los temas, en los audios de internet, o en los docentes, y defiende sus puntos de vista y aprendizajes a través de la oralidad. Brayan y César, hermanos, pero en grupos distintos, son hijos de padres analfabetas (los padres lo comunicaron en la reunión de padres de familia). No obstante, ambos chicos leen, escriben fluidamente son críticos de lo leído, ayudando a sus padres.

La renuncia a la totalidad, y la fragmentación me permitió otro aspecto más clave: no ser un maestro explicador (embrutecedor en palabras de Rancière). Esas fugas de cosas no dichas, esas renunciadas a ser algo o darlo todo, eran complementadas por los niños. Se da, primero, porque nos reconocemos. Yo los reconozco. Se dio cuando le aposté no a la igualdad, sino a la equidad. La primera exige la uniformidad; la segunda, el reconocimiento de que en lo que somos iguales es en la inteligencia, pero diferentes en sus manifestaciones, siguiendo a Rancière.

Finalmente, al reconocernos como complementos de un orden que necesita de todos para funcionar correctamente, me di a la tarea de cambiar de posiciones. De posicionarlos en lugares que no habían estado. Para permitir ese cambio de posición, hay que tener un gesto. Algo que “va más allá de la cosa en sí”. Eso es la creencia en el otro. Es un abrazo, o un aplauso luego

de hacer lo bueno, y el consejo luego de hacer lo incorrecto. Es hacerle saber que no se está limitado por un diagnóstico, refiriéndome al docente.

Porque a través de actos, el maestro se demuestra que con reflexión se puede encontrar la clave para conciliar lo correcto. Y cuando esta clave se automatiza, volver a encontrar los puntos de fuga para romper paradigmas y hacer de las relaciones pedagógicas y la realidad, algo cercano. Una sesión, esperé a que todos los niños entraran al aula, y sin decir palabra comencé a reproducir un fragmento El niño de Chaplin. Reconocer sus rostros silenciosos, reconocer luego que podían las cosas de manera muda, como Chaplin. Reconocer su emoción a partir del cine mudo y ver cómo se relacionaban con el filme, con ese niño huérfano en la película y el mundo diferente, incluyente, que representaba Chaplin. Eso es presentarle cambios de posiciones.

No voy a mentir. Hay días buenos, días malos. Varios docentes, colegas luego de dialogar un rato conmigo y escuchar mi proceso en la Institución me preguntan: ¿Estás seguro que escogiste la carrera que es? Entiendo su pregunta. Así que les digo y me digo: Tener un grupo complicado, complejo (más que otros grupos, aparentemente), no me sugiere renunciar. Como docentes, debemos decirnos: Yo escogí esto. El reto. ¿Cuál es el sentido de tener una labor que no presente retos?, ¿cuál es la finalidad de dominar un trabajo de tal manera que no se pueda mejorar, equivocarse, fallar y volver a triunfar?, ¿qué podemos esperar de aquellos docentes para quienes la educación no les motiva retos, investigación? ¿Qué esperar de sus estudiantes? Sin duda, los niños son quienes dictan los resultados de la investigación pedagógica. A veces funciona, a veces no. Más son las veces en que no, las que me motivan a seguir.

## **Mesa 3. Los planes de estudio de las Escuelas Normales y las Facultades de Educación**

El propósito de esta mesa fue propender por la creación de vínculos académicos, mediante la apertura de espacios que hagan posible la interlocución entre los formadores de maestros tanto de los Programas de Formación Complementaria (PFC) como de las Licenciaturas, para identificar las dificultades y potenciar los aciertos de los planes de estudio de las instituciones formadoras de normalistas y licenciados, por tanto, los temas abordados, fueron: Intenciones formativas contempladas en los planes de estudio de las Escuelas Normales y Licenciaturas en Educación; Experiencias pedagógicas y de didácticas específicas en los distintos niveles educativos de la formación de maestros; Tratamiento de la interdisciplinariedad en la formación de los docente; Posibilidades y dificultades de la práctica pedagógica investigativa (PPI) en la articulación entre ENS y Facultades de Educación.

La mesa estuvo coordinada por Dolores Montaña, Coordinadora de la Oficina de Interacción Social de la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación (FACNED) en la Universidad del Cauca y Henry Vargas, Coordinador del PFC de la Escuela Normal Superior de Popayán.

# **Los planes de estudio de las Escuelas Normales y las Facultades de Educación**

Darlin Edid Meneses Fajardo ([demeneses05@hotmail.com](mailto:demeneses05@hotmail.com))  
Escuela Normal Superior del Putumayo

El documento hace una reflexión sobre la construcción del Plan de Estudios para los Programas de Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superiores, con el fin de ajustarlos a las necesidades de cada contexto, y de brindarles a los futuros docentes para preescolar y básica primaria elementos pedagógicos que les apoye las prácticas educativas.



## **El plan de estudios como acercamiento al currículo integrado desde las rutas sociopedagógicas en contextos de diversidad**

Henry Vargas García ([henrryvar@gmail.com](mailto:henrryvar@gmail.com))  
Escuela Normal Superior de Popayán

La tensión entre la especialización en un área del plan de estudios de la Educación Básica y Media, frente a la formación en el desarrollo integrado del mismo, es una de las contradicciones que coexiste entre las escuelas normales y los programas de educación básica con énfasis de una parte, y las licenciaturas en un área de otra. En el caso particular de los egresados de las Escuelas Normales de Colombia, su acción profesional está inmersa en el trabajo no solo con todas las áreas al trabajar con niños y niñas en un grado de básica primaria, sino en el aula multigrado, práctica tradicional en el sector rural colombiano. La aparición de los programas de formación complementaria PFC, estuvo marcada por la especialización en un área, cuando se reglamentó la ley 115 de 1994 a través de la expedición del decreto 3012 que en su artículo tercero planteó: “Las escuelas normales superiores ofrecerán....un ciclo complementario de formación docente con una duración de cuatro (4) semestres académicos. Estarán dedicadas exclusivamente a formar docentes para el nivel de educación preescolar y para el ciclo de educación básica primaria con énfasis en un área del conocimiento, de una de aquellas establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994”. La contradicción entre los énfasis en un área con que se organizaron los PFC de las escuelas normales y la práctica de sus egresados en preescolares y escuelas en todas las áreas, terminó diez años después, cuando el MEN Colombia expidió el decreto 4790, donde se explicita que la formación debe ser para desempeñarse en los niveles de preescolar y básica primaria con una propuesta curricular y de plan de estudios pertinente a las necesidades del contexto colombiano.

La contradicción estaba marcada también por la diferencia entre los niveles de preescolar cuya estructura curricular gira en torno al desarrollo de dimensiones y el nivel de básica primaria está estructurado por áreas obligatorias. Con la desaparición de los énfasis, la Escuela Normal Superior de Popayán, configuró y desarrolló a partir del año 2009 su propuesta para la formación de maestros por rutas sociopedagógicas en contextos de diversidad, desde la visión de currículo integrado planteado por Jurjo Torres. Las rutas sociopedagógicas se entienden como una estrategia para la formación de maestros, en la cual se integran desde la investigación formativa, la pedagogía, la educabilidad, la enseñabilidad y el contexto como principios pedagógicos para la estructuración de los planes de estudio de las Escuelas Normales.

El primer semestre responde al encargo social que tienen las Escuelas Normales en la formación de maestros para el nivel de preescolar. El objeto de investigación es la contribución al desarrollo de la primera infancia, pretensión que se inscribe en la ruta sociopedagógica por el preescolar. La ruta sociopedagógica por la básica primaria se desarrolla en los semestres segundo y tercero. En ella se incluyen los campos de la enseñabilidad (lineamientos curriculares de todas las áreas con sus respectivas didácticas) la educabilidad, el contexto y la pedagogía, para desarrollar la práctica pedagógica investigativa en los centros urbanos de la ciudad de Popayán.

El último semestre se dedica a desarrollar la ruta sociopedagógica por el aula multigrado en regiones con características étnicas y culturales diversas. Ante la promulgación del decreto 4790 de diciembre de 2008 donde se autoriza la apertura del Programa para bachilleres de otras modalidades, se ha establecido un semestre introductorio, que permite desarrollar la ruta sociopedagógica por las políticas públicas Restrepo (2004) en su propuesta de Investigación Acción Pedagógica IAP, plantea las fases que se han adaptado para el desarrollo de las rutas sociopedagógicas: preparación para la ruta, acercamiento al contexto, problematización, diseño del Proyecto Pedagógico Integrado de Aula, desarrollo del mismo, sistematización y comunicación de la experiencia. En la fase inicial se estudian los fundamentos básicos para el desarrollo de la ruta. En la fase de reconocimiento inicial del contexto, se describen los procesos en escuelas o preescolares de diversas partes del municipio de Popayán o del

departamento, para reconocer en el aula, la relación dialéctica entre los aprendizajes sociales con los aprendizajes escolares.

El reconocimiento de situaciones significativas en el aula incluidas en los niveles de desarrollo que presentan los niños y las niñas, tanto en lo antropológico, lo sociológico y lo socioeducativo, desde el saber empírico, teórico y reflexivo, configuran la construcción de la realidad escolar. Esta realidad nos ha mostrado el asignaturismo como práctica tradicional en la escuela. Torres Santomé (1994) plantea que el asignaturismo no sólo viene dado por la especialización de un maestro en un área, sino por la orientación con que los sistemas educativos nacionales o internacionales, han venido dando a la organización escolar en general, permeada por la desintegración y que tiene una función política que beneficia a la organización social existente, cuando las tareas que anteriormente necesitaban de una formación profesional, ahora se componen de tareas simples que cualquier persona sin formación puede desempeñar y, por consiguiente, recibir salarios bajos.

Los Proyectos Pedagógicos Integrados de Aula, constituyen el elemento esencial de la reconstrucción de la práctica, para vencer el asignaturismo y acercarnos a la integración o interdisciplinariedad. Llinas (1996) planteo en su discurso para socializar la proclama de la Comisión de sabios Colombia al filo de la oportunidad, que se requería, dar un primer paso en el cambio de la educación colombiana. Tal paso podría ser el desarrollo de una nueva temática, en la cual la “cosmología general”, es decir, la integración general de las bases conceptuales, podría organizarse como un curso en el pénsum educativo desde el kínder hasta el bachillerato. ¿Para qué? Para que los niños entiendan que las diferentes materias escolares que estudian no son fragmentos sueltos sin interrelación, sino partes integrales de una concepción general que ha creado la sociedad humana.

Dos elementos son esenciales en el PPIA: la propuesta general y la propuesta didáctica que intenta desde cuadros de integración curricular y planes de clase integrados, crear nexos entre las áreas para estudiar los eventos sociales con diversidad cultural como parte del mundo de la vida de las comunidades educativas. Este diseño se pone en juego en la práctica, entendida no como la aplicación mecánica de la teoría, sino como el escenario complejo, incierto y cambiante al que se enfrenta el profesional de la educación. En esta fase se regulan los desarrollos de la planificación

construida y se colocan en evidencia los saberes de las disciplinas, de las didácticas específicas y de la propia formación cultural tanto del maestro asesor del PFC, del maestro titular de la escuela o preescolar y del maestro en formación en relación dialéctica con los desarrollos de los niños y niñas. Finalmente se desarrolla la fase de sistematización y comunicación de la experiencia. Restrepo (2004) plantea que la evaluación de la práctica reconstruida, permite detallar el grado de transformación de los procesos que se desarrollan en la escuela.

Así entendido, para el Colectivo Pedagógico que orienta el Programa de Formación Complementaria, el desarrollo del plan de estudios se integra alrededor de las rutas sociopedagógicas, como pretextos que posibilitan la formación de maestros con pertinencia a la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana.

# **Mi práctica pedagógica, en la enseñanza del pensamiento geométrico y espacial en los estudiantes que inician secundaria**

Yessica Paola Diaz Lugo ([ydiazl@unicauca.edu.co](mailto:ydiazl@unicauca.edu.co))

Estudiante de Licenciatura de la Universidad del Cauca

El siguiente documento contiene la sistematización del proceso de Práctica Pedagógica (PP) realizada en la Escuela Normal Superior de Popayán (E.N.S.P). Se realiza una reflexión crítica sobre la práctica docente (PD), generando preguntas, analizando dudas y situaciones que se presentan comúnmente en las aulas de clase de nuestro país; trabajo necesario que indiscutiblemente, dependerá de la importancia con que el profesor asuma la labor de educar y enseñar. Este largo camino inicia con la inquietud sobre la incidencia de las herramientas tecnológicas en la enseñanza de las matemáticas como eje principal, esto implica la importancia de ellas en el pensamiento matemático de los estudiantes, la facultad del profesor al implementar “nuevas” técnicas de enseñanza en el área de las matemáticas, etc.

Se encuentra el lugar para el despliegue de nuestro eje central en la Escuela Normal Superior de Popayán específicamente, grado sexto en el área de informática; pero ¿si se va a enseñar matemáticas porque está implicada el área de informática? En primera instancia, el profesor titular quien apoyo la etapa de PD forma parte del área de informática, una de sus características más destacadas es el interés por la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes; así como en la preparación, originalidad y creatividad demostrada en el aula de clase por partes de los “nuevos” profesores; esta motivación es causado porque a su cargo se encuentran los cursos complementarios impartidos en la E.N.S.P

En segunda instancia, el profesor pertenece a un proyecto educativo llamado “mientras cambia la escuela” uno de los objetivos es motivar a los

estudiantes a utilizar sus conocimientos aprendidos en la escuela y posteriormente implementarlos en la vida cotidiana, formando a su vez individuos responsables, capaces de “criticar” y solucionar problemas que ubiquen en la sociedad. Por consiguiente, los conocimientos matemáticos serían parte de esa amplia gama de herramientas que los estudiantes tendrían a su disposición. El profesor detecta el inconveniente que existe con la acción de ahorrar, no solo en los estudiantes sino en sus propios hogares, de este modo implica la necesidad de generar dinero; este proceso es llamado inteligencia financiera, se define como: la habilidad que tiene una persona que genera dinero para atraer más dinero, aprender cómo administrarlo y hacer que exista una abundancia económica.

Quien trabaja con este término es el empresario Robert Kiyosaki, y ¿Cómo motivar a los estudiantes de sexto grado sobre la necesidad de ahorrar dinero con el objetivo de invertirlo y generar ganancias?, pues bien, el empresario propone en su libro niño rico, niño listo un juego llamado monopolio. El profesor titular inspirado en este libro busca el juego monopolio en medio virtual para lograr cautivar a los estudiantes en el aula de clase. El objetivo principal del juego es hacer un monopolio de oferta, es decir, lograr adquirir todas las propiedades e inmuebles que aparecen en el juego. Los jugadores mueven sus respectivas fichas por turnos en sentido horario alrededor de un tablero; basándose en la puntuación de los dados, tienen la posibilidad de caer en propiedades que pueden comprar de un banco imaginario, o dejar que el banco las subaste en caso de no ser compradas. Si las propiedades en las que caen ya tienen dueños, los dueños pueden cobrar por pasar su propiedad o quien caiga podrá comprárselas. Se observa que la implementación del juego en la enseñanza desempeña un rol desafiante, uno de ellos es el instante que esta herramienta computacional (monopolio en forma de juego virtual) se estanque en solo un juego divertido sin llegar a profundizar en el aprendizaje del estudiante.

Cuando se presenta el juego a los estudiantes, paso un primer momento de diversión, cautivador por ser un elemento nuevo; pero el proceso no siguió a un segundo momento. En este instante mi objetivo es relucir el potencial de los objetos matemáticos implicados en cada uno de los procesos del juego, por ejemplo, monopolio otorga una hoja de transacciones, es decir que en ella se encuentra el monto del dinero inicial y cada una de las ganancias o pérdidas del mismo, esto dependerá del manejo de los bienes raíces. Junto

con el profesor se plantean retos para los estudiantes, uno de ellos es establecer un monto inicial y adquirir ciertas propiedades, pero se termina la partida cuando uno o los dos jugadores terminen con cierta cantidad de dinero establecido. Cuando los estudiantes necesitan terminar con un mínimo de dinero, verifican su hoja de transacciones respaldando su dinero; es justo en este momento que el desarrollo del pensamiento numérico de los estudiantes surge cuando necesitan tomar decisiones de cantidades de dinero.

Los objetos matemáticos que surgen en los retos propuestos son la relación de orden y propiedades de los números naturales, se observa cuando existen ganancias en cuanto a las pérdidas las propiedades y orden del conjunto de los números enteros están implícitos, conversión de la moneda, el juego realiza todas sus transacciones en dólares se convierte el dinero restante en pesos colombianos. La implementación del juego arroja resultados interesantes entre ellos, logra en los estudiantes que la confusión de la aparición de números negativos sea menor, aumenta la destreza en el cálculo mental e intensifica el significado de las operaciones en números naturales y enteros. En el transcurso del proceso de observación, exploración y análisis de la integración del juego como herramienta computacional, pasando por la articulación de saberes matemáticos con dicha herramienta y finalmente el desarrollo de pensamiento numérico. Después de este análisis, otro factor importante a considerar es que los estudiantes provienen de la E.N.S.P sede primaria, la mayoría de los docentes no tienen su especialidad en matemáticas, generando dificultad en la enseñanza de la misma, especialmente de la geometría.

Después de observar y reflexionar todos los factores que se presentaron, se proyecta como objetivo desarrollar pensamiento geométrico y espacial utilizando como mediador el software SkechUp. SketchUp es un programa de diseño 3D, permite al usuario crear, compartir y diseñar modelos en 3D; diseñado con el objetivo de que pudiera usarse de manera intuitiva y flexible. El programa incluye en sus recursos un tutorial en video para aprender paso a paso cual es el funcionamiento de sus herramientas y emplea un sistema de coordenadas; cada elemento tiene coordenadas diferentes en función de su posición respecto de los tres ejes: el eje X (de color verde), el eje Y (de color rojo) y el eje Z (de color azul) El estudio y análisis de cuerpos geométricos, el programa otorga las suficientes

herramientas para examinar y observar los conceptos matemáticos que constituyen la formación de los sólidos.

En otro sentido, compete al estudiante desarrollar sus potencialidades creativas, desplegando su imaginación y cognición articulando sus esquemas mentales, las herramientas que le ofrece el programa y las situaciones creadas por el docente para impulsarlo a plasmar un objeto tridimensional involucrando volumen, estructura y forma. Los objetos matemáticos elegidos en este caso son la esfera y la pirámide, en compañía de perspectiva tridimensional. ¿Y por qué se escogieron en particular este tipo de figuras? la razón por la que se escogieron estas figuras en particular se debe a la definición sobre la construcción de ellas permite profundizar en aspectos geométricos poco tratados en las aulas de clase. SketchUp y la esfera implican la enseñanza de diferenciar entre círculo, circunferencia, esfera; así como la visualización de sus elementos principales como centro y radio; el manejo de unidades de medida como lo son los grados, centímetros, metros, pies y pulgadas, entre otros. Ahora, SketchUp y la pirámide ayudan a distinguir los diferentes polígonos regulares (clasificación de triángulos, cuadriláteros, etc.), la definición de altura para formar un sólido, y la clasificación de las pirámides dependiendo de su base.

Las herramientas que ofrece el programa además de ayudar en la construcción de la figura tridimensional, contribuyen a explorar y ampliar en la geometría dinámica. Por ejemplo, el software contiene la herramienta llamada girar al seleccionarla aparece en la interfaz un transportador, el cual ayuda a rotar la figura seleccionada. Otro ejemplo es la herramienta llamada mover, con la que se observan los movimientos en el espacio de una figura geométrica. Por último, la preocupación e interés de incursionar medios tecnológicos en la enseñanza de las matemáticas, llega hasta algunos docentes de la E.N.S.P con los cuales se estudia y analizan algunos problemas matemáticos que implican en su resolución medios computacionales, siempre teniendo presente que estos problemas cumplan con los estándares básicos de competencias.:



## **Al ritmo de la música transformo mi vida y mi saber**

Claudia Lorena Lara Rengifo ([laraclaudia@unicauca.edu.co](mailto:laraclaudia@unicauca.edu.co))

Miledy Johana Avirama ([miledyavirama@hotmail.com](mailto:miledyavirama@hotmail.com))

Mauricio Velasco Fernández ( [mvelascof@unicauca.edu.co](mailto:mvelascof@unicauca.edu.co))

Estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad del Cauca

En esta ponencia se presentarán algunas experiencias de nuestra Propuesta de Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) cuyo objetivo fue compartir con los niños el conocimiento que día a día como educadores en formación vamos adquiriendo no solo desde las aulas de clases y las teorías, sino también desde el compartir y conocer de los diferentes contextos que emergen en la sociedad; con esta visión, el aula de clase se convirtió en el escenario de comunicación, en el que los niños tuvieron un papel importante en su proceso de aprendizaje, situación que generó así un ambiente acorde a las necesidades y gustos de ellos, lo cual ayudó a crear espacios de comunicación, reflexión y educación mediados por la música.

La PPI, no se aleja del discurso educativo, y de los conceptos que las Escuelas Normales y Facultades de Educación poseen, debido a que los objetivos de estas dos instituciones formadoras de maestros, están en la búsqueda y hallazgos de una formación integral tanto para nosotros como educadores en formación, como para nuestros niños y la comunidad académica en la que aportamos y compartimos nuestros saberes pedagógicos y formación integral. Lo que se quiere lograr es una educación humanista, que haga que las experiencias trasciendan no solo en el conocimiento sino en la realidad de aquellos, con quienes aprendemos y compartimos de parte y parte nuestras visiones de escuela y de vida.

El compartir esta experiencia, tiene como fin crear un diálogo de prácticas y saberes que aporten a una visión y formación como educadores, de tal forma que se conviertan en un conocimiento que conlleven a un proceso de transformación y reflexión del que hacer educativo, y así nuestra visión de

escuela y de práctica converjan en un solo objetivo, el de extenderse y aportar hacia una educación con calidad, en la que las estrategias y proyectos educativos vayan más allá de la teoría y den paso a la imaginación y la creación de nuevos espacios educativos, en los que tanto la música y otras expresión artísticas toquen los sentidos de grandes y chicos, de tal forma que nos lleven cada día a un proceso de formación integral. Fue así como la PPI nos permitió trabajar desde las realidades de una comunidad educativa que está inmersa en problemáticas sociales que nos afectan a nivel local, regional y nacional, que son las principales razones de la enfermedad social que carcome el contexto donde vivimos, la drogadicción, el vandalismo, la violencia social y familiar. Pero que mejor medicamento para poder tratar estas realidades que nos afectan, que un género musical que no solo nos enseña de historia sino también de valores sociales y afectivos.

La música se convirtió en el lenguaje más destacado en el aula de clase y fue así como a través de este lenguaje logramos compartir con los niños no solo los temas de la lengua castellana, sino también de la formación integral que siempre debe ir de la mano con la educación. Es así como se pretende compartir una experiencia educativa que se realizó en la institución educativa Don Bosco, en la que se tuvieron en cuenta tres ejes principales para la implementación de la pregunta: primero la estrategia didáctica que muestra cómo y por medio de qué se hizo la implementación del trabajo, segundo el contexto particular donde se llevó a cabo el desarrollo de la PPI, y por último la intención formativa con base a uno de los énfasis del programa, como lo es la Lengua Castellana. A continuación, se dará a conocer la pregunta de investigación. ¿Cómo contribuye la estrategia didáctica “Del reggaetón sin sentido al rojo carmesí de Nino Bravo”, desarrollada entre 2016 – 2017 en la institución educativa Don Bosco, ¿en el aprendizaje de la lectura inferencial y la formación integral de los niños del grado 2º-4 y de los educadores en formación?

Con la creación y el desarrollo de la estrategia didáctica, se buscó darle una posible solución a una de las problemáticas que se presentaban en el aula de clases, además de tener ciertas experiencias que hicieron parte de algo significativo en nuestra labor como educadores en formación. La PPI en su trascurso tuvo un amalgama de experiencias en las que cada una de ellas, tanto académicas, personales y sociales nos permitieron tener una visión acerca de las realidades que conviven y emergen en cada espacio social y

cultural de los niños, trabajar desde esas realidades, desde los pensamientos y gustos de ellos fue una experiencia en la que pudimos sentir y expresar como un trabajo de PPI puede llegar a convertirse en un trabajo de acompañamiento y de creación, en el que las realidades se empezaron a cantar y desde ahí se comenzó a dar vida a una “composición musical”, que le dio ritmo a nuestra Práctica pedagógica Investigativa, colocando las notas musicales necesarias para poder cantar la misma canción con los niños, desde una estrategia que dejo en ellos, más allá que el conocimiento, una formación integral al ritmo romántico de las baladas en contraste con el reggaetón, permitiéndonos dejar una huella en el corazón de los niños y en su formación académica, huella en la que la escaleta musical se denominó “ Del reggaetón sin sentido al rojo carmesí de Nino Bravo” , esta estrategia nos permitió desarrollar los objetivos que como educadores en formación nos propusimos para poder llevar a cabo nuestra investigación y nuestra labor en el aula.

Más allá de compartir experiencias relacionadas con la PPI sería adecuado hacerlo también como educadores. “El objetivo principal de la educación en las escuelas debería ser la creación de hombres y mujeres capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres y mujeres creativos, inventivos y descubridores, que pueden ser críticos, verificar y no aceptar, todo lo que se les ofrece”. Piaget, tal como lo expone este pedagogo, es para nosotros como educadores en formación nuestra visión de esta labor, de este proceso que es para nosotros más que un trabajo, nuestra vocación, porque la educación va más allá de una labor entre cuatro paredes aferrada a un pupitre y a un sistema de bancarización, en el que se limita solo a la transmisión del conocimiento, la educación es un diálogo de saberes entre los educadores , los niños, jóvenes y adultos quienes en ese canal de comunicación que crean al interactuar, escucharse y conocerse, logran generar conocimiento e inclusión teniendo en cuenta que la estrategia nació con base en los gustos de los niños, y al mismo tiempo formarse no solo desde el conocimiento académico, sino también desde el ámbito personal y social, porque no se debe separar la educación de la formación integral para así llegar a un constante crecimiento desde el que los estudiantes fortalezcan y desarrollen sus proyectos de vida siendo auténticos, creativos y propositivos.

## **Los relatos escolares sobre “las experiencias vividas” en la práctica pedagógica: Una estrategia para la formación inicial de maestros**

Dolores Cristina Montaña Arias ([dmontano@unicauca.edu.co](mailto:dmontano@unicauca.edu.co))

Docente del Departamento de Educación y Pedagogía de la Universidad del Cauca

El artículo hace parte de un avance de la investigación “Los relatos escolares sobre las “experiencias vividas” (formas de sentir, pensar y hacer) en la práctica pedagógica: una estrategia para pensar en clave decolonial la formación inicial de maestros y maestras”. El estudio se viene desarrollando desde el primer periodo académico del año 2014 y se espera concluya en el primer periodo del 2018. El grupo de trabajo investigativo lo constituyen los estudiantes de dos programas de Licenciatura en Educación Básica que administra el Departamento de Educación y Pedagogía de la Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación, de la Universidad del Cauca. Este ejercicio en marcha busca develar el significado y la apropiación de dos grandes categorías como son: los “relatos escolares” y el de “experiencias vividas” en el proceso de la Práctica Pedagógica Investigativa, considerada curricularmente como el eje de la formación de los licenciados. El fundamento teórico del estudio se centra inicialmente en los planteamientos pedagógicos de Paulo Freire acerca de la pedagogía de la Esperanza, y posteriormente en los fundamentos sobre la investigación biográfica narrativa de Bolívar Antonio, aunados a los aportes de Connelly, Michel y Clandinin, Jean.

Estos últimos autores abordan el tema de las narrativas y los relatos en educación. La iniciativa surge a partir de la interpretación hermenéutica realizada desde la perspectiva gadameriana acerca de “las concepciones” y “desarrollos” que caracterizan la formación de los maestros y maestras a nivel del pregrado, centradas en la racionalidad técnico-pedagógica, lo cual se evidenció mediante el estudio realizado previamente.

A nivel metodológico, la investigación se ubica en la perspectiva cualitativa, si bien permite comprender e interpretar el mundo subjetivo de significados y sentidos de la población con la cual se adelanta la investigación, también posibilita conocer la dimensión humana de los sujetos de la investigación. El propósito es develar los significados de “los relatos escolares” sobre “la experiencia vivida” en la práctica pedagógica, lo cual posibilita conocer el aporte a la formación inicial de maestros (as), específicamente desde la ecología de saberes de Boaventura de Souza, con base en la reflexión acerca de los fundamentos de los estudios culturales, en particular desde las contribuciones del grupo colonialidad /modernidad, particularmente por Walter Mignolo, lo que significaría realizar una contribución hacia la construcción de una pedagogía en clave decolonial. Los cimientos teóricos planteados inicialmente se conciben como la base del estudio, lo cual posibilita interpretar, desde la perspectiva crítico social, la manera cómo se organiza y desarrolla la práctica y las consecuencias en el proceso de análisis y pensamiento ético-político de los maestros en formación inicial, quienes como sujetos portadores del saber pedagógico y artífices de las transformaciones y cambios que demanda la educación, pueden trascender hacia el logro de la ruptura con las improntas positivistas e instrumentales, de carácter hegemónico heredadas de Occidente.

Finalmente, el texto refiere algunos de los logros alcanzados hasta el momento en el proceso formativo de la práctica pedagógica, a partir de la implementación de los “relatos escolares” sobre “las experiencias vividas” en la práctica pedagógica. Iniciativa realizada a manera de propuesta en desarrollo e implementación.

## La Competencia Digital en la formación de los docentes

Nestor Fabio Buitrago Giraldo ([nestorbui@gmail.com](mailto:nestorbui@gmail.com))

I.E. Técnico Ambiental Fernández Guerra

La labor docente en la actualidad se enfrenta al reto de armonizar los procesos educativos con la omnipresencia de la tecnología digital en las aulas y en la vida de los estudiantes. Frente a este desafío, las ENS y facultades de educación cuentan – entre otros - con el documento “Competencias TIC para el desarrollo profesional docente”, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013), que presenta 5 competencias: tecnológica, comunicativa, pedagógica, de gestión y de investigación. Si bien se refiere a competencias que deben desarrollar los docentes en ejercicio en su práctica de aula, también es aplicable a la formación de los futuros docentes, dentro de la cual pasan a ser sujetos en formación.

Se parte de que “el educador ya no es la base de datos de todo, no es el procesador de todo el conocimiento y de todo el saber” (Sistema Colombiano de Formación de Educadores, 2013, p. 18). Debe verse a sí mismo como integrante de una red por la cual circula información que se transforma en conocimiento y aprendizaje. Y para esto es necesaria la capacitación inicial y permanente de los docentes hacia una educación de calidad que permita corregir la situación actual. En 2013 se planteaba: “Es necesario corregir esta situación, en momentos en que se calcula en 9,1 millones de nuevos docentes el número necesario para alcanzar de aquí a 2015 los objetivos educativos acordados por la comunidad internacional” (Sistema Colombiano de Formación de Educadores, 2013, p. 16). Para Baudelot & Establet, (2009, citado en ¿Por qué transformar la calidad?, 2014): “Lograr una sociedad que sepa gestionar el conocimiento e innovar para ser exitosa en este siglo, requiere de una educación de calidad para todos, formar unas élites no sólo no es equitativo y democrático, sino que además no funciona” (p. 4). Según el documento “Competencias TIC para el desarrollo profesional docente” (2013) es necesario “preparar a los docentes

para aportar a la calidad educativa mediante la transformación de las prácticas educativas con el apoyo de las TIC” (p. 8) y usarlas como una mediación pedagógica, para que las instituciones educativas se transformen en organizaciones de aprendizaje.

En este punto es importante citar a Jordi Adell Segura y Pére Marqués Graells. Para Marqués (2010): “La sociedad de la información exige reducir las prácticas memorístico-reproductoras a favor de prácticas socio-constructivistas centradas en los alumnos y el aprendizaje autónomo y colaborativo”. Una de las formas de lograrlo es con el Aprendizaje Basado en Proyectos. Según él, el profesorado “requiere una formación técnica (competencia digital), y sobre todo sobre "didáctica digital", o sea, herramientas para el desarrollo de las actividades educativas, que son transversales al currículo. Por su parte Adell Segura, en el video ¿Qué es la Competencia Digital? (Sierra, 2010) presenta la competencia digital como una competencia básica de la educación obligatoria en España. El fundamento para incluirla es que “la escuela debe formar para aprender a lo largo de toda la vida” y esta es una labor primordial de los docentes.

Para la Fundación Compartir “la calidad docente importa más en el corto y largo plazo para el éxito estudiantil que cualquier otro insumo escolar, incluidos los materiales didácticos, la infraestructura o el tamaño de clase” (Fundación Compartir, 2014, p. 62). Eduteka (2007) propone la Competencia en Manejo de Información que relaciona las habilidades, conocimientos y actitudes “que el estudiante debe poner en práctica para identificar lo que necesita saber sobre un tema específico en un momento dado, buscar efectivamente la información que esto requiere, determinar si esta información es pertinente para responder a sus necesidades” y “transformarla en un conocimiento que tenga un valor de utilidad para ser aplicada en situaciones reales de vida”. Esto se complementa con el Alfabetismo en Medios (Eduteka, 2008) que se define como “la habilidad para acceder, analizar, evaluar y crear mensajes en una diversidad de formatos mediáticos (desde impresos, como revistas o periódicos, hasta videos o publicaciones en Internet)”.

Por tanto, los objetivos de esta ponencia son:

- Determinar una ruta de formación y/o estrategia formativa para que las normales y facultades de educación incorporen la Competencia Digital a sus planes de estudio.
- Presentar una propuesta pedagógica y didáctica para el desarrollo de esta estrategia formativa.

En cuanto a la metodología, se enfoca en el aprendizaje activo, el trabajo autónomo y colaborativo, usando el Aprendizaje basado en proyectos, bien sea con el aplicativo Elementos de Intel Educar: Enfoque de Aprendizaje por proyectos, de INTEL (2010), o la propuesta de Proyectos Pedagógicos de Aula (Moreno, 2010), que consta de: 1. Planteamiento, 2. Desarrollo y sistematización, y 3. Presentación de resultados. Desde lo legal, se trata del trabajo por Proyectos Pedagógicos, tal como lo presenta la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en su decreto 1860 de 1994 (artículos 35 y 36), con el objetivo de “correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada”. La idea es que la práctica pedagógica de los futuros docentes esté enmarcada en esta metodología, lógicamente con apoyo de las TIC.

Según Marqués, la aplicación en las aulas depende de que las TIC cumplan estos siete pasos:

1. Tener un plan de acción.
2. Contar con la infraestructura adecuada.
3. Formar a toda la comunidad educativa.
4. Contar con recursos multimedia.
5. Contar con personal de apoyo y un coordinador de TIC de la institución.
6. Investigación, Desarrollo e Innovación.
7. Ajustar el sistema educativo.

El currículo, el plan de estudios, el uso de recursos, la gestión directiva y académica, todos estos elementos deben articularse con la gestión de TIC. Los docentes en formación desarrollan la Guía No. 1 de las Competencias TIC para el desarrollo profesional docente (2013), se auto diagnostican y



tienen una idea general de su nivel. Así sabrán si están en el nivel Explorador, Integrador o Innovador, dato necesario para la formulación del plan de formación individual y grupal.

La mayor contribución se puede ubicar en la posibilidad de realizar un trabajo pedagógico en el que los estudiantes asumen un papel protagónico en su proceso de formación, pues los proyectos pedagógicos de aula se trabajan con referentes reales de los contextos de vida de las comunidades educativas, sin olvidar los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional. Resultados. De acuerdo con Buitrago (2015) “Como trabajo práctico del curso, y como resultado del aprendizaje que cada docente y grupo desarrolle, presentarán una unidad didáctica digital, para lo cual elaboran un Plan de Unidad Didáctica, que es una “descripción del resultado del proceso de diseño del aprendizaje (DA)” (CREATIC, Módulo 7, 2014), incluyendo recursos de audio y video digital.

La estructura de la unidad didáctica digital puede ser la siguiente: datos del autor o autores, título, resumen, área, temas principales, estándares curriculares, objetivos de aprendizaje, resultados/productos de aprendizaje, grado al que va dirigida la unidad, perfil del alumno, lugares de aprendizaje, tiempo aproximado, metodología a emplear con los alumnos. Enfoque pedagógico. Se fundamenta en el conectivismo de Downes y Siemens. Para Driscoll (citado por Leal, 2007) el aprendizaje es “un cambio persistente en el desempeño humano o en el desempeño potencial... [el cual] debe producirse como resultado de la experiencia del aprendiz y su interacción con el mundo” (p. 2). Esta definición relaciona la idea de interacción, que significa que no hay una sola vía para la construcción del conocimiento, sino que el aprendiz tiene múltiples opciones posibles de acceder a él. Y la forma más expedita es mediante el uso de las TIC.

A partir del planteamiento anterior, el Aprendizaje Basado en Proyectos es una estrategia para construir experiencias que aprovechen la mediación de las TIC para reflexionar sobre las prácticas docentes y para enriquecer los planteamientos pedagógicos y didácticos que rodean esta propuesta orientada tanto a docentes como a estudiantes. Para finalizar, la “Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia” (TCAM) de Mayer plantea que Los aprendices tienen una muy limitada capacidad de memoria de trabajo cuando deben enfrentarse con nueva información. Por ello, el aprendizaje se

verá amenazado si los materiales instruccionales sobrecargan estos recursos. Dado que la información proveniente del entorno es recibida y procesada por medio de canales parcialmente independientes (auditivo y visual), la memoria de trabajo se puede ver beneficiada si el medio de presentación utiliza varios canales al mismo tiempo y/o evita sobrecargar uno solo. Además, la información nueva podrá ser adquirida solo si la actividad mental del aprendiz puede relacionarla con los esquemas mentales de la información previamente almacenada en la memoria de largo plazo (Andrade, 2012).

## **Estructurando el pensamiento con las más pequeñas a partir de Scratch**

Mónica Clavijo Gallego ([monikclavijo2612@gmail.com](mailto:monikclavijo2612@gmail.com))

Adriana Sánchez Vivas ([adrisanvi55@gmail.com](mailto:adrisanvi55@gmail.com))

María del Socorro Velasco López ([mariavelo@gmail.com](mailto:mariavelo@gmail.com))

I.E. Nuestra Señora del Carmen

Ulises Hernandez Pino ([uherandez@gmail.com](mailto:uherandez@gmail.com))

Sandra Anaya Diaz ([sandra.anaya@gmail.com](mailto:sandra.anaya@gmail.com))

Red de Investigación Educativa – ieRed

El compromiso que en este momento tienen los formadores de maestros es mayor puesto que este comienza con ellos mismos, con el compromiso que cada uno tenga por la actualización de sus conocimientos, metodologías y estrategias pedagógicas, además no se trata solo de compartir unos contenidos sino el saber respecto a estrategias y herramientas, ya que el discurso del docente no es lo que el maestro en formación aprende, es la vivencia en el ejercicio del proceso y el ejemplo, lo que construye su mayor aprendizaje.

Las ayudas educativas que se ofrecen en las facultades de educación hoy, no son las mismas de hace 20 o 10 años, con seguridad han cambiado ostensiblemente, la tecnología nos puso en una ruta rápida de información, aprendizaje y comunicación que modificó contenidos y estrategias metodológicas, ya no es esencial enseñar a los maestros en formación el paso a paso de un plegado y/o manualidad, en ese orden de ideas ya no es necesario un cumulo de archivos físicos con esta información, ahora lo que es importante hacer con los aprendices de maestros es enseñar a buscar tutoriales, links y la forma de interpretarlos, archivarlos y compartirlos para hacer más efectivos estos procesos en educación.

Quienes son hoy maestros en formación, son posiblemente nativos digitales, pero sus formadores probablemente no. Estos jóvenes educandos son muy hábiles en redes sociales mas no en el uso y aprovechamiento de la

tecnología como herramienta en los procesos de enseñanza y aprendizaje y es en este punto donde quienes tienen a cargo la formación de nuevos docentes tienen el mayor recto.

A partir del proceso de sistematización de la práctica pedagógica llamada “Estructurando el pensamiento con las más pequeñas a partir de Scratch” realizada en el grado de Transición de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen de Popayán (Colombia), se han identificado algunos retos y apuestas que debemos hacer los docentes de hoy, y que es necesario incorporar en la formación de maestros, tanto en su formación inicial, como en su formación continua y avanzada.

En primer lugar esta la idea que tenemos de la tecnología. Inicialmente sólo llevaba a la niñas para usar un software en la sala de informática, pero con el tiempo llegamos a la conclusión que esta práctica refuerza la perspectiva de consumo de tecnología y no de creación con tecnología, lo cual se empezó a trabajar mostrándole a las niñas que la tecnología no era sólo los artefactos electrónicos, sino que es todo aquello que el hombre a creado para resolver un problema o para hacer más fácil una tarea.

En segundo lugar, nos dimos cuenta para para pasar del uso de tecnología a la creación con tecnología con las más pequeñas, no era suficiente con enseñar el uso de herramientas, sino que se debía trabajar en el desarrollo del pensamiento, y dado que se esta trabajando en el grado transición, esto lo empezamos a hacer a través del desarrollo de la motricidad.

Para ello generamos unos ejercicios con su cuerpo, como por ejemplo pasar un aro de una niña a otra que están tomadas de la mano, siguiendo la secuencia brazo, pierna, cabeza sin soltar sus manos. Luego se plantearon otros ejercicios físicos que implicaran el seguimiento de instrucciones verbales para usar objetos, tales como aros, cuerdas, conos y muñecas. Cuando se evidencio que las niñas tenían dominio de sus movimientos con cada uno de estos objetos, se pasó a la realización de una secuencia de ejercicios, recorridos o rutas con unas normas y condiciones. De esta forma las niñas ganaron dominio de su propio cuerpo antes de manejar otros objetos, como el ratón del computador.

El siguiente paso fue dejar de dar las instrucciones de forma verbal, para pasar a instrucciones visuales. Para ello, se crearon los bloques básicos de

Scratch en foamy y se pegaron en el tablero para indicar pequeñas secuencias de actividades que las niñas debían realizar dentro del salón. Este tipo de ejercicio se inspiraron en talleres sobre actividades desconectadas para el desarrollo del pensamiento computacional. Así, desde la dimensión corporal en la clase de Educación Física, se dieron nociones de pasos, secuencias, bucles y eventos.

También se aprovecha la lectura de cuentos para que las niñas dibujen en sus cuadernos, el movimiento de alguno de los personajes u objetos con los bloques de Scratch. De esta forma se relaciona el trabajo en la dimensión comunicativa, en términos de aprender a interpretar y generar instrucciones de forma verbal e iconográfica, con los procesos de abstracción y algoritmia del pensamiento computacional.

Después de realizar estas actividades durante los dos primeros periodos del año, se continuó con la realización de actividades que involucran el uso de la sala de informática. El inicio se da con el dibujo de figuras geométricas, que primero hacen en su cuaderno y luego se realizan en la herramienta de Paint de Scratch. Luego, se pide el dibujo de algunos objetos simples para que vayan ganando dominio, no sólo del manejo del ratón, sino de la capacidad de expresión visual a través del computador. El siguiente paso es dar movimiento a los objetos dibujados y utilizar los globos de diálogo de Scratch. Cómo se han realizado los ejercicios a través de los bloques de foamy, esto se convierte en conocimiento previo y experiencia común entre las niñas que favorece el aprendizaje de Scratch.

De esta forma encontramos que el desarrollo del pensamiento computacional requerido para aprovechar el potencial creador de la tecnología, y la capacidad expresiva de las niñas a través de las animaciones que se pueden realizar con Scratch, se desarrolla mejor cuando se hace el tránsito gradual entre el aprendizaje con el cuerpo a el aprendizaje con el computador en niñas de transición.

Para los maestros en formación como para los maestros en ejercicio, es importante que apropiemos las TIC para que a través de ellas nuestros estudiantes aprendan a crear y a expresarse, y para lograr esto, más que enseñar su uso, se debe trabajar en el desarrollo del pensamiento computacional.

## **El Plan de Estudios del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Mariana de Pasto, proceso resultante de autoevaluación y renovación de registro calificado**

Lida Pabón Realpe ([lpabon@umariana.edu.co](mailto:lpabon@umariana.edu.co))

Lidia Delgado Yepes ([ldelgado@umariana.edu.co](mailto:ldelgado@umariana.edu.co))

Facultad de Educación de la Universidad Mariana

En los últimos años Colombia viene afianzando procesos para hacer que la primera infancia ocupe un lugar relevante en la agenda pública a través de una política cuyo objetivo fundamental ha sido la promoción del desarrollo integral de las niñas y los niños con edades de 0 a 5 años 11 meses, antes de iniciar el proceso educativo en el nivel de primaria, dicha Política Educativa se expresa en el 2009 y propone la mejora de condiciones para las niñas, niños y sus familias en atenciones, ofertas de programas y proyectos, traza acciones que buscan garantizar los derechos de los menores de seis años, permite el acceso a una educación inicial de calidad constituyéndose en una gran oportunidad de avance integral para ellas y ellos y para el desarrollo sostenible del país; de aquí la pertinencia del programa en función a las necesidades de formación de profesionales en el país cuyo propósito es incluir a los educadores en formación para el nivel infantil, tomando como referencia su perfil de egreso, su perfil profesional y ocupacional.

El programa de Licenciatura en Educación Infantil que ofrece la Facultad de Educación de la Universidad Mariana, tiene en cuenta en la formación las condiciones de trabajo, organización de nivel preescolar, políticas públicas de primera infancia, fundamento teórico de educación, la pedagogía como saber fundante y con el saber específico que hacen referencia al conocimiento del niño y las niñas desde sus dimensiones, su desarrollo, su entorno socio cultural, necesidades y problemas de la población vulnerable, el dominio de concepciones sobre el aprendizaje, la lectura y el juego como

estrategia para el desarrollo de habilidades, conocimientos y destrezas, estos aspectos involucran al maestro en el proceso de acompañamiento del desarrollo integral, su proceso de socialización y la preparación para asumir de la mejor manera la educación básica primaria. Esta Licenciatura está dirigida a la formación de un educador o educadora competente en el marco de la ternura, la pasión y flexibilidad, es decir, para la Facultad de Educación formar educadores es plantear el reto no solo de promover ciudadanos capaces de enfrentar de forma responsable, creativa y productiva, los procesos de enseñanza – aprendizaje, sino a la vez sujetos que a través de sus acciones puedan indagar, investigar, confrontar saberes en los contextos educativos, en su permanente diálogo entre teoría y práctica, para generar dinámicas de producción y circulación de conocimiento, de acceso y uso de tecnologías de la comunicación e informática, de responsabilidad ciudadana, y de convivencia pacífica.

La formación permanente implica una continua modificación de estructuras y formas de operación para construir comunidades académicas y educativas orientadas a la cualificación del talento humano, creativo, transformador a la par con la adquisición de los conceptos de competencias básicas generales: aprender a aprender, crear, valorar, ser autónomo, ser flexible, entre otras, la formación científica permitirá al licenciado en educación Infantil comprender y valorar la ciencia y la tecnología a través de uso de TIC como estrategia pedagógica, así como producir conocimientos y saberes que redunden en beneficio de los niños y niñas en particular y de la sociedad en general, específicamente facilitará que el licenciado/a logre aumentar su interés por el conocimiento y en general, por la apropiación de la cultura, para lo cual es indispensable que el proceso académico de la Licenciatura gire alrededor de la investigación, que como pilar fundamental del que quehacer universitario dinamizará el ejercicio y desarrollo curricular. Para las universidades en especial para la Universidad Mariana es importante tener bien definidos y claros los planes de estudios ya que en ellos reside el proceso de ingreso de estudiantes, gracias a esta estructura los interesados pueden observar el tipo de conocimientos que se priorizan en un programa específico “Licenciatura en Educación Infantil” y si suplen las necesidades, entendiendo así el proceso educativo a seguir.

Los planes de estudios se convierten en la base de la educación y su importancia radica en su creación, respondiendo a las normas y directrices

de la propia universidad, del Ministerio de Educación Nacional – MEN, las políticas públicas, políticas de primera infancia y los requerimientos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, necesidades del contexto y de la especificidad, con relación a la formación de educadores. Los docentes establecen su propio plan de acción y organizan los cursos teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes y las necesidades del contexto garantizando calidad en su trabajo; en cuanto a las instituciones educativas (Universidades y Normales Superiores) el plan de estudios permite realizar las transferencias entre programas de las universidades, homologaciones de cursos y transversalidad entre programas cumpliendo con la misión y visión de la Universidad Mariana. Así pues, la principal función de dicho plan es formar un individuo que pueda comprender los conocimientos necesarios para afrontar nuestro mundo actual.

Los planes de estudios se ven reestructurados y mejorados en procesos institucionales como la autoevaluación exigidos para acreditación de calidad de las licenciaturas y la renovación de registro calificado de los mismos, dicho proceso se llevó a cabo en el programa de licenciatura en educación preescolar entre los años 2015 al 2017. Se hace una revisión sistemática de documentos relacionados con las políticas educativas para la infancia, los referidos a las metodologías, estrategias didácticas, enfoques pedagógicos, análisis de la realidad mundial que impacta directa o indirectamente sobre la formación de educadores, los efectos sociales: aumento de la desigualdad social, pobreza hasta niveles impensables de miseria, precarización del empleo, desempleo, violencia social de todo tipo, impacto de los desarrollos científicos y tecnológicos a través de todos los medios y cómo éstos se vienen implementando en las prácticas pedagógicas vigentes que llevan a la reforma del plan de estudios del programa de Licenciatura en educación Infantil de la facultad de Educación – Universidad Mariana de Pasto siendo el resultado del proceso de autoevaluación realizado al programa de licenciatura en educación Preescolar el cual lleva una vigencia de 14 años, programa que requería la renovación de registro calificado a junio de 2017, dicho proceso llevó además a cambiar la denominación, semestralizar el proceso, tiempo de formación y manteniendo la modalidad a distancia.

La estructura curricular del plan de estudios se centra en el concepto de aprendizaje fundamentado en el aprender a aprender y en el aprender haciendo derivados del enfoque constructivista de la universidad y el



aprendizaje autónomo, lo cual se fundamenta en la práctica pedagógica de los sujetos inmersos en él. Ello exige un maestro investigador, comprometido en la búsqueda del saber, del conocimiento, preocupado por la cultura y el medio ambiente e interesado en los avances tecnológicos, es decir, un maestro en formación permanente que asume su desarrollo y propende por el desarrollo de los otros en un contexto específico y en una comunidad determinada. Exige también un maestro autónomo con capacidad crítica y reflexiva, capaz de trabajar en equipo, de generar ideas y hacerlas realidad a través de proyectos.

En este sentido, la estructura curricular que direcciona la formación de los Licenciados en Educación en primera Infancia se fundamenta desde la perspectiva del Humanismo Cristiano y el Enfoque constructivista. Para la construcción de la malla curricular o plan de estudios del programa, de un lado se tomó como base el perfil de egreso presentado en la sección anterior, específicamente la estructuración de competencias; y de otro, las áreas que define la ley 115 de 1994 en los art 19,20,21, 23 y las competencias básicas y profesionales sugeridas por la Resolución 02041 de 2016, que definió las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Educación con las cuatro áreas de formación.

Para el cálculo de créditos académicos en el programa de Licenciatura en Educación Infantil, metodología a distancia, se procedió de conformidad con lo que plantea la normatividad vigente. El trabajo por créditos académicos se convierte en un elemento importante de flexibilidad en la medida en que tienen que ver con el trabajo académico de los estudiantes y que significa una valoración temporal de los logros y metas de aprendizaje, favoreciendo procesos que garantizan la autonomía, la participación y la formación permanente.

El proceso de autoevaluación se complementa con los avances realizados en la investigación impacto laboral de los egresados del programa de licenciatura en educación preescolar en el suroccidente de Colombia, en donde se ve la necesidad de la creación del programa para atender las necesidades de la nueva política. Igualmente, los procesos continuos de autoevaluación permitirán al nuevo programa realizar planes de mejoramiento derivados del proceso y dar continuidad midiendo el impacto y la satisfacción del nuevo plan de estudios.

## **Mesa 4. Las políticas públicas educativas en la formación de maestros**

En los últimos años, el Estado Colombiano ha configurado un Sistema de Formación de Educadores para mejorar la calidad en todos los niveles educativos. Sin embargo, estas formulaciones no han logrado transformar las deficiencias, discontinuidades y vacíos en la formación de maestros, porque su interpretación y contextualización generan rupturas académicas entre los lineamientos y las realidades contextuales a las que se ven abocadas Escuelas Normales y Facultades de Educación en las regiones. Los temas abordados en esta mesa, fueron: Condiciones de aseguramiento de calidad educativa para las instituciones formadoras de maestros; Incidencia de las pruebas de Estado y de las pruebas internas en el ingreso a los programas de licenciatura; Incentivos académicos para el ingreso de los egresados de los PFC a las licenciaturas; Lineamientos para garantizar el fortalecimiento de la profesión docente; Estímulos a normalistas y licenciados para su ingreso a la profesión docente.

Esta mesa estuvo coordinada Alejandra Henao, Profesora del Departamento de Educación y Pedagogía de la Universidad del Cauca y Olga Marlene Campo, Profesora del Programa de Formación Complementaria (PFC) de la Escuela Normal Superior de Popayán.

## **Primera infancia en Colombia de su acumulado como política pública hacia su reconfiguración práctica para la educación inicial**

Ana Maria Aragón ([director.primerainfancia@usbcali.edu.co](mailto:director.primerainfancia@usbcali.edu.co))

Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali

En Colombia, a partir de la promulgación de la Ley 1098 de 2006, el país inició una marcha hacia la transformación de sus concepciones de infancia pasando de una comprensión de niño como sujeto de protección a una comprensión de niño como sujeto de derechos. Esta nueva mirada ha posibilitado, no sólo desde el discurso una serie de argumentaciones acerca de la responsabilidad del Estado, la Familia y la Sociedad sobre su desarrollo armónico, sino además y fundamentalmente, acciones que propenden por una atención integral de calidad en el marco de sus derechos fundamentales.

Una de las reflexiones derivadas del cambio de paradigma frente a las concepciones de infancia, es precisamente, el surgimiento del Conpes Social 109 (2007), Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la primera infancia”, la cual surge como resultado de un proceso de movilización social, orientada a dar un nuevo significado a la temática de oportunidades efectivas de desarrollo de la primera infancia en nuestro país.

Cobra especial atención en dicho documento, las argumentaciones científicas, sociales, culturales, legales, políticas, éticas y las relacionadas con el desarrollo humano que fundamenta la apuesta de País sobre el desarrollo del individuo, siendo la primera infancia, el periodo de la vida sobre el cual se fundamenta el posterior desarrollo de la persona.

Desde esta nueva perspectiva de desarrollo, emerge consecuente con lo anterior, el concepto de Atención Integral como elemento constitutivo de la Política Pública, desde la convicción que el desarrollo de un niño o niña durante la primera infancia depende esencialmente de los estímulos que se

le den y de las condiciones en que éste se desenvuelva, de ahí que sea necesario atender a los niños y las niñas de manera armónica, teniendo en cuenta para ello, los componentes de salud, nutrición, protección y educación inicial en diversos contextos (familiar, comunitario, institucional), de tal manera que se les brinde apoyo para su supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje. Y es precisamente ahí, en el lugar de la atención integral, donde nace como estrategia gubernamental para su cubrimiento

De Cero a Siempre, en un llamado a las autoridades territoriales por establecer un trabajo de carácter intersectorial donde la protección, la salud, la nutrición y la educación inicial se garantice para todos los niños y niñas de la nación a través de una ruta integral de atenciones. Dicha ruta, se entiende como el esquema operativo que permite organizar las acciones y estrategias que deben ponerse en marcha para darle continuidad, coherencia, sistematicidad e integralidad, al proceso en la prestación del servicio de atención integral en los entornos Familiar, Comunitario, Institucional y Propio (étnico) donde el niño habita.

Si bien el país definió como una necesidad impostergable el garantizar la atención integral a los niños y niñas menores de seis años, asumiéndolo como un propósito intersectorial e intercultural, la Educación Inicial cobra un mayor protagonismo como estructurante de la misma, desde el llamado a que el sistema educativo logre articular desde una base curricular sólida, el propósito de potenciar las capacidades cognitivas, comunicativas y sociales de niños y niñas en su primera infancia.

Uno de los primeros elementos para responder a este llamado, tiene que ver con el marco normativo actual (PND), donde se establece y acepta que la educación inicial es un derecho de los niños y las niñas menores de cinco (5) años de edad y que el Gobierno reglamentará su articulación con el servicio educativo en el marco de la Atención Integral (artículo 55 y 56), sin embargo, dicha normatividad aún no deja entrever uno de los asuntos vitales para su operativización, y esto es, la acción pedagógica propia de esta etapa y la consecuente gestión del sector para su efectivo cumplimiento. Un segundo elemento como respuesta al llamado, trataría de volver a la reflexión de cuál sería el verdadero sentido de la Educación Inicial en tanto que ésta deba reconocer y validar la existencia de un entramado de

elementos que configuran el desarrollo integral del ser humano en los primeros años de vida. En esta medida, se trata de un asunto que va más allá de lo semántico, pues compromete la manera en que se entiende la educación de las niñas y los niños en primera infancia y aquello que le es propio o que hace parte de ella (Peralta, 2007).

Finalmente, las estrategias de formación a formadores para los maestros como profesionales de la Educación Infantil (la condición de profesional de la educación no definida por un título universitario, sino en correspondencia a su desempeño docente) y la responsabilidad ética en el quehacer pedagógico, que implique moverse hacia territorios ideológicos que promuevan y fortalezcan la investigación como eje contextualizador para la transformación de prácticas cotidianas, fundamentadas y reelaboradas desde posturas no sólo de sentido común, sino además, teóricas en tanto lo disciplinar y pedagógico, dimensiona desde la realidad sociocultural el verdadero sentido del Ser educador para la Primera Infancia.

En ese orden de ideas, la cualificación, si bien atiende a las exigencias socioculturales y a las nuevas concepciones de infancia que subyacen a los documentos marcos de política y a la misma realidad cambiante del aula como “aula viva”, implica necesaria y definitivamente la humanización de prácticas instaladas en lógicas de objeto técnico-instrumental, hacia nuevas formas de nombrar lo que emerge en óptica de oportunidad real y material de redefinir su rol docente como profesional. A manera de conclusión, todo este recorrido ha partido de reconocer un cambio en la mirada deliberativa del campo de la niñez en Colombia desde su efectivo reconocimiento como sujeto de derecho en la sociedad, la particularización de su atención y el compromiso de país para su efectiva materialización. De la mano con elementos claves para su desarrollo integral en ambientes que garanticen protección, cuidado, salud y educación, se requiere de la implementación de acciones de carácter intersectorial e interinstitucional que hagan viva la política pública e integre en ella el valor individual de cada niño y niña como ser único, diferencial.

La educación inicial dentro de dicho marco, cobra sentido en la medida en que reconozca la diferencia en la diferencia (la singularidad en las singularidades), configure una propuesta pedagógica consciente y consecuente con dicha realidad y cualifique el Talento Humano desde el

deber ser de la Educación como un bien Superior. El reto está en la verdadera comprensión del momento histórico por el que la Educación para la Primera Infancia atraviesa en nuestro país; el desafío sin duda lo constituye la formación de nuevos maestros con lógicas de pensamiento ampliadas sobre una niñez situada en humana condición.

## **Políticas públicas y educativas en primera infancia, educación infantil y formación docente en la perspectiva de la formación del educador infantil**

Carolina Robledo Castro ([crobledoc@ut.edu.co](mailto:crobledoc@ut.edu.co))

Luis Hernando Amador Pineda ([lhamadorp@ut.edu.co](mailto:lhamadorp@ut.edu.co))

José Julian Ñañez Rodríguez ([jjnanezr@ut.edu.co](mailto:jjnanezr@ut.edu.co))

Universidad del Tolima

Esta ponencia presenta los resultados de la investigación Articulación entre las políticas públicas y políticas educativas nacionales e internacionales en primera infancia, educación infantil y formación docente, con la dinámica de formación del educador infantil en Colombia. Investigación desarrollada por el grupo de desarrollo integral de la infancia de la universidad del Tolima, la cual consistió en un análisis documental de las políticas a nivel internacional, nacional y local relacionadas con las tres categorías arriba descritas, en donde se identificaron categorías y subcategorías en relación con los saberes que se esperan del educador infantil.

Las políticas públicas en materia de educación y primera infancia, han tenido importantes desarrollos en las últimas décadas y de manera especial en los últimos años; se identifican algunas política de carácter internacional como La Declaración Mundial “Educación para todos” (UNESCO, 1990); la Cumbre mundial en favor de la Infancia (UNICEF, 1990), Las Metas del Milenio (UNESCO, 2000), La Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe -PROMERILAC VII- (UNESCO, 2001), la Convención sobre los derechos del niño, en su séptima observación, con respecto la realización de los derechos del niño en la primera infancia (ONU, 2005) y Las Metas Educativas 2021 (OEI, 2008). Dichas políticas han sido de carácter vinculante para Colombia, y han tenido eco en políticas nacionales como el Código de Infancia y Adolescencia -Ley 1098 de 2006-, el Plan nacional decenal de educación 2006-2016, La Estrategia Nacional de Atención

Integral a la Primera Infancia, el documento CONPES 109 de 2007: política pública nacional “Colombia por la primera infancia”, la serie lineamientos curriculares del preescolar del Ministerio de Educación (MEN, 1998), el decreto 1075 de 2015: único reglamento del sector educación, los derechos básicos de aprendizaje para preescolar (MEN, 2016), la Ley 1804 de 2016: la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de 0 a siempre.

El actual, es un periodo de transformaciones significativas para la formación de maestros, y de forma particular para el maestro de educación infantil, para éste cada vez emergen más compromisos orientados a la atención y educación integral para la primera infancia, la garantía de sus derechos, la urgencia de contribuir a la construcción de nuevos conocimiento disciplinar, una nueva visión de la escuela y de la infancia, y en esta misma línea del rol del educador infantil (Navío, 2007); de allí que la formación del educador infantil sea considerado “una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia” (Carneiro, 2012; Castro, 2008).

La investigación fue diseñada con un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo - interpretativo, bajo la estrategia metodológica del estudio de caso, siendo esta estrategia la que posibilita un acercamiento a la particularidad y complejidad de un fenómeno singular, para observar la acción implicada en esta, y reconocer en profundidad sus implicaciones dentro de un panorama social (Galeano, 2012); siendo el caso seleccionado el programa de licenciatura en Pedagogía Infantil del Instituto de educación a distancia de la universidad del Tolima. El estudio consistió en dos fases, la primera correspondiente a un análisis documental, donde las unidades de análisis fueron los textos de políticas en relación a las dos categorías de trabajo: Educación de la primera infancia en el marco de la atención y desarrollo integral y Formación docente de educación infantil; la estrategia de análisis fue el análisis de contenido; la segunda fase, emerge de los resultados de la primera y consiste en un acercamiento a los actores significativos que hacen parte de la dinámica de formación del educador infantil; en el caso particular del licenciado en pedagogía infantil, por lo cual se realizaron a través de la estrategia de grupos focales, acercamientos con los estudiantes, docentes y egresados del programa.



El propósito del análisis documental realizado, fue comprender qué se espera del educador infantil desde la perspectiva de las políticas públicas y políticas educativas nacionales e internacionales que tienen incidencia en su formación, y en este mismo orden de ideas, se buscó identificar las necesidades de formación que encausan los esfuerzos de los programas formadores de educadores infantiles, facultades de educación y escuelas normales.

En el marco de este ejercicio se construyeron unas categorías emergentes del análisis de contenido haciendo uso de la clasificación de “los componentes de saberes y competencias del educador” descritas en la resolución 2041 de 2016 la cual presenta los requisitos de calidad para la obtención y renovación de registro calificado de los programas de licenciatura, los saberes y competencia son: saberes fundamentos generales, saberes específicos disciplinares, saberes pedagógicos y de las ciencias de la educación, saberes de la didáctica de las disciplinas; si bien se optaron por replicar estas categorías, se definió la categoría de saberes transversales que contempla los saberes que hacen parte de la cotidianidad del docente y que no están descritas en las categorías anteriores.

## **La Escuela Normal Superior de Popayán y la formación etnoeducativa**

Olga Marlene Campo Ruiz ([olgamarlene213@gmail.com](mailto:olgamarlene213@gmail.com))

Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Popayán

Un currículo concebido desde la pedagogía y la didáctica requiere identificar que existe diferencia entre el abordaje de los contextos socioculturales en los cuales se desarrollan los procesos educativos y la influencia de los contextos de diversidad sociocultural en el desarrollo de dichos procesos; desde este planteamiento tanto educativo como político, la Escuela Normal Superior de Popayán, en el cuarto semestre, asume la Práctica Pedagógica investigativa, mediante la Ruta sociopedagógica por el aula multigrado en contextos de diversidad, brindando primacía a la cultura en la cual están inmersos los procesos educativos. Dicha ruta para la Comunidad docente y de maestros en formación, es una invitación para que configuren estrategias didácticas, pertinentes los lenguajes de la diversidad étnica, cultural, social, histórica, psicológica y artística, entre otros.

El asumir la práctica pedagógica investigativa de aula (PPIA) en contextos de diversidad, conllevó al Equipo Docente de Formación Complementaria (PFC) a tomar determinaciones con respecto a cómo entender la diversidad étnica, en una relación directa con la educación inclusiva, dado que “La educación inclusiva da la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o culturales. Parte de la premisa según la cual todos pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones y provea experiencias de aprendizaje significativas; en otras palabras, que todos los niños y niñas de una comunidad determinada puedan estudiar juntos” Al Tablero N° 43, diciembre 2007 .De otro lado, la determinación colectiva, fue la de reconsiderar el concepto de diversidad étnica, no tanto desde la concepción de etnia , más si, desde la consideración de diversidad cultural planteada por la Carta Constitucional de 1991: “La diversidad cultural hace relación a

formas de vida y concepciones del mundo no totalmente coincidentes con las costumbres de la mayoría de la población en aspectos de raza, religión, lengua, economía y organización política. Los grupos humanos que por sus características culturales no encuadran dentro del orden económico, político y social establecido para la mayoría tienen derecho al reconocimiento de sus diferencias con fundamento en los principios de dignidad humana, pluralismo y protección de las minorías” (Sentencia T-605/92).

Estas determinaciones, configuran el referente conceptual de la línea de investigación Educación a poblaciones, formada por la docente orientadora de necesidades educativas, por el docente de formación en los diversos contextos y el docentes de opciones curriculares y de trabajo en contexto afro. Entre los propósitos de dicho equipo, está el de constituir un acervo pedagógico de reflexiones en torno a temas que son urgentes de incursionar como son las estrategias formativas docentes para el desempeño en el aula de sordos y el aula de aceleración del aprendizaje, como también la formación de habilidades docentes para la lectura en contexto desde los diversos componentes de territorio tanto rural como urbano y la formación para el desempeño docente en comunidades campesinas, indígenas y afro. En particular, referenciaré las necesidades educativas de formación para el desempeño docente en contexto de la etnia afro, por cuanto, la Escuela Normal Superior de Popayán, al igual que otras escuelas, asume su misión formativa en la diversidad étnica de las diferentes formas de aprendizaje, desde la Ley 115, Artículo 56 Principios y fines, se establece que la educación en los grupos étnicos, además de los fines comunes a la educación “... tendrá en cuenta los criterios de integralidad, interculturalidad diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura ”, en tanto , el Artículo 58 Formación de educadores para grupos étnicos, estipula que “ El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas”. En este orden de ideas, el Decreto 804 de 1995, en su Artículo 8, pone al descubierto que es tarea de las Facultades de Educación y de las Escuelas

Normales la formación de etnoeducadores “... Tales programas se adelantarán a través de las instituciones de educación superior o de las escuelas normales de la respectiva jurisdicción departamental o distrital”. Este preámbulo legislativo concita a considerar que a la formación docente, le es inherente la formación etnoeducativa; en tal sentido, compete a las Escuelas Normales superiores y las Facultades de Educación, constituir un componente académico y organizativo que desde la conceptualización de inclusión asuma la diversidad social, cultural y étnica.

Lo expuesto, crea la necesidad de un plan de estudios garante de incentivación para que desde la Pedagogía y la Didáctica, se indague por otras formas de enseñar y aprender, como también de concebir la relación maestro- escuela-comunidad, dado que en las poblaciones afro, los consejos comunitarios son los organismos consultivos de la educación, junto a los sabedores de la comunidad. Un plan de estudios que además, brinde fundamentos sociohistóricos para el reconocimiento de la diáspora africana, la cultura y los saberes ancestrales, la resignificación de la re-existencia del afro a su llegada a América, puesto que la historia de la cultura afro requiere ser repensada y reinventada desde el pensamiento de cosmovisión de las comunidades, con el fin de enseñar y aprender la verdadera historia de los pueblos. Un plan de estudios que brinde fundamentos sociolingüísticos que posibiliten comprender los lenguajes y formas de expresión de la invisibilización y transformación del pueblo afro, pero sobre todo un plan de estudios cuya formación en currículo sea una carta abierta para la configuración de estrategias de educación que respondan a los diferentes ritmos y formas de aprender de las comunidades.

El desarrollo de la práctica pedagógica investigativa PPIA, en contexto afro, en la Escuela de la vereda El Tajo, del municipio de Santander de Quilichao, Cauca, conlleva a la búsqueda e identificación de los estudiantes que desean trabajar en el contexto afro del Norte del departamento del Cauca, para luego, adelantar un conversatorio informativo acerca de cuáles son las particularidades de la cultura afro, pues el comportamiento espontáneo, la ritualística y la simbología del color, por nombrar algunos aspectos, toma por sorpresa a quien no ha convivido en la cultura afro. En dicho encuentro, se reflexiona acerca de cómo construir saber pedagógico desde la cosmovisión organizativa de los componentes de la educación como son generalmente: Territorio y paz, Saberes y sabiduría, Tradición

oral, Medicina tradicional, Arte y cultura, para entrar en armonía con la concepción de currículo planteada en el Capítulo III Orientaciones curriculares especiales del Decreto 804 de 1995 Artículo 14 “.....se fundamenta en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres. Su diseño o construcción será el producto de la investigación en donde participen la comunidad, en general, la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales.”

La formación docente por currículo integrado desde los eventos, conmemoraciones o pretextos de la vida comunitaria y el convenio de asesoría pedagógica con UOAFROC, son experiencias que ayudan a comprender que las dinámicas de las comunidades requieren ser reconocidas y revitalizadas en las aulas escolares como pretextos o eventos de mediación pedagógica que cumplen el fin de empoderar los saberes comunitarios, afianzar la identidad étnico cultural a partir del reconocimiento de la participación del afro en la configuración del país. En consideración a lo planteado, el acercamiento en contexto, implica el querer sentir y pensar como afro, a la manera de Sheila S. Walker 2010 “Conocimiento desde adentro”; es decir, generar disposición para reconocer y acompañar cómo nuestros afrodescendientes son los protagonistas de una nueva historia en los territorios. Cabe advertir el rol fundamental de la educación en pro de dicha conquista, en la cual la voz del sabedor, no es equivocada y demanda por una educación para la transformación del ser afro, al respecto, William Mina Aragón en su diálogo con Sabás Casamán, “Historia, política y sociedad” 1992, expresa “....En la significación educación, están depositadas nuestras esperanzas para dignificarnos como hombres y tener así, acceso al poder político”. p10.

#### Bibliografía

Angelina Pollak Eltz “Cultos afroamericanos”, Universidad Católica “Andrés Bello”, Instituto de Investigaciones Históricas, 1972

Germán de Granda. “Estudios sobre un área dialectal hispanoamericana de población negra. Las tierras bajas occidentales de Colombia”, Instituto Caro y Cuervo, 1977

Jaime Atencio e Isabel Castellanos “Fiesta de negros en el norte del Cauca; Las adoraciones al Niño Dios, Universidad del Valle, 1982

Juan de Dios Mosquera “Las comunidades negras en Colombia. Pasado, presente y futuro”, Medellín, 1986

Luis Sencillo “ Mito semántica y realidad, Biblioteca de Antores Cristianos, 1970

Sheila S. Walker 2010 “Conocimiento desde adentro”; Fundación Pedro Andavérez Peralta, 201

William Mina Aragón y de su diálogo con Sabás Casamán, “Historia, política y sociedad” 1992

## **La formación inicial de maestros en las Escuelas Normales en el marco de la interculturalidad**

Olvic Lucía Tabares Jaramillo ([vicol78@gmail.com](mailto:vicol78@gmail.com))

Escuela Normal Superior Sagrado Corazón (Riosucio, Caldas)

Pensar en la formación inicial de maestros, desde la perspectiva de la interculturalidad en las Escuelas Normales de Colombia, puede suscitar diferentes ideas de comprensión del concepto, mucho más en éste, donde la población étnica representa el 3,35% de la población total del país (Fuente: DANE Boletín Censo General 2005 publicado 13/09/2010), porcentaje que permite a algunos considerar, la educación intercultural en la formación de maestros como una utopía; no obstante, si como educadores consideramos a la escuela como el nicho para la construcción del conocimiento, no solo por la misión de las instituciones sino también por los retos educativos fundamentales de la Escuela Normal ante una comunidad, comprendemos que para el desarrollo la tarea formativa, es fundamental, considerar la realidad sociopolítica de los contextos no solo como un deber, sino como una necesidad en un marco contextual donde las cifras estadísticas, superan las relaciones humanas y reivindican la condición de Colombia como país pluriétnico y multicultural.

Por tanto, las condiciones socio culturales de las Escuelas Normales, dada las características de la intensión formativa y misional que las distingue de otras Instituciones Educativas, se ponen en tensión por la necesidad contextual de cada escenario educativo, para develar las realidades del mismo, sus condiciones demográficas, culturales, sociales, religiosas, lingüísticas... este contexto plantea una realidad pluri, multi, intercultural de la cual la Escuela Normal no es ajena: ¿En qué época de sentido están las Escuelas Normales? ¿Cuál es la evolución pedagógica de una Escuela inmersa en una sociedad diversa? ¿Son las prácticas de la Escuela Normal una posibilidad de reconfiguración de la educación en pos de la formación y

el aprendizaje? Estas cuestiones indagan y problematizan la educación a partir de dos elementos fundamentales: la cultura y la enseñanza.

De un lado, la cultura como movimiento permanente de transformación social; de otro lado, la enseñanza: fundamento educativo que posibilita la formación y el aprendizaje. Con este marco de posibilidad educativa en el que la cultura moviliza, forma y transforma la escuela, emergen en algunas instituciones apuestas por la integración curricular, pedagógica y metodológica desde enfoques como el intercultural con el que se espera que se atiendan las realidades que viven las comunidades pluriétnicas. Las condiciones sociales de la época, reclaman por tanto respuestas de la escuela frente a un país que piensa en el post acuerdo, en la ruralidad, en la inclusión, en la diversidad no solo evidente sino necesaria por las condiciones políticas, económicas, sociales, naturales, pedagógicas en las que está inmersa la escuela según las características particulares de las Escuelas Normales Superiores y las cosmovisiones de su población. Las condiciones sociopolíticas que por medio de la constitución de 1991 dieron posibilidad para el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de los pueblos, permitiendo a las Escuelas Normales, en el marco de la pedagogía y la educación, la construcción de enfoques interculturales.

En este marco de realidad socio cultural, por la trascendencia que tiene para la formación inicial de maestros en las Escuelas Normales del país, se introduce una posibilidad pedagógica de formación inicial de maestros en respuesta a las características de un país dividido en regiones e inmerso en diversos conflictos sociales. Para iniciar, se hace necesario considerar los antecedentes socio políticos por los que la Constitución Política de Colombia de 1991 incorpora la diversidad étnica y cultural, y con referencias internacionales como las de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) que “en 1.957, adoptó un primer instrumento internacional vinculante, el Convenio núm. 107 sobre poblaciones indígenas y tribales en países independientes” (Organización Internacional del Trabajo, 2007, p. 5), su posterior Convenio núm. 109 en 1.989 y otros acuerdos en el marco internacional como la Declaración de la Década Mundial de los pueblos indígenas (1994-2004) de la ONU; la Conferencia Mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y todas las formas de intolerancia, y la celebración de los 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia el 21 de mayo de 2001 (Ministerio de Educación Nacional,



2001), encontramos un marco de política internacional, el cual sumado a la comprensión de la realidad natural, social, política, cultural y étnica del país, confluyen en la incorporación clara y concreta del reconocimiento de lo indígena en la normativa del país, declarando expresamente en la Constitución Política de Colombia, en su artículo 7 que: “El estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana”. Este marco legal nacional e internacional, a través del reconocimiento de los derechos laborales, permitió a su vez la reivindicación de la cultura, las tradiciones y la identidad de los pueblos, “no cabe duda que el reconocimiento constitucional o legislativo de que somos países multiculturales, multiétnicos y plurilingües representa un rompimiento con la visión tradicional nacionalista” (Stavenhagen, 2004, p. 27).

Es por el reconocimiento de la función laboral de los trabajadores que se incorpora la igualdad, inicialmente laboral y poco a poco ampliada a los demás derechos humanos. Por tanto, en cumplimiento del convenio 169 (Organización Internacional del Trabajo, 2007) el gobierno nacional tiene prohibido adoptar normas que no garanticen los derechos que protegen a los pueblos indígenas y tribales, lo cual significa que cualquier disposición legal expedida en el país debe estar acorde con lo consignado en él (Rodríguez, 2005). Este reconocimiento legal, se ajusta además a la diversidad geográfica del territorio, acompañada por una gran diversidad cultural y regional, que hace que los colombianos tengamos tradiciones diversas y una pluralidad cultural y étnica particular.

Las nuevas realidades políticas para el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en las que entra el país por la Constitución de 1991, impactan la educación y a partir de la Ley General de Educación, en su capítulo IV al reconocer la Educación para Grupos Étnico, se da un marco normativo para la educación de los pueblos indígenas. La Ley General, por tanto y sus posteriores decretos reglamentarios reafirman el reconocimiento hecho a una educación para grupos minoritarios como los étnicos, desde los marcos legales nacionales e internacionales. Es en esta transición política, normativa y organizativa que viven las Instituciones Educativas a partir de la Constitución Política y la Ley General, donde las Escuelas Normales que deciden iniciar el camino de las acreditaciones incorporan en sus PEI el reconocimiento de sus propias realidades no solo contextuales sino sociales. Reconocerse como instituciones formadoras de educadores en el marco de

su propio contexto implica la toma de decisiones en un momento crucial para la educación hacia 1998.

Esta revolución educativa, exige de las Escuelas Normales construcciones sociales frente a su apuesta educativa. Este reto normativo permite a las Escuelas Normales afinar su razón de ser: formación de maestros, ahora en el marco contextual de sus entornos. En este siglo inicia el proceso de repensarse, recrearse, resinificarse, no solo a la luz de las exigencias normativas del momento, sino de las lecturas de territorio. Por tanto, las Escuelas Normales, como Instituciones Educativas formadoras de formadores, asumen la gran responsabilidad frente a los cambios que se requieren, mucho más, si atendemos a las condiciones socio culturales de un país, que no solo porque su constitución lo dictamina sino por sus realidades es considerado pluriétnico y multicultural.

Atendiendo a cada uno de sus contextos y precisamente a sus realidades, algunas de las 137 Escuelas Normales que hoy tiene acreditadas el país, han decidido enfocar su accionar educativo a la luz de la interculturalidad, la pluriculturalidad, la multiculturalidad, la transculturalidad, la etnoeducación u otras formas de expresión de lo cultural y lo étnico en sus entornos. Ante el marco de condiciones, surgen algunos interrogantes: ¿Requiere el país Instituciones Educativas como las Escuelas Normales con un enfoque intercultural? ¿Tienen claro las Escuelas Normales Superiores con este enfoque intercultural a dónde quieren llevar la formación de sus maestros? ¿Cuáles son sus aportes y transformaciones en sus contextos? ¿Qué se dice en el país y en Latinoamérica de la Interculturalidad, la pluriculturalidad, la multiculturalidad, la transculturalidad, la etnoeducación u otras formas de expresión de lo cultural y lo étnico como posibilidad de formación de maestros?

Este estudio busca en los procesos educativos de las Escuelas los quiebres de realidad que les permitieron la emergencia de la interculturalidad en sus enfoques, ¿cuándo llegaron allí? ¿Por qué? y especialmente ¿para qué? Las Escuelas Normales requieren mirar los aportes que la interculturalidad, el aprendizaje y las prácticas enseñanza hacen al Proyecto Educativo Institucional, y este a su vez al aula en un círculo virtuoso de construcción de conocimiento, mediado por las pedagogías contemporáneas.

## **Formación inicial de maestros/as en educación en emergencias y gestión del riesgo**

Melba Isabel Castaño Urbano ([isabelcastano125@gmail.com](mailto:isabelcastano125@gmail.com))  
Escuela Normal Superior Enrique Vallejo de Tierradentro

Los seres humanos desde sus primeros contactos con la naturaleza, comienzan una interminable actitud por conocer, investigar y saber sobre las relaciones que se establecen entre los seres y el entorno, es importante resaltar que se debe aprovechar la curiosidad natural de los estudiantes para estimularlos a pensar, investigar y descubrir los fenómenos y hechos reales. Las experiencias vividas en situaciones de emergencia de tipo natural (avalanchas, sismos, etc.) y antrópicas (conflicto armado, contaminación ambiental...) han permitido la sensibilización y preparación de la comunidad educativa en Gestión del Riesgo. Este proceso se enfoca al fortalecimiento de la gestión de riesgo en los estudiantes-maestros del Programa de Formación Complementaria con el propósito de que sean líderes en la formulación y ejecución de los planes escolares de gestión del riesgo, y promuevan a través de la lúdica el conocimiento de forma transversal e interdisciplinaria en el nivel de preescolar y básica primaria.

Por eso es importante que los estudiantes maestros conozcan y se apropien de los conceptos básicos en gestión del riesgo y a su vez estén en la capacidad de formular el plan escolar de gestión de riesgo en el contexto donde se desarrollen profesionalmente, como también motivarlos a que desarrollen mentes críticas para que posean la capacidad de plantear problemas y buscar posibles alternativas de solución que estén a su alcance. Permitiendo así la sensibilización y preparación de la comunidad educativa en Gestión del Riesgo. Por lo anteriormente expuesto se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo fomentar en los estudiantes del PFC de la Institución Educativa Escuela Normal Superior “Enrique Vallejo” de Tierradentro el liderazgo en los procesos de sensibilización y capacitación a la comunidad educativa, para mitigar los riesgos y garantizar el derecho a la

vida frente a las emergencias ocasionadas por fenómenos naturales, socio naturales y antrópicos? Se busca diseñar una estrategia lúdica a través de la adecuación de juegos para trabajar de forma transversal e interdisciplinaria la gestión de riesgo que permita involucrar a toda la comunidad educativa, para aprovechar los espacios que brinda la escuela para indagar, explorar y encontrar las respuestas a los acontecimientos del medio que ayuden a fortalecer habilidades, competencias y valores para mejorar la calidad de vida.

Además, permite mejorar en los estudiantes la comprensión, argumentación y producción textual sobre las nuevas propuestas para un manejo ambiental sostenible y la gestión de riesgo, generando así, la construcción de conocimiento, la aprehensión y apropiación de su contexto natural y social.

Objetivos: · Liderar procesos de sensibilización y capacitación a la comunidad educativa, para mitigar los riesgos y garantizar el derecho a la vida frente a las emergencias ocasionadas por fenómenos naturales, socio naturales y antrópicos.

Objetivos específicos: · Consolidar el plan de estudios de Gestión del riesgo del Programa de Formación Complementaria (PFC). · Desarrollar capacitaciones de primeros auxilios básicos con los estudiantes del PFC y docentes. · Realizar un diagnóstico de amenazas – vulnerabilidades y riesgos en las escuelas donde desarrollan la práctica pedagógica con estudiantes II semestre del PFC. · Elaborar con los estudiantes de IV semestre del PFC un plan escolar de gestión de Riesgo en una de las escuelas donde desarrollan sus prácticas pedagógicas. · Diseñar y crear material didáctico para trabajar gestión del riesgo con niños del nivel de preescolar y primaria.

Metodología: El proyecto surge a partir del análisis y reflexión del impacto ocasionado por los fenómenos naturales, socio-naturales, antrópicas de la región.

La investigación se enmarca en un proceso cualitativo desde la investigación acción participativa (IAP); porque se cuenta de la participación activa de instituciones y organizaciones sociales, gubernamentales y no gubernamentales, desde sus competencias. En el proceso de identificación y análisis de amenazas, vulnerabilidad y riesgo para la elaboración de la propuesta pedagógica; se han utilizado técnicas e instrumentos como: la

observación, encuestas, entrevistas, estudios de caso, talleres, estudios científicos y técnicos.

Resultados: · Plan escolar de gestión de riesgo de la institución elaborado y en ejecución. · Equipo escolar de gestión de riesgo conformado. · Área de gestión de riesgo implementada en el PFC de la Institución. · Estudiantes preparados en el manejo de procesos en gestión de riesgo. · Cartillas de Gestión de Riesgo elaboradas para trabajar con niños de preescolar y primaria. · Los juegos que han diseñado y adaptado para una mejor comprensión del conocimiento de lo relacionado con la Gestión de Riesgo. · Elaboración de videos con historias de gestión del riesgo creadas por los estudiantes maestros. · Estudiantes – maestros del PFC capacitados en el diseño e implementación de Planes Escolares de Gestión de Riesgo. · Grupo de gestores del Riesgo organizados y capacitados por la corporación NASA KIWE mediante la estrategia de comunicación y divulgación para la gestión del riesgo volcánico. · Articulación entre entidades y organizaciones sociales y comunitarias para fortalecer proceso educativo en gestión del riesgo. (Cruz Roja, Nasa Kiwe, Bomberos, SENA, Observatorio Vulcanológico de Popayán, ESE Tierradentro PIC, IPS Indígena, Policía, Cabildo Indígena, Alcaldía Municipal, y Comisaria de Familia). · Participación en diversos eventos a nivel nacional e internacional para dar a conocer el proceso desarrollado en ciudades como Bogotá, Popayán, Pasto, Ipiales y Mariquita. · Elaboración de un video para dar a conocer a nivel local, nacional e internacional la experiencia que se desarrolla en la institución se puede observar en el siguiente link: <http://www.youtube.com/watch?v=p7S1ufYxSog> Tomas realizadas por la Institución y editado por la UNESCO. · Reconocimiento como experiencia significativa del departamento del Cauca. 2014. · Reconocimiento como experiencia maestra Colombia aprende 2015.

## **Aproximación crítica a la política pública del MEN: Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en Lenguaje**

Constanza Edy Sandoval Paz ([cesandoval@unicauca.edu.co](mailto:cesandoval@unicauca.edu.co))

Luis Arleyo Cerón Palacios ([arleyoc@hotmail.com](mailto:arleyoc@hotmail.com))

Departamento de Español y Literatura de la Universidad del Cauca

La presente ponencia asume, de manera dialógica y crítica, algunas reflexiones en torno a las políticas de los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA. El documento DBA V2 Lenguaje reduce la profundidad ya lograda en documentos como: Lineamientos Curriculares Lengua Castellana, (1998) y Estándares básicos de Competencias en Lenguaje (2006), en lo que concierne a dimensiones fundamentales del orden educativo. Y por otra parte, los estudios investigativos y desarrollos teóricos sobre el área, en la actualidad, han realizado aportes significativos que hasta el momento no se han contemplado.

Este documento está pensado desde el aprendizaje (tecnología educativa, años 80) y no desde la enseñanza aprendizaje (Pedagogía Crítica, siglo XXI). Se reflexiona de manera descriptiva y analítica desde tres marcos de educabilidad: Epistemológico, ontológico y semiótico. La reflexión tiene su impulso desde una pregunta orientadora: ¿Cuál es la naturaleza de la nueva política educativa estatal para la Educación Básica y Media, en los Derechos Básicos de Aprendizaje BDA V2 Lenguaje? Se trata de evidenciar y reflexionar las características de esta política como experiencia de educabilidad (enseñanza- aprendizaje).

Desde la dimensión epistemológica, se trata de determinar el marco teórico que sustenta la propuesta de política educativa; desde la dimensión ontológica se trata de considerar la vinculación sociocultural del estado colombiano y finalmente, desde la dimensión semiótica se trata de dimensionar el carácter lingüístico que se propone a la luz de un enfoque convergente, que involucra el histórico hermenéutico y el crítico social.

## **La incidencia del contexto de las áreas de difícil acceso en el ausentismo ocasionado por enfermedad en los docentes de la Institución Educativa Playa Rica en el municipio de El Tambo (Cauca)**

Carlos Buendía Salazar ([carlosbuendia@unicauca.edu.co](mailto:carlosbuendia@unicauca.edu.co))

Estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad del Cauca

El presente trabajo es el resultado de la investigación que aborda el fenómeno del ausentismo docente ocasionado por enfermedad en un contexto de difícil acceso, como es el caso de la Institución Educativa Playa Rica en el municipio de El Tambo Cauca. Se realizó una investigación de corte cualitativo, metodológicamente se basó en el estudio de caso de tres docentes, quienes presentaban los mayores quebrantos de salud, provenían de zonas urbanas y hacían parte de la enseñanza de los niveles educativos preescolar, primaria y secundaria y que dieron como resultado de las entrevistas semi-estructuradas tres relatos de vida. Se hizo el proceso de triangulación y categorización de la información arrojando categorías tales como calidad educativa y perfil profesional, ausentismo docente por enfermedad y difícil acceso, enfermedad laboral: enfermedad física y los problemas emocionales.

Los contextos de difícil acceso de las áreas rurales que constituyen el país, ocasionan que los índices de ausentismo por enfermedad se incrementen y deban ser abordados como un problema que atenta contra la calidad de vida de los docentes, es un deber de los entes gubernamentales implementar estrategias que coadyuven a disminuir los problemas de enfermedad física y mental que aquejan al magisterio y que obstaculizan los esfuerzos por alcanzar la calidad educativa en Colombia como pilar del Plan de Desarrollo Nacional 2014-2018. Por otra parte, se debe entender que la labor docente es uno de los ingredientes esenciales para conseguir la Calidad Educativa.

Es clave la formación, compromiso y empeño de los docentes para ejercer su profesión en busca de procurar que los aprendizajes de los educandos alcancen los estándares y competencias estipuladas por el MEN. Las políticas educativas se ponen en marcha en el cumplimiento de dicho objetivo, desconociendo muchas de las dificultades por las que debe atravesar el docente para ejercer su profesión en los distintos contextos urbanos y rurales, cada uno de ellos con las exigencias que demanda la vida social. Pero ¿dónde queda la calidad de vida de los docentes? dichas estrategias desconocen las condiciones que rodean su labor en los distintos espacios donde realiza su ejercicio profesional. Se omiten, invisibilizan o ignoran los problemas que padece el magisterio en torno a las enfermedades comunes y laborales, las cuales ocasionan la presencia del fenómeno de ausentismo docente en la escuela, para ello es necesario que se analice que condiciones de la labor están conllevando a que se desarrollen enfermedades de tipo físico y problemas emocionales en el gremio y que llevan a que la vida personal del docente atraviese por constantes desequilibrios.

La extensión de las jornadas laborales como se pretende a través de la jornada única, “estrategia” que es implementada en algunas instituciones del país omitiendo los tiempos que requiere el docente para la preparación de las actividades propias de su labor, que además ocupa gran parte del tiempo que el docente debe dedicar a otras labores como: compartir tiempo familiar de calidad, estudios de actualización de la profesión, actividad física para disminuir el sedentarismo etc., es una de las principales causas de las diferentes enfermedades que padece el magisterio. Pese a ese deterioro de la salud, las políticas educativas se ven encaminadas a mejorar la Calidad Educativa poniendo un peso mayor a la labor del docente. Pasando por alto que muchas de las exigencias propias de la profesión son las principales causales de las enfermedades experimentadas por los docentes al desempeñarse en contextos de difícil acceso. Es en este punto donde cabe mencionar que las condiciones que rodean a las Instituciones Educativas ubicadas en dichos contextos incrementan los niveles de padecer enfermedades de tipo físico y emocional en los docentes, dadas por las tensiones existentes entre sus lugares de procedencia y los espacios donde deben ejercer su labor, entre los cuales podemos mencionar: largas caminatas por caminos erosionados, con presencia de lodazales o pedregales que genera inestabilidad al caminar o mayor vibración si se transita en



vehículo (moto o carro), exposición frente a los rayos solares por prolongadas horas, presencia de insectos o plagas, cambios en la dieta alimenticia y estilos de vida saludable, falta de agua potable, encuentro con grupos armados, falta de centros de salud, entre otras.

El ausentismo docente es un fenómeno que hace parte de las realidades cotidianas de las Instituciones Educativas que se encuentran ubicadas en contextos rurales en condiciones de difícil acceso. Cabe aclarar que este fenómeno en mayor porcentaje se presenta por problemas en la salud de los docentes, quienes se ven afectados por la tensión entre las condiciones de sus lugares de procedencia y los lugares donde deben ejercer. Estos cambios que a veces se presentan de una manera abrupta dificulta el grado de adaptación del docente, no solo del entorno físico sino a nivel social. Las dificultades presentes en las zonas rurales en ocasiones son tan complejas que muchos de los docentes tienden a generar trastornos a nivel emocional, que por falta de un debido tratamiento especializado puede conllevar a generar graves problemas de salud física y psicológica. Tanto así, que es común que en el gremio docente se deban ingerir medicamentos para calmar estados de ansiedad, depresión y estrés que han alcanzado niveles crónicos; dichos trastornos afectan además la parte física ya que incrementan los síntomas de enfermedades comunes como la gastritis, el hipotiroidismo, la presión arterial entre otras.

## **Mecanismos innovadores para la promoción de la convivencia ciudadana: El ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y prevención del acoso escolar**

Margot Alviz Medina ([maralme17@gmail.com](mailto:maralme17@gmail.com))

Escuela Normal superior Nuestra señora de las Mercedes

Las políticas educativas colombianas de hoy, deben propender por el planteamiento de nuevas estrategias y herramientas que lleven al ciudadano a comprometerse con su propia formación y sobre todo a encontrar mecanismos que de alguna manera, perfilen un camino de progreso para sus nuevas generaciones. Por muchos inconvenientes del entorno y por las singulares características disímiles de la sociedad colombiana actual, como el advenimiento acelerado del uso de las redes sociales de comunicación, el singular avance de la economía mediatista, configurada además por la vasta sombra que ha dejado el narcotráfico en el entorno norte vallecaucano de este país, se concibió en el municipio de Zarzal, Valle del Cauca, lugar donde está ubicada la escuela Normal Superior Nuestra Señora de las Mercedes con la Cual se extiende una relación de convenio Facultad de Educación, Universidad Antonio Nariño –Escuela Normal, la necesidad inmediata de implementar acciones y mecanismos innovadores tendientes a fomentar la convivencia ciudadana, el ejercicio de los derechos sexuales, reproductivos y la prevención del acoso escolar, siendo la Escuela Normal, institución educativas oficial del municipio de Zarzal, la población participe de los procesos de diagnóstico e intervención necesarios para la investigación.

Dentro del contexto norte vallecaucano se enfrenta un primer eslabón, por llamarlo de una manera específica, condensado en la situación que vive la población por el irrespeto a la sana convivencia y derechos sexuales y reproductivos. Mujeres abusadas sexualmente, jóvenes sin expectativas de

formación académica, niños desescolarizados, niñas con embarazos a temprana edad y un sinnúmero de situaciones que justifican la urgente necesidad de sentar propuestas de mejoramiento, y no diseñadas desde la posibilidad solitaria de una entidad educativa, ni mucho menos desde la angustia y exagerada ambición de una entidad territorial, sino que deben nacer del esfuerzo mancomunado de todos los actores que intervienen en la problemática misma. De allí, que desde la universidad y las escuelas normales se piense y se haya fundamentado una alternativa de trabajo en equipo en donde todos se sumaron y permitieron aunar esfuerzo para enfrentar y proveer de herramientas pedagógicas, psicológicas y políticas al niño, al joven de hoy que en últimas es el líder del mañana. Desde esta perspectiva y desde la posibilidad que brinda la legislación colombiana con el artículo 44 de la constitución en donde consolidó y profundizó la premura de garantizar el ejercicio de los derechos de los niños y adolescentes con corresponsabilidad de la familia y la sociedad (Constitución Política de Colombia, 1991).

En este orden de ideas, vale la pena especificar que el sector educativo Colombiano posee dentro de su estructura, población escolar vulnerable expuesta a la violencia en diferentes situaciones; así mismo sumergida en diferentes situaciones irregulares de convivencia, en donde se evidencian números casos de embarazo precoz y déficit de convivencia ciudadana. Por todo lo anterior, la promoción de una sana salud sexual y reproductiva, prevención de embarazo precoz y acoso escolar, no puede ser vista como un fenómeno transitorio, ni subestimarse, ya que tarde o temprano afecta el sano desarrollo de los niños y adolescentes; lo que se haga ahora en bien de la niñez y la adolescencia seguro disminuirá este flagelo. Sirva, de esta forma este proyecto, no sólo para aunar los esfuerzos de toda la comunidad educativa y entes gubernamentales, sino para facilitar la intervención y corrección psicopedagógica integral con miras a un mejor futuro social y sobre todo a permitir el desarrollo integral de la comunidad vulnerable del municipio de Zarzal donde está ubicada la escuela normal y de donde llegan muchos estudiantes a la facultad de educación a terminar su licenciatura.

La investigación denominada; Mecanismos innovadores para la promoción de la convivencia ciudadana, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y prevención del acoso escolar se genera desde la Facultad de educación de la Universidad Antonio Nariño, sede Roldanillo con la

participación activa de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de las Mercedes, población objeto de la investigación y con participación de investigadores. De esta manera, se da la relación recíproca de dos entes educativos, el uno como entidad financiera y el otro en acuerdo de cooperación humana y académica. La Ley 1620 y el Comité de Convivencia escolar fueron eje clave para la generación de proceso de acompañamiento, definición de rutas de atención y establecimiento de una política de trabajo en torno a estos temas. Para ello se trabajó como objetivo general la Implementación de mecanismos innovadores que permitieran la promoción de la convivencia ciudadana, el ejercicio de los derechos humanos y reproductivos y la prevención del acoso escolar en la población escolarizada en situación de vulnerabilidad de esta institución, del municipio de Zarzal.

## **De los Recursos Educativos Abiertos (OER) a la Educación Abierta (Open Education): Proyecto de Investigación coKREA**

Yoli Marcela Hernández Pino ([marcela.hernandez@gmail.com](mailto:marcela.hernandez@gmail.com))

Ulises Hernandez Pino ([uhernandez@gmail.com](mailto:uhernandez@gmail.com))

Red de Investigación Educativa – ieRed

Maria del Pilar Sáenz Rodríguez ([mapisaro@gmail.com](mailto:mapisaro@gmail.com))

Fundación Karisma

La literatura sobre los Recursos Educativos Abiertos (Open Educational Resources - OER) evidencia las ventajas que tiene la adopción de este tipo de recursos para abordar los retos que hoy tiene la educación: altos costos para el acceso a la información, homogenización cultural del norte, poca contextualización cultural y falta de personalización de los contenidos educativos, entre otros. Sin embargo, la gran pregunta es cómo lograr que se adopten los OER para que los docentes y colegios de los países del Hemisferio Sur aprovechen todas sus ventajas. Trabajar en torno a esta inquietud en el marco del proyecto de investigación coKREA, hizo visible los factores que dificultan esta adopción, pero también las condiciones que lo favorecen.

En primer lugar, los docentes que participaron en la investigación manifestaron que en Colombia, la forma en que se realizan las capacitaciones a los docentes en ejercicio, no alcanzan los impactos esperados porque se quedan en la exposición de información que el docente no logra incorporar a sus prácticas pedagógicas. Ellos mismos plantean que un proceso de formación docente, requiere de acompañamiento pedagógico, lo que significa entrar en un diálogo donde se reconozcan mutuamente los saberes y experiencias, orientando desde ahí, un conjunto de actividades de aula que sirvan de base para que el docente inicie la transformación de sus prácticas pedagógicas. Es un conocimiento inductivo que surge de la práctica y de la reflexión sobre esa práctica, y aunque es la forma en la que

normalmente aprenden los docentes en Colombia, son pocos los programas de capacitación en TIC que se plantean desde esta perspectiva.

En segundo lugar, también se encontró que en la cultura colombiana persiste la idea de la educación como un proceso de transmisión y memorización de información. Es por esto que los padres de familia reprochan a los docentes cuando estos no dedican el tiempo de clase a dictar temas, los estudiantes priorizan las actividades escolares en función de los exámenes, e incluso los docentes buscan recursos principalmente con el objetivo de presentar información a los estudiantes de forma llamativa.

En este escenario, es común que los docentes limiten el valor de los OER a la posibilidad de presentar información de manera interactiva y audiovisual, para hacer llamativos los contenidos a los estudiantes. Para superar esta mirada, fue necesario hacer énfasis en otros modelos pedagógicos como el constructorista, para que docentes y estudiantes asumieran un rol más activo en la construcción de conocimiento, y de esta forma reconocer las posibilidades que ofrece los OER cuando se tiene el permiso para adaptarlos y mezclarlos con otros recursos. En la medida que los docentes participantes de la investigación los OER elaborados, dejaron de ser vistos como productos cerrados que contienen información que los estudiantes deben aprender, para pasar a convertirse en medios que además de la información, también contienen aspectos particulares del contexto socio-cultural del colegio y de las prácticas pedagógicas de los docentes. Los recursos así armados, adaptados o creados por los docentes, se constituyen en una de las manifestaciones del desarrollo de las Prácticas de Educación Abierta (Open Educational Practices - OEP).

En tercer lugar, con esta investigación se pudo comprobar el desconocimiento generalizado que docentes, rectores y funcionarios gubernamentales tienen sobre el Derecho de Autor y licencias Creative Commons. Esto hace que no entiendan la importancia de los OER para generar prácticas de uso, re-uso y adaptación de recursos en la educación, desde el marco legal del licenciamiento abierto. Cuando se trabajó estos temas con los docentes de la investigación, ellos mismos se sorprendían que algo tan importante no fuera central en la formación inicial y continua de docentes, y varios de ellos emprendieron actividades para abordar el tema con sus estudiantes, independiente de si eran docentes de Informática,

Español, Educación Artística u otras asignaturas. Trabajar en profundidad sobre Derecho de Autor y Licenciamiento Abierto con los docentes que participaron de la investigación tuvo un resultado no esperado: que los docentes identificaran cómo estos temas les permite trabajar la formación de valores humanos en el aula, al ser prácticas pedagógicas que hacen énfasis en la importancia de reconocer la autoría y la licencia de los recursos utilizados por docentes y estudiantes, fomentando el respeto por la voluntad de los autores sobre sus obras, a la vez que incentivan la colaboración y retribución desde el licenciamiento abierto de los recursos elaborados por los estudiantes. Este es un aspecto de mucha importancia en un país que históricamente ha tenido conflictos sociales, por no reconocer y respetar al otro.

En cuarto lugar, aparece la dificultad para trabajar en equipo. Con la investigación se evidenció que el sistema educativo no favorece el trabajo entre colegas, principalmente por tres razones: porque el currículo de la educación básica y media está pensado como estanques de conocimiento independientes, en los que cada docente es autónomo; porque la labor docente dificulta abrir espacios de tiempo para que los docentes se reúnan a trabajar colaborativamente; pero también, porque existe un imaginario que presenta al docente como una persona experta en un tema, y como esto generalmente no sucede, algunos los docentes evitan situaciones que los pongan en evidencia, tales como trabajar en equipo o realizar exposiciones sobre su trabajo.

Sin embargo fue interesante encontrar docentes que a pesar de estas circunstancias, están abiertos a experimentar nuevas prácticas por el bien de sus estudiantes. En este sentido, cabe resaltar que los docentes que participaron en la investigación no responden al perfil tradicional del docente colombiano, más bien se trata de docentes especiales. Los docentes que hicieron parte de esta investigación tratan de aprovechar todas las oportunidades de formación que se presentan, se involucran en todos los proyectos que llegan al colegio, se arriesgan a probar nuevas herramientas educativas y a probar otras metodologías, a pesar de las limitaciones ya descritas y del rechazo que en ocasiones generan sus colegas.

La confluencia de estos docentes en este proyecto se dio gracias al contacto previo que se tenía de la mayoría de ellos a través de la Red de

Investigación Educativa - ieRed. Es posible que por eso, los docentes que participaron en esta investigación, manifestaron que a pesar de las dificultades que les representó trabajar en equipo, el beneficio al final fue mayor, por el apoyo que encontraron en el equipo, en términos técnicos, pedagógicos, pero también emocional.

A partir de este análisis, la conclusión de esta investigación es que la adopción de los OER en los colegios de Colombia, es más efectiva cuando se va más allá de las capacitaciones estandarizadas y masivas sobre estos temas, dónde se privilegia el acompañamiento pedagógico para el desarrollo de OEP centrado en los siguientes aspectos:

1. Promover la adopción de modelos pedagógicos construccionistas, para que docentes y estudiantes tengan un papel más activo en los procesos educativos. En relación con los OER, esto significa dejar de asumirlos como productos acabados, para asumirlos como soportes que cambian en la medida que se desarrollan OEP, que además de dar cuenta de las prácticas pedagógicas de los docentes, presentan un conocimiento contextualizado a las realidades locales.

2. Impulsar el uso de los recursos TIC disponibles para docentes y estudiantes en los colegios, pero también las de uso personal, para crear y expresar lo que se piensa y lo que se siente y no sólo acceder a la información y entretenerse.

3. Aprovechar el licenciamiento Creative Commons para buscar, adaptar, crear y publicar contenidos de forma colaborativa con otros colegas docentes y con los estudiantes, fomentando esta alternativa de gestión de derechos de autor desde la escuela. Esto implica replantear el papel y la producción de los textos escolares convencionales. Esta investigación se realizó gracias a la gestión y coordinación realizada por la Fundación Karisma y al apoyo de la Red de Investigación Educativa – ieRed, y contó con la participación de 22 docentes de 11 instituciones educativas en los departamentos de Risaralda, Valle, Cauca y Putumayo. La investigación hizo parte del programa ROER4D (Research on Open Educational Resources for Development) coordinado por la Universidad de Ciudad de Cabo (Sudáfrica) y financiado por el IDRC (International Development Research Centre).



## **La Formación de los Licenciados en Colombia en la encrucijada entre la globalización y la atención a las necesidades locales**

Jorge Alberto Ortíz Vivas ([jortizvivas@unicauca.edu.co](mailto:jortizvivas@unicauca.edu.co))

Universidad del Cauca

En las últimas décadas en Colombia se viene publicitando el argumento de que existe una estrecha relación entre educación y competitividad y para ello se liga el concepto de formación a la teoría del capital humano. Este razonamiento, promovido por los sectores económicos y los gobiernos de turno y divulgado por los medios de comunicación, se basa en la destacada valoración que se le atribuye a la educación, como motor del crecimiento económico sostenible, asunto que se entrelaza con la ideología de la globalización y la mundialización de la economía que se impulsa desde los modelos de integración económica, regionales o mundiales.

En este panorama de internacionalización económica, la educación se ha convertido en bandera de las políticas de gobierno, lo cual trae como consecuencia la introducción de “reformas” para elevar su calidad con el propósito de volverla “competitiva” y “eficiente”, en la idea que la inversión en la educación es “un activo valioso e intangible que tiene la capacidad de contribuir a incrementar y favorecer una producción más diversificada, impulsar la innovación y con ello la competitividad, con lo cual también se disminuyen los niveles de pobreza e inequidad” (Valbuena É. y otros, 2017), y que a largo plazo la educación “... representa un tipo de inversión que provoca un aumento de la productividad y la renta.” (Valbuena, *ibídem*).

Estas “reformas”, basadas en la concepción de formación como capital humano, ven a la educación como “el instrumento que permite potenciar las capacidades del individuo y transformarlo en un agente productivo, en la medida en que crea valor agregado, favorece la cohesión y el bienestar

social, e incluso permite maximizar las inversiones en sí mismo” (Valbuena É. y otros, 2017).

Tales “reformas” para el caso de la educación superior colombiana, buscan garantizar la formación de profesionales, como fuerza de trabajo suficientemente preparada para producir y desempeñarse laboralmente según los requerimientos internacionales de la economía y el mercado mundial, con el fin competir en un mundo cada vez más globalizado. Se le impone a las Instituciones de Educación Superior, a través de los procesos de acreditación de sus Programas Académicos, en particular los de Licenciatura, la meta de internacionalizar la educación mediante la adopción de un currículo globalizado, denominado currículo por competencias, que expresa la presencia de un nuevo tipo de expectativas sociales sobre la formación, que se fundamenta en la concepción de calidad en la educación como aprendizaje por competencias que “debe entrenar a los estudiantes en el manejo de las nuevas tecnologías y de varios idiomas” y “...a exigir cada vez más la rendición de cuentas acerca del manejo de los recursos y de los resultados alcanzados con relación a objetivos predefinidos” (López, 2003, p. 41), desde la pretensión de modernizar los programas de estudio universitarios para atender la ineficiencia en la formación que adolece la educación superior latinoamericana, incrementando la calidad de la formación de profesionales.

Para ello se han puesto en marcha una serie de normatividades y mecanismos gubernamentales, introducidos a Colombia y América Latina por organismos internacionales como la OCDE, la Unesco, el Banco Mundial, el BIC, entre otros, que obligan homogenizar los currículos de las Licenciaturas, según estándares internacionales. Normas como el decreto 1295 de 2010, el artículo 222 de la ley 1753 del 2015 (Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018), el decreto 2450 de 2015 y la resolución 02041 de 2016 (hoy día derogada por la resolución 18583 de 2017), las cartillas y guías expedidas por el MEN y el CNA, son una clara trasgresión a la autonomía universitaria, al obligar a modificar los currículos de los Programas Académicos mediante la exigencia de la acreditación para garantizar su operatividad.

También los Mecanismos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, en sus tres componentes: Información (Sistema

Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), Observatorio Laboral para la Educación, Sistema de Información para el Aseguramiento de la Calidad (SACES), Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), Evaluación (Acreditación de Alta Calidad y Renovación de Registros Calificados de Programas Académicos e instituciones, Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES), clasificación de las instituciones según nivel de calidad, divulgación de la información, etc.) y Fomento, exigen a las Universidades poner en práctica este tipo de currículo, globalizado y por competencias, al evaluar la calidad en la educación a partir de un paradigma empresarial, economicista, que mide su desempeño desde criterios centrados en la eficacia, que prepondera el análisis costo-beneficio, la gestión y racionalización de los recursos y la rendición de cuentas, promoviendo la jerarquización y competencia entre programas académicos y universidades.

La lógica mercantil introducida en los currículos universitarios le exige a los Programas Académicos la necesidad de generar un trabajo académico cooperativo suprainstitucional de Instituciones de Educación Superior, que tiene por objeto formar a los estudiantes para desempeñarse laboralmente en un mundo cada vez más interdependiente y competitivo, desde criterios basados en los resultados educativos para el crecimiento económico y la competitividad. Se introducen mecanismos de evaluación de los Programas Académicos que son compartidos por las nuevas mega o hiper universidades, utilizando indicadores específicos, comunes a la economía de mercados, que tienen como función valorar el aprendizaje de los estudiantes desde competencias laborales requeridas por el mercado internacional, facilitando que se compare su rendimiento académico.

Dado que este modelo de mercantilización de la enseñanza y de internacionalización de la educación superior ya se viene desarrollando en otros países de América Latina, Europa y en Estados Unidos, la experiencia divulgada por algunos educadores de esas regiones demuestra que la expectativa de formación se vuelca hacia el desarrollo de competencias laborales, convirtiendo a los estudiantes en clientes que reciben un servicio, cuyo poder de decisión se ve incrementado en la elección y organización del currículo académico a cursar (Viegas y Bianchetti, 2014), poder que, a la vez, se ve ajustado por la formación requerida que exige la oferta y la demanda que se establece desde las dinámicas del mercado. El sentido del

proyecto de formación integral que poseen las universidades colombianas, el cual ha sido construido participativamente con la comunidad universitaria y la sociedad desde ejes académicos, científicos, sociales, políticos, culturales, éticos, estéticos tales como la autonomía académica, administrativa y financiera, el ejercicio de la democracia, la búsqueda del conocimiento, la recuperación y valoración de la identidad propia desde la identificación y reconocimiento de la diversidad y la pluralidad existente en sus regiones, la interculturalidad, la multiétnicidad, con el fin de fortalecer las potencialidades nacionales y regionales y actuar sobre las estructuras de desigualdad existentes, para superar las inequidades sociales y facilitar los procesos de redistribución, es desconocido y descartado en este modelo de formación impulsado por los gobiernos de turno y las economías de mercado.

Es necesario que entendamos que debemos defender y fortalecer el modelo de universidad plural, pública, participativa, democrática, autónoma que en Colombia hemos construido, de la mirada reduccionista sobre la formación de calidad y de la visión de la educación como mercancía, dependiente del mercado, que promueven las agencias y los organismos internacionales. Para ello se debería empezar por comprender que aunque en la actualidad, la revolución científico-tecnológica, la internacionalización del conocimiento y la globalización de la economía constituyen algunos de los desafíos más importantes que se le plantean a la Educación Superior, las realidades regionales fruto de las transformaciones económicas, sociales, políticas, culturales, ambientales, entre otras, que se producen por la introducción de estos procesos de globalización, y las características particulares que Colombia heredó (desempleo, pobreza, desigualdad, inequidad, violencia, conflicto armado, paramilitarismo, etc.) producto de su histórico proceso de hegemonía política y económica, se constituyen en nuestras prioridades. La salida a la mercantilización de la educación puede estar en la Pertinencia Social desde la cual fueron concebidos y diseñados los programas académicos en nuestras Universidades.

## **Mesa 5. Las perspectivas de la formación de maestros en las regiones**

La formación de educadores en la actual coyuntura política exige reflexionar sobre el proyecto de nación que requerimos los colombianos en el presente siglo, al interrogarnos sobre lo que está sucediendo con la educación frente a la emergencia del conflicto social que vivimos. Motivo por el cual es importante abordar el papel y las posibles acciones a emprender por parte de las Escuelas Normales y las Facultades de Educación, en la formación de las nuevas generaciones de maestros y la cualificación de quienes están en el ejercicio de la profesión docente, lo cual exige otras miradas acerca de las dinámicas formativas con la pretensión de entrar en diálogo con los entes gubernamentales encargados de la educación en el país, a fin de llegar a consensos sobre criterios de idoneidad profesional docente que se requieren hoy en día. En este sentido, los temas abordados fueron: Utopías y desencuentros en la formación de maestros en la educación global; Retos de la formación de maestros en el conflicto social; Propuestas alternativas de práctica pedagógica e investigativa en contextos sociales de diversidad; Incidencia de la práctica pedagógica y la investigación educativa en el ejercicio profesional docente.

Esta mesa estuvo coordinada por Raquel Fuentes Vela, Profesora del Departamento de Educación y Pedagogía de la Universidad del Cauca y Ángel Flavio Andrade, Docente del PFC de la Escuela Normal Superior de Pitalito.

## **De la Formación en y para la Investigación Educativa a la Construcción de Saber Pedagógico de los maestros y maestras de Educación Artística y Cultural del Contexto Caucano en la contemporaneidad**

Diana Paola Muñoz ([diana.martinez@fup.edu.co](mailto:diana.martinez@fup.edu.co))

Fundación Universitaria de Popayán

El estudio titulado “De la Formación en y para la Investigación Educativa a la Construcción de Saber Pedagógico de los maestros y maestras de Educación Artística y Cultural del Contexto Caucano, en la contemporaneidad”; tiene como propósito fundamental develar las discontinuidades y rupturas en los procesos de Formación Investigativa y Cultural de los aprendices-maestros desde un marco netamente instrumentalista apoyado por el discurso científico academicista; a partir de las categorías de análisis: saber, poder y subjetividad propuestas por Michel Foucault.

En contraste, se aboga por la idea de sujeto constructor de saber pedagógico, aquel ser-maestro capaz de trascender el hacer empírico a un qué-hacer contextual reflexionado, que deviene en escritura. Finalmente, se espera en la línea del afuera desenmascarar las representaciones que sobre maestro investigador se refuerzan en los programas de Licenciatura en Educación Artística y Cultural del territorio caucano.

Todo ello en procura de dar respuesta a los siguientes cuestionamientos, a saber: ¿Cómo se forman en la actualidad los futuros maestros en los programas de Licenciatura en Educación artística y Cultural del Contexto Caucano en investigación y construcción de saber pedagógico?... ¿Qué tipo de investigación?, ¿Con qué maestros?, ¿Para qué comunidades?

## **Compromiso ético y político del educador: Rúbricas de evaluación y fondo pedagógico de la relación con estudiantes**

Gustavo Adolfo Mahecha Beltrán ([gustavomahecha@ustadistancia.edu.co](mailto:gustavomahecha@ustadistancia.edu.co))  
Universidad Santo Tomás

El mayor compromiso del educador se sitúa en su intervención para favorecer la construcción de personalidades desde diversas estrategias con finalidades amplias que respeten la personalización, en este caso se reflexiona desde una aproximación crítica a algunas responsabilidades de formación Ética y Política que se denuncian como actualmente descuidadas y cuya ausencia genera dificultades para la labor de empoderamiento y para la promoción de capacidades instaladas de estudio a favor de experiencias significativas en lo pedagógico, a nivel de proyectos, en lo crítico dentro de los diversos contextos.

Lo Ético y lo Político de este compromiso como educadores se asume como un ejercicio cotidiano y complementario donde el énfasis Ético se centra en la adecuada articulación en el sujeto de aprendizaje, entre sus posibilidades de responsabilidad, libertad, consciencia y autonomía; mientras la comprensión política de la labor educativa pretende estimular el sentido crítico, la consciencia liberadora y emancipadora respecto de la naturalización que se ha hecho de conceptos y estilos de vida influenciados por las olas de dominación.

Precisamente una de las intenciones de este trabajo pasa por la invitación a la superación de la homogenización reinante en los procesos educativos, desde ejercicios concretos de mitigación de las abundantes dificultades con que cuentan los agentes del aprendizaje en las distintas disciplinas en relación con sus contextos. Reto que se asumirá con mayor pasión en cuanto se reconozca la necesidad de rúbricas y/o protocolos que generen claridad en los procesos de aprendizaje y de evaluación.

Por todo lo anterior se plantea esta reflexión denominada COMPROMISO ÉTICO Y POLÍTICO DEL EDUCADOR. Rúbricas de evaluación y fondo pedagógico de la relación con estudiantes, en el marco del eje temático “Propósitos de la formación de maestros en la actualidad”, intentando atender a la pregunta por la formación de quienes forman a las generaciones venideras, todo desde una comprensión en la que sea evidente la necesidad de mitigar cada uno de los aspectos problemáticos desarrollados en este escrito.

Acciones que desde esta perspectiva nacen de la formación y la prevención a través de rúbricas o protocolos que permitan no suponer, sino problematizar y sacar de la zona de confort en que nos hayamos muchos al momento de emprender ejercicios de formación de ciudadanos, así como establecer claridad entre las distintas partes y fases del desarrollo y los procesos de evaluación.



## **La Educación Ambiental un espacio de formación de maestros y ciudadanos ambientales para un país biodiverso y pluricultural**

Blanca Elsa Beltrán Quinayas ([blancaelsabeltranqui@gmail.com](mailto:blancaelsabeltranqui@gmail.com))

Nidia Lucía Girón Bucheli ([nylgib@gmail.com](mailto:nylgib@gmail.com))

Escuela Normal Superior de Popayán

A las normales superiores del país desde sus albores les ha correspondido formar maestros para desempeñarse en los diferentes contextos de este biodiverso y pluricultural país; son los maestros egresados de las normales quienes se arriesgan a llegar a los sitios más lejanos y olvidados de la geografía colombiana donde hay múltiples problemas de orden natural, social y cultural que aquejan a su población. Por lo anterior los maestros que hemos tenido la oportunidad de participar en el proceso de formación permanente y continua que desde 1996 ofrece el Ministerio de Educación Nacional, a través del programa de Educación Ambiental, vemos a la Educación Ambiental como una estrategia pertinente y apropiada para la formación de maestros.

La Educación Ambiental pone a dialogar la educación con el contexto (ambiente), hace que la escuela con la reflexión constante de las múltiples situaciones que ocurren en el tejido social o territorio del que hace parte, rescate su rol de institución social; con sus acciones educativas que emprende día a día, permite que los estudiantes conozcan y reconozcan lo suyo, lo valoren y apropien.

Un estudiante, especialmente de una Normal, que ha hecho parte de estos procesos tiene una mirada sistémica de su contexto, sabe que la educación es valiosa para que los educandos se formen como personas, profesionales y como actores sociales, es decir con un papel que cumplir dentro de la sociedad. En este evento donde se propone reflexionar la articulación del proceso de formación entre normales y facultades de educación, queremos

compartir las reflexiones pedagógicas, didácticas y de investigación que hemos construido en el proceso de dinamización del proyecto de educación ambiental “Mientras Cambia la Escuela” de la Normal Superior de Popayán, emprendido desde el año 2004.

Las reflexiones que acompañan nuestra práctica y que han guiado la formación de dos generaciones de ciudadanos ambientales, entre los cuales, algunos han continuado su proceso educativo en la facultad de educación de la Universidad del Cauca, hacen referencia a una escuela sin muros, en la cual se resalta la responsabilidad de la escuela en formar actores sociales que intervengan en la transformación de sus contextos; maestro gestor del conocimiento, el maestro en ejercicio y en formación, asume que tiene un rol político que cumplir, por eso, hace conciencia de su autonomía, capacidad de gestión y negociación con otras instituciones o sectores del territorio; el currículo flexible permite poner en diálogo los saberes científicos, tradicionales y populares, propiciado por la reflexión del problema ambiental. Para lo pedagógico hemos encontrado un respaldo en la Pedagogía crítica; desde lo didáctico damos importancia al diálogo y por supuesto, la pregunta cobra importancia porque ella es el detonante para incursionar en el hallazgo y construcción de explicaciones y desde lo investigativo nos apoyamos en el paradigma crítico social.

La Educación Ambiental, entonces aporta herramientas para la construcción de maestros críticos y comprometidos, que además de la formación, permiten emprender procesos de intervención en su contexto y que para ello lo invitan a tejer alianzas con entes gubernamentales y no gubernamentales que hacen presencia en el territorio. En la coyuntura actual del país, se requiere un docente que proyecte su escuela y que ésta se vincule en la construcción de comunidad, que trascienda y contribuya en la transformación de las realidades.

## **LAS TIC en educación: Nuevas problemáticas y perspectivas en la formación de maestros**

Oscar Eugenio Campaz Hernandez ([oscarch@unicauca.edu.co](mailto:oscarch@unicauca.edu.co))

Estudiante de Licenciatura de la Universidad del Cauca

Gloria Castro Bohórquez ([gjcastro@unicauca.edu.co](mailto:gjcastro@unicauca.edu.co))

Docente del Departamento de Educación y Pedagogía de la Universidad del Cauca

Es necesario hacer un estudio de los nuevos fenómenos y perspectivas educativas que se han originado en el proceso de la revolución microelectrónica. Es irrefutable hoy en día, la presencia de la microelectrónica, la nanoelectrónica y la era digital, reunida en las tecnologías de la información y la comunicación -TIC- para su aprovechamiento en la educación. La fuerza de las nuevas tecnologías, ameritan la construcción de un mapa estructural en el sentido figurado de la tecnología, su presente y su futuro en la educación, para hacer una reingeniería paulatina en los procesos formativos del profesorado, dado el desencuentro generacional de quienes se están formando como Normalistas y/o Licenciados, con los formadores de maestros. Las Instituciones formadoras de maestros del Suroccidente del país, deben apuntarle a herramientas fáciles de maniobrar como las que se han identificado como herramientas web 2.0, que le permitan a la institución posicionarse y hacerse reconocible, para quienes navegan en la web.

## **La cognición y la metacognición como factores itinerantes en la construcción de un proyecto de aula integral**

Ivan Dario Coral Vallejo ([ivan.coral@aunarcali.edu.co](mailto:ivan.coral@aunarcali.edu.co))

Jaime Andrés Vargas Sanclemente ([Jaime.vargas@aunarcali.edu.co](mailto:Jaime.vargas@aunarcali.edu.co))

Robinson Escobar Soto ([robinson.escobar@aunarcali.edu.co](mailto:robinson.escobar@aunarcali.edu.co))

Jaime Hernando Martínez Ospina ([jaime.martinez@aunarcali.edu.co](mailto:jaime.martinez@aunarcali.edu.co))

Corporación Universitaria Autónoma (Santiago de Cali)

En consideración a los nuevos paradigmas que envuelven las lides de la educación y la pedagogía en un mundo global, que supuestamente trae implícito una nueva y “moderna” forma de acercarse a las realidades del conocimiento, del aprendizaje, de la aprehensión de este conocimiento, de nuevas formas de entregar conocimiento, de nuevas estructuras de evaluación del aprendizaje, de nuevas habilidades para ser guías y líderes de espacios en donde se percibe un órgano regulador y, por ende, de la praxis, se configura una gran dicotomía de separación de pre-saberes y saberes y, desde luego, una gran disyuntiva entre lo que verdaderamente se necesita para abordar los nuevos órdenes y desafíos del mundo y lo que se exige como ser humano para el engrandecimiento del ser y de la formación como ser integral, portador de una sensibilidad en todo orden disciplinar.

De igual manera, se debe discutir sobre la forma más conveniente de evaluar, del cómo evaluar, qué evaluar, dónde evaluar y cuándo evaluar y con ello poder determinar si este “nuevo” profesional podría afrontar los retos a los cuales nos vemos enfrentados todos los actores económicos (actor económico como “Homo Economicus” que es el resultado de un trayecto en el que deben posicionarse experticias doctrinales y experienciales) en todas las latitudes.

Esta evaluación igualmente permite estructurar un proyecto de aula integral que debe partir desde la misma conciencia del individuo cuando interioriza e

internaliza el conocimiento y el saber conocer. Desde esta dinámica, que debe entenderse en un plano sistémico, es interesante, cómo estos nuevos profesionales hacen propulsar, potencializar, multiplicar y prospectar sus competencias, desde su formación como seres humanos, su formación profesional, la percepción que tienen de ellos mismos y del mundo que les rodea y desde la definición de políticas públicas u oportunidades que daría el Estado y la empresa privada para que desarrollen estas habilidades. Partiendo desde esta conjetura, la docencia y el espacio en el cual el docente se encuentra con su discente y, por supuesto, un grupo de discentes es de fundamental importancia para comprender que el aula de clase debe ser un espacio en donde habiten y cohabiten hábitos sanos de convivencia y en donde se entiendan las dimensiones de cada ser humano desde lo cognitivo, epistemológico, didáctico, lúdico, psicosocial y como actores activos de dinámicas de edificación de conocimientos en ambos sentidos Docente – Discente – Docente.

Esta retroalimentación estaría justificada en la consecución de un nuevo escenario en donde el aula se transforme en lo que Humberto Caicedo López (2016) ha llamado la Neuro-educación con fundamentación desde el aula (aprehensión de conocimientos desde el mismo conocer del ser y del sentir del ser). Este nuevo escenario necesita un piso en el que ambos actores (docente, discente) aprendan a comunicarse de manera proactiva, buscando transversalidad de competencias.

El aula de clase y el proyecto de integralidad del aula de clase deben configurar escenarios para integrar las comunidades, los sistemas familiares y los conflictos que se viven al interior de las instituciones mencionadas, pues de lo que se trata es de formación de seres integrales con sensibilidad social.

Es pertinente mencionar los diferentes modelos pedagógicos, las técnicas lúdicas y las experiencias significativas, el estructuralismo y los determinantes psicosociales para acceder a poblaciones vulnerables, los nuevos pensamientos y derroteros para abordar comunidades con situaciones de entorno diferentes, la evaluación de los comportamientos, etc., pero todo ello no puede ser factible si no existe un conocimiento asertivo y holístico entre los actores de aula, un conocimiento que determine las verdaderas sapiencias de estos actores y sus dimensiones intrínsecas que

los pueden llevar a formar un entendimiento estructurado y un trayecto de la enseñabilidad de la enseñanza capaz de dar cuenta sobre la formación prudente para afrontar realidades y fenómenos reales del mundo.

Confluyen entonces actores, cognición, experiencias, vivencias, método, técnica, evaluación e infraestructura para proponer un proyecto de aula integral en el cual hay diversidad de itinerarios y bitácoras dependiendo de los entornos y contextos que lo envuelven.

## **REDMENA: Una apuesta de comunidad académica y formación permanente y trabajo investigativo para las Escuelas Normales de Antioquia**

Bilian Alcides Jiménez Rendón ([bilian.jimenez@udea.edu.co](mailto:bilian.jimenez@udea.edu.co))

Universidad de Antioquia y Escuela Normal Superior de Envigado

Oliva Herrera Cano ([oliherrera577@gmail.com](mailto:oliherrera577@gmail.com))

Universidad de Antioquia e Instituto Tecnológico de Antioquia

La Red de maestros investigadores de las escuelas normales de Antioquia (REDMENA) es un colectivo académico conformado con la participación de maestros titulares y maestros en formación de Escuelas Normales Superiores de Antioquia; estudiantes y egresados de la "Maestría en evaluación gestión y calidad" de la Facultad de Educación de la UdeA; docentes e investigadores de facultades de educación, y de otras instituciones interesadas en la formación inicial y permanente de los maestros y en las escuelas normales.

La experiencia que cuenta con una trayectoria de 15 años es coordinada por el director del grupo de investigación "PEÍ Y calidad de la Educación" adscrito a la Facultad de Educación de la UdeA y escalafonado en Colciencias. Esta experiencia de formación permanente, de consolidación de comunidad académica, de fomento y desarrollo de la investigación educativa y pedagógica, cuenta con varias estrategias: Encuentros regionales mensuales, en los que hay un investigador invitado que presenta una experiencia, un marco conceptual o metodológico del ámbito de la investigación educativa, con espacio de formación permanente; informes de avances de los proyectos adoptados en la red, talleres de apoyo escritural y planeaciones de los eventos.

Diplomados de temas diversos relacionados con el quehacer investigativo en educación, pedagogía y formación de maestros. Trabajos de campo en las instituciones y las escuelas Normales participantes, como desarrollo de los

proyectos de la Red. Congresos nacionales de formación, debate del ethos de la formación docente y socialización de experiencias. Preparación y acompañamiento para la escritura, edición y publicación de los libros que dan a conocer las experiencias a la comunidad. Es una valiosa estrategia de colegaje y tejido social.



# **Integración de la inteligencia emocional en la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental**

Martha Isabel Hurtado Muñoz ([lisita16@unicauca.edu.co](mailto:lisita16@unicauca.edu.co))

Guillermo Andrés Obregón Valencia ([guillermov@unicauca.edu.co](mailto:guillermov@unicauca.edu.co))

Estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad del Cauca

Esta ponencia presenta algunos avances de un trabajo de grado de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad del Cauca, modalidad investigación que se centra en la integración de la inteligencia emocional en la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental, llevada a cabo en la institución educativa Carlos Mario Simmonds sede Pedro Antonio Torres, siendo un estudio de caso que se realiza con un (1) docente de dicha institución quien enseña las ciencias naturales y la educación ambiental a los niños de 4º. Grado.

Esta ponencia es pertinente porque el eje principal del proyecto de investigación es la relación e integración entre enseñanza y emociones o inteligencia emocional siendo estas unos puntos clave a la hora de enseñar, por otro lado se entiende que la relación docente- estudiante es vital en el aula y en los ambientes escolares.

El desarrollo de esta ponencia centra su interés en el estudio de caso del docente antes mencionado con la finalidad de que se integre la inteligencia emocional en la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental, lo anterior teniendo en cuenta que actualmente la esfera emocional ha estado tradicionalmente silenciada o despreciada en la escuela (Santos Guerra, 2010), la esfera de lo emocional puede y debe ser atendida, en la escuela, como un elemento sustantivo del desarrollo de las personas (Santos Guerra, 2008). Con esta ponencia se pretende que el auditorio conozca la inteligencia emocional como una de las inteligencias más

importantes para el relacionamiento social ya sea en la escuela, en la familia o en general; además que vean la importancia que tiene la integración de la inteligencia emocional en la escuela porque no sólo somos formadores académicos sino formadores de lo humano y esta sociedad en estos momentos en pleno Siglo XXI necesita más de una formación de lo humano que de lo académico.

La ponencia se desarrolla alrededor de la siguiente pregunta: ¿Cómo integrar la inteligencia emocional en la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental en el grado 4º de la institución educativa Carlos Mario Simmonds sede Pedro Antonio Torres? Teniendo en cuenta esta pregunta, se plantea un propósito general y unos propósitos específicos de los cuales se presentarán avances; como general tenemos: <sup>8</sup> La integración de la inteligencia emocional en la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental en el grado 4º de la institución educativa Carlos Mario Simmonds sede Pedro Antonio Torres y como específicos se plantea 1. Realizar un diagnóstico del desarrollo de la inteligencia emocional en el grado 4o de la institución educativa Carlos Mario Simmonds sede Pedro Antonio Torres y 2. Desarrollar actividades que integren la inteligencia emocional a la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental en el grado 4to de la institución educativa Carlos Mario Simmonds sede Pedro Antonio Torres.

Para la construcción del marco teórico, en esta ponencia se tendrán en cuenta los planteamientos de (Goleman, 1995) quien define a la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer nuestras propias emociones y las de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones. (Márquez, 2002) nos dice que la inteligencia emocional es necesaria que se desarrolle a temprana edad ya que el niño aprenderá y se verá influenciado en todos los aspectos que conforman su personalidad. Por tanto el adulto debe modelar a los niños a ser emocionalmente más inteligentes, dotándoles de estrategias y habilidades emocionales básicas que les protejan de los factores de riesgo así mismo (Goleman, 1995) nos afirma que las lecciones emocionales que aprendemos de niños en casa y en la escuela dan forma a los circuitos emocionales haciéndonos más expertos –o ineptos- en la base de la inteligencia emocional. Esto significa que la infancia y la adolescencia son ventana crítica de oportunidad para fijar hábitos emocionales esenciales que gobernarán nuestra vida

## **Concepciones acerca de la enseñanza de la reproducción bovina en la formación profesional integral**

José Omar Zuñiga Carmona ([omarzuni@unicauca.edu.co](mailto:omarzuni@unicauca.edu.co))

Profesor del Departamento de Educación y Pedagogía de la Universidad del Cauca

Edwin Rivera Gómez ([erivera@unicauca.edu.co](mailto:erivera@unicauca.edu.co))

Profesor de la Fundación Universitaria de Popayán y Estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad del Cauca

Esta ponencia tiene como propósito general identificar las concepciones acerca de la enseñanza de la reproducción bovina que tienen los instructores del Centro Agropecuario del SENA (regional Cauca), bajo el modelo pedagógico de formación profesional integral, pretendiendo – además - formular una propuesta metodológica para la enseñanza de la misma. Las respuestas de los instructores a las preguntas de las entrevistas y los comportamientos de enseñanza observados se categorizaron en concepciones centradas en el instructor y en el estudiante encontrando - como la principal categoría - la relación entre instructor/aprendiz/ambiente de formación. Además, la mayoría de los instructores se situaron en la primera categoría mostrando cambios al pasar el tiempo. Asimismo, la propuesta metodológica toma como herramienta el uso del prototipo, pero recomienda que la forma de facilitar la enseñanza de la reproducción bovina depende exclusivamente del instructor y en el uso de metodologías de enseñanza basadas en solución de casos reales o basados en problemas.

La ponencia postulada se pregunta por las perspectivas de la formación de maestros en las regiones, dado que aborda un tema que tiene que ver con la forma en la que los profesionales de la medicina veterinaria aprenden y desarrollan su práctica pedagógica en contextos culturales diversos en el Departamento del Cauca. Además resulta oportuno, ya que con los nuevos requerimientos exigidos por el actual proceso de paz a nivel nacional y las obligaciones que el SENA tiene como entidad encargada de desarrollar

programas de capacitación para las personas que desean reintegrarse a la sociedad, exige el uso de metodologías pedagógicas adecuadas para el tipo de población a la que se les dirigen los programas. Uno de los actores importantes en el proceso de enseñanza de la reproducción bovina es el instructor, quien conduce el conocimiento para el aprendiz, quien, de acuerdo con sus concepciones, historia personal, experiencia, forma de pensar y su posición frente a su práctica docente (Ponte, 2006) citado por Vilanova et al (2011), facilita u obstaculiza el acceso al conocimiento. Al respecto, Ernest (2005) citado por Vilanova et al (2011), refiere que las concepciones de los docentes sobre la educación, el valor de los contenidos y los procesos propuestos por el currículo los llevan a interpretar, decidir y actuar en la práctica, en otras palabras, a seleccionar libros de texto, adoptar estrategias de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje, entre otros.

Por esta razón la influencia que tienen las concepciones sobre el actuar de los docentes han hecho que éstas sean consideradas elementos clave para comprender los procesos de enseñanza que se dan en el aula. Por lo anterior, Kember (1994) Citado por Hernández y Maquilón (2011), presenta las concepciones como una construcción mental de la realidad, dadas por las apreciaciones que se graban en la memoria de cada persona, que incide sobre sus creencias y determinan su toma de decisiones en la vida práctica. Además, se han considerado y tenido en cuenta para el desarrollo del trabajo de investigación algunas categorías las cuales están centradas en el instructor, en el estudiante y una intermedia. Dado que las creencias representan las concepciones educativas de los profesores, las cuales van a organizar y estructurar su mundo profesional, influenciando al mismo tiempo sus acciones y decisiones, el análisis de este tema en instructores con distintas formaciones profesionales, se convierte en un tema de mucha importancia para una mejor educación para el trabajo en la región del Cauca en particular y en el país en general.

Si logramos comprender qué piensan los instructores sobre la enseñanza, entonces es válido realizar la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué concepciones tienen los instructores del centro agropecuario del SENA, regional Cauca, acerca de la enseñanza de la reproducción bovina en el contexto de este departamento? En síntesis, esta ponencia busca expresar las concepciones que tienen los instructores sobre la enseñanza de la

reproducción bovina, tomando como referencia las categorías expuestas por Kember (1994) Citado por Hernández y Maquilón (2011).

La ponencia recoge los avances de un trabajo de investigación educativa (en proceso) que se centra en los docentes de la educación media y universitaria, con el fin de plantear una metodología y el uso de un prototipo. En el desarrollo de la ponencia se presentarán los resultados relacionados con los propósitos y se retoman los siguientes planteamientos: Las posturas teóricas desde las cuales se afrontan las concepciones y así hacer una relación de lo que piensan los instructores del SENA acerca de la enseñanza.

A nivel del contexto de la formación profesional integral, cómo se originan y cómo se organizan las concepciones de los instructores, puesto que el modelo pedagógico del SENA posee unos componentes que lo hacen dinámico en cuanto a la relación concepción y práctica pedagógica (PEI, 2014). Esos componentes, obligan a los instructores (sujetos de la investigación), a generar cambios internos que, relacionados con los contextos sociales y productivos, hacen que las concepciones se modifiquen de manera positiva, en la mayoría de los casos para obtener mejor resultado en el trabajo desarrollado.

También, es importante plantear los paradigmas sobre la enseñanza en la medicina veterinaria, los cuales son fundamentados en conocimientos de salud-enfermedad. Sin embargo, los cambios producidos en la sociedad mundial han generado movimientos dinámicos en la visión de la enseñanza, llevando a la innovación de las didácticas, en el cambio del rol del profesor como formador y en los procesos para relacionar el profesional con la comunidad frente a los tiempos y perspectivas de un país diferente y la visión de futuro que se tiene (Paasch, L, & Trigo, J.,1994). Es importante anotar, que las experiencias vividas en la época de universidad, acompañado de la forma en como percibían al docente transmitir su información, marcó en ellos la manera de desarrollar sus procesos pedagógicos en la formación integral profesional del SENA.

Por lo tanto, la forma de enseñar a los aprendices el tema de reproducción bovina es tomado de la forma como les enseñaban los docentes en la universidad. No obstante, las concepciones que tenían sobre la enseñanza fueron cambiando de forma paulatina debido al conocimiento de los fundamentos institucionales del SENA (visión, misión, objetivos

institucionales, políticas institucionales), las cuales fueron cambiando la forma de ver la enseñanza en un modelo pedagógico distinto al manejado por las instituciones universitarias del que venían formados.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta metodológica va encaminada a ofrecer un espacio apto para el normal desarrollo de las clases, con un ambiente que tenga los equipos necesarios para que los aprendices desarrollen sus actitudes técnicas y tecnológicas, sin lesionar la naturaleza del animal sino con un prototipo con características similares a la de un animal vivo y que manifieste cualquier etapa reproductiva del animal haciendo mucho más real el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Por último, de acuerdo a la pregunta de investigación, la manera como los instructores comprenden la enseñanza de la reproducción bovina en un contexto como el del departamento del Cauca, es complejo determinar si la forma en que aprendieron los instructores fueron las indicadas y si esas mismas técnicas son igual de eficaces para la enseñanza de la reproducción bovina en contextos pedagógicos diferentes. Queda el vacío de comprender como debe ser el aprendizaje autónomo y significativo por parte del aprendiz con las herramientas aportadas por el instructor. Lo cierto, es que se debe tener en cuenta el medio donde se hace la formación, las personas que reciben la información y las concepciones que tienen cada uno de ellas, porque se encuentran inmersos en el modelo pedagógico de formación profesional integral.

## Bibliografía

Hernández P.,F.; Maquilón S., J. (2011). Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 14(1).

Paasch, L, & Trigo, J. (1994). Educación veterinaria en México prospectiva de la Facultad de Medicina y Zootecnia de la UNAM. Servicio Nacional de Aprendizaje SENA (2014). Manual Proyecto Educativo Institucional 2014. Bogotá.

Vilanova, S. L., Mateos-Sanz, M, & García, M. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. Revista iberoamericana de educación superior, 2(3), Pp. 53-75.

# **Diseño de estrategias para facilitar el aprendizaje del concepto conservación en el municipio de Santa Rosa Cauca**

Jeniffer Sandoval ([jenix523sand@unicauca.edu.co](mailto:jenix523sand@unicauca.edu.co))

Diana Marcela Ruiz Ruiz ([dianamarcelar@unicauca.edu.co](mailto:dianamarcelar@unicauca.edu.co))

Heidy Vannesa Muñoz Muñoz ([dayana597@unicauca.edu.co](mailto:dayana597@unicauca.edu.co))

Jinnet Katherine Ruano Macias ([kate.1306@unicauca.edu.co](mailto:kate.1306@unicauca.edu.co))

Estudiantes de Licenciatura de la Universidad del Cauca

José Omar Zuñiga Carmona ([omarzuni@unicauca.edu.co](mailto:omarzuni@unicauca.edu.co))

Profesor del Departamento de Educación y Pedagogía de la Universidad del Cauca

La propuesta “Diseño de estrategias para facilitar el aprendizaje del concepto conservación en la institución educativa José Acevedo y Gómez del municipio de Santa Rosa Cauca” nace en el marco de un propósito grupal de trabajar en la institución educativa de carácter rural, un tema que consideramos importante para la región y en favor de los estudiantes, para que comprendan el concepto conservación, logrando entender la importancia de la gran diversidad natural que hace parte de su entorno y generar un cambio de conocimiento y conductas frente al medio ambiente.

El proyecto fue abordado pedagógicamente desde el constructivismo debido a que nos brinda unos argumentos y fundamentos que consideramos pertinentes para nuestro trabajo de investigación; una concepción de la persona como agente activo y una interpretación de la construcción del conocimiento como un proceso interactivo situado en un contexto cultural e histórico (García y cano 2006).

Esta ponencia resulta pertinente porque se aborda una práctica pedagógica investigativa sobre conservación ambiental que hace pertinente una relación entre la comunidad educativa y funcionarios de la entidad de parques nacionales naturales de Colombia quienes tienen conflictos sociales respecto a las acciones por parte de la comunidad de Santa Rosa en la zona de

amortiguación del parque Nacional Doña Juana Cascabel. Además permite que los conocimientos que se han adquirido en la académica sean llevados a otros escenarios como lo es el municipio de Santa Rosa, identificado como zona de difícil acceso.

La ponencia pretende abordar nuestra experiencia de práctica pedagógica rural en un contexto social diferente, caracterizado por la diversidad natural al estar ubicado en la bota caucana así como en el macizo colombiano y también estar identificado como zona de difícil acceso. Santa Rosa fue uno de los pueblos más azotados por el conflicto armado colombiano y a raíz de ello hoy presenta un conflicto social respecto a los temas ambientales, por ser zona de amortiguación de un gran parque nacional, el conflicto radica en que no existe una comunicación entre la comunidad y los funcionarios de parques nacionales naturales de Colombia quienes tienen como fin lograr un buen manejo de recursos naturales de la zona así como educar en un desarrollo sustentable a las diferentes comunidades de la región que tienen la necesidad de extraer recursos del medio natural para su vida cotidiana, por ello el conflicto del momento se debe a que la comunidad de Santa Rosa no tiene una visión o perspectiva de la importancia de los temas ambientales que buscan la sustentabilidad de los recursos naturales, formándose hay el fuerte choque con la entidad de parques nacionales naturales ya que esta entidad es vista como una amenaza ante la idea de perder sus tierras y tener que evitar realizar acciones como la caza, la tala de bosques, pesca indiscriminada y tráfico de animales.

Teniendo en cuenta el contexto anterior al que nos enfrentamos se considera que es necesario que desde la única Institución Educativa con la que cuenta el municipio se lleven a cabo estrategias que permitan que los estudiantes comprendan la complejidad del ambiente y la necesidad que existe de conservar, preservar y mantener los ecosistemas del municipio de Santa Rosa, de los cuales hacen parte una gran variedad de especies de fauna y flora donde se incluyen especies endémicas y especies en peligro de extinción.

Por lo expuesto anteriormente la ponencia pretende hacer contribuciones en la mesa: Retos de la formación de maestros en el conflicto social y la Incidencia de la práctica pedagógica y la investigación educativa en el ejercicio profesional docente, por creer pertinente el impacto que tendrán los



estudiantes que entiendan las estrategias y las puedan aplicar en la comunidad. La ponencia se desarrolla alrededor de la siguiente pregunta: ¿Qué estrategias se pueden implementar para facilitar la comprensión del concepto de conservación en los niños de grado séptimo de la institución educativa José Acevedo y Gómez del municipio de Santa Rosa- Cauca? Para la construcción del marco teórico, en esta ponencia se tendrán en cuenta los planteamientos de Gasca y Torres, 2013.

Para quien (el referente conceptual) es: “las acciones de conservación generalmente están enfocadas en el establecimiento de áreas protegidas, protección de especies de fauna y flora amenazadas, y la recuperación de ecosistemas degradados. Como propósito general, la ponencia pretende diseñar estrategias para facilitar la comprensión del concepto de conservación en los niños de grado séptimo de la institución educativa José Acevedo y Gómez. Como propósitos específicos, en la ponencia se tienen en cuenta los siguientes: a) indagar las ideas previas que tiene los estudiantes sobre el concepto de conservación) conceptualizar términos asociados al concepto de conservación y c) Aplicar estrategias que promuevan la conservación del ecosistema Sub-andino del municipio de Santa Rosa.

Entre las actividades realizadas a través de guías ambientales, mapas conceptuales, historias orales, videos y entrevistas en la comunidad, han sido los avances para responder la pregunta central, con las cuales se han obtenido significativos resultados en cuanto a la noción de desarrollo sustentable, en donde se ha entendido la conservación como preservación y el uso sostenible de los recursos naturales a través de ideas como: el medio como recurso y desarrollo limitado.

Las historias orales han sido una herramienta didáctica para plantear una relación entre la investigación histórica y ambiental, partiendo de que los estudiantes conocieran la historia paisajista de su región a través de relatos de los mayores, tomaron una posición crítica frente a los problemas ambientales que hoy se ven reflejados en la zona, debido a la notoria desaparición de especies de fauna, flora y recursos naturales.

Las entrevistas gravadas en formato video a miembros de la comunidad y de la institución educativa logró identificar las principales problemáticas ambientales que presenta el municipio, con ello abriendo el tema de debate

para los estudiantes participantes del proyecto, quienes identificaron de las problemáticas las causas y consecuencias siendo capaces de realizar reflexiones por medio de mapas conceptuales, lo que permitió identificar factores relevantes que no favorecen al desarrollo sustentable, el cambio de conductas inapropiadas y los problemas sociales que afectan al ambiente, reconociendo de esta manera el concepto de conservación como medio para lograr un verdadero cuidado a su región. Finalmente, se presentará una versión preliminar del análisis de los datos obtenidos en relación con la pregunta formulada inicialmente.

### Bibliografía

GARCÍA J.; CANO. A. una hipótesis de progresión sobre los modelos de desarrollo en educación Ambiental. 1999.

ALVAREZ H.; TORRES D.; Conservación de la biodiversidad en Colombia, una reflexión para una meta: conocer y educar para conservar; Cuadernos de Biodiversidad 42. 2013: 31-37

CONTRERAS, J, Del desarrollo sostenible a la sustentabilidad ambiental. Rev.fac.cienc.Eco. Vol. XXII, (2014), 115-136A. Giordan y C. Souchon, La educación ambiental: Guía práctica

Vielma E.; Salas M. Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo, en: Revista Educere, vol. 3, núm. 9, junio, 2000, pp. 30-37. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela

## **El quehacer del maestro maciceño en contextos de diversidad**

José Fernando Carvajal Burbano ([fecarvajal@gmail.com](mailto:fecarvajal@gmail.com))  
Escuela Normal Superior “Los Andes”

La propuesta etnoeducativa de la Escuela Normal Superior “Los Andes” de La Vega Cauca, hace parte de un sueño institucional de involucrar a los maestros en formación en la realidad intercultural del territorio, mediante estrategias teóricas, epistemológicas y prácticas que se hacen evidentes en los espacios en los cuales desarrollan sus prácticas pedagógicas investigativas (PPI). Es una manera de enfrentar la diversidad cultural y étnica de las escuelas del Macizo Colombiano, unido a un pensamiento crítico y político para que los maestros se conviertan también en líderes, como muchos de nuestros egresados que en su quehacer docente transforman los espacios educativos, sociales y culturales en los cuales se desempeñan. Una de las estrategias para lograr que ese maestro se piense en una educación para el territorio, son indudablemente los procesos investigativos que permiten trascender lo evidente para comprender más allá de lo que muchas veces quieren mostrarnos, ya que el trasegar por los caminos de humanidad del Macizo Colombiano requiere un cambio de pensamiento y de actitud ante lo que queremos que sea el mañana para las generaciones actuales y las que están por nacer.

La propuesta de Práctica Pedagógica Investigativa es desarrollada por los maestros en formación desde el año 2013 en cuatro municipios del Macizo Colombiano: La Vega, Almaguer, San Sebastián y Sucre; los tres primeros cuentan con resguardos ancestrales Yanaconas y comunidades campesinas y el municipio de Sucre con población campesina y afro. En el año 2017 se inicia el proceso intercultural en el corregimiento de Los Uvos, vereda Aguas Muertas con un número significativo de población afro. Los maestros en formación llevan los suficientes conocimientos sociológicos y antropológicos para enfrentar con respeto este tipo de poblaciones, ya que

en ningún momento se van a convertir en instrumentos de aculturación, sino todo lo contrario, contribuyen a fortalecer en los niños y las comunidades los sentidos que les proporcionan identidad y pertenencia.

De igual manera, el hermanamiento de la Escuela Normal Superior “Los Andes” y el Proceso Campesino y Popular de La Vega Cauca, ha permitido construir espacios de conocimiento, en los cuales los maestros en formación se forman políticamente y son capaces de discernir las realidades que amenazan al territorio y a sus gentes, y de esta manera aportar desde las aulas con estrategias para involucrar a los niños y niñas en una propuesta de vida denominada “El buen vivir”.