

Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU

Experiencias significativas en las prácticas pedagógicas de los docentes en formación



GRUPO DE
INVESTIGACIÓN:
GIUC



Sello Editorial
Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN

Autores:

Dignora Inés Páez Giraldo
Sandra Milena Galvis Aguirre
Edgar Crisanto Medina
Juana Valentina Roza
María Teresa Santos

Colaboradores:

Deisy Camila García Álvarez
Luzmila Ilian Arends Mata

Grupo de Investigación: GIUC

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD)

Jaime Alberto Leal Afanador

Rector

Constanza Abadía García

Vicerrectora académica y de investigación

Leonardo Yunda Perlaza

Vicerrector de medios y mediaciones pedagógicas

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz

Vicerrector de servicios a aspirantes, estudiantes y egresados

Leonardo Emeleth Sánchez Torres.

Vicerrector de relaciones intersistémicas e internacionales

Julialba Ángel Osorio

Vicerrectora de inclusión social para el desarrollo regional y la proyección comunitaria

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

Decana Escuela de Ciencias de la Educación

Juan Sebastián Chiriví Salomón

Líder Nacional del Sistema de Gestión de la Investigación (SIGI)

Martín Gómez Orduz

Líder del Sello Editorial UNAD

378.007 Páez Giraldo, Dignora Inés
P127 Experiencias significativas en las prácticas pedagógicas de los docentes en formación/ Dignora Inés Páez Giraldo, Sandra Milena Galvis Aguirre, Edgar Crisanto Medina... [et al.] -- [1.a. ed.]. Bogotá: Sello Editorial UNAD /2024. Grupo de Investigación: GIUC

ISBN: 978-628-7786-13-4
e-ISBN: 978-628-7786-15-8

1. Experiencias significativas de los docentes 2. Práctica pedagógica 3. estrategias clásicas de enseñanza-aprendizaje 4. Modelos pedagógicos 5. Enseñanza de idiomas I. Páez Giraldo, Dignora Inés II. Galvis Aguirre, Sandra Milena III. Crisanto Medina, Edgar IV. Rozo, Juana Valentina V. Santos, María Teresa VI. García Álvarez, Deisy Camila VII. Arends Mata, Luzmila Ilian.

Catalogación en la publicación – Biblioteca Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Experiencias significativas en las prácticas pedagógicas de los docentes en formación

Autores: Dignora Inés Páez Giraldo, Sandra Milena Galvis Aguirre, Edgar Crisanto Medina, Juana Valentina Rozo y María Teresa Santos.

Colaboradores: Deisy Camila García Álvarez y Luzmila Ilian Arends Mata.

Grupo de Investigación: GIUC

ISBN: 978-628-7786-13-4

e-ISBN: 978-628-7786-15-8

Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU

©Editorial
Sello Editorial UNAD
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Calle 14 sur No. 14-23
Bogotá D.C.
Noviembre de 2024

Corrección de textos: Paula Alexandra Bermúdez

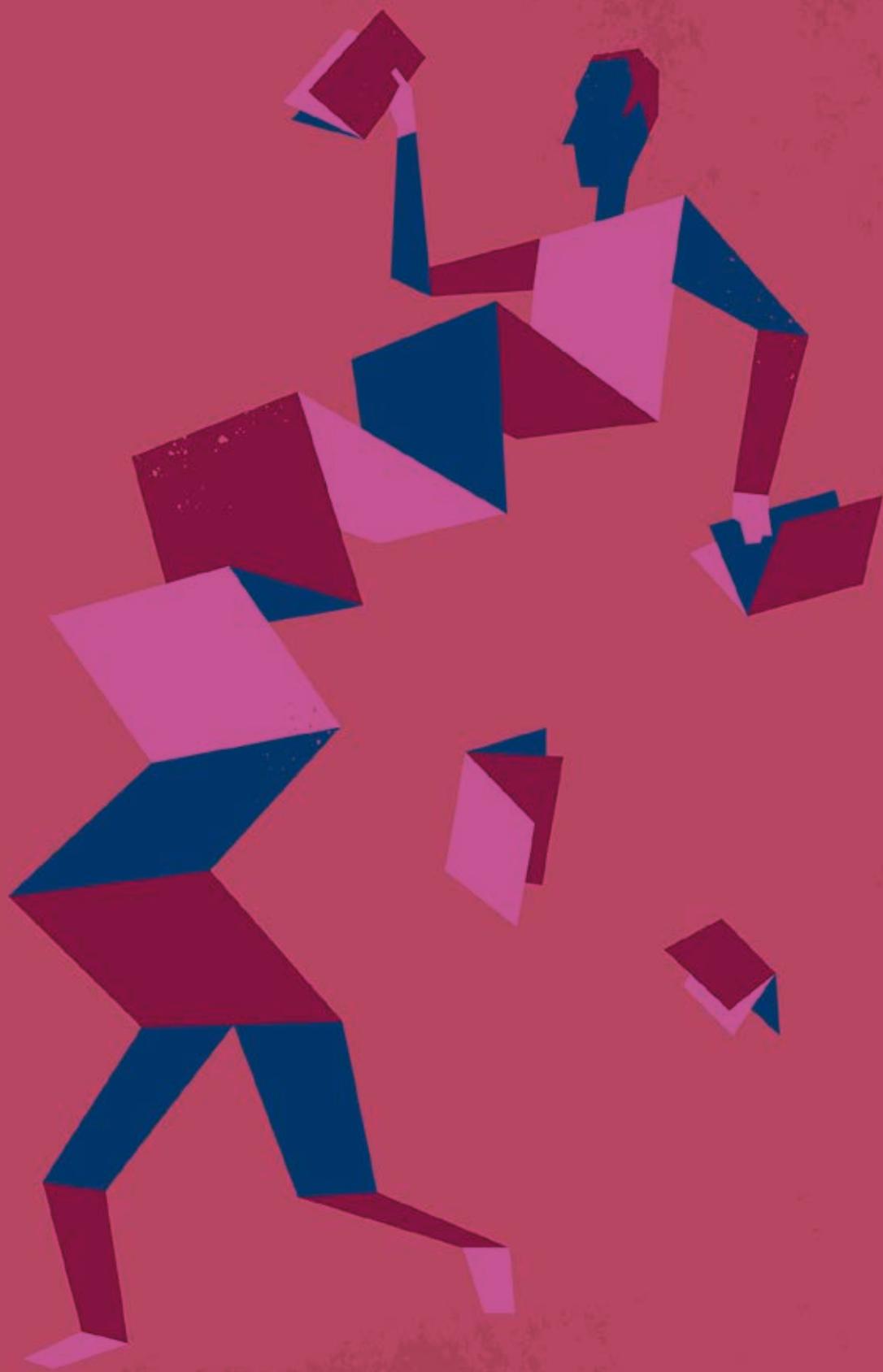
Diagramación: Roberto Carlos López Castro

Edición integral: Hipertexto SAS

Cómo citar: Páez-Giraldo, D., Galvis-Aguirre, S., Medina, E., Rozo, J. y Santos, M., (2024). *Experiencias significativas en las prácticas pedagógicas de los docentes en formación*. Sello Editorial UNAD, <https://doi.org/10.22490/UNAD.9786287786158>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons - Atribución – No comercial – Sin Derivar 4.0 internacional. https://co.creativecommons.org/?page_id=13.





Contenido

Reseña	10
Presentación	11
Introducción	13

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN **15**

1.1 Planteamiento del problema	15
1.2 Objetivos	16
1.2.1 Objetivo general	16
1.2.2 Objetivos específicos	16
1.3 Justificación	17

2. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL **19**

2.1 Antecedentes	19
2.2 Marco referencial	20
2.2.1 Estrategias pedagógicas	20
2.2.2 La importancia de las prácticas pedagógicas	21
2.2.3 Experiencias de aprendizaje significativo	21
2.3 Marco conceptual	22
2.3.1 Pedagogía	22
2.3.2 Práctica pedagógica	22
2.3.3 Observatorio	23
2.4 Marco Legal	24
2.4.1 Ley 115 de 1994	24

3. METODOLOGÍA **27**

3.1 Enfoque	27
3.2 Líneas de investigación	27
3.3 Población objeto	28

3.4 Desarrollo de instrumentos	28
3.4.1 Fases	
Recolección de la información	28
Consolidación de información	28
Elaboración de la propuesta de implementación	28

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES **29**

4.1. Experiencias significativas de los docentes en formación a través de las rúbricas de evaluación de desempeño docente de los cursos del componente práctico establecidas por la ECEDU	29
4.1.1 Experiencias significativas	29
4.1.2 Experiencia significativa a partir de la Resolución 18583	30
4.1.3 Experiencias significativas en la práctica pedagógica de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD	34
4.1.3.1 Preguntas relacionadas con el componente de los saberes específicos y disciplinares	36
4.1.3.2 Preguntas relacionadas con el componente pedagógico	38
4.1.3.3 Preguntas relacionadas con el componente de didáctica	40
4.1.3.4 Preguntas relacionadas con el proyecto pedagógico o experiencia pedagógica con el propósito de formación del curso, los resultados y estrategia de aprendizaje	43
4.1.3.5 Percepción del docente evaluador	46
4.1.3.6 Validación del instrumento para evaluar un proyecto pedagógico o experiencia pedagógica	51
4.2. Determinar las herramientas digitales útiles para la creación del observatorio pedagógico que permitan la dinamización de los tipos de práctica pedagógica	52
4.2.1 Plataformas de aprendizaje en línea	53
4.2.2 Herramientas de comunicación y colaboración en línea	53
4.2.3 Plataformas de evaluación y retroalimentación	53
4.2.4 Redes sociales educativas	53
4.2.5 Programas de capacitación	54
4.2.6 Herramientas lúdicas	54
4.2.7 Herramientas de análisis de datos	54
4.3. Experiencias significativas de los docentes en formación desde los cursos del componente práctico de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD	55

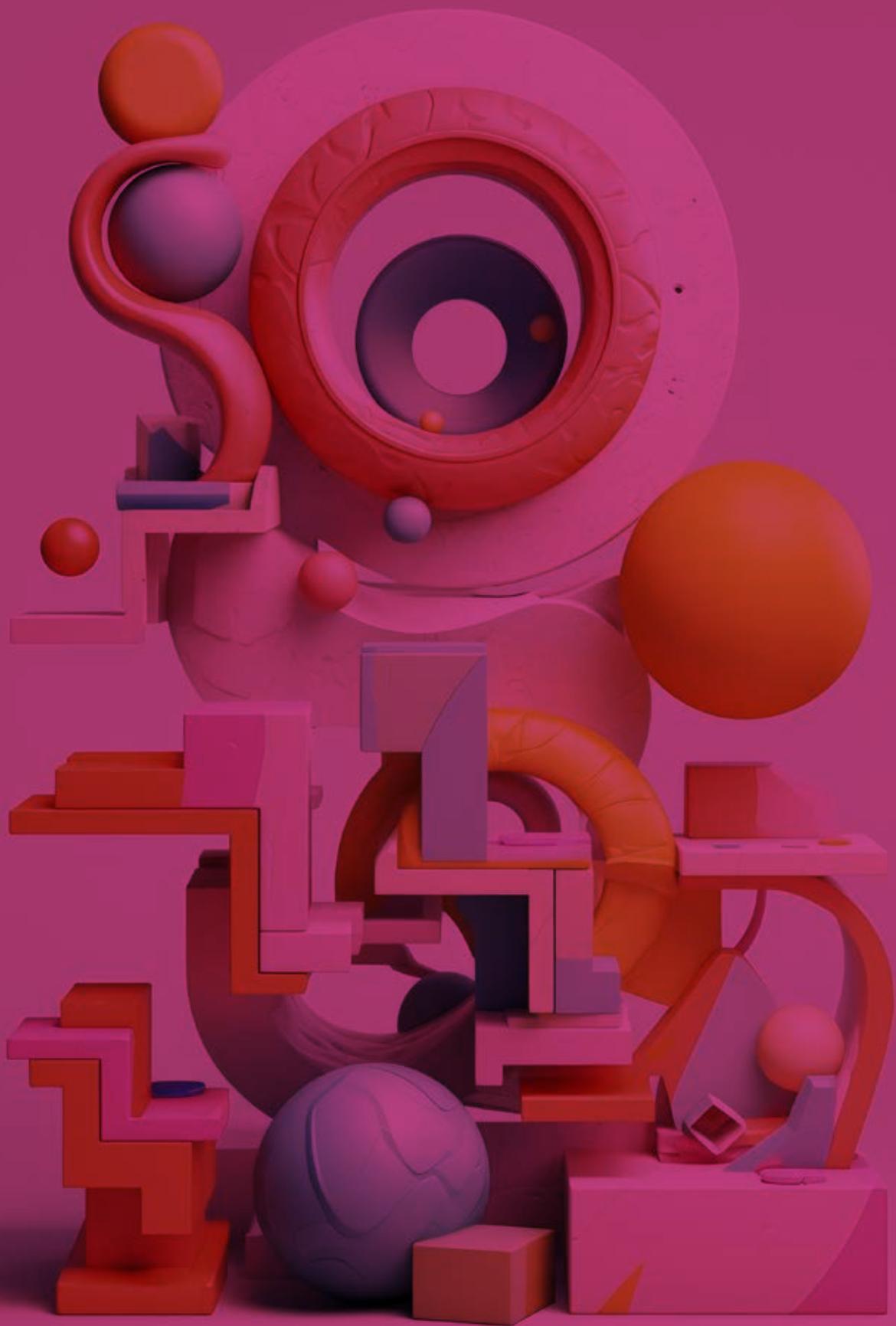
4.3.1 <i>Experiencia:</i> Concienciación, fortalecimiento y reconocimiento de la comunidad sorda en la educación superior: un enfoque de la UNAD	56
Resumen	56
Desarrollo de la ponencia	56
Problema	57
Justificación	58
Objetivo general	59
Objetivos específicos	59
Metodología de investigación	59
Experiencia práctica	60
Referencias	62
4.3.2 <i>Experiencia:</i> Impulsando la enseñanza de idiomas en Colombia: el método TPRS como sello pedagógico de la UNAD (Boosting language education in Colombia: TPRS method as a pedagogical emblem of NAD)	63
Resumen	63
Desarrollo de la ponencia	63
Caso exitoso - impacto de TPRS®	64
Implementación en Colombia	64
Ampliación del contenido - TPRS® en la realidad colombiana	64
Impacto sociocultural de TPRS® en Colombia	65
Desafíos y oportunidades	65
Perspectivas futuras	66
Rol del docente en la implementación de TPRS®	66
Presentación de experiencia exitosa	67
Estrategia didáctica en el aula colombiana	67
Articulación en la práctica pedagógica	67
La investigación detrás de TPRS	67
Fundamentos teóricos	68
Estudios de efectividad	68
Desarrollo continuo	68
Testimonios de profesores	69
Conclusiones y reflexiones finales	69
Referencias	70

4.3.3 <i>Experiencia</i> : Estrategias didácticas del área de filosofía que incentivan el aprendizaje significativo para contextos interculturales en la Escuela Normal Superior Indígena	70
Introducción	70
Formulación del problema	70
Planteamiento del problema	72
Justificación	72
Objetivo general	73
Objetivos específicos	73
Marco de referencia	73
Marco contextual	78
Metodología	79
Referencias	80

REFERENCIAS	82
--------------------	-----------

Índice de figuras

Figura 1. Licenciatura que está cursando	34
Figura 2. Tipo de práctica	35
Figura 3. Cursos de práctica pedagógica	36
Figura 4. Saberes específicos y disciplinares	37
Figura 5. Referentes epistemológicos e investigativos	37
Figura 6. El proyecto o experiencia pedagógica	38
Figura 7. Componente pedagógico de apropiación de los conceptos fundamentales	39
Figura 8. Valor formativo de los conceptos y teorías	39
Figura 9. Procesos de formación	40
Figura 10. Pedagogía y didáctica	41
Figura 11. Estrategias pedagógicas	41
Figura 12. Actividades de enseñanza-aprendizaje	42
Figura 13. Uso de las TIC	43
Figura 14. Observación, inmersión e investigación	44
Figura 15. Ambientes de aprendizaje	44
Figura 16. Ejercicio docente en el aula	45
Figura 17. Pertinencia del instrumento	51
Figura 18. Práctica con estudiantes sordos	61
Figura 19. Práctica con la VISAE	62
Figura 21. Metodología	80



RESEÑA DEL LIBRO

Nos complace presentar este libro centrado en *Experiencias significativas en las prácticas pedagógicas de los docentes en formación*. Este ejercicio reflexivo y de investigación formativa se lleva a cabo en diversos contextos de prácticas pedagógicas y tiene como objetivo principal fomentar la construcción de conocimiento, capacitando a los nuevos profesionales para asumir eficazmente su papel.

Los autores nos ofrecen la oportunidad de identificar experiencias significativas de los docentes en formación mediante la evaluación de su desempeño, utilizando las rúbricas establecidas por la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) de la UNAD. Además, nos orientan en la selección de herramientas digitales adecuadas para el fortalecimiento del Observatorio de Innovación Educativa (OIE), de manera que dinamice los distintos tipos de práctica pedagógica.

A lo largo de cada capítulo, los autores resaltan la importancia de identificar las experiencias pedagógicas significativas en los tipos de práctica que abarcan la observación, la inmersión y la investigación; se presentan las diversas experiencias significativas dadas por los estudiantes de acuerdo con el escenario de práctica en el cual estuvo inmerso; además, se aborda el fortalecimiento del Observatorio de Innovación Educativa con el eje temático de investigación propuesto por el mismo observatorio, a través de la línea de fortalecimiento titulada *Las buenas prácticas educativas en los docentes en formación de las licenciaturas de la ECEDU*. Esta línea permite sistematizar y dar un nuevo significado a las prácticas más relevantes de los docentes en formación, haciéndolas visibles en nuestros contextos. Esto contribuye significativamente a destacar la importancia del componente práctico y a reconocer el admirable trabajo que realizan nuestros estudiantes en sus escenarios de práctica.

Damos la bienvenida a nuestros lectores y confiamos en que este libro sea de su agrado. Creemos firmemente que constituirá una valiosa contribución para el desarrollo de una estrategia formativa que fomente la construcción integral del conocimiento profesional y fortalezca el aprendizaje en el contexto educativo.

Con gratitud,

Los autores.

PRESENTACIÓN

¿Cómo debe ser en la actualidad la formación de licenciados en filosofía y de todo educador y educadora? Esta es una pregunta siempre abierta, ya que múltiples e inquietantes realidades que deben ser afrontadas por los profesionales de la enseñanza, especialmente en el campo filosófico. Las problemáticas ambientales, políticas, sociales y culturales exigen del educador competencias nuevas y pertinentes, así como contenidos más conectados a la vida cotidiana y otras maneras de abordar los antiguos y persistentes problemas filosóficos y pedagógicos. El problema, antiguo y profundo, de *ser en cuanto ser*, por ejemplo, se traduce hoy en el reconocimiento de la identidad y la diferencia en la vida social; el *problema de conocimiento*, inveterado en filosofía, hoy nos debe ayudar a comprender la sobrecarga de información y su impacto en la esfera política. Así mismo, el *problema de la verdad* nos debe convocar al diálogo como lo sostienen opiniones divergentes, con diferentes elecciones vitales, diversas y a veces conflictivas sensibilidades culturales y sociales.

La enseñanza de la filosofía que se ha venido implantando en algunas instituciones educativas no debe limitarse al acopio de obras y autores que abruma y entristecen la mente juvenil, sino que debe presentarse como un espacio reflexivo donde los actores educativos se animan a pensar, a ser críticos y, en consecuencia, a aportar de manera significativa a la comunidad. En este contexto, el docente de filosofía siembra la semilla del pensamiento filosófico no con la expectativa de que al final de la lección los estudiantes reciten de memoria tesis y fechas, sino más bien para que, movidos por la curiosidad creadora, sean capaces de tomar racional y emotivamente las riendas del presente, sus circunstancias individuales y colectivas.

En el proceso de formación el docente en filosofía, las prácticas pedagógicas y educativas se vuelven cada vez más relevantes, ya que en este espacio el docente en formación se enfrenta directamente con la realidad de la enseñanza y el aprendizaje, así como con la complejidad institucional que ello conlleva. Es aquí donde el docente en formación se acerca de manera metódica a los desafíos que surgen en su ejercicio profesional día a día. En este contexto, el estudiante refuerza su compromiso con el servicio, pone en práctica los conocimientos adquiridos durante la formación y considera la posibilidad de alinear su proyecto de vida con la profesión elegida, dando así un paso más hacia su desarrollo profesional y personal.

La práctica pedagógica y educativa debe ser vivida y sentida de una manera profunda y constructiva. Representa la primera impresión que el futuro educador tiene de lo que será su carrera y se convierte, además, en el lugar y el tiempo donde soñamos una mejor educación para todos y todas, identificando tanto las limitaciones como las fortalezas del sistema educativo; es el lugar para proponer nuevas estrategias de enseñanza y aplicar enfoques innovadores del aprendizaje. La práctica no debe entenderse, por tanto, como adquisición de viejas y aparentemente efectivas “estra-

tejas de gestión de aula”, sino más bien el espacio donde la educación se reinventa en cada momento.

Con todo, hacer de la práctica pedagógica y educativa el escenario promotor de una nueva pedagogía, va más allá de tener buenos propósitos, requiere investigación, creatividad e innovación, lo cual implica un esfuerzo sostenido y serio, pero nunca estéril. Por esta razón, los autores de este trabajo, por demás meritorio, resultado de un proceso paciente y laborioso de estudio e investigación, nos hacen una invitación a resignificar la práctica con una perspectiva orientada al futuro en la formación del docente de nuestra Escuela de Ciencias de la Educación, así como de su Licenciatura en Filosofía y, por supuesto, en el ámbito educativo en su conjunto. El generoso lector puede descubrir en sus páginas el fervoroso deseo de una comunidad académica “viva” que busca aportar al país de nuestros hijos e hijas con una educación incluyente, inteligente y de calidad, que inicia con la formación de líderes educativos, maestros plenamente conscientes de los anhelos de sus territorios, con entereza moral y prestos a sumar desde el saber pedagógico a las nuevas ciudadanías y a la realidad.

Román Santiago Artunduaga

Líder Nacional de la Licenciatura en Filosofía

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

INTRODUCCIÓN

El presente libro es resultado del proyecto de investigación denominado *Creación de un observatorio pedagógico como un espacio significativo de reflexión sobre las prácticas pedagógicas de los docentes en formación de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD*, postulado a la convocatoria interna en la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) en 2021.

Con esta investigación brindamos un aporte a las metas planteadas por el cuarto objetivo de desarrollo sostenible (ODS 4) para el 2030, enfocado en la educación y las prácticas pedagógicas como experiencias significativas. El objetivo es garantizar una educación inclusiva, justa y de alta calidad, al mismo tiempo que se fomentan oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de la vida.

La educación es esencial para el desarrollo sostenible porque les da a las personas las habilidades y el conocimiento que necesitan para enfrentar los desafíos actuales y futuros, y también fomenta el crecimiento económico y la igualdad de oportunidades. En este orden de ideas, las experiencias significativas relacionadas con las prácticas pedagógicas que se pueden evidenciar en la lectura atenta del presente libro responden a las características propias de una investigación e innovación educativa desarrollada por docentes en formación, caracterizada por la lectura de sus territorios y sus necesidades, que se convierten en oportunidades, donde el currículo y la comunidad se articulan para generar respuestas asertivas a los retos educativos y pedagógicos que se plantean.

El Observatorio de Innovación Educativa constituye un espacio crucial para la reflexión acerca de las prácticas pedagógicas de los docentes en formación. A través de este recurso, los docentes tienen la oportunidad de realizar un análisis crítico de su desempeño, investigar sus experiencias pedagógicas, colaborar con otros profesionales de la educación, reflexionar sobre los desafíos y oportunidades en su labor diaria, aplicar teorías y metodologías educativas en el aula, evaluar los resultados de su enseñanza, desarrollar estrategias para mejorar su rendimiento, aprender de las experiencias de sus pares, compartir ideas y buenas prácticas, y recibir retroalimentación constructiva para enriquecer su práctica pedagógica.

En suma, el observatorio pedagógico es un espacio valioso para la reflexión y el crecimiento profesional de los docentes en formación: les permite analizar críticamente su propia práctica, investigar sobre sus experiencias pedagógicas y aprender de otros profesionales de la educación. Este espacio contribuye a mejorar la calidad del aprendizaje y a desarrollar una identidad docente sólida.

El proyecto desarrollado por el grupo de investigadores tuvo como objetivo general crear un espacio significativo de reflexión y sistematización sobre las prácticas pedagógicas significativas de los docentes en formación de las licenciaturas de la ECEDU - UNAD.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

La Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) ofrece cinco programas de formación profesional en educación: Licenciatura en Pedagogía Infantil, Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés, Licenciatura en Matemáticas, Licenciatura en Filosofía y Licenciatura en Etnoeducación. Estos programas cumplen con la Resolución 18583 de 2017, que exige que cuenten con al menos 40 créditos de formación de práctica educativa y pedagógica, los cuales tienen como propósito promover la construcción de conocimiento a través de la reflexión sobre la acción de la práctica pedagógica, intrínsecamente ligada a la formación docente. La idea subyacente es que, a través de esta reflexión, los estudiantes en formación docente puedan desarrollar respuestas adecuadas a las realidades contextuales. Estas respuestas deben estar en sintonía con las posibilidades, intereses y necesidades de los programas de licenciatura, así como con sus procesos de formación docente.

La práctica educativa y pedagógica se lleva a cabo en diversos entornos que brindan oportunidades para que los futuros docentes en formación participen en actividades como la observación participante, la inmersión y la investigación. La observación participante implica la recopilación de información en el entorno natural del objeto de estudio y en interacción con la comunidad educativa, convirtiéndose en un método participativo de recolección de datos que involucra la interacción con los fenómenos observados. La inmersión busca que los docentes en formación adquieran competencias pedagógicas a través de la implementación y análisis de sus propuestas de intervención pedagógica, lo que les permitirá comprender y adaptarse a las diferentes realidades laborales. La investigación aborda los desafíos que surgen en la labor cotidiana de los docentes con el propósito de impulsar cambios en los entornos y la mejora de los procesos educativos en diversos contextos. Por lo tanto, a través de la investigación, se promueve la idea de que

los docentes en formación se conviertan en investigadores que propongan innovaciones educativas y faciliten la generación de nuevos conocimientos.

Es esencial que las estrategias y actividades empleadas en la formación docente se adapten a las necesidades cambiantes en el contexto. Esto implica la creación de entornos de aprendizaje que fomenten la interacción entre los docentes en formación, la comunidad educativa y el entorno local. Además, se busca fomentar un liderazgo transformador que promueva la gestión del conocimiento y la generación de propuestas innovadoras.

Este proceso de práctica se lleva a cabo de manera cuidadosa y estructurada en cada uno de los programas; no obstante, surge la necesidad de establecer un espacio que facilite la sistematización de las experiencias valiosas de los docentes en formación. De esta manera, estas experiencias pueden convertirse en una plataforma para destacar los procesos de aprendizaje pedagógico, de ahí que surja la siguiente pregunta de investigación:

Pregunta de investigación

¿De qué manera el fortalecimiento del Observatorio de Innovación Educativa permitiría la resignificación de las prácticas pedagógicas de los docentes de formación de la ECEDU - UNAD?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Fortalecer el Observatorio de Innovación Educativa a través del uso de recursos educativos digitales como un espacio significativo de reflexión sobre las prácticas pedagógicas de los docentes en formación de la ECEDU - UNAD.

1.2.2 Objetivos específicos

Identificar las experiencias significativas de los docentes en formación a través de las rúbricas de evaluación de desempeño docente de los cursos del componente práctico establecidas por la ECEDU - UNAD.

Determinar las herramientas digitales útiles para la creación del observatorio pedagógico que permitan la dinamización de los tipos de práctica pedagógica.

Seleccionar las experiencias significativas que permitan el fortalecimiento del Observatorio de Innovación Educativa, respondiendo a la estructura del componente práctico de los cursos de la ECEDU y permitiendo la sistematización de las experiencias de los docentes en formación.

1.3 Justificación

Según lo señalado por Díaz, V. (2001), citado por Díaz Quero (2006), las aulas de clases y todas las actividades que se desarrollan en el entorno educativo, al igual que otros espacios dentro de la institución, están estrechamente relacionados con un currículo. El objetivo principal de este currículo es la formación integral de los estudiantes. Esta formación se materializa a través de la práctica pedagógica, que se compone de varios elementos clave: los docentes, el currículo, los estudiantes y el proceso formativo en su conjunto. La interacción de estos componentes es esencial para proporcionar a los alumnos una educación de calidad y un ambiente de aprendizaje efectivo. Cada uno de estos elementos desempeña un papel fundamental en el proceso educativo, contribuyendo al desarrollo de habilidades, conocimientos y valores en los estudiantes.

El currículo actúa como el marco que guía y organiza el proceso educativo, los docentes son los facilitadores del aprendizaje, los estudiantes son los destinatarios de la formación, y el proceso formativo en su totalidad impulsa el crecimiento y desarrollo de los estudiantes a lo largo de su recorrido educativo. Estos componentes trabajan en conjunto para lograr los objetivos educativos y contribuir al desarrollo académico y personal de los alumnos.

En la UNAD, todos los programas se adhieren a las características previamente mencionadas, con un enfoque especial en los programas de la ECEDU. En esta área, se pone un fuerte énfasis en el componente práctico. En este contexto, los docentes en formación, junto con los docentes de acompañamiento, asumen la responsabilidad de supervisar y orientar las actividades prácticas de la ruta de formación en práctica educativa y pedagógica.

La Red de Curso, entendida como el conjunto de interacciones entre el director, los docentes, los consejeros y monitores que participan en un mismo curso académico, juega un papel fundamental en la construcción de estrategias para el aprendizaje, la articulación curricular y pedagógica, así como en la retención, permanencia y promoción estudiantil. Esta red coordina las propuestas académicas y administrativas relacionadas con la ejecución de las prácticas del curso y contribuye a la elaboración de planes de mejora en aspectos académicos, didácticos y disciplinares.

El trabajo de la Red de Curso se realiza en cumplimiento de los criterios de calidad establecidos en la Resolución 18583 de 2017 del MEN, los cuales incluyen un número específico de acompañamientos sincrónicos por parte de los docentes, conforme a los requisitos pedagógicos y didácticos de cada curso, así como el número de horas presenciales en el escenario de práctica. Este enfoque convierte el espacio de práctica en un lugar privilegiado para la sistematización y reflexión en torno a la labor docente.

Este formato resalta la función de la Red de Curso y la relación directa entre sus actividades y la normativa educativa, además de subrayar la importancia del espacio

de práctica como un ámbito de reflexión y mejora continua. Por otro lado, siguiendo las ideas de Contreras (2011), citado por Suárez y Metzdorff (2018), es importante destacar que las experiencias pedagógicas significativas, las historias escolares y los relatos de enseñanza contados por los docentes son valiosos recursos para comprender lo que hacen, piensan y sienten aquellos que forman parte de la comunidad escolar. Estos relatos ofrecen una ventana única para comprender cómo se relacionan con lo que ocurre en sus prácticas educativas.

Dadas las consideraciones mencionadas anteriormente, se vuelve imperativo reforzar la labor del Observatorio de Innovación Educativa. Su misión principal radica en la observación minuciosa y el estudio exhaustivo de las tendencias y desarrollos en la enseñanza y el aprendizaje, así como en la identificación de las prácticas educativas emergentes, tecnologías y políticas educativas pertinentes. A través de este proceso, se busca sistematizar y otorgar un nuevo significado a las prácticas pedagógicas más sobresalientes de los docentes en formación.

El Observatorio de Innovación Educativa cumple un papel fundamental al hacer que estas prácticas destacadas sean visibles en nuestros contextos educativos. De este modo, contribuye a realzar la importancia del componente práctico en la formación docente y a reconocer el encomiable trabajo que nuestros estudiantes universitarios llevan a cabo en sus escenarios de práctica. Además, al impulsar la visibilidad de estas prácticas, el observatorio fomenta la creación de una cultura de aprendizaje compartido y la difusión de conocimiento pedagógico valioso entre la comunidad educativa, enriqueciendo de esta manera el ámbito educativo en su totalidad.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes

El informe denominado *Observatorio pedagógico en aprendizaje basado en problemas* aborda la expansión global de los observatorios en diversos campos, incluyendo el ámbito educativo tanto público como privado. Estas entidades han evolucionado para convertirse en valiosos canales de comunicación, difundiendo información esencial como avances en investigación, políticas, estadísticas y otros temas relevantes. En América Latina, incluyendo Colombia, se han establecido observatorios para proporcionar datos sociodemográficos. Aunque los observatorios se originaron en Francia en la década de 1970, la información disponible sobre los observatorios pedagógicos, especialmente aquellos centrados en la educación, es limitada en el contexto colombiano.

El texto identifica diversas tipologías de observatorios en existencia, tales como los especializados en educación digital, buenas prácticas en educación superior, entornos virtuales educativos y revistas científicas enfocadas en ciencias sociales. Se destaca la importancia de aprovechar estos recursos para fortalecer estrategias académicas. En particular, se hace referencia al Observatorio Pedagógico en Aprendizaje Basado en Problemas, perteneciente a la Vicerrectoría Académica de la Fundación Universitaria Sanitas, como un ejemplo relevante en este ámbito. Este análisis de los observatorios actuales sirve como base para el planteamiento y desarrollo de un nuevo proyecto de investigación en este campo específico (Roa *et al.*, 2016).

Otro observatorio pedagógico es el titulado *El multitaller*, un espacio académico que invita a los estudiantes en formación y a docentes en ejercicio a construir material didáctico haciendo uso de las nuevas tecnologías de la comunicación; este observatorio es transversal, ya que integra varias áreas del conocimiento (Ramírez *et al.*, 2010).

2.2 Marco referencial

2.2.1 Estrategias pedagógicas

Las estrategias pedagógicas son los métodos planificados que los educadores utilizan para fomentar el aprendizaje de sus estudiantes. Estas estrategias deben ser variadas y creativas, adaptándose a los diversos contenidos y necesidades individuales de los estudiantes presentes en el aula (Antunes, 2015). Además, son herramientas fundamentales para promover el aprendizaje de los estudiantes. Es necesario que estas estrategias sean variadas y creativas, lo cual es crucial para abordar la diversidad de contenidos y las necesidades individuales de los alumnos en el aula. Esto resalta la importancia de la flexibilidad y la adaptabilidad por parte de los educadores para garantizar un proceso educativo efectivo y enriquecedor para todos los estudiantes.

En términos generales, de acuerdo con Revans (2011), las prácticas educativas más efectivas para la formación de estudiantes están estrechamente relacionadas con lo que se conoce como metodologías activas, las cuales consideran a los estudiantes como actores principales en su propio aprendizaje. Estas metodologías no solo promueven la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo, sino que también fomentan el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, necesarias para enfrentar los desafíos del mundo actual. Al utilizar metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en problemas, los educadores pueden crear entornos de aprendizaje dinámicos que estimulan la curiosidad, la creatividad y la capacidad de resolución de problemas en los estudiantes. Estas prácticas se centran en la construcción del conocimiento a través de la experiencia directa y el análisis crítico, lo que permite a los estudiantes desarrollar una comprensión más profunda y duradera de los conceptos y habilidades enseñados. Además, al colocar al estudiante en el centro del proceso educativo, estas metodologías fomentan un sentido de responsabilidad y autonomía en el aprendizaje, preparando a los estudiantes para ser aprendices de por vida.

La interacción se define como una relación bidireccional en la que las personas ejercen influencia mutua. En el ámbito escolar, la interacción entre el profesor y el alumno es de suma importancia, ya que constituye una herramienta esencial para el desarrollo integral del proceso pedagógico. Es crucial que los docentes experimenten un proceso de aprender a aprender para impulsar un cambio en el paradigma educativo. Asimismo, es necesario crear conciencia y fomentar el compromiso en los docentes respecto a su responsabilidad en el aseguramiento de un aprendizaje de calidad para los estudiantes. También, es fundamental garantizar que los docentes tengan acceso a una formación adecuada y se reconozca el valor de su papel en el desarrollo social.

2.2.2 La importancia de las prácticas pedagógicas

Es importante tener clara la definición de práctica pedagógica y cómo esta ha ido evolucionando a raíz de los cambios tecnológicos. La formación de los docentes es vital para que respondan adecuadamente a las generaciones que se enfrenten y cumplan con las necesidades de cada entorno.

Desde una perspectiva ontológica, la práctica pedagógica se origina desde la esencia del ser humano, ligada a la naturaleza humana y orientada a la formación de la persona para impulsar procesos continuos y permanentes de aprendizaje en el entorno escolar. Según Arias y Palacio (2017), el enfoque en la formación personal involucra una consideración fundamental sobre la concepción del individuo y su condición en la educación. De igual manera, lafrancesco (2011) comenta que esto subraya el papel del maestro como agente social en la práctica pedagógica, crucial para contribuir al desarrollo del proyecto de vida de los estudiantes, tomando en cuenta diversas dimensiones del ser humano, como lo biológico, social, espiritual, intelectual y estético. Además, como mencionan Parra *et al.* (2021), esta perspectiva enfatiza que el aspecto central de cualquier proceso educativo radica en la formación integral de los individuos.

Desde la perspectiva epistemológica, la práctica pedagógica se centra en la construcción de conocimiento alrededor de los objetos de estudio, influyendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje donde el estudiante es el principal agente cognitivo. Al reconocer al estudiante como un individuo en constante aprendizaje, se le considera como un factor clave en el desarrollo de sus habilidades cognitivas y destrezas, potenciando así su capacidad humana y fomentando un rol activo en su propio proceso de aprendizaje. Esto destaca la importancia de integrar la reflexión teórica en la práctica pedagógica, ya que la teoría enriquece el proceso educativo; la combinación de teoría y práctica resulta en la generación de nuevos aprendizajes tanto para el docente como para el estudiante (Parra *et al.*, 2021).

2.2.3 Experiencias de aprendizaje significativo

Los educadores, de manera consciente o inconsciente, generan teorías que pueden contribuir a establecer una base de conocimiento sobre los procesos que explican su desempeño profesional. Reconocer esta realidad se convierte en un nuevo punto de referencia para analizar la formación continua del docente. Uno de los objetivos planteados es identificar las experiencias significativas de los docentes en formación cuando realizan los cursos del componente práctico establecidas por la ECEDU-UNAD. En estos cursos, se desarrollan procesos investigativos en los que se reflexiona junto con los estudiantes, que nuestra labor no debe limitarse a consumir conocimientos producidos por otros (Elliot, 1997), sino debe contribuir al desarrollo de docentes-investigadores reales; pues, en la mayoría de los cursos de componente práctico su estrategia de aprendizaje es la metodología Investigación Acción. En otras palabras, al reclamar el rol de generadores de teorías, se abre la posibilidad

de crear nuevos conocimientos a través de un proceso reflexivo. Así, el estudiante se responsabiliza de las experiencias significativas identificadas para que generen conocimientos que deben compartirse y sistematizarse con el fin de que estas sean útiles para la sociedad.

2.3 Marco conceptual

2.3.1 *Pedagogía*

En esta propuesta, entendemos la pedagogía como un conocimiento teórico-práctico que los pedagogos desarrollan mediante la reflexión tanto personal como en diálogo con otros sobre su propia práctica educativa. Este proceso se enfoca en transformar dicha práctica en una praxis pedagógica, enriquecida por la experiencia individual del pedagogo y por las contribuciones de otras prácticas y disciplinas que se cruzan con su labor.

Es así, que se concibe la pedagogía como un conocimiento teórico-práctico generado por los pedagogos a través de una reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica. Este proceso implica convertir dicha reflexión en una praxis pedagógica, basada en la experiencia propia del pedagogo y en los aportes provenientes de otras prácticas y disciplinas que se entrecruzan con su labor. Esta visión integral de la pedagogía reconoce la importancia de la reflexión crítica y la interacción con diversas perspectivas para enriquecer y potenciar las estrategias y enfoques pedagógicos utilizados en el ámbito educativo.

De acuerdo con lo comentado por Flórez (2000), la pedagogía como disciplina es, precisamente, el instrumento de calidad de la educación, que necesita, al menos, una doble condición: que la actividad educativa esté informada por la teoría pedagógica y que los educadores estén formados verdaderamente en pedagogía. Desde este horizonte pedagógico, es posible hablar de interdisciplinariedad.

Este aspecto destaca la importancia de la pedagogía como disciplina fundamental para garantizar la calidad de la educación. Flórez (2000) enfatiza que la actividad educativa debe estar respaldada por una sólida base teórica pedagógica y que los educadores deben contar con una formación adecuada en esta área. Esto subraya la necesidad de que los profesionales de la educación comprendan y apliquen los principios y métodos pedagógicos en su práctica docente. Además, al mencionar la interdisciplinariedad desde una perspectiva pedagógica, se resalta la importancia de integrar diferentes conocimientos y enfoques para enriquecer el proceso educativo y favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.

2.3.2 *Práctica pedagógica*

La práctica pedagógica puede ser entendida, entre otras, como el conjunto de acciones, procesos, metodologías, didácticas y métodos que se realizan desde las au-

las, laboratorios u otros espacios, orientadas por un currículo y que tienen como propósito la formación permanente de los estudiantes. La práctica pedagógica está constituida por diversos elementos como a) los docentes, b) el currículo, c) los alumnos, y d) el proceso formativo (Díaz, 2004).

De la anterior definición, se destaca que la práctica pedagógica engloba una variedad de acciones, procesos, metodologías y métodos que se llevan a cabo en entornos educativos como aulas y laboratorios, todo ello guiado por un currículo y con el objetivo principal de contribuir a la formación continua de los estudiantes. Esta perspectiva holística enfatiza la importancia de considerar todos estos elementos de manera integrada para garantizar una educación de calidad y un desarrollo integral de los estudiantes.

En el complejo proceso de formación, es fundamental contar con una sólida base teórica y pedagógica. La pedagogía desempeña un papel crucial al proporcionar una guía para la concepción del tipo de individuo que se busca formar, los valores que deben transmitirse y el tipo de sociedad que se desea promover. Además, este proceso requiere una profunda reflexión por parte de los educadores, fomentando una formación continua que dinamice la investigación y contribuya a la generación de nuevos conocimientos y al desarrollo social.

2.3.3 Observatorio

Un observatorio, según diversas fuentes, es una entidad formal y dinámica que se dedica a investigar y registrar objetos, eventos, y situaciones, ya sean de carácter natural o social. Según el Observatorio de Mercado y la Seguridad Social de la Universidad del Externado, un observatorio se define como un conjunto de actividades y productos que toma diferentes modalidades y dimensiones (Farné, 2011). Este concepto se amplía con la definición del Observatorio de Culturas de Bogotá, que enfoca su labor en recolectar información relacionada con diversos aspectos culturales y sociales de la ciudadanía, como cultura política y democrática. Además, el Observatorio de Ciencia y Tecnología de Colciencias destaca que su trabajo está orientado a la generación de conocimiento, identificando quién lo produce, dónde, con qué recursos, y cómo circulan los resultados, además de evaluar su impacto en la sociedad.

En el contexto de un observatorio de prácticas pedagógicas, este sería un espacio adecuado para investigar y registrar experiencias, sistematizar prácticas y situaciones, y contribuir a la mejora de la calidad de los docentes en formación, tanto en la UNAD a nivel nacional como internacional. Este observatorio permitiría no solo generar conocimiento, sino también adaptar y evaluar las prácticas pedagógicas, asegurando su impacto positivo en la formación docente.

2.4 Marco Legal

2.4.1 Ley 115 de 1994

Teniendo en cuenta el Título VI de los educadores, Capítulo 1 Generalidades, artículo 104, es fundamental destacar el papel central que desempeñan los docentes en los entornos educativos. Su labor abarca el desarrollo de la formación, la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, alineándose con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales tanto de las familias como de la sociedad en general. Como elementos clave del proceso educativo, se espera que los docentes:

Reciban una formación continua y se mantengan actualizados profesionalmente para ofrecer una enseñanza de calidad.

No sean objeto de discriminación por sus creencias filosóficas, políticas o religiosas, garantizando un ambiente de respeto y tolerancia en la comunidad educativa.

Cumplan con la ejecución del Plan Educativo Institucional, asegurando la coherencia y efectividad de las acciones educativas dentro de la institución.

Contribuyan de manera constante al perfeccionamiento del proceso educativo mediante la presentación de ideas y sugerencias en instancias como el Consejo Directivo, el Consejo Académico y las Juntas Educativas, promoviendo así la participación activa y la mejora continua en el ámbito educativo.

Según el Capítulo 2° Formación de educadores, artículo 109, los objetivos generales de la formación de educadores abarcan una serie de propósitos esenciales que buscan garantizar la excelencia en la labor educativa. Estos propósitos son los siguientes:

Promover la formación de educadores que posean sólidos principios éticos y un elevado nivel científico, lo que les permitirá desempeñarse de manera profesional y ética en el ámbito educativo.

Fortalecer tanto la teoría como la práctica pedagógica como elementos esenciales del conocimiento del educador, asegurando que cuenten con un bagaje integral que les permita abordar de manera efectiva los desafíos educativos.

Estimular la investigación en el campo pedagógico y en áreas específicas de conocimiento, impulsando la generación de nuevos saberes y prácticas innovadoras que contribuyan al avance y mejora continua de la educación.

Preparar a los educadores en programas de grado y posgrado para que estén capacitados para trabajar en diversos niveles y modalidades de servicios educativos, adaptándose así a las necesidades y demandas de la educación actual y futura.

Estos objetivos buscan garantizar una formación integral y de calidad que permita a los educadores enfrentar los retos y contribuir al desarrollo y transformación positiva del sistema educativo.

T2 2.4.2 Resolución 18583 de 2017, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura

La práctica pedagógica y educativa se refiere a los procesos mediante los cuales los licenciados asimilan conocimientos y métodos que constituyen su ejercicio profesional. La práctica pedagógica abarca la formación, conceptualización, observación, adaptación, interacción, investigación, innovación y experimentación en entornos escolares. En ella se destacan la observación, la inmersión y la investigación como prácticas que permiten al futuro docente asimilar y comprender el propósito formativo de los contextos relacionados con su labor profesional.

La labor educativa llevada a cabo directamente en el aula forma parte de la práctica pedagógica. Es fundamental que los educadores en formación comprendan y se familiaricen con los entornos educativos variados, tanto en el aula como en su entorno, para identificar las particularidades y diferentes métodos de enseñanza aplicables a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos. Esto implica vincular esta experiencia con el área de estudio y la materia que se imparte.



3.1 Enfoque

Se propone un abordaje investigativo con enfoque cualitativo (Tójar, 2006) de tipo argumentativo-documental que permita realizar un proceso de descripción y análisis de las experiencias significativas de las prácticas pedagógicas en los docentes en formación del ECEDU - UNAD. Además, la creación del observatorio pedagógico permitirá la visibilización de dichas experiencias, su respectiva sistematización y resignificación.

3.2 Líneas de investigación

En relación con las líneas de investigación, se tendrán en cuenta dos líneas.

La primera es “Filosofía y educación” porque esta línea implica ver que la educación en un mundo globalizado requiere ser reconocida como un escenario dinámico, en continuo cambio. Por lo mismo, requiere una reflexión constante en torno a la base filosófica y epistemológica que le subyace a cada uno de los modelos educativos apropiados de diversas formas en Latinoamérica y, más específicamente, en Colombia, donde las connotaciones particulares de una idiosincrasia pluriétnica y multicultural requieren de discusiones constantes frente a planes curriculares, inclusión de nuevas estrategias educativas, de tecnologías actuales, de modelos novedosos, entre otros. Aquí la línea de Filosofía y educación actúa al abrir condiciones para tales discusiones y reflexiones en pro de la construcción de tejido social.

La segunda línea es “Pedagogías mediadas” debido a su carácter transversal en la UNAD. Esta línea abarca diferentes perspectivas sobre la relación entre el conocimiento pedagógico y sus múltiples interpretaciones y formas de aplicación en diversos contextos educativos. Desde un punto de vista epistemológico, el término mediación no solo se refiere al proceso instrumental de transmitir, emitir y recibir información según la teoría tradicional de la información, sino también a cómo la acción racional y la acción comunicativa adquieren significado en ámbitos como la educación, la ciencia y la tecnología.

De este modo, la línea se ocupa de abordar de una manera amplia las diversas expresiones y connotaciones que existen alrededor de la pedagogía y sus mediaciones.

nes desde una mirada tanto objetiva como subjetiva: objetiva en cuanto se convierte en un campo de estudio que aborda el problema de la mediación en las diversas modalidades, escenarios y ambientes en el campo pedagógico desde lo científico y tecnológico, y subjetiva, ya que toma los aspectos propios de los conceptos de identidad, interculturalidad, intersubjetividad, construcción y modelamiento del pensamiento, así como la crítica social desde otros aspectos.

3.3 Población objeto

Muestra: el 30 % del total de los docentes de acompañamiento de los cursos de las prácticas educativas y pedagógicas de los programas de licenciatura de la Escuela Ciencias de la Educación - UNAD.

3.4 Desarrollo de instrumentos

En el proceso de investigación, se tendrán en cuenta las rúbricas de evaluación de desempeño docente de los cursos del componente práctico establecidas por la ECEDU -UNAD.

3.4.1 Fases

Recolección de la información

Se identifican las experiencias significativas de los docentes en formación a través de las rúbricas de evaluación de desempeño docente de los cursos del componente práctico establecidas por la ECEDU-UNAD.

Consolidación de información

Con la información recolectada en la primera fase, se realizarán ejercicios de comparación entre las rúbricas de los cursos del componente práctico para discriminar y categorizar la información. Esto facilitará establecer la ruta metodológica pertinente para el diseño de la implementación del Observatorio Pedagógico.

En segundo lugar, se determinarán las herramientas digitales útiles para la creación del Observatorio Pedagógico que permitan la dinamización de los diferentes tipos de práctica pedagógica.

Elaboración de la propuesta de implementación

Finalmente, para implementar el observatorio pedagógico se considerarán los tipos de práctica pedagógica y la estructura del componente práctico de cursos de la ECEDU que permitan sistematizar experiencias significativas de los docentes en formación.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

4.1. Experiencias significativas de los docentes en formación a través de las rúbricas de evaluación de desempeño docente de los cursos del componente práctico establecidas por la ECEDU

4.1.1 Experiencias significativas

La práctica docente constituye un factor de singular relevancia en el proceso de interrelación social y aprendizaje de los estudiantes, y sin duda, puede contribuir en forma decisiva en la tan anhelada formación integral de cada persona. En este apartado se hace un recorrido por diversos estudios y autores que reflexionan sobre este ámbito de la pedagogía y la didáctica, quienes aportan elementos de juicio para los docentes en formación y el ejercicio de sus labores pedagógicas.

En ese contexto, si se pretende que el aprendizaje de los estudiantes adquiriera sentido o recobre especial importancia, es necesario que el objetivo de la educación sea en última instancia, la “autorrealización” de la persona, el llegar a ser plenamente humano (Maslow, 1971, p.169, citado por Taniguchi, 2004, p. 9).

Una investigación realizada por Rodríguez-Pérez (2019) considera que es necesario promover encuentros permanentes entre docentes en los que se propicie el intercambio de experiencias significativas de formación. En tal sentido, se puede evidenciar que, en dichos diálogos, los procesos de inclusión y evaluación cualitativa de las prácticas formativas ameritan ser repensados.

Estudios interesantes como los de Matilainen *et al.* (2020) y Gupte *et al.* (2021) sustentan que cuando los alumnos tienen la oportunidad de crear su propio proyecto de investigación y tareas en contextos auténticos, con expectativas claras y esta es revisada por pares, adquieren un aprendizaje significativo.

Por otro lado, estudios recientes apoyados en principios socioculturales, como los de Esteban-Guitart *et al.* (2017), sugieren una ampliación de los límites tradicionales de la investigación sobre el aprendizaje. Para esto, tienen en cuenta los

múltiples espacios y trayectorias vitales que conforman la experiencia en nuestros mundos vitales.

Una investigación realizada por Ghazali y Nordin (2019) concluye que hay cinco factores subyacentes que miden las experiencias de aprendizaje significativo: aprendizaje cooperativo, aprendizaje activo, aprendizaje auténtico, aprendizaje constructivo y aprendizaje intencional. Este estudio sugiere que estos aspectos de las experiencias de aprendizaje significativo, en el contexto o panorama educativo del siglo XXI, pueden conducir a un proceso de enseñanza y aprendizaje más significativo.

Diseñar experiencias de aprendizaje significativas y autorreguladas que produzcan una mejor comprensión en los alumnos es una habilidad clave que define a los docentes; con ella, se pueden enfrentar las tareas diarias de su trabajo de manera adecuada, puesto que se convierten en un elemento esencial para lograr una enseñanza efectiva. Así lo concibe un estudio elaborado por Del Moral Santaella (2012).

4.1.2 Experiencia significativa a partir de la Resolución 18583

Al analizar la Resolución 18583 del Ministerio de Educación de Colombia, promulgada en 2017, se identifican importantes cambios en los lineamientos de la práctica educativa y pedagógica. Esta resolución introduce directrices renovadas que enfatizan la necesidad de ajustar las prácticas educativas a los nuevos estándares de calidad y efectividad. En consecuencia, establece que tanto la práctica educativa y pedagógica como la investigación son ejes fundamentales en la formación de futuros licenciados.

La resolución subraya la importancia de integrar estos ejes en el currículo de formación docente, promoviendo una formación integral que no solo prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos del aula, sino que también fomente una actitud investigadora y reflexiva. De este modo, se busca garantizar que los futuros profesionales de la educación adquieran competencias robustas y actualizadas, capaces de contribuir significativamente a la mejora continua del sistema educativo. Esta orientación permite a los futuros licenciados desarrollar habilidades críticas y analíticas, facilitando su capacidad para adaptarse y responder a las demandas cambiantes del entorno educativo y social.

De igual manera, con respecto a la práctica educativa y pedagógica, la Resolución 18583 considera que esta cimienta el proceso de “formación, conceptualización, investigación e intervención adelantadas en múltiples contextos socioculturales y con diversos grupos poblaciones” (Ministerio de Educación, art. 2, núm. 3.2). En ella, se reconoce la importancia de procesos como la observación, la inmersión y la investigación, que permiten al futuro docente apropiarse y comprender el sentido formativo de los escenarios propios del desempeño profesional.

Estos cambios contemplan cuatro componentes que deben desarrollarse de manera equiparada: fundamentos generales, saberes específicos y disciplinares, pedagogía, y la didáctica de las disciplinas (Ministerio de Educación, Resolución 18583 de 2017, art. 2, núm. 3.2).

El componente de fundamentos generales insta a que el docente en formación desarrolle habilidades en lectura, escritura, argumentación, investigación, manejo de una lengua extranjera o una segunda lengua, así como capacidades matemáticas y de razonamiento cuantitativo, formación en ciudadanía y la apropiación y uso pedagógico de las TIC.

En el componente de saberes específicos pretende que se fortalezca el dominio de saberes y conocimientos actualizados, así como los fundamentos conceptuales y disciplinares del campo o el área en el que se desempeñará como licenciado. De igual manera, sostiene que este debe estar en capacidad de investigar, innovar y profundizar de forma autónoma en el conocimiento de dichos fundamentos.

El componente de pedagogía procura que el docente esté en capacidad de utilizar conocimientos pedagógicos que le permitan crear ambientes para la formación integral, el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes.

Por último, la didáctica de las disciplinas considera que debe existir una articulación entre la pedagogía y la didáctica como fundamentos del ejercicio docente. Se estima que este elemento responde a la capacidad para aprehender y apropiar el contenido disciplinar, desde la perspectiva de enseñarlo y como objeto de enseñanza; conocer cómo las personas aprenden esos contenidos y habilidades concretas, y explorar dónde se hallan las mayores dificultades para lograrlo.

Lo anterior implica una intersección entre los saberes didácticos y contenidos disciplinares del campo o el área de desempeño del educador y sus prácticas pedagógicas, de tal forma que esté en capacidad de apropiar e investigar prácticas y evaluar su impacto, así como de comprender las exigencias pedagógicas y didácticas de su propio campo o área de desempeño. En este sentido, el docente puede trabajar a partir de proyectos concretos de formación en el aula y asegurar el análisis crítico de contenidos disciplinares delimitados con un enfoque orientado a mejorar la manera de enseñarlos.

Los investigadores de esta propuesta, tomando como fundamento los lineamientos del Ministerio de Educación de Colombia, tienen el propósito de identificar experiencias significativas de los docentes en formación y de aplicar una rúbrica de evaluación de desempeño docente de los cursos del componente práctico la cual fue elaborada por los líderes nacionales de la Escuela de Ciencias de la Educación (UNAD), y se aplicó a docentes, directores y tutores de cursos del componente práctico de las licenciaturas de la Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU. La muestra específica fue conformada por treinta y siete (37) docentes de las prácticas pedagógicas de los programas de licenciatura en Filosofía, Etnoeducación, Pedagogía Infantil, Matemáticas y Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Escuela Ciencias de la Educación - UNAD.

Para el desarrollo del instrumento de recolección de datos en este proceso de investigación, se tuvieron en cuenta las rúbricas de evaluación de desempeño docente de los cursos del componente práctico establecidas por la ECEDU - UNAD. Para la operabilidad del instrumento se diseñó un formulario en línea con trece (13) preguntas cerradas, y dos (2) abiertas, bajo los parámetros de la Resolución 18583. Las categorías evaluadas incluyeron: saberes específicos y disciplinares, pedagogía, didáctica, y la relación del proyecto pedagógico o experiencia pedagógica con el propósito de

formación del curso, los resultados y estrategia de aprendizaje. Para la medición, se utilizó una escala de Likert, donde uno (1) corresponde a “muy en desacuerdo”, dos (2) a “algo en desacuerdo”, tres (3) a “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, cuatro (4) a “algo de acuerdo” y cinco (5) a “muy de acuerdo”.

A continuación, se presentan las preguntas por las cuales está compuesto cada uno de los componentes mencionados anteriormente:

Tabla 1. Rúbrica de evaluación

Componente	Ítems o descriptores
Saberes específicos y disciplinares	¿El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica plantea aspectos epistemológicos del campo disciplinar?
	¿El docente en formación domina los referentes epistemológicos e investigativos del campo disciplinar?
	¿El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica permiten la comprensión del contexto y de las características físicas y socioculturales del escenario de práctica?
Pedagogía	¿El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica permiten la comprensión del contexto y de las características físicas y socioculturales del escenario de práctica?
	¿El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica permiten la apropiación de los referentes fundamentales de las ciencias de la educación y sus implicaciones cognitivas, sociales, éticas, estéticas y políticas para los procesos formativos?
	¿El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica permiten el desarrollo de la capacidad para reconocer el valor formativo de los conceptos y teorías que se enseñan, así como la capacidad de distinguir las implicaciones de trasladar de un ámbito disciplinar a un contexto escolar y educativo los conceptos y las teorías de la disciplina o saberes que enseña?
	¿El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica propician el desarrollo de la idoneidad para evaluar, la cual se refiere a la capacidad del licenciado para comprender, reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer los aprendizajes, la autorregulación y plantear acciones de mejora en los procesos educativos y en el currículo?

<p>Didáctica</p>	<p>¿El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica estructuran y representan contenidos académicos desde una perspectiva pedagógica y didáctica?</p>
	<p>¿El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica desarrollan estrategias pedagógicas pertinentes para asumir las necesidades educativas de los estudiantes en contextos culturales, locales, institucionales y de aula específicos?</p>
	<p>¿El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica promueven actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual y actitudinal de los estudiantes en la disciplina o campo que enseña?</p>
	<p>¿El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica incorporan con criterio pedagógico el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) a los procesos educativos en su contexto sociocultural?</p>
<p>Relación del proyecto o experiencia pedagógica con el propósito de formación del curso, los resultados y estrategia de aprendizaje</p>	<p>¿El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica reconocen la observación, la inmersión o la investigación como ejercicios a partir de los cuales el futuro docente se apropia y comprende el sentido formativo de los escenarios propios del desempeño profesional?</p>
	<p>¿El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica desde las actividades de la práctica pedagógica comprenden y apropian las dinámicas en diversos ambientes de aprendizaje, en el aula y su contexto para reconocer las diferencias y modalidades de la formación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, y asociarla con el campo de formación y la disciplina que se enseña?</p>
	<p>¿El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica involucra el ejercicio docente en el aula como el diseño y cualificación de los proyectos educativos institucionales, los manuales de convivencia, los proyectos de carácter transversal o la formación específica en ambientes comunitarios que generen impacto?</p>

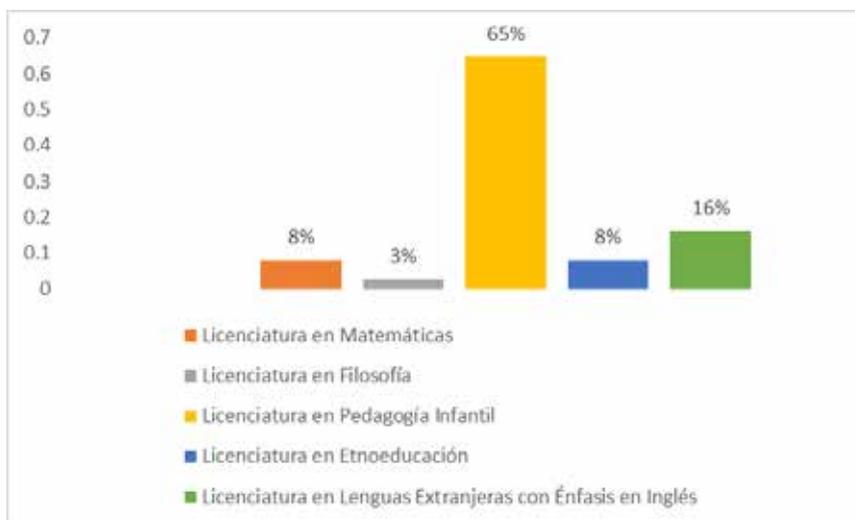
Percepción del docente evaluador	Justifique ¿por qué este proyecto pedagógico o experiencia pedagógica es significativa
	Indique el grado de redacción de todas las preguntas y de los niveles de respuesta para cada pregunta
	¿Cuál es su grado de satisfacción con el instrumento?
	Indique las sugerencias para mejorar el instrumento y las preguntas para evaluar un proyecto pedagógico o experiencia pedagógica.

Fuente: elaboración propia.

4.1.3 Experiencias significativas en la práctica pedagógica de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

En la aplicación del instrumento en línea participaron docentes de acompañamiento de las diferentes licenciaturas de la Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, distribuidos de la siguiente manera: Licenciatura en Matemáticas, 8 %; Licenciatura en Filosofía, 3 %; Licenciatura en Pedagogía Infantil, 65 %; Licenciatura en Etnoeducación, 8 %, y Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés, 16 % (ver figura 1).

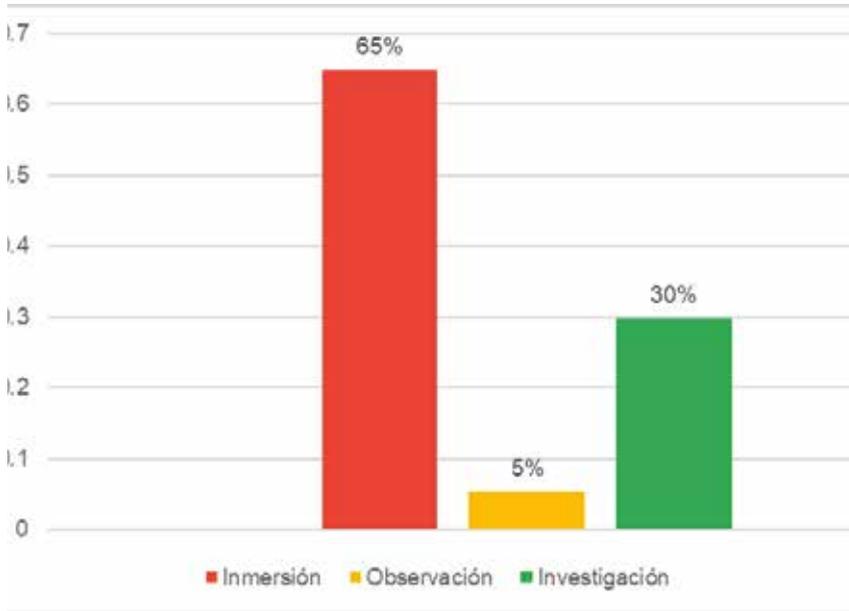
Figura 1. Licenciatura que está cursando



Fuente: elaboración propia.

Los docentes que participaron estaban desarrollando el siguiente tipo de práctica: práctica de observación, 5 %; práctica de inmersión, 65 %, y práctica de investigación, 30 % (ver figura 2).

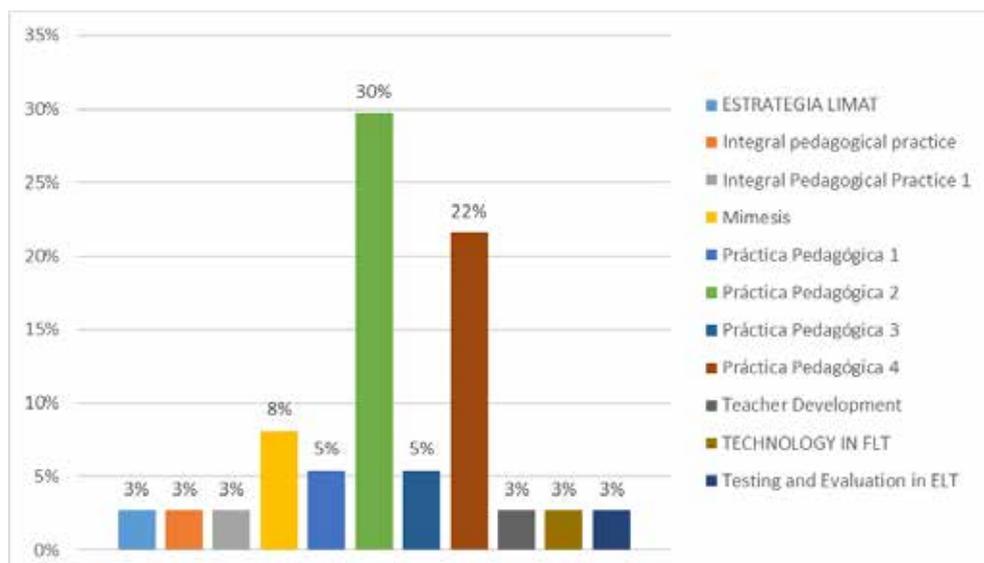
Figura 2. Tipo de práctica



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la figura 3, los docentes que participaron de la encuesta en línea pertenecían a los siguientes cursos prácticos: Práctica Pedagógica 1, Práctica Pedagógica 2, Práctica Pedagógica 3, Práctica Pedagógica 4, Estrategia LIMAT, Integral Pedagogical Practice, Integral Pedagogical Practice 1, Mimesis, Teacher Development, Technology in FLT, Testing and Evaluation in ELT.

Figura 3. Cursos de práctica pedagógica

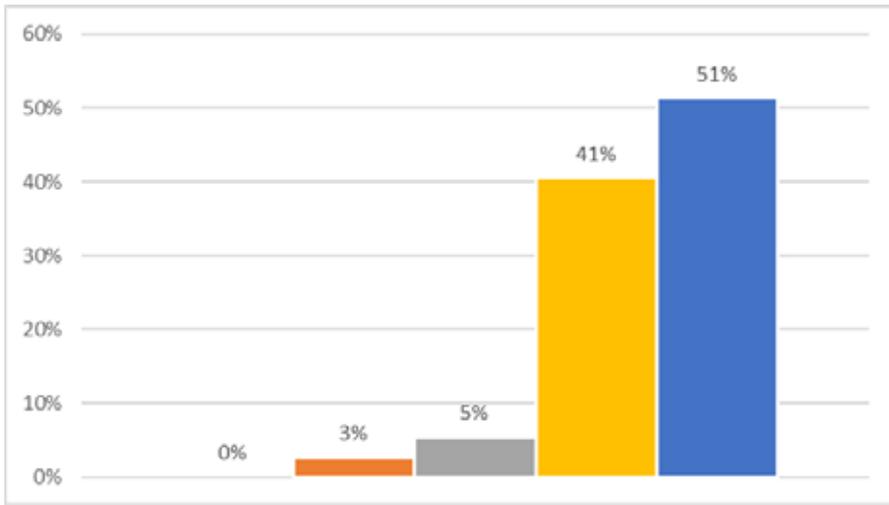


Fuente: elaboración propia.

4.1.3.1 Preguntas relacionadas con el componente de los saberes específicos y disciplinares

Los docentes con relación a la pregunta “¿El proyecto o experiencia pedagógicos plantea aspectos epistemológicos del campo disciplinar?” respondieron en un 92 % de manera positiva, un 0 % “muy en desacuerdo”, el 3 % “algo en desacuerdo”, un 5 % “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, un 41 % “algo de acuerdo”, y un 51 % “muy de acuerdo”, como se muestra en la figura 4.

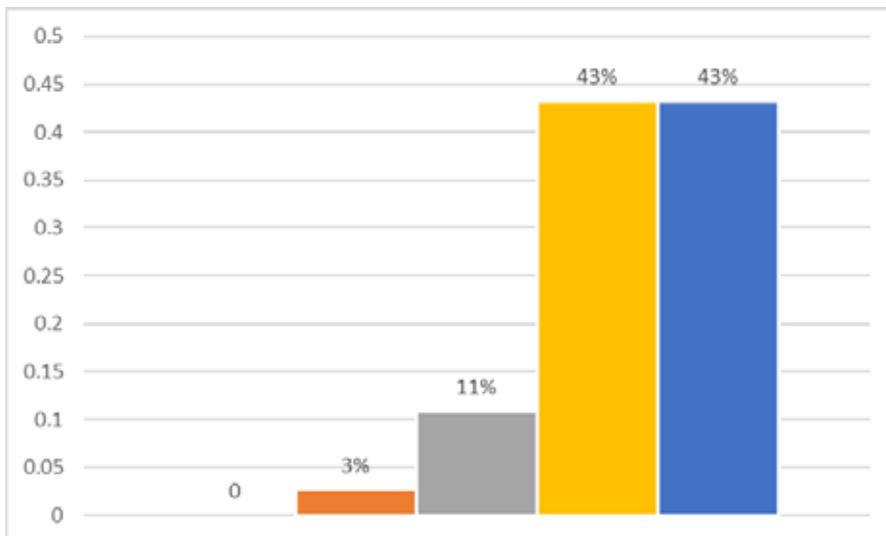
Figura 4. Saberes específicos y disciplinares



Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la pregunta “¿El docente en formación domina los referentes epistemológicos e investigativos del campo disciplinar?”, el 96 % de los docentes respondieron de manera positiva: un 0 % “muy en desacuerdo”, 3 % “algo en desacuerdo”, 11 % “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 43 % “algo de acuerdo”, y 43 % “muy de acuerdo” (ver figura 5).

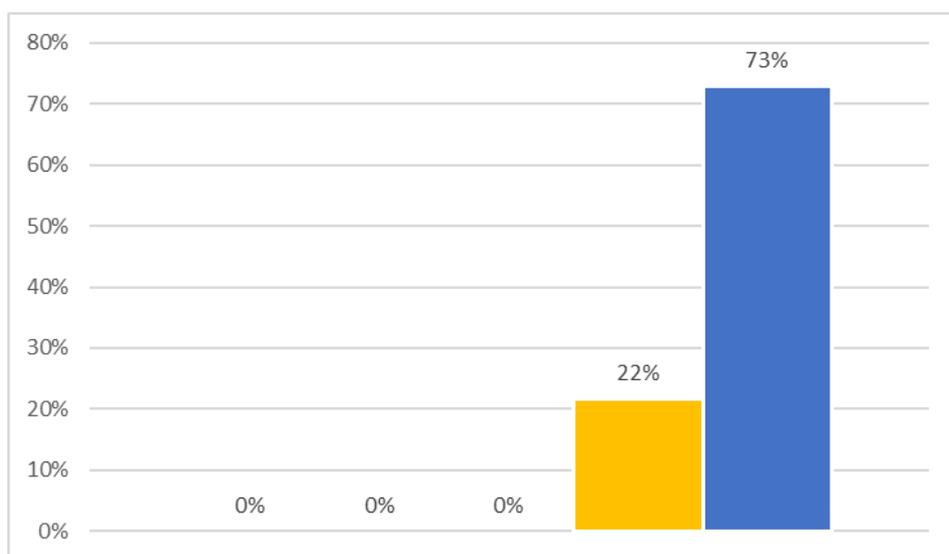
Figura 5. Referentes epistemológicos e investigativos



Fuente: elaboración propia.

Tal como se observa en la figura 6, con relación a la pregunta “¿El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica permiten la comprensión del contexto y de las características físicas y socioculturales del escenario de práctica?”, los docentes en formación presentaron respuestas positivas en un 95 % distribuidas en un 0 % “muy en desacuerdo”, 0 % “algo en desacuerdo”, 0 % “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “algo de acuerdo” con un 22 % y “muy de acuerdo” con un 73 %.

Figura 6. *El proyecto o experiencia pedagógica*



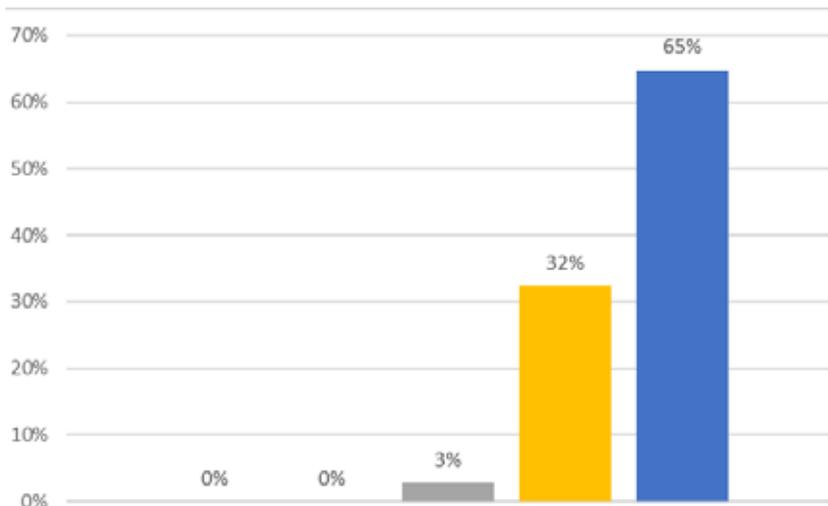
Fuente: elaboración propia.

A pesar de que las respuestas, en general, del componente y saberes específicos y disciplinares son positivas, se presenta un 16 % de neutralidad, es decir, en el que indican “ni de acuerdo ni en desacuerdo”; y un 6 % que indica estar “algo en desacuerdo” con relación a los planteamientos y el dominio de los referentes epistemológicos e investigativos del campo disciplinar. En cambio, el 73 % manifiestan estar “muy de acuerdo” en que la práctica pedagógica permite la comprensión del contexto y de las características físicas y socioculturales del escenario de práctica.

4.1.3.2 Preguntas relacionadas con el componente pedagógico

Con relación a la pregunta “¿El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica permiten la apropiación de los referentes fundamentales de las ciencias de la educación y sus implicaciones cognitivas, sociales, éticas, estéticas y políticas para los procesos formativos?”, los docentes en formación respondieron con un 0% “muy en desacuerdo”, 0 % “algo en desacuerdo”, 3% “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, un 32 % “algo de acuerdo”, un 65 % estar “muy de acuerdo”, tal como lo muestra la figura 7.

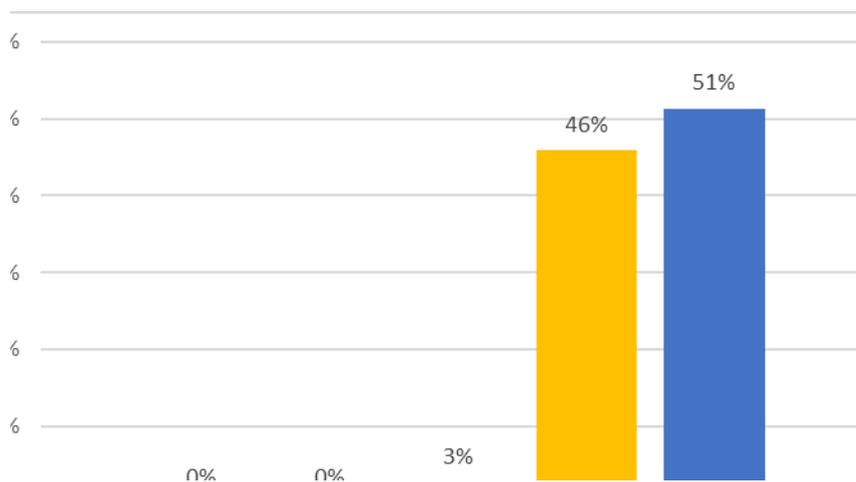
Figura 7. Componente pedagógico de apropiación de los conceptos fundamentales



Fuente: elaboración propia.

Conforme a lo que presenta la figura 8, los docentes respondieron en un 97 % positivamente con relación a la pregunta “¿El proyecto o experiencia pedagógicos permiten el desarrollo de la capacidad para reconocer el valor formativo de los conceptos y teorías que se enseñan, así como la capacidad de distinguir las implicaciones de trasladar de un ámbito disciplinar a un contexto escolar y educativo los conceptos y las teorías de la disciplina o saberes que enseña?”. El 0 % expresó estar “muy en desacuerdo”, 0 % “algo en desacuerdo”, 3 % “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 46 % “algo de acuerdo”, y 51 % “muy de acuerdo”.

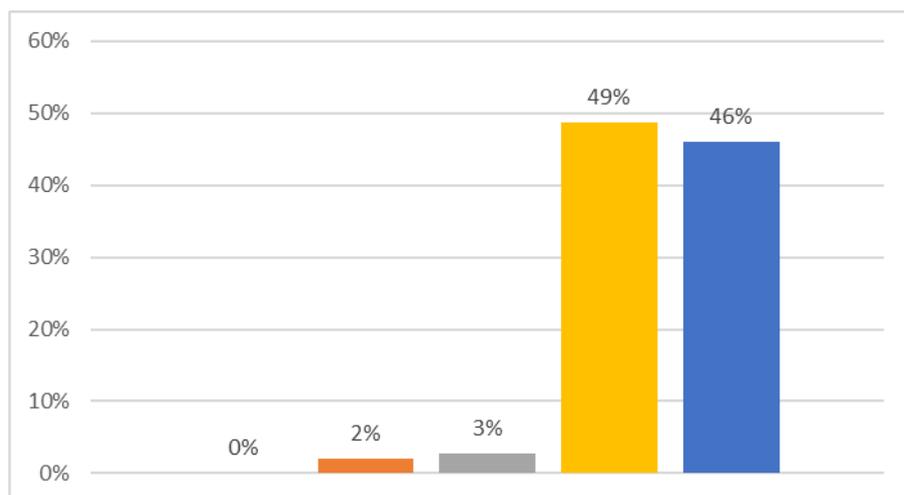
Figura 8. Valor formativo de los conceptos y teorías



Fuente: elaboración propia.

En la pregunta “¿El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica propician el desarrollo de la idoneidad para evaluar, la cual se refiere a la capacidad del licenciado para comprender, reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer los aprendizajes, la autorregulación y plantear acciones de mejora en los procesos educativos y en el currículo?” ase evidencia que el 0% respondió “muy en desacuerdo”, el 2% “algo en desacuerdo”, el 3% respondió “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, el 49% “algo de acuerdo” y 46% indican estar “muy de acuerdo, tal como indica la figura 9.

Figura 9. *Procesos de formación*

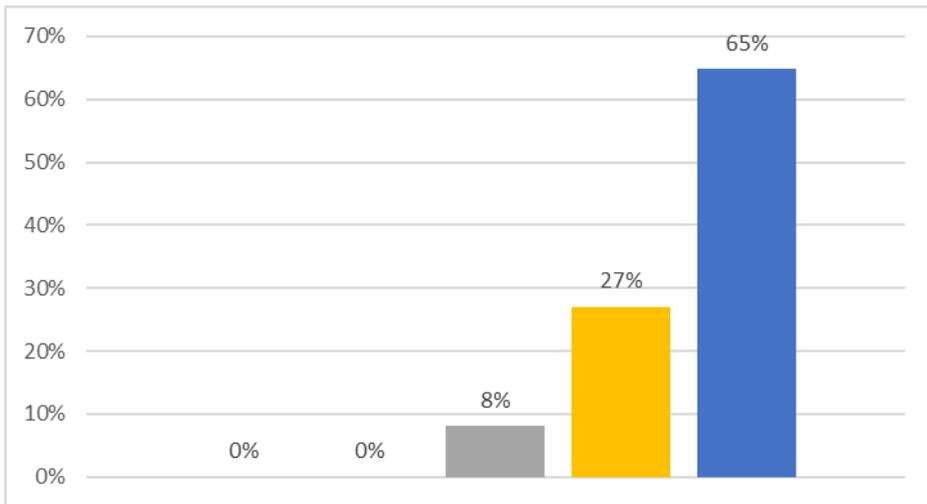


Fuente: elaboración propia.

4.1.3.3 Preguntas relacionadas con el componente de didáctica

En la pregunta “¿El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica estructuran y representan contenidos académicos desde una perspectiva pedagógica y didáctica?” el 0% de los docentes en formación indicaron estar “muy en desacuerdo”, el 0% “algo en desacuerdo”, el 8% “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, el 27% “algo de acuerdo” y el 65% “muy de acuerdo” (ver figura 10).

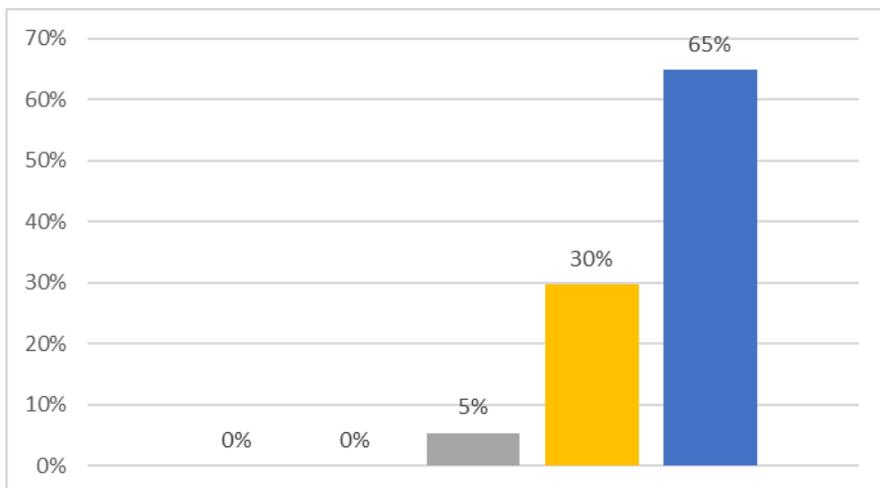
Figura 10. *Pedagogía y didáctica*



Fuente: elaboración propia.

Considerando la pregunta “¿El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica desarrollan estrategias pedagógicas pertinentes para asumir las necesidades educativas de los estudiantes en contextos culturales, locales, institucionales y de aula específicos?”, los docentes en formación respondieron 0 % “muy en desacuerdo”, 0 % “algo en desacuerdo”, 5 % “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 30% “algo de acuerdo” y 65% “muy de acuerdo” tal como lo muestra la figura 11.

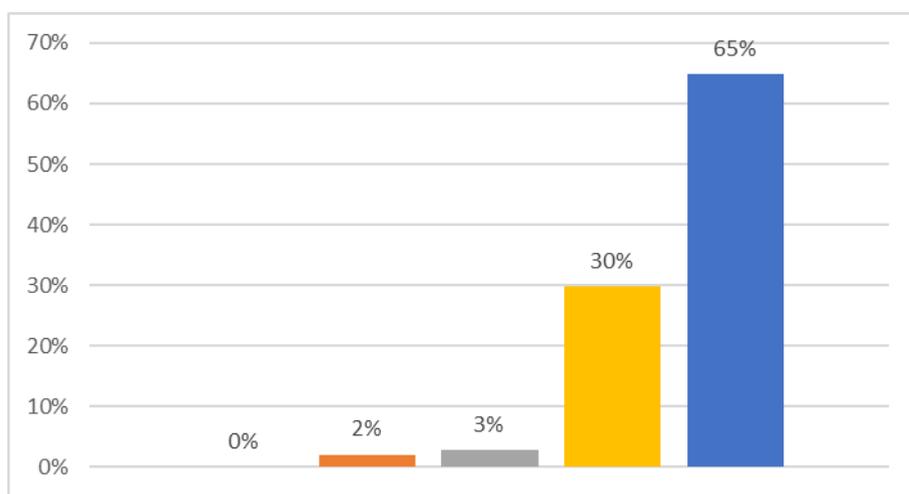
Figura 11. *Estrategias pedagógicas*



Fuente: elaboración propia.

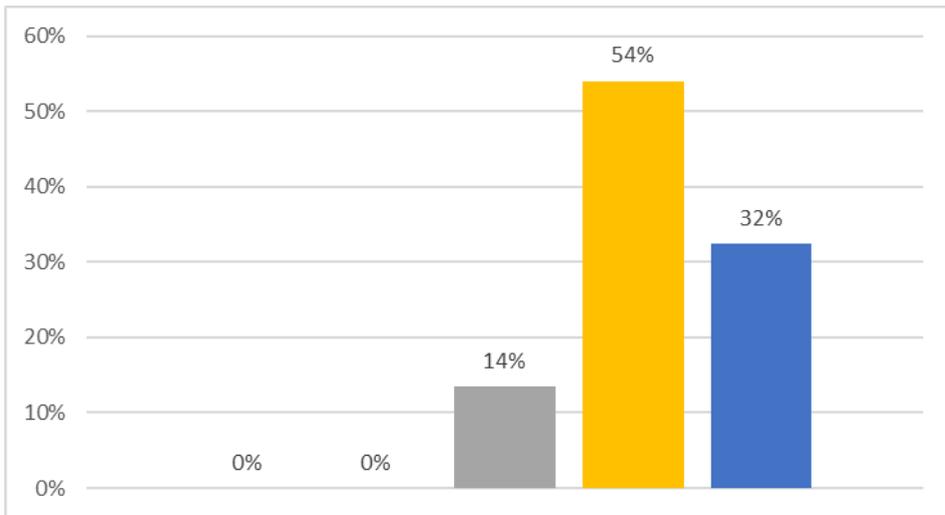
Como se observa en la figura 12, al abordar la pregunta “¿El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica promueven actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual y actitudinal de los estudiantes en la disciplina o campo que enseña?”, los docentes en formación respondieron 0 % “muy en desacuerdo”, 2 % “algo en desacuerdo”, 3 % “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 30 % “algo de acuerdo” y 65 % “muy de acuerdo”.

Figura 12. *Actividades de enseñanza-aprendizaje*



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la pregunta “¿El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica incorporan con criterio pedagógico el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) a los procesos educativos en su contexto sociocultural?”, los docentes en formación respondieron 0 % “muy en desacuerdo”, 0 % “algo en desacuerdo”, 14 % “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 54% “algo de acuerdo” y 32% “muy de acuerdo”. Esto se puede observar en la figura 13.

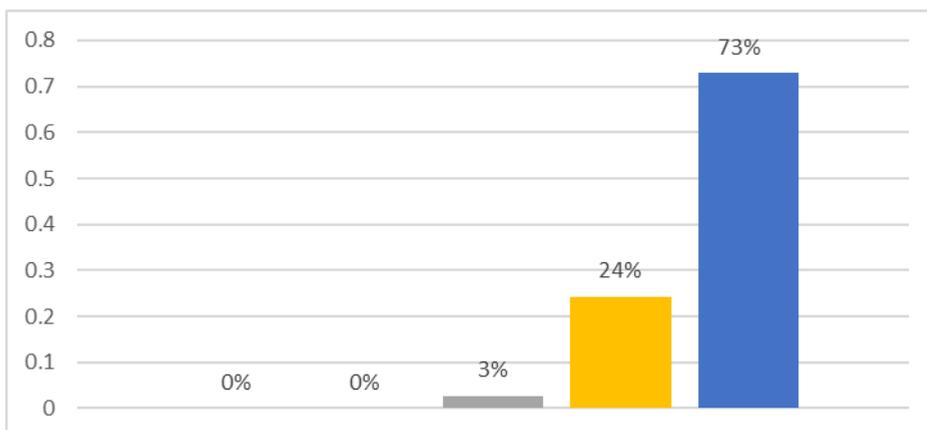
Figura 13. *Uso de las TIC*

Fuente: elaboración propia.

En vista de lo anterior, es importante tener presente en el componente de didáctica la incorporación de manera más amplia de las tecnologías de la información y comunicación en los procesos educativos, adaptándolos a su contexto sociocultural.

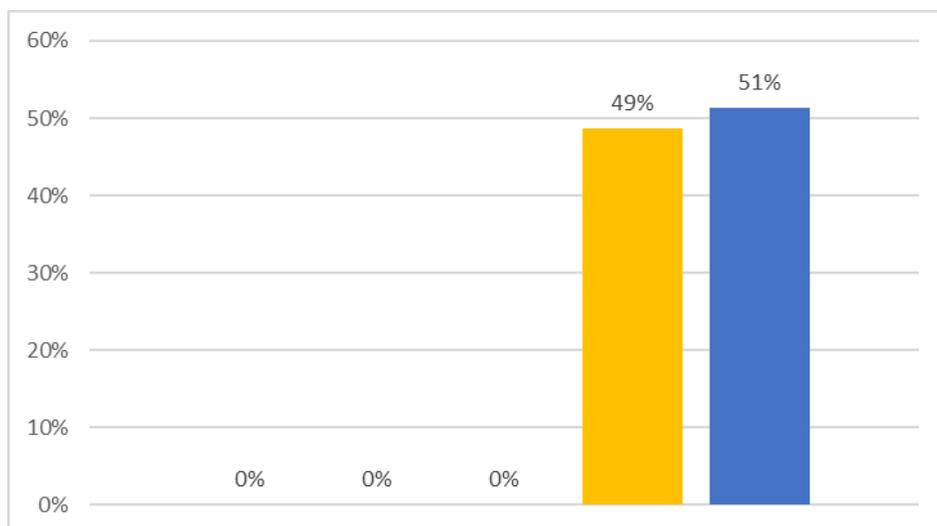
4.1.3.4 Preguntas relacionadas con el proyecto pedagógico o experiencia pedagógica con el propósito de formación del curso, los resultados y estrategia de aprendizaje

En lo que concierne a la pregunta “¿El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica reconocen la observación, la inmersión o la investigación, como ejercicios a partir de los cuales el futuro docente se apropia y comprende el sentido formativo de los escenarios propios del desempeño profesional?”, los docentes en formación respondieron 0 % “muy en desacuerdo”, 0% “algo en desacuerdo”, 3 % “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 24% “algo de acuerdo” y 73% “muy de acuerdo” (ver figura 14).

Figura 14. Observación, inmersión e investigación

Fuente: elaboración propia.

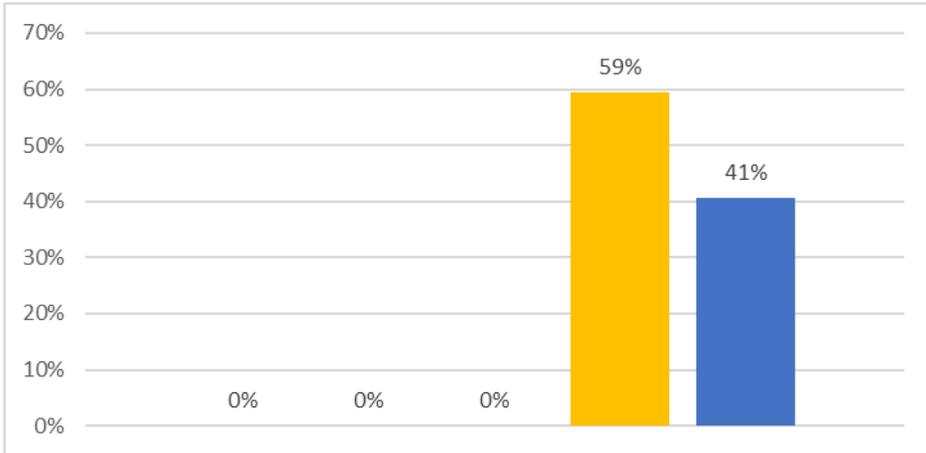
Como muestra la figura 15 respecto a la pregunta “¿El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica desde las actividades de la práctica pedagógica, comprenden y apropian las dinámicas en diversos ambientes de aprendizaje, en el aula y su contexto, para reconocer las diferencias y modalidades de la formación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, y asociarla con el campo de formación y la disciplina que se enseña?”, los docentes en formación respondieron 0 % “muy en desacuerdo”, 0 % “algo en desacuerdo”, 0 % “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 49% “algo de acuerdo” y 51% “muy de acuerdo”.

Figura 15. Ambientes de aprendizaje

Fuente: elaboración propia.

En relación con la pregunta “¿El proyecto pedagógico o experiencia pedagógica involucran el ejercicio docente en el aula como el diseño y cualificación de los proyectos educativos institucionales, los manuales de convivencia, los proyectos de carácter transversal o la formación específica en ambientes comunitarios que generen impacto?”, los docentes en formación respondieron 0 % “muy en desacuerdo”, 0 % “algo en desacuerdo”, 0 % “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 59% “algo de acuerdo” y 41% “muy de acuerdo”, tal como lo indica la figura 16.

Figura 16. *Ejercicio docente en el aula*



Fuente: elaboración propia.

Podemos concluir que la experiencia pedagógica permite la comprensión del contexto; favorece el desarrollo de estrategias pedagógicas pertinentes para asumir las necesidades educativas de los estudiantes en los contextos culturales, locales, institucionales y de aula específicos; posibilita la comprensión y apropiación de las dinámicas en diversos ambientes de aprendizaje en el aula, e involucran el ejercicio docente en el aula.

De otro lado, podemos inferir es necesario hacer énfasis en que la experiencia pedagógica promueva actividades de enseñanza que favorezcan el desarrollo conceptual y actitudinal de los estudiantes en la disciplina o campo que enseña. También, es importante que la estructuración de contenidos académicos se realice desde una perspectiva pedagógica y didáctica, haciendo mayor seguimiento a los procesos de formación y sus implicaciones cognitivas, sociales, éticas, estéticas y políticas en los procesos formativos. De igual manera, debe posibilitar un poco más el dominio de referentes epistemológicos e investigativos del campo disciplinar.

4.1.3.5 Percepción del docente evaluador

Frente a la solicitud de justificar por qué este proyecto pedagógico o experiencia pedagógica es significativa, en las preguntas abiertas de la encuesta, las respuestas destacan que estos proyectos favorecen el desarrollo integral del ser humano y que la elaboración de proyectos de investigación permite responder a las necesidades del contexto y de la comunidad educativa. A continuación, se presentan algunas de estas respuestas:

“En el curso Testing and Evaluation in ELT, se comprende la experiencia significativa en una práctica concreta que se debe realizar en un ámbito educativo para aportar al desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes con el fin de consolidar aprendizajes significativos con el fomento de competencias. En este espacio, integramos a la comunidad educativa para identificar y fortalecer las prácticas pedagógicas a partir de la labor que desarrollan los docentes practicantes en el aula” (Docente Formador 1, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“Porque contribuye a la formación integral de los niños de primera infancia, desde el desarrollo de habilidades motoras, incluyendo el arte como una herramienta de aprendizaje. Permite que el estudiante autoevalúe su desempeño como docente” (Docente Formador 2, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“Este proyecto es significativo e innovador, ya que le permite a la estudiante reflexionar sobre su quehacer pedagógico, utilizando el arte como una herramienta de aprendizaje para el proceso de la lectoescritura” (Docente Formador 3, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“Es una propuesta significativa, por cuanto se enfoca en trabajar juntamente con los padres de familia para abordar cómo el exceso de sobreprotección en los niños y niñas afecta el desarrollo integral en todas sus dimensiones. Aura propone estrategias para fortalecer este proceso en los niños de transición del ITEY en Yopal”. (Docente Formador 4, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“Estimula procesos significativos en el desarrollo de los niños y niñas de 1 y 2 años con relación a la motricidad gruesa” (Docente Formador 1, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“El curso brinda las herramientas pertinentes para enseñar al docente en formación a trabajar con todo tipo de herramientas pedagógicas y tecnología” (Docente Formador 2, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“La experiencia pedagógica es significativa ya que su diseño y desarrollo van dirigidos al niño y no al docente” (Docente Formador 3, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“Porque aplica conceptos de etnoeducación” (Docente Formador 4, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“Este proyecto es de metodología investigación-acción; se orientó bajo las bases de Jhon Elliot, es decir, una investigación pedagógica o educativa que genera una intervención pedagógica de la docente en formación” (Docente Formador 1, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“La experiencia es producto del proceso de la práctica pedagógica del programa, el cual se continuó en el curso Trabajo de Grado y finalmente como Opción de Grado. Es una propuesta que generó impacto en la institución educativa, la cual se está implementando actualmente en el plan de estudios” (Docente Formador 2, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“Este proyecto fue realizado en el marco del estallido social ocurrido en el 2021. En una población que ha sido históricamente marginada en Cali. Frente a estos escenarios y dada la modalidad de alternancia como consecuencia de la pandemia de COVID-19, adaptar un modelo educativo a distancia o mediado por tecnologías implicó un reto significativo tanto para los docentes de la institución como para la docente en formación. Desde este escenario, se desarrollaron diferentes estrategias para el acompañamiento sincrónico y asincrónico del grupo de estudiantes asignado, que requirió involucrar a la comunidad educativa, desde padres de familia y directivos” (Docente Formador 3, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“La docente en formación desarrolló un manual de actividades con el instructivo para el desarrollo de los ejercicios para que padres de familia pudieran dirigir el proceso en casa. Creó sesiones de acompañamiento por pequeños grupos a través de WhatsApp y videollamadas a través de Meet para la retroalimentación” (Docente Formador 4, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“Estas actividades estuvieron pensadas desde el proceso de desarrollo neurológico de los niños y los contenidos enseñados en la lengua materna (español) para transversalizar los conceptos” (Docente Formador 1, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“El proyecto de acción pedagógica implementado es significativo porque apoya el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas en los niños y niñas de grado primero y segundo, respondiendo a una necesidad que fue identificada por la docente en formación, y que, a partir de las experiencias pedagógicas realizadas por ella, busca aportar en el mejoramiento de la dificultad encontrada” (Docente Formador 2, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“La propuesta de acción pedagógica dirigida por la docente en formación, responde a la necesidad de apoyar procesos formativos con estu-

diantes que presentan alguna discapacidad, por ello, la importancia de que se hagan este tipo de intervenciones, ya que ayudan a fortalecer procesos que, a veces por la cantidad de estudiantes, no se pueden hacer tan personalizados” (Docente Formador 3, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“Es una propuesta pedagógica significativa porque se enfoca en fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en el proceso lectoescritor, ya que, al encontrarse en un grupo tan grande, hay casos especiales de estudiantes que requieren de un acompañamiento más cercano para fortalecer su proceso” (Docente Formador 4, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“Es un proyecto para niños con limitación visual y la docente en formación tiene la misma limitación visual” (Docente Formador 1, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“Propuesta que es significativa porque con las estrategias implementadas fortalecen de manera lúdica el proceso lectoescritor en los niños, ya que la mayoría de ellos presentan dificultad en este aspecto. Asimismo, se convierte en una herramienta interesante para apoyar los procesos de formación” (Docente Formador 2, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“Es un proyecto que se centra en fortalecer las capacidades de los estudiantes, especialmente, en la estimulación del desarrollo psicomotor a través del arte, dos aspectos que son importantes y poco tenidos en cuenta” (Docente Formador 3, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“Aporta dinamismo al ser una experiencia en la que los niños y niñas disfrutan mientras aprenden, despertando así su amor hacia la literatura” (Docente Formador 4, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“Esta propuesta de acción pedagógica es significativa por cuánto aborda diversas estrategias para fortalecer el proceso lectoescritor en los niños y las niñas de transición. De hecho, plantea diversas actividades que le permitan a los niños aprender a vocalizar para poder interpretar correctamente las palabras” (Docente Formador 1, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“Esta propuesta de acción pedagógica es significativa porque se enfoca en apoyar los procesos de formación académica en estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial, generando espacios o ambientes más asequibles para todos” (Docente Formador 2, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“Es una propuesta significativa, ya que, a través de estrategias como juegos y cuentos, busca apoyar el proceso lectoescritor en los niños de transición, lo que les permite a los niños encontrar en la lectura un espacio

más entretenido y de menos temor” (Docente Formador 3, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“Porque busca afianzar los diferentes entornos que enfrenta el niño, llevándolo a la experiencia vivida y dejando un impacto significativo” (Docente Formador 4, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“Es significativa dado el contexto donde se desarrolla, la importancia del entorno, ya que los valores son fundamentales para convivir en sociedad” (Docente Formador 1, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“El proyecto pedagógico se compone de experiencias significativas que fortalecen el proceso académico de nuestra docente en formación, generando bastante expectativa sobre la autonomía de los infantes” (Docente Formador 2, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“Las actividades trabajadas no solo fomentan la autonomía, sino que estimulan el desarrollo cognitivo, motriz y todo su desarrollo integral” (Docente Formador 3, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“El proyecto presenta aportes pertinentes en los procesos de la enseñanza-aprendizaje, que llevan a enriquecer las prácticas educativas en cuanto a la estimulación del lenguaje en la primera infancia” (Docente Formador 4, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

El proceso lector es un ejercicio de reflexión y autocritica que está inmersa en el ser humano, este proyecto de aula tiene un plus importante ya que la aplicación de esa investigación se lleva a cabo en una fundación con estudiantes de diversas necesidades como lo son niños migrantes, estos proyectos sirven para tener una mirada holística de las necesidades de cada estudiante, en este sentido el proyecto lector en la fundación es de gran relevancia. (Docente Formador 1, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“La experiencia pedagógica es significativa porque las actividades de inmersión que realiza la estudiante van encaminadas al desarrollo y fomento de valores para salvaguardar procesos etnoeducativos en el grado donde está realizando las prácticas de investigación” (Docente Formador 2, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“Por la temática que se aborda de acuerdo con la población en donde se está dirigiendo (Docente Formador 3, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“El proceso ha sido muy nutrido con actividades curriculares y extracurriculares que conllevan al rescate, promoción y vivencia de valores. Además, la acogida ha sido excepcional por parte de estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa de la institución Santa Rosa de

Lima del municipio de Corozal, Sucre” (Docente Formador 4, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“Cada espacio compartido ha permitido la creación de ambientes de aprendizaje significativo y favorables para el desarrollo de los infantes” (Docente Formador 1, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“Desde el primer semestre de 2022, se ha estado interviniendo en los diferentes grupos de Estrategia LIMAT con una presentación y una invitación a ir más allá y salirnos de la zona de confort, explicando a los estudiantes cómo hacer de los escenarios virtuales y presenciales una experiencia más significativa para los profesores y los estudiantes, implementando las TIC de manera lógica y creativa, y trabajando en la construcción de un aula taller de matemáticas para apoyar el proceso pedagógico ” (Docente Formador 2, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“Al final de cada curso de Estrategia LIMAT, los estudiantes de licenciatura deben presentar una clase en una sesión aplicando estrategias creativas para dar las clases. Los resultados del semestre pasado fueron muy interesantes, se les enseñó a varios estudiantes de regiones apartadas y de edades por encima del promedio de los estudiantes a implementar tecnologías diferentes para dar sus clases” (Docente Formador 3, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“La experiencia se denomina *influencia* de la gimnasia cerebral en el mejoramiento de la atención dispersa de los niños y niñas del grado Transición A de la institución educativa City College San Amor de la ciudad de Tunja. Este proyecto es muy significativo porque aborda un tema tan relevante y transversal a todas las dimensiones de los niños y las niñas y que favorece no solo a la población sujeto de estudio, sino a la población en general” (Docente Formador 4, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“La práctica pedagógica es significativa debido a que el docente en formación adquiere competencias pedagógicas por medio de un ambiente institucional asertivo y su elaboración de estrategias de enseñanza y aprendizaje, las cuales son vitales para su proceso profesional como docente” (Docente Formador 1, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

“Esta experiencia pedagógica es significativa, ya que la maestra en formación logró llevar a cabo los objetivos de las prácticas y vivenciar las implicaciones del rol del docente en una institución educativa pública. (Docente Formador 2, comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

La experiencia pedagógica de los docentes de la Escuela de Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD es significativa y favorece el desarrollo integral del ser humano. Desde este aspecto se confirma que son coherentes con la necesidad de que toda experiencia pedagógica tenga como objetivo la “autorrealización” de la persona, el llegar a ser plenamente humano (Maslow, 1971, p.169).

Otro elemento sobresaliente en las experiencias significativas tiene que ver con la construcción de proyectos de investigación que permiten responder a las necesidades del contexto y de la comunidad educativa. De otra parte, el hecho de que los docentes en formación diseñen estrategias que respondan a las necesidades de los estudiantes y permitan su autorregulación se convierte en una experiencia significativa, como lo expresa Del Moral Santaella (2012):

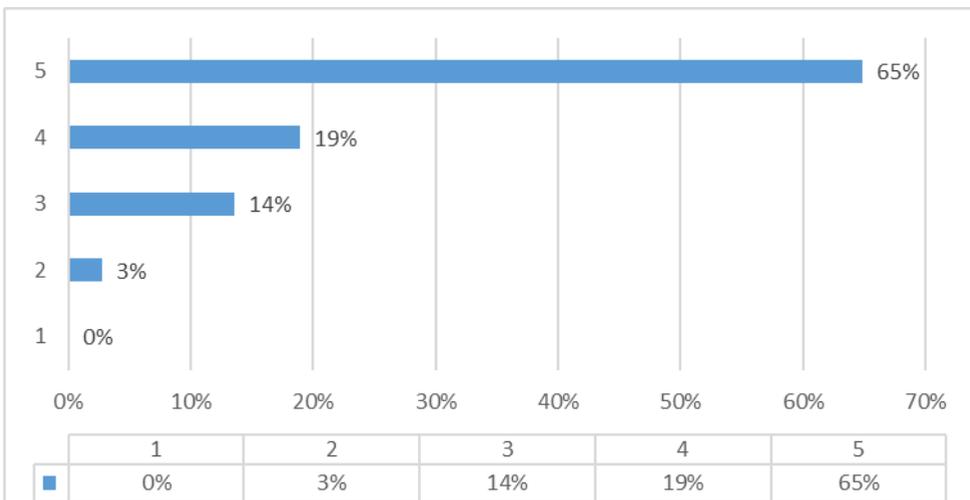
Las habilidades para diseñar experiencias de aprendizaje significativas y autorreguladas que produzcan una mejor comprensión en los alumnos, es una habilidad clave que define a los docentes, con ellas, se pueden enfrentar las tareas diarias de su trabajo de manera adecuada. (p. 1).

4.1.3.6 Validación del instrumento para evaluar un proyecto pedagógico o experiencia pedagógica

En respuesta a la pregunta “¿Cuál es su grado de satisfacción con el instrumento?”, los docentes en formación indicaron estar: 0 % “muy en desacuerdo”, 3 % “algo en desacuerdo”, 14 % “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 19% “algo de acuerdo” y 65% “muy de acuerdo”, tal como lo indica la figura 17.

La mayoría de los participantes coincidieron en que las preguntas del instrumento son efectivas para evaluar un proyecto pedagógico o experiencia pedagógica, considerándolas completas, claras para los usuarios y conformes a las normas gramaticales. Sin embargo, algunos participantes señalaron que, a pesar de que las preguntas en general son pertinentes para la evaluación, aún se pueden mejorar. Específicamente, sugirieron que faltan algunas preguntas y que las existentes podrían beneficiarse de ajustes superficiales para optimizar su comprensión y eficacia.

Figura 17. Pertinencia del instrumento



Fuente: elaboración propia.

4.2. Determinar las herramientas digitales útiles para la creación del observatorio pedagógico que permitan la dinamización de los tipos de práctica pedagógica

La educación actualmente se enfrenta a nuevos desafíos y retos, como la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza y la capacitación docente. En este contexto, las herramientas digitales se presentan como una oportunidad para mejorar la educación y dinamizar los tipos de práctica pedagógica.

Un observatorio pedagógico es un espacio de recopilación, análisis y difusión de información sobre la práctica pedagógica. En este, a través de la identificación de buenas prácticas, la difusión y gestión del conocimiento y la promoción de la reflexión sobre el aprendizaje, se busca mejorar la educación.

Las herramientas digitales pueden ser útiles para la creación de un observatorio pedagógico de diversas maneras. En primer lugar, pueden ayudar a recopilar datos de manera efectiva. En segundo lugar, pueden facilitar el análisis de datos e identificar tendencias. En tercer lugar, pueden permitir la difusión de la información de forma rápida y sencilla.

El uso de herramientas digitales ha cambiado la forma en que se imparte la educación en el ámbito educativo. Actualmente, hay diversas herramientas disponibles para crear observatorios pedagógicos, lo que permite dinamizar varias prácticas pedagógicas y fomenta la colaboración y el intercambio de ideas entre los docentes.

En efecto, para establecer un observatorio pedagógico que permita la recopilación y el análisis eficiente de datos en la investigación educativa, es crucial identificar y utilizar herramientas digitales apropiadas. Estas herramientas no solo deberían facilitar la recopilación de datos, sino también permitir un análisis exhaustivo para obtener información significativa. Por otro lado, es pertinente considerar que la selección de las herramientas digitales debe corresponder a los objetivos del observatorio pedagógico y a las necesidades de docentes y estudiantes. Además, es fundamental brindar capacitación y apoyo técnico a los usuarios para garantizar un uso efectivo de estas herramientas.

Para la creación del observatorio pedagógico y la dinamización de los tipos de práctica pedagógica, existen diversas herramientas digitales que pueden ser útiles. A partir de la revisión bibliográfica de setenta y tres (73) artículos obtenidos de bases de datos como Scopus, Web of Science, Google Scholar, Scielo, Redalyc, se han identificado herramientas digitales útiles para la creación de un observatorio pedagógico. A continuación, se presentan algunas de ellas.

4.2.1 Plataformas de aprendizaje en línea

Conocidas también como LMS (Learning Management Systems), son herramientas digitales que permiten la recopilación, gestión, administración y distribución de materiales educativos. De igual forma, son útiles para recopilar y difundir información sobre la práctica pedagógica. Estas plataformas ofrecen múltiples funcionalidades que facilitan la creación de un observatorio pedagógico, como la posibilidad de crear cursos virtuales, llevar un registro de la participación de los docentes en diferentes actividades y fomentar la interacción entre ellos a través de foros de discusión y chat en línea. Además, estas plataformas pueden incluir funciones como la entrega de materiales, la realización de actividades, la evaluación y el seguimiento del progreso de los docentes, permitiendo la interacción y gestión del aprendizaje. Algunas plataformas incluyen Moodle, Blackboard y Canvas (Blanco-García *et al.*, 2022).

4.2.2 Herramientas de comunicación y colaboración en línea

Son esenciales para promover la participación y colaboración de los docentes en la construcción de un observatorio pedagógico. Estas herramientas permiten la creación de espacios virtuales donde los docentes pueden compartir recursos educativos, debatir sobre temas relevantes, intercambiar ideas y colaborar en proyectos conjuntos. Algunas herramientas populares en esta categoría son Google Drive, Microsoft Teams y Slack, las cuales incluyen plataformas de videoconferencia, herramientas de edición colaborativa de documentos, espacios virtuales de trabajo en equipo, entre otros (Mujica-Sequera, 2021).

4.2.3 Plataformas de evaluación y retroalimentación

Son fundamentales en un observatorio pedagógico, ya que permiten realizar el seguimiento y análisis de la práctica pedagógica. Estas herramientas facilitan la creación de cuestionarios y solicitudes en línea, la revisión de tareas y proyectos, y la generación de informes y estadísticas sobre el desempeño de los docentes. Algunas plataformas destacadas en este campo son Google Forms, Kahoot y Socrative (Frale *et al.*, 2021).

4.2.4 Redes sociales educativas

Ofrecen un espacio virtual donde los docentes pueden conectarse, compartir ideas, recursos y experiencias. Estas redes permiten la interacción entre pares, el seguimiento de comunidades educativas y la participación en eventos y discusiones relacionadas con la práctica pedagógica. Algunas redes sociales educativas relevantes incluyen Edmodo, Classroom 2.0 y LinkedIn Learning (Gil-Fernández y Calderón Garrido, 2021).

4.2.5 Programas de capacitación

Los programas de capacitación en herramientas virtuales pueden mejorar las competencias digitales en docentes, lo que se traduce en una mejora en el desempeño pedagógico (Díaz Ortiz et al., 2022).

4.2.6 Herramientas lúdicas

Videos, simulaciones, juegos interactivos, entre otros, pueden ser utilizadas para enseñar contenidos y temas de gran interés enriqueciendo las prácticas pedagógicas. Estos recursos pueden facilitar la comprensión de conceptos, estimular el interés y promover el aprendizaje activo (Sarmiento-Robles y Cabrera-Berrezueta, 2021).

4.2.7 Herramientas de análisis de datos

Estas herramientas permiten analizar grandes cantidades de datos de forma eficiente. Son útiles para identificar tendencias y patrones en la práctica pedagógica (Contreras-Bravo *et al.*, 2021).

En conclusión, las herramientas digitales son una herramienta valiosa y ofrecen numerosas posibilidades para la creación de un observatorio pedagógico dinámico y colaborativo. Las herramientas digitales pueden dinamizar las prácticas pedagógicas de varias maneras. Lo primero y más importante es que pueden ayudar a los educadores a compartir sus pensamientos y experiencias con un público más amplio. En segundo lugar, pueden ayudar al aprendizaje en grupo y al intercambio de información. En tercer lugar, pueden ayudar a los educadores a mantenerse al día con las últimas tendencias educativas.

Efectivamente, el uso de las herramientas digitales puede contribuir a la dinamización de los tipos de práctica pedagógica, facilitando la recopilación, análisis y difusión de información sobre el aprendizaje. Las plataformas de aprendizaje en línea, las herramientas de colaboración, las plataformas de evaluación y retroalimentación, y las redes sociales educativas son solo algunas de las opciones disponibles. Al utilizar estas herramientas, los docentes pueden mejorar su práctica pedagógica, compartir recursos y experiencias, y contribuir al desarrollo de una comunidad educativa en constante evolución.



Las herramientas digitales son una herramienta valiosa y ofrecen numerosas posibilidades para la creación de un observatorio pedagógico dinámico y colaborativo.

4.3. Experiencias significativas de los docentes en formación desde los cursos del componente práctico de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD

La práctica educativa y pedagógica de la Escuela de Ciencias de la Educación, según los *Lineamientos de las prácticas educativas y pedagógicas para estudiantes de licenciatura*, se establece como un “proceso formativo que involucra el dominio de saberes y permite el desarrollo de habilidades para responder a las competencias del enseñar, formar y evaluar y hace de la investigación un eje articulador para el fortalecimiento del ejercicio docente” (UNAD, 2022, p. 6). De acuerdo con lo anterior, las prácticas educativas y pedagógicas contemplan una serie de responsabilidades que el docente en formación debe cumplir y llevar a cabo en el escenario de práctica, entre ellas: la integralidad en su desempeño como docente en formación, el diálogo asertivo entre los actores educativos, el respeto por las diferencias y la responsabilidad en las acciones formativas.

El componente práctico forma parte de un ejercicio curricular que implica la formulación de estrategias pedagógicas y didácticas, diseñadas teniendo en cuenta las estrategias de aprendizaje de cada uno de los cursos de la ruta del componente práctico. Estas estrategias se enfocan en la integración de diferentes entornos, ya sea en espacios físicos, a distancia o a través de tecnologías de la información. Se promueve la realización de actividades que incluyan reflexión, conceptualización, investigación y experimentación, con el objetivo de fomentar el aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo.

Las prácticas pedagógicas deben permitir a los estudiantes aprender acerca de su entorno, reflexionar sobre él y actuar de manera que desarrollen y mejoren sus competencias a lo largo de su formación. Esto implica la creación de propuestas contextualizadas, basadas en la investigación formativa y el liderazgo en la gestión del conocimiento, con el fin de generar cambios significativos en las poblaciones y comunidades con las que interactúan durante su práctica.

A continuación, se dan a conocer algunas experiencias significativas identificadas desde las licenciaturas en Etnoeducación, Filosofía y Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés, que fueron socializadas en el *III Encuentro de Prácticas Pedagógicas y Educativas ECEDU -2023*.

4.3.1 Experiencia: Concienciación, fortalecimiento y reconocimiento de la comunidad sorda en la educación superior: un enfoque de la UNAD

Nombre del docente en formación: Juliana Vanessa Rocha Rico

Carrera: Licenciatura en Etnoeducación

Resumen

En la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), se presenta una problemática significativa en relación con la atención educativa a los estudiantes sordos. A pesar de que se han implementado medidas para garantizar su acceso, como la provisión de intérpretes, persisten dificultades sustanciales que afectan su proceso de formación y su experiencia académica. La problemática principal radica en la falta de reconocimiento de la cultura, identidad y lengua de las personas sordas por parte de la institución y la comunidad educativa en general. En respuesta a esto, se propone intervenir pedagógicamente con diversos miembros de la comunidad académica de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) para lograr dicho reconocimiento. Esta propuesta se basa en investigaciones que abordan estos conceptos y las necesidades de la comunidad sorda de la UNAD. La investigación es de naturaleza cualitativa y ha evolucionado con los escenarios de práctica pedagógica. Inicialmente, se planteó realizar la intervención con estudiantes sordos del primer semestre de la UNAD, donde la problemática es evidente. A partir de esto, se desarrolló una propuesta pedagógica enfocada en los miembros de la VISAE, logrando un proceso interesante. Ahora se busca extender esta experiencia a otros escenarios con estudiantes sordos y miembros de la comunidad académica.

Palabras clave: comunidad de personas sordas, lenguaje gestual, comunicación visual, sentido de pertenencia, tradiciones.

Desarrollo de la ponencia

Presentación: mi nombre es Juliana Rucha. Soy una persona sorda. Mi propuesta de investigación se titula *Concienciación, fortalecimiento y reconocimiento de la comunidad sorda en la educación superior*.

Este estudio se enfoca en el fortalecimiento y reconocimiento de los estudiantes sordos en la Universidad Abierta y a Distancia (UNAD). Para fundamentar esta investigación, se tomaron en consideración estudios previos relevantes en el campo.

En primer lugar, se menciona un trabajo de la Universidad de los Andes titulado *Entre la integración y la diferenciación: la lucha por la reivindicación de los sordos como comunidad lingüística en Colombia* (Hurtado, 2003), que subraya la importancia de la lengua y la cultura en la comunidad sorda. Este estudio también aborda

conceptos clave como la identidad sorda y reconoce la problemática que afecta a los sordos en la educación.

Otro trabajo relevante es la investigación realizada por una persona sorda, actual director del Instituto Nacional de Sordos - INSOR, la cual tiene el mismo enfoque que pretende mi trabajo de investigación encaminado a “ofrecer elementos de reflexión sobre la cultura sorda [...] además del reconocimiento como una comunidad lingüística que posee una lengua propia” (Melendres, 2019, p. 6). En este proyecto también se resalta la importancia de que tanto las personas oyentes como la comunidad mayoritaria, junto con las personas sordas, conozcan sobre la cultura sorda, destacando la falta de propuestas enfocadas en este aspecto. Este enfoque nos brinda el sustento para realizar esta apuesta que, en este caso, está pensada en el nivel de educación superior, ya que en la anteriormente citada iba encaminada a la educación media y básica.

Por último, se destaca un artículo de Miguel Ángel Salazar de la Universidad Autónoma Latinoamericana que aborda estrategias para la inclusión de estudiantes sordos en la educación superior latinoamericana. Este artículo proporciona estrategias académicas y de bienestar, relevantes para el presente proyecto en donde se realizó la práctica pedagógica con la Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados - VISAE, llegando al área encargada del bienestar académico de la universidad.

En resumen, estos estudios previos han servido como base sólida para orientar la presente investigación, que busca abordar la problemática de los estudiantes sordos en la UNAD, con un enfoque específico en la educación superior y la colaboración con la vicerrectoría mencionada. Este proyecto tiene el potencial de ser una contribución innovadora en este contexto particular.

Problema

El núcleo de esta problemática radica en la falta de reconocimiento de la cultura, identidad y lengua de las personas sordas por parte de la institución y la comunidad educativa en general. Esta falta de reconocimiento y concientización se traduce en diversas barreras que limitan el pleno desarrollo académico y personal de los estudiantes sordos en la UNAD. Primero, se evidencia una carencia de apropiación de la identidad, cultura y lengua de la comunidad sorda por parte de los estudiantes, lo que afecta su sentido de pertenencia y su capacidad para participar activamente en la vida universitaria.

Además, las condiciones educativas previas a su ingreso a la educación superior no responden adecuadamente a sus necesidades lingüísticas y culturales, lo que resulta en un discurso en lengua de señas colombiana que no está alineada con el nivel de formación requerido en la universidad. Aunque se ha proporcionado acceso a intérpretes, esta medida no es suficiente para abordar la problemática de manera integral. Se carece de una propuesta educativa que reconozca y respete las

características propias de la comunidad sorda, incluyendo su identidad cultural y lingüística. Esta carencia, dificulta el acceso a una educación inclusiva y equitativa para los estudiantes sordos y limita su capacidad para alcanzar su máximo potencial académico y personal.

En consecuencia, el presente trabajo se enfoca en abordar esta problemática desde dos líneas de impacto: la concientización de la población sorda y de la comunidad académica en general de la Universidad Abierta y a Distancia - UNAD frente a el conocimiento y fortalecimiento de su lengua, cultura e identidad, incluyendo la propia población sorda que se encuentra en diferentes regiones del país. La falta de reconocimiento de la cultura y la identidad sorda en la UNAD representa un desafío importante que debe ser abordado mediante estrategias pedagógicas y didácticas que promuevan el respeto y la inclusión.

Justificación

La justificación de este trabajo se sustenta en la necesidad de abordar y resolver una problemática significativa que afecta a los estudiantes sordos de la Universidad Abierta y a Distancia (UNAD) y, en última instancia, a la comunidad sorda en general. A continuación, se exponen las cinco (5) razones clave que respaldan la importancia de esta investigación y las estrategias propuestas:

Necesidad de reconocimiento y concientización: la falta de reconocimiento de la cultura, identidad y lengua de las personas sordas es una problemática profunda que afecta su calidad de vida y su acceso a oportunidades educativas. La concientización de la sociedad en general y de la comunidad educativa es fundamental para fomentar la inclusión y el respeto hacia esta comunidad.

Dificultades en el proceso de formación: como se menciona en el trabajo, los estudiantes sordos enfrentan barreras significativas en su proceso de formación, desde la educación básica hasta la educación superior. La falta de una educación que se ajuste a sus necesidades lingüísticas y culturales limita su desarrollo académico y personal.

Educación virtual como solución: en un mundo cada vez más digitalizado, la educación virtual puede ser una solución efectiva para mejorar el acceso de los estudiantes sordos a la educación superior. Sin embargo, esta modalidad también debe adaptarse y ser inclusiva para garantizar que todos los estudiantes, incluidos los sordos, puedan beneficiarse de ella.

Responsabilidad de la universidad y la comunidad educativa: la UNAD y otras instituciones educativas tienen la responsabilidad de brindar una educación inclusiva que respete la diversidad cultural y lingüística de sus estudiantes. Esto implica la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas y didácticas que aborden de manera integral las necesidades de la comunidad sorda.

Reconocimiento de la comunidad sorda como grupo étnico: la comunidad sorda no solo se caracteriza por su discapacidad auditiva, sino también por su cultura, identidad y lengua únicas. Reconocer a la comunidad sorda como un grupo étnico es esencial para promover su inclusión y participación plena en la sociedad.

En resumen, este trabajo se justifica porque aborda una problemática real y profunda que afecta a la comunidad sorda y a los estudiantes sordos de la UNAD. La propuesta de educación virtual inclusiva busca concientizar y reconocer la cultura, identidad y lengua de las personas sordas, así como superar las barreras educativas que enfrentan. Esto contribuirá a una sociedad más inclusiva y a oportunidades educativas equitativas para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades auditivas.

Objetivo general

Concientizar a la comunidad académica universitaria de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) sobre la cultura, identidad y lengua de las personas sordas, con el propósito de promover la inclusión y el respeto hacia esta comunidad en el ámbito educativo y social.

Objetivos específicos

- Desarrollar programas de sensibilización y capacitación dirigidos a docentes, personal administrativo y estudiantes de la UNAD con el fin de aumentar su conocimiento y comprensión de la cultura, identidad y lengua de las personas sordas.
- Fomentar la creación de espacios de diálogo y participación de la comunidad sorda en la UNAD, promoviendo la interacción entre estudiantes sordos y oyentes para fortalecer la comprensión mutua y el respeto por las diferencias culturales y lingüísticas.
- Elaborar recursos educativos accesibles en lengua de señas colombiana para sensibilizar y concientizar de manera efectiva a la comunidad universitaria sobre la diversidad y las necesidades de la población sorda.

Metodología de investigación

Enfoque metodológico: el enfoque metodológico para el desarrollo de la presente investigación es el cualitativo, partiendo de que más allá de un análisis de un fenómeno consiste en poder hacer una intervención y transformarlo. Tal como lo plantean Navarro *et al.* (2017): “Las investigaciones cualitativas se dirigen a la comprensión en profundidad de alguna situación educativa o a su transformación mediante acciones innovadoras y las innovaciones que surgen desde las aulas” (p. 50).

Dentro del planteamiento del problema no se parte de una hipótesis para comprobar, sino más bien de la intervención a través de la detección de una situación problemática. Tal como lo menciona Monje (2011), “Procede por la vía de la inducción analítica basada en la observación de la realidad a partir de la cual el investigador obtiene el conocimiento necesario para desarrollar cuerpos teóricos que capten los esquemas interpretativos de los grupos estudiados” (p. 14).

De igual manera, el planteamiento de mi investigación se ha venido transformando en pro de que tenga un mayor impacto en la comunidad unadista, que en este caso es el lugar en donde se está desarrollando, por lo que en un principio se pensó en un proceso propiamente de formación para personas sordas y luego se extendió para que se pudiese realizar con los miembros de la Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados - VISAE.

Por otra parte, en cuanto al proceso metodológico, se ve completamente marcado dentro mi investigación el proceso propuesto por Monje (2011), en el cual se evidencian los objetivos, la definición de una estrategia o una propuesta de intervención y la recolección de información que, para el caso de esta investigación, son los diarios de campo. También, con anterioridad para el diseño, se realizó el plan de trabajo para la intervención pedagógica teniendo en cuenta los objetivos ya planteados y a desarrollar.

La propuesta se inició con la selección del problema de investigación, demarcando un lugar o un escenario específico, que para este caso es la Universidad Abierta y a Distancia -UNAD, donde se realiza la contextualización de esta. Posterior a ello, se hizo todo el rastreo del marco de referencia que permita dar un horizonte o ruta para todo el proceso investigativo; ya teniendo esto, se pasó a la etapa de planificación, en donde se escogió la población y el escenario de práctica, se definieron las actividades contenido y estrategias a implementar dentro de esta y la preparación de los materiales para la intervención. Una vez desarrolladas estas etapas y la puesta en marcha de la práctica *in situ* se inicia con la recolección de la información en los diarios de campo.

Teniendo en claro que mi investigación cumple con estas especificaciones y que coincide con el método cualitativo, me da un horizonte metodológico para así poder saber que las dos etapas siguientes son la reflexión y evaluación a la luz de los resultados, y si funcionó la estrategia planteada permitiendo sacar unas conclusiones.

Experiencia práctica

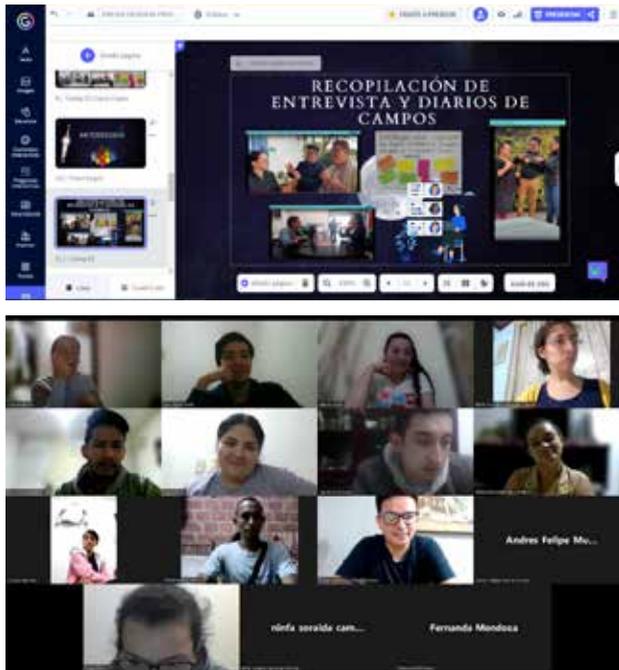
La práctica pedagógica desarrollada con los miembros de la Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados - VISAE se realizó pensando en una metáfora de un viaje a la luna para el conocimiento de una nueva cultura y la lengua de señas colombiana. Dentro de este proceso, el primer objetivo era poder caracterizar los conocimientos previos de trece (13) participantes del escenario de práctica y

poder realizar una propuesta pedagógica y didáctica en la cual se pudiese cumplir el objetivo general, el cual corresponde al reconocimiento de la lengua y cultura propia de los estudiantes sordos unadistas. Se llevó a cabo la ejecución de esta, la recopilación de dicha información de lo acontecido durante este proceso en los diarios de campo para poder analizarlos en el presente proyecto.

Se realizó la intervención o práctica pedagógica con veinte (20) miembros de la Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados - VISAE, quienes se encargan de atender a los estudiantes que ingresan a la universidad y brindar toda la orientación para el proceso académico con la universidad. Los miembros de la VISAR se dividieron en dos grupos: uno de quince (15) y otro de diez (10), los cuales en su mayoría son docentes (de las áreas de biología, educación física, pedagogía infantil), psicólogos e ingenieros. Adicionalmente, participaron personas pertenecientes a la Escuela de Ciencias de la Salud - ECISA y a la Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU.

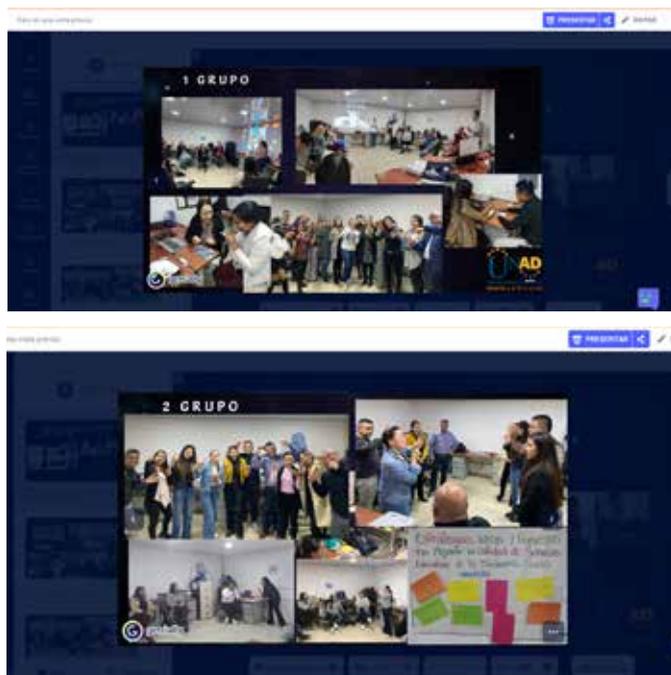
Se abordaron tres temáticas: 1) un reto para conocer a la comunidad sorda, 2) el reconocimiento de la lengua y la cultura sorda y 3) un reto donde los miembros del VISAE, a través de los conocimientos adquiridos, realizaran un ejercicio de conciencia sobre las catorce (14) transformaciones que se requieren para mejorar los procesos de inclusión a la población sorda en la universidad.

Figura 18. Práctica con estudiantes sordos



Fuente: Juliana Vanessa Rocha Rico (2023)

Figura 19. Práctica con la VISAE



Fuente: Juliana Vanessa Rocha Rico (2023)

Referencias

- Hurtado, A. (2003). *Entre la integración y la diferenciación: la lucha por la reivindicación de los sordos como comunidad lingüística en Colombia* [monografía de grado]. Universidad de los Andes
- Melendres, G. (2019). *Propuesta de orientaciones para la formación de estudiantes sordos en aspectos referidos a la cultura sorda, inscritos en instituciones educativas que ofrecen servicios en la básica secundaria y media* [tesis de grado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa (guía didáctica)*. Universidad Surcolombiana.
- Navarro, E., Jiménez, E., Rappoport, S., y Thoilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Universidad Internacional de La Rioja, S. A.

4.3.2 Experiencia: Impulsando la enseñanza de idiomas en Colombia: el método TPRS como sello pedagógico de la UNAD (Boosting language education in Colombia: TPRS method as a pedagogical emblem of UNAD)

Nombre del docente en formación: Anderson Ortiz León

Carrera: Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés

Resumen

En esta ponencia, exploraremos la implementación del Método TPRS (Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling) como una estrategia revolucionaria para la enseñanza de idiomas en Colombia, con un enfoque particular en su aplicación en la formación de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. TPRS, centrado en la creación de un entorno de aprendizaje a través de historias comprensibles, lectura e interacción, se presenta como una oportunidad transformadora para la educación lingüística en el país. Destacaremos la singularidad del método y su potencial para convertirse en un sello distintivo pedagógico para la UNAD al ser implementado por sus futuros graduados. Proporcionaremos ejemplos tangibles de la estrategia didáctica del TPRS y exploraremos cómo los estudiantes pueden articularlo de manera efectiva durante sus etapas prácticas. El objetivo primordial es suscitar la curiosidad entre profesores y estudiantes, animándolos a explorar y recibir la capacitación especializada que proporciona tprsbooks.com, del creador del método Blaine Ray. Buscamos sembrar la semilla del interés para fomentar la adopción activa de este método innovador y catalizador de cambios en la enseñanza de idiomas en Colombia.

Palabras clave: enseñanza en idiomas, método TPRS, innovación pedagógica, prácticas pedagógicas.

Desarrollo de la ponencia

La metodología TPRS (Teaching Proficiency through Reading and Storytelling®) se erige como una innovación pedagógica revolucionaria que ha transformado la pedagogía de la adquisición de idiomas. Originada en la mente creativa de Blaine Ray en la década de 1980, esta metodología ha redefinido la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en el proceso de adquirir una nueva lengua. Su concepto esencial radica en la premisa de que el cerebro humano requiere una cantidad sustancial de Entrada Comprensible (CI) para lograr una adquisición efectiva del lenguaje. Blaine Ray fusionó brillantemente la teoría del Total Physical Response del Dr. James Asher con las estrategias de adquisición de lenguaje basadas en CI del Dr. Stephen Krashen, dando origen a un método centrado en la interacción dinámica entre profesor y estudiante. Este método se fundamenta en el empleo de historias orales co-crea-

das y lecturas que incorporan las palabras y frases más comúnmente utilizadas en el idioma objetivo, proporcionando así una plataforma rica y contextualizada para la adquisición del lenguaje.

Caso exitoso - impacto de TPRS®

Un ejemplo contundente del éxito de TPRS® se manifiesta en entornos virtuales de aprendizaje, donde los estudiantes logran alcanzar niveles intermedios en tan solo 60-100 horas, en comparación con las 400-600 horas requeridas por métodos de enseñanza tradicionales. Este método propicia avances rápidos en la fluidez al poner un énfasis particular en la utilización de historias interactivas, lecturas y novelas. Estas herramientas no solo son vehículos para la transmisión de conocimientos, sino que también involucran activamente a los estudiantes en la creación y comprensión de narrativas, generando así una experiencia de aprendizaje significativa y participativa que va más allá de la mera memorización de vocabulario y gramática.

Implementación en Colombia

La adaptación de TPRS® al contexto colombiano se presenta como un hito crucial para mejorar la enseñanza de idiomas en el país. La diversidad lingüística de Colombia se convierte en un recurso invaluable, ya que TPRS® se puede adaptar fácilmente a diferentes idiomas y contextos culturales. En este proceso de implementación, se destaca la importancia de talleres exhaustivos y recursos educativos que capaciten a los profesores colombianos en las complejidades y beneficios de TPRS®. Estos talleres no solo proveen las herramientas prácticas para una implementación efectiva, sino que también cultivan una comprensión profunda de los principios fundamentales de TPRS®. La flexibilidad inherente de este método facilita su integración en las diversas realidades educativas del país, promoviendo así una transformación duradera en la enseñanza de idiomas en Colombia, donde los estudiantes no solo aprenden el idioma, sino que se sumergen en experiencias lingüísticas enriquecedoras y auténticas.

Ampliación del contenido - TPRS® en la realidad colombiana

La riqueza de la tradición oral colombiana se integra de manera armoniosa con la filosofía de TPRS® al utilizar historias orales como una herramienta central. Colombia, con su diversidad de regiones y culturas, proporciona un escenario ideal para aprovechar esta adaptabilidad intrínseca del método. La conexión entre TPRS® y la identidad cultural de los estudiantes se torna aún más profunda, ya que la narrativa, profundamente arraigada en la sociedad colombiana, se convierte en un puente poderoso para la enseñanza de idiomas.

En el contexto del aula colombiana, TPRS® no es simplemente una estrategia pedagógica para la adquisición de idiomas, se manifiesta como una plataforma para la apreciación de la diversidad cultural. La habilidad de incorporar elementos de

la rica cultura local en las historias no solo enriquece las lecciones, sino que también se convierte en un facilitador para que los estudiantes exploren y celebren sus propias identidades mientras navegan el camino de aprender un nuevo idioma. La tradición oral colombiana, con sus cuentos folklóricos y relatos regionales, se convierte así en una herramienta pedagógica auténtica y arraigada que no solo enseña la lengua, sino que también construye puentes entre las experiencias de los estudiantes y el contenido curricular.

Además, en un mundo cada vez más globalizado, donde la competencia multilingüe es esencial, TPRS® emerge como un aliado estratégico. Prepara a los estudiantes colombianos para enfrentar los desafíos de la comunicación en un entorno interconectado. La implementación de TPRS® no se reduce a la enseñanza de un idioma; es un catalizador para el cambio cultural en las aulas colombianas. La habilidad de los estudiantes para comunicarse en varios idiomas se transforma en una herramienta poderosa para la integración y el entendimiento global.

Impacto sociocultural de TPRS® en Colombia

La introducción de TPRS® en Colombia va más allá del ámbito educativo y ejerce un impacto profundo en el tejido sociocultural del país. La narrativa, que es el núcleo de TPRS®, no solo facilita el aprendizaje de un idioma, sino que se convierte en una herramienta poderosa para preservar y transmitir historias locales. Estas narrativas, integradas de manera efectiva en la enseñanza de idiomas, crean un puente entre generaciones, conectando las experiencias de los estudiantes con las ricas tradiciones colombianas.

Este enfoque no solo promueve la apreciación cultural, sino que también juega un papel crucial en la conservación de las tradiciones locales en un contexto contemporáneo. A medida que los estudiantes se convierten en narradores de sus propias historias, se fortalece su identidad cultural, estableciendo una conexión entre su presente y el legado cultural que los rodea.

En resumen, la implementación de TPRS® en Colombia no solo redefine la enseñanza de idiomas, sino que actúa como un motor de cambio, impactando positivamente en la relación de los estudiantes con su cultura y con el mundo globalizado que los rodea.

Desafíos y oportunidades

A pesar de las numerosas oportunidades que presenta TPRS® para mejorar la enseñanza de idiomas en Colombia, se vislumbran desafíos significativos en su implementación. La resistencia a la adopción de nuevos métodos pedagógicos puede ser un obstáculo inicial, ya que los educadores y las instituciones educativas pueden sentir vacilación al cambio. Además, la necesidad de contar con recursos educativos adaptados a la realidad colombiana representa otro desafío importante. La

creación de materiales que reflejen la diversidad cultural del país y se alineen con las características lingüísticas específicas podría requerir esfuerzos adicionales.

Sin embargo, estos desafíos pueden superarse mediante una estrategia integral. La capacitación docente juega un papel crucial en la introducción exitosa de TPRS® en las aulas colombianas. Programas de formación sólidos pueden abordar las inquietudes y resistencias iniciales, ofreciendo a los educadores las herramientas y la confianza necesarias para implementar el método de manera efectiva. Además, el desarrollo de materiales educativos contextualizados y colaboraciones con instituciones educativas pueden contribuir a superar las barreras y asegurar una transición suave hacia la adopción de TPRS® en el sistema educativo colombiano.

Perspectivas futuras

El impacto positivo de TPRS® en la enseñanza de idiomas en Colombia sugiere un futuro prometedor para la competencia lingüística y la apreciación cultural de los estudiantes. A medida que más profesores se capacitan en esta metodología innovadora, se espera una mejora significativa en la calidad del aprendizaje de idiomas. La expansión de talleres específicos y recursos educativos diseñados para abordar las particularidades del contexto colombiano contribuirá a consolidar a TPRS® como un pilar fundamental en la educación del país.

El potencial transformador de TPRS® en la educación en Colombia se manifiesta en su capacidad para no solo enseñar un idioma de manera efectiva, sino también para promover una profunda comprensión y apreciación de la diversidad cultural del país. Se espera que los estudiantes que participan en este enfoque pedagógico no solo desarrollen habilidades lingüísticas sólidas, sino que también se conviertan en ciudadanos más conscientes y respetuosos de la riqueza cultural que los rodea.

Rol del docente en la implementación de TPRS®

El docente desempeña un papel central y transformador en la implementación exitosa de TPRS® en el contexto educativo colombiano. Más allá de ser un mero transmisor de conocimientos, el docente se convierte en un guía creativo, un facilitador de historias y un arquitecto del ambiente de aprendizaje. La formación docente en TPRS® no se limita únicamente a la adquisición de técnicas pedagógicas, es una invitación a abrazar un enfoque más interactivo y participativo en la enseñanza de idiomas.

El docente capacitado en TPRS® toma el papel de mediador entre la tradición oral colombiana y la adquisición de idiomas, utilizando historias locales y elementos culturales como herramientas educativas poderosas. Su papel evoluciona hacia el de un facilitador creativo que guía a los estudiantes a través de narrativas envolventes, estimulando la participación activa y la comprensión profunda del idioma objetivo. La implementación efectiva de TPRS® depende en gran medida de la habilidad

del docente para adaptarse y personalizar las lecciones, creando así un entorno de aprendizaje dinámico y enriquecedor que va más allá de la mera instrucción.

Presentación de experiencia exitosa

Un caso inspirador de implementación exitosa de TPRS® se ha gestado de manera ejemplar en Grayslake North High School (Illinois, EE. UU) donde se adoptó este método con un entusiasmo contagioso y una dedicación excepcional. Los resultados han sido notables, con un incremento significativo en la participación activa de los estudiantes y una mejora evidente en la retención del idioma, los resultados son impactantes. La comunidad educativa ha adoptado TPRS® como una herramienta esencial para fortalecer tanto la competencia lingüística como la apreciación cultural entre los estudiantes. En este contexto, se llevó a cabo un estudio exhaustivo que evidenció la superioridad de TPRS® en comparación con otros métodos de enseñanza.

Estrategia didáctica en el aula colombiana

La estrategia didáctica en el contexto colombiano implica una adaptación cuidadosa de las historias y lecturas para reflejar la riqueza y diversidad cultural del país. Los docentes que lo han adoptado (que, de hecho, son muy pocos en Colombia) tras recibir una formación exhaustiva en TPRS®, han integrado de manera creativa elementos locales en las narrativas, estableciendo así un puente efectivo entre el contenido académico y la realidad cotidiana de los estudiantes. Este enfoque enriquece las lecciones y también facilita una conexión más profunda entre los estudiantes y el contenido, permitiendo que el aprendizaje trascienda el aula y se integre en su vida diaria.

Articulación en la práctica pedagógica

La práctica pedagógica con TPRS® se fundamenta en la interacción activa, la co-creación de historias y la inclusión consciente de la cultura local en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes, al aplicar esta metodología, han observado una mayor participación de los estudiantes, una comprensión más profunda del idioma y un entusiasmo renovado por el aprendizaje. La relación entre profesores y estudiantes se transforma en una colaboración dinámica, donde la creatividad y la expresión personal se fusionan con el proceso de adquisición del idioma, generando así un ambiente educativo vibrante y enriquecedor.

La investigación detrás de TPRS

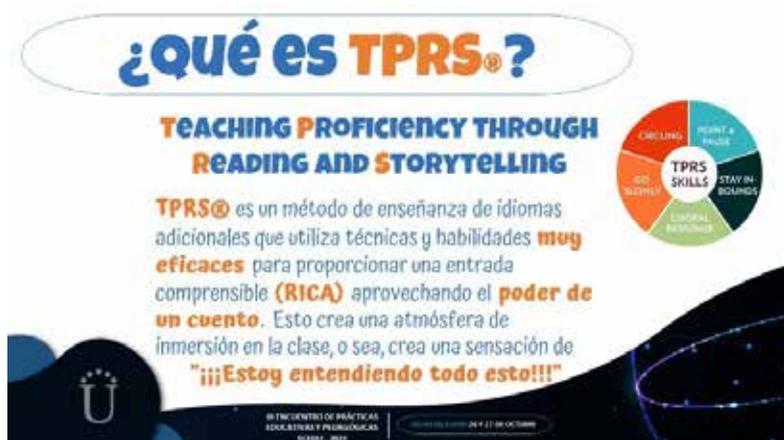
La investigación que respalda TPRS® (Teaching Proficiency through Reading and Storytelling®) es un componente fundamental para comprender la efectividad y la base teórica de este enfoque en la enseñanza de idiomas.

Fundamentos teóricos

Teoría del Total Physical Response (TPR): TPRS® se basa en la idea de que la comprensión precede a la producción en el proceso de adquisición de un idioma. Esta idea es congruente con la teoría del TPR, que sugiere que el aprendizaje de una lengua debería comenzar con una fase de comprensión activa antes de que los estudiantes produzcan el lenguaje.

Hipótesis del Input de Krashen: TPRS® también incorpora las ideas del lingüista Stephen Krashen (2015), especialmente su hipótesis del *input*, que postula que la adquisición de un idioma se da de manera natural cuando los estudiantes están expuestos a un “*input*” comprensible, es decir, un contenido en el idioma objetivo que pueden entender.

Figura 20. TPRS



Fuente: Anderson Ortiz León (2023).

Estudios de efectividad

En la década de 1990 y a principios de la década del 2000, se llevaron a cabo estudios que mostraron resultados positivos en términos de la adquisición de habilidades lingüísticas mediante el uso de TPRS®. Estos estudios a menudo comparaban el progreso de los estudiantes que recibían instrucción a través de TPRS® con aquellos que utilizaban métodos más tradicionales.

Desarrollo continuo

La metodología TPRS® ha evolucionado con el tiempo en respuesta a la retroalimentación y la investigación continua. Blaine Ray, el creador de TPRS®, y otros educadores han ajustado y refinado el método basándose en experiencias prácticas y hallazgos de investigación.

Testimonios de profesores

Además de estudios formales, muchos profesores han compartido testimonios anecdóticos sobre el éxito de TPRS® en sus aulas. Estos testimonios a menudo resaltan la participación activa de los estudiantes, el aumento de la motivación y la mejora en la retención del idioma. Todos están disponibles a tan solo un clic.

Es importante señalar que, como con cualquier enfoque educativo, la eficacia de TPRS® puede depender de varios factores, incluidos los contextos específicos de enseñanza, los estudiantes a los que se aplica y la forma en que se implementa. La investigación continua y la retroalimentación práctica contribuyen a la evolución y mejora constante de este método.

Conclusiones y reflexiones finales

La implementación de TPRS® en Colombia marca una evolución en la enseñanza de idiomas, también una oportunidad emocionante para transformar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de la UNAD. Las historias se convierten en un puente cautivador entre culturas y lenguajes, transformando las aulas en espacios donde la diversidad es celebrada y donde la competencia lingüística se erige como un acceso directo a un mundo global interconectado.

En resumen, TPRS® en el contexto colombiano es mucho más que una metodología; es un catalizador potente para el cambio educativo y cultural, y los estudiantes de la UNAD están en la vanguardia de esta transformación. Al abrazar esta innovadora forma de aprender idiomas, Colombia fortalece las habilidades lingüísticas de sus futuros egresados de la UNAD, también enriquece su identidad cultural y global. Las historias son herramientas educativas; son el vehículo que guía a los estudiantes colombianos, incluyendo a aquellos de la UNAD, hacia un futuro donde la competencia lingüística es una herramienta poderosa y la apreciación cultural es la base de la convivencia global.

La investigación respalda la efectividad de TPRS® al demostrar que aprender mediante historias facilita la comprensión, también impulsa la adquisición de un nuevo idioma. Además, la fascinación inherente a este método, al alinearse con la forma en que nuestros cerebros procesan información, hace que la experiencia de aprendizaje sea efectiva, también memorable y estimulante para los estudiantes de la UNAD.

En su viaje educativo, los estudiantes de la UNAD están adquiriendo habilidades lingüísticas sólidas, se están convirtiendo en referentes de cambio en la educación de idiomas. Como futuros egresados, llevarán consigo la valiosa herramienta de TPRS® a sus futuras aulas, transformando la manera en que se enseñan y aprenden idiomas. Serán pioneros de un enfoque pedagógico innovador y efectivo, dejando una huella duradera en el panorama educativo y sirviendo como inspiración para las generaciones venideras.

Referencias

Krashen, S.D. (2015). *TPRS: Contributions, Problems, New Frontiers, and Issues*. https://www.sdkrashen.com/content/articles/2015_krashen_tprs-_contributions,_problems,_new_frontiers,_and_issues.pdf

4.3.3 Experiencia: Estrategias didácticas del área de filosofía que incentivan el aprendizaje significativo para contextos interculturales en la Escuela Normal Superior Indígena

Nombre del docente en formación: Luzmila Ilian Arends

Carrera: Licenciatura en Filosofía

Introducción

El presente proyecto se construyó en torno a la necesidad que se evidenció en la institución educativa Escuela Normal Superior Indígena de Uribia, donde los estudiantes del grado undécimo presentan falencias en cuanto al aprendizaje del área de filosofía, por consiguiente, la propuesta didáctica pretende fundamentar una iniciativa que ayude explorar escenarios y estrategias que fomenten un mayor interés por el conocimiento filosófico por parte de los estudiantes y, como se ha mencionado, facilitar un plan estratégico para el docente a la hora de planear e implementar sus clases de filosofía. La temática apunta a recopilar las estrategias básicas propias de área a través de una metodología alternativa, organizada en seis fases. La misma tiene el cometido de buscar solución a la problemática presente en las aulas de institución educativa Escuela Normal Superior Indígena cuando se trata de recrear el pensamiento filosófico.

Una vez reconocida la necesidad, se planteó el problema, se estructuraron los objetivos, la fundamentación y la propuesta didáctica con la que se pretende responder al síntoma inusual, pero creciente del amplio desinterés por las ciencias sociales en los adolescentes de la educación media. Por consiguiente, luego de realizada la revisión minuciosa de la literatura relacionada con las estrategias de enseñanza y aprendizaje, se procedió a elaborar la propuesta didáctica y a ejecutarla en el escenario escolar; en adelante, se muestra el paso a paso, las conclusiones, observaciones y las evidencias que se recogieron de esta enriquecedora experiencia.

Formulación del problema

La educación media en Colombia se enfoca en la formación de sujetos competentes, es decir, personas capacitadas para enfrentar con éxito los retos. Alcanzar esta meta implica que la persona se desenvuelve con destreza en las áreas propias de la educación media, habilitando al bachiller para desenvolverse en la educación superior y el trabajo (Ley 115, 1994, art. 27). Sin embargo, la realidad es un tanto alarmante.

te; las estadísticas muestran un incremento considerable en el bajo rendimiento de los adolescentes colombianos en las áreas fundamentales, sin mencionar las áreas complementarias que constituyen el plan de estudios.

A raíz de este asunto, surge el interés de explorar la situación de los estudiantes del grado 11° de la IE Escuela Normal Superior Indígena, que impulsa un modelo pedagógico para la afirmación cultural en su proyecto educativo institucional (PEI). Este enfoque marca un derrotero en las aspiraciones pedagógicas de la institución y las posibles incongruencias que se han presentado con las aspiraciones educativas ministeriales. Durante el proceso de inmersión, se encontró que una parte de los docentes trabajan bajo estrategias clásicas enfocadas en la transmisión de conocimiento del docente al alumno, donde la memorización, los exámenes y las tareas son los mecanismos de medición del aprendizaje. El proceso de enseñanza-aprendizaje se media en su mayoría por clases magistrales, salvo algunos momentos donde se irrumpe con estrategias lúdicas, siendo evidente la favorable alternativa como opción de un aprendizaje significativo.

La consecuencia de una propuesta clásica de enseñanza desencadena tropiezos, confusión y un evidente desinterés por su proceso de aprendizaje. Las falencias se hacen notables cuando se democratiza el proceso de enseñanza, asunto que acaeció con los estudiantes del grado 11° durante el tercer periodo cuando llegó el momento de implementar la estrategia práctica de lo apropiado en los periodos anteriores, luego de investigar, preparar y finalmente desarrollar en el escenario de aula una temática del área de filosofía.

Se les asignó previamente un tema de la unidad 3 del plan de aula (disciplinas filosóficas: fenomenología, gnoseología, epistemología, ontología, axiología, antropología etcétera). El propósito de esta metodología apunta a aplicar estrategias propias del área. Sin embargo, muchos estudiantes no presentaron la temática que les correspondía y unos cuantos manifestaron no entender los temas asignados; la justificación expuesta subyace a un hecho evidente dentro del proceso de enseñanza con falencias. Entre lo más contundente se encuentra el uso de estrategias clásicas de enseñanza-aprendizaje, la transición de un modelo pedagógico estandarizado a un modelo pedagógico propio y, por último, un desinterés manifiesto por empoderarse de su proceso formativo.

Esta situación, pone de manifiesto un síntoma que se ha tornado cada vez más endémico en las instituciones del país, dejando expuesta la crisis de las ciencias humanas. El síntoma inicial es el desinterés por parte de los estudiantes, pero también se suma el escaso número de profesionales contratados y nombrados en las instituciones de educación media. Por consiguiente, salta a la vista la necesidad de transformar la concepción del proceso aprendizaje, el valor intrínseco que albergan las áreas de estudio y la dinámica de acompañamiento que reciben los futuros bachilleres en los escenarios de enseñanza y aprendizaje del área de filosofía. Para alcanzar este cometido, se considera necesario retomar los tres componentes de la didáctica del área de filosofía: “**enseñanza** para transmitir los

textos, *aprendizaje* para transmitir competencia filosófica y *maternaje* para transmitir el deseo de pensar” (Gómez, 2003, p. 24). Se entiende así que, si se fomenta el deseo de pensar y cuestionarse desde su realidad, será más fácil que los estudiantes aprendan y construyan filosofía, además de desarrollar sus competencias en cualquier escenario y tiempo.

Planteamiento del problema

La situación evidenciada en la institución educativa Escuela Normal Superior es un síntoma latente de la seria dificultad a la que sigue expuesto el sistema educativo, más aún cuando se hizo visible la carencia que esta acarrea frente a las mediaciones que utiliza y aplica luego de vivir en el contexto de pandemia, situación que no hizo más que sacar a flote la precariedad que tiene el país para responder con escenarios educativos alternativos y metodologías disruptivas que promuevan educandos autónomos, críticos y positivos.

El problema se hace más delicado cuando se sigue asumiendo el conocimiento como una pirámide escalonada y no como una mándala que se recrea en la composición. Esta idea ha dejado de lado múltiples áreas, que han sido catalogadas de relleno o complementarias sin el más mínimo reparo de reconocer que el conocimiento es integrador y no fragmentado como se suele ponderar. De lo observado en el contexto del grado undécimo, se puede afirmar que hay un indicio real para considerar que el área de filosofía esta menguada en su posición y aplicación, dejando en libertad a sus profesionales la aplicación de métodos y estrategias que muchas veces no concuerdan con el área y con la realidad del medio; con esto no se argumenta que lo hagan deliberadamente; por el contrario, en su mayoría se produce por el proceso que viene impulsando la institución de transición pedagógica enfatizando los saberes y el valor cultural del pueblo Wayuu. En consecuencia, se realiza la siguiente pregunta: ¿qué estrategias didácticas del área de filosofía es necesario aplicar en el contexto intercultural para alcanzar un aprendizaje significativo con los estudiantes del grado undécimo de la institución educativa Escuela Normal Superior Indígena en 2022?

Justificación

Ante la problemática inusual que manifiestan los estudiantes y docentes con respecto al área de filosofía, emerge el interés por proponer una dinámica consecuente con el contexto y la asignatura. La idea general de este documento persigue una meta: incrementar el interés por el conocimiento filosófico por parte de los estudiantes y facilitar un plan estratégico para el docente a la hora de planear e implementar una clase de filosofía. La temática apunta a recopilar las estrategias básicas propias del área porque no se puede enseñar y aprender de filosofía como se aprende otra área del plan de estudios; esta se orienta por una metodología y unas estrategias propias que facilitan su comprensión y apropiación.

Se conoce que la institución busca afianzar su propio enfoque pedagógico, por lo tanto, este aporte permitirá orientar desde el campo disciplinar el lugar y las formas de lo que se pretende enseñar, y lo que se quiere que aprendan los futuros bachilleres que se incorporen de esta comunidad educativa. Tener claridad sobre el propósito de cada escenario le dará una mayor concreción al proyecto educativo institucional y no terminará ejecutándose un plan de estudios incongruente.

En este orden de ideas, lo que se propone tiene una clara intención de aportar a la construcción de una comunidad académica sólida, que tenga lo mejor de los dos mundos: tanto de la cosmovisión de los pueblos originarios como del mundo occidental. La meta es ambiciosa, pero eso no disminuirá los esfuerzos; por el contrario, se procurará ejecutar una propuesta didáctica que motive e impulse los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta nueva generación de hombres y mujeres que enfrentan nuevos desafíos a diario. Muchas veces, el sistema educativo no los prepara para la vida y coarta la intuición natural que subyace a la genialidad de la mente humana por pretender ajustar o limitar el espíritu humano a normas y obligaciones que matan su disposición al deleite estético del conocimiento.

Objetivo general

Implementar estrategias propias del área de filosofía para que los estudiantes de grado undécimo se apropien del conocimiento filosófico mediante la adopción de una actitud reflexiva y crítica que ayude a una concreción del aprendizaje significativo en la institución educativa Escuela Normal Superior Indígena en 2022.

Objetivos específicos

- Elegir los estándares básicos de competencias (EBC) y los derechos básicos de aprendizaje (DBA) que corresponden al área de filosofía propuestos por el MEN.
- Revisar la literatura existente sobre las estrategias de enseñanza y el aprendizaje significativo que favorezcan contextos de diversidad cultural.
- Diseñar una propuesta didáctica donde se organicen estrategias propias del área que permitan al estudiante aprender a filosofar de forma creativa y significativa.

Marco de referencia

Marco teórico-conceptual

Reseña sobre la enseñanza de la filosofía en la historia de occidente

Desde que la educación se constituyó como un oficio de la sociedad, siempre ha perseguido ciertos propósitos; estos, a su vez, están atados al contexto de los pueblos y a su historia dentro de un ámbito concreto, así como también las relaciones

sociales que consolidan cada sociedad desde la antigüedad hasta el presente. Por lo tanto, la educación no ha seguido los mismos propósitos en todas las épocas ni para todas las personas. Lo que mueve a la educación ayer y hoy es el interés por formar un ciudadano en el que se materialicen determinadas pretensiones sociales.

A lo largo de toda la historia, de la cual tenemos vestigios, el hombre ha mantenido una constante necesidad de conocer. La evidencia más notable se halla en el cultivo del pensamiento filosófico que se inició en múltiples escenarios del mundo antiguo. De los que se tiene una mayor evidencia es de los antiguos griegos; sus ideas se han cultivado hasta la actualidad a través de los centros de estudio, currículos escolares y en los múltiples espíritus inquietos por cuestionarse todo. Reflejo de esta particularidad, se constata hacia el siglo V a. C. en la Grecia Clásica, donde surgió un estilo original de enseñanza con el maestro Sócrates, ciudadano que cultivaba su filosofía en la plaza pública junto con sus discípulos. El ágora fue el contexto predilecto para el diálogo profundo sobre diversos temas ontológicos, éticos y estéticos. Cada uno de estos temas fueron sometidos a debate y a examen por este hombre con una simple herramienta: el razonamiento puro y duro.

El mecanismo con el cual Sócrates provocó más de un malestar se puede considerar en este momento como una estrategia didáctica para el mundo contemporáneo, la cual es bien conocida como la mayéutica. Esta consistía en interrogar a sus interlocutores con el objeto primario de reflexionar hasta llegar a la verdad y contribuir a enriquecer el conocimiento real de las cosas. Esta metodología empleada por Sócrates utilizaba la ironía, buscaba rebatir a sus interlocutores cuando estos estaban más convencidos de sí mismos al poseer un conocimiento o cuando creían tener una certeza sobre algo en particular. El método lo asoció a la actividad de una partera, que busca que una mujer pueda dar a luz satisfactoriamente; Sócrates consideraba que su oficio permitía a los hombres parir ideas, es decir, en el arte de ayudar a parir conocimientos (Salazar, 1995, p. 69).

Durante el siglo IV a. C., emergieron dos personajes de la filosofía clásica consideradas hasta la actualidad como las más representativas de la Antigua Grecia: Platón y Aristóteles. El primero fue el precursor de la academia, lugar creado con el único fin de la enseñanza de la filosofía mediante el diálogo con el maestro o entre los discípulos. El segundo, luego de ser discípulo del primero, fundó el famoso liceo, un lugar destinado a la enseñanza de la filosofía, pero que también incluyó a las ciencias naturales, no como las conocemos hoy, pero sí con la intención de fundamentar con mayor ahínco la filosofía. Para la época, la didáctica de la enseñanza filosófica giró alrededor de la lección magistral y del análisis lógico de temas selectos.

Con el ocaso de la Antigüedad, comenzó la época de la Edad Media. Durante este periodo manó el catolicismo galopante por toda Europa y los cristianos tomaron prestados conceptos de la filosofía griega para cimentar sus principios de fe, actividad que desencadenó en la constitución de la teología. Esta ciencia sagrada durante los primeros siglos posicionó al platonismo como su autor de cabecera para expresar lo que estos pretendían defender e implantar en toda la Europa. Esta influencia es pa-

tente en el pensamiento de San Agustín. Entrando a los siglos XI y XII de la presente era, se fundaron las primeras escuelas junto a las catedrales y monasterios, hechos que constituyeron la ascensión de las maravillosas universidades europeas del siglo XIII, de las cuales muchas de ellas perduran hasta la actualidad.

Para este momento, la filosofía había pasado de ser la ciencia insigne de la academia o los liceos y había pasado a ser la sierva de la teología en cada universidad y claustro cristiano. El método de enseñanza que prevaleció durante esta época fue el escolástico, un procedimiento de estudio que afianzó su posición con la reaparición del pensamiento aristotélico, tornándose Aristóteles como el maestro entre bambalinas en los textos de filosofía y teología de Tomás de Aquino.

Los métodos de aprendizaje utilizados por el sistema escolástico fueron: la *lectio* y la *disputatio*. La *lectio* consistía en la repetición de una lección de un pensador de autoridad que los estudiantes leían en la clase. La *disputatio*, por su parte, procura el debate público entre los estudiantes, pues el propósito es examinar cualquiera de las tesis filosóficas expuesta por alguna figura culta.

En pocas palabras, lo que prevalece para este método de enseñanza es la repetición y la memorización de postulados filosóficos que fundamentaban la fe cristiana estructurada por la Iglesia católica. Como consecuencia de esta prerrogativa, pretender rebatir una tesis filosófica de una autoridad de la fe cristiana podía considerarse como un sacrilegio para la fe y el pensamiento. En síntesis, el método de estudio que prevaleció durante el final de la Edad Media y el comienzo de la Edad Moderna fue el propuesto por la autoridad eclesiástica. Para la época, el plan de estudios era el *trivium* y el *quadrivium*. El primero abarcaba las disciplinas relacionadas con la elocuencia: gramática, dialéctica y retórica, y el segundo comprendía aritmética, geometría, astronomía y música (Salazar, 1995, pp. 70-73).

Durante el Renacimiento germinó algo inusual, se dio un vuelvo a la historia y se regresó al estudio del pensamiento de los griegos y los romanos. Esta fue considerada como una época de mucha erudición, donde se dio cultivo a la individualidad, se pasó de una visión teocentrista del cosmos a una antropocentrista, desplazando, de esta manera, el dogmatismo vigente del medioevo dominado por la Iglesia católica. Para la época de la Edad Moderna, la imprenta acarreó la expansión del conocimiento y las ideas con los libros.

Entrados los siglos XVII y XVIII, nuevos filósofos desarrollaron cátedras importantes en universidades europeas, donde instruían mediante la clase magistral sus lecciones filosóficas, fruto de un trabajo intelectual arduo (Salazar, 1995, pp. 74-75). En adelante, durante el siglo XIX, se establecieron las universidades como sedes de creación y reproducción del conocimiento a tal punto que no se podía concebir el aprendizaje de otra manera ni en otro lugar. Conforme con Wallerstein (1996, pp. 79-80), durante este tiempo brotaron en las ciencias sociales las especialidades de lo político, lo económico, lo social y lo cultural. La filosofía se instauró en las universidades y el método de enseñanza que imperó durante este tiempo fue la famosa clase magistral en amplios salones, donde los profesores de filosofía ostentaban

sus visiones filosóficas a partir de las reflexiones que componían en sus escritos. Finalmente, como métodos de enseñanza sobresalieron la exposición oral, la disertación, la interrogación, y el control oral y escrito de las lecturas (Salazar, 1995, p. 76).

Lugar de la filosofía y forma de enseñanza en la educación actual

La filosofía como disciplina hace parte del enjambre del núcleo de las ciencias sociales o ciencias blandas comúnmente catalogadas. Tradicionalmente, los libros de texto que se hallan en el mercado de las editoriales están bosquejados específicamente para los estudiantes de la educación media vocacional. La explicación para esta arbitrariedad se debe a la complejidad y la abstracción que se manejan en los contenidos filosóficos, de modo que estos puedan ser únicamente estudiados por una población que está a punto de terminar la enseñanza media y preparándose para la educación universitaria o técnica. Además, se considera que tienen la capacidad cognoscitiva de comprender los contenidos por su grado de su dificultad.

Enseñar filosofía en el contexto formativo actual, luego de una pandemia y con la crisis social en cada esquina, se hace un tanto particular, tanto en los centros de básica-media como en las universidades. La enseñanza de esta se sigue caracterizando por una metodología magistral y transmisioncita del bagaje teórico, donde el docente devora texto para después depositarlo en las mentes prístinas de los estudiantes. Situación que reproduce un sistema que privilegia las clases magistrales sobre estrategias dialécticas y funcionales o, como lo indica la historia, cada vez más limitadas. Una metodología de enseñanza-aprendizaje como esta ha permeado el sistema y, en algunos casos, ha suscitado la transmisión de conceptos y concepciones filosóficas restringidas a preceptos doctrinarios, mientras que, en otros, ha dado lugar a prominentes ideas disruptivas que marcan la historia.

En el mismo orden, Pulido (2011, p. 4) afirma que la filosofía se ha transformado en un discurso repetitivo y carente de sentido para leer los contextos actuales, a razón de seguir con un modelo de enseñanza conductista y tradicionalista. La precarización de las metodologías optó por la instrucción y la memorización, apartándose de la reflexión y la introspección. Las clases de filosofía tradicional se han centrado en el estudio de la filosofía antigua, la filosofía medieval, la filosofía moderna y, por último, la filosofía contemporánea. Teniendo en cuenta el estilo de enseñanza tradicional de la filosofía, esta se asocia a un área que produce aburrimiento y flojera por el hecho de ser una clase teórica que tiende a la repetición y a la memorización, reprimiendo la apertura de espacios para la reflexión sobre las circunstancias de los jóvenes (Sarmiento, 2015, p. 39).

Este mismo argumento se encuentra en documentos de la UNESCO; sus investigaciones han evidenciado una desvalorización de la filosofía en la actualidad y ha reducido la intensidad horaria asignada en las escuelas, razón suficientemente evidente para justificar por qué se presentan unos contenidos sintéticos muy abstractos, y, por ende, al estar desvinculados con lo concreto de cada contexto social, pierden validez y sentido para las personas que se aproximan al área (Goucha, 2011, p. 52).

Lo más alarmante es que la filosofía está subordinada a una perspectiva historicista y, en cuanto a los métodos de enseñanza, se ha limitado a desarrollar procesos básicos de lectoescritura con el objeto de que los estudiantes puedan lograr, al menos, parafrasear a los autores más representativos del pensamiento, pasando por alto el cultivo de habilidades del pensamiento como la formación de un pensamiento crítico orientado a la resolución de preguntas que atraviesen su existencia del sujeto cognoscente (Paredes y Villa, 2013, p. 38-39).

Perspectiva sobre la filosofía y su didáctica

La filosofía es identificada como un saber rector porque reúne una doble circunstancia: “la de perfeccionarse a sí mismo por un permanente ejercicio de autoexamen y la de ayudar a perfeccionar a otros por medio del examen permanente de sus conceptos fundamentales” (Pineda, 2004, p. 129); propósito que habilita a la filosofía para que sea un saber problematizador y, por otro lado, crítico consigo mismo y su entorno, pues estos dos aspectos contribuyen a generar el pensamiento reflexivo. La meta consecuente de esta propuesta se inclina al cultivo de un ser humano con capacidad de razonamiento crítico que someta todo a un exhaustivo examen, pasando por la producción intelectual, la actividad ética-moral, las acciones creativas y las interacciones de la sociedad.

Lipman (1998, p. 277) afirma que la instrucción de la filosofía en el currículo escolar ayuda a perfeccionar la calidad de vida y el progreso de una sociedad. Esto significa que el perfeccionamiento del pensamiento mediante el debate y la discusión pueden conducir a que los alumnos piensen razonablemente sobre todos los asuntos concernientes al entorno social. Así, la filosofía adquiere una aplicabilidad social y práctica; no solamente se dedica a estudiar ideas abstractas, sino que la filosofía intenta ponerlas en el contexto en el que las personas operan.

El inconveniente es que se ha enseñado filosofía sin pretensión filosófica en términos de argumentación y esto ha hecho que no se enseñe a filosofar. Se cayó en eterno bucle, impartir problemas filosóficos de autores importantes de la tradición filosófica. Boavida (2006) sustenta que para que la filosofía tenga su didáctica, el punto de partida está en el alumno, en su motivación y en sus capacidades racionales; a la par, está en la actuación que tenga el profesor en el salón para que dicho alumno se motive a aprender (Boavida, 2006, p. 213). El propósito consecuente de esta apuesta está en producir filosofía y no quedarse en el acto monótono de transmitir filosofía.

Adicionalmente, se debe considerar que un hecho intrínseco al ser humano es el cuestionamiento, una condición que se desarrolla en un ambiente de libertad y ocio. De esta realidad nace la filosofía. Aunque parece simple, alcanzar una sociedad donde se cultive la libertad de pensamiento y expresión es un reto que se toma como propósito de esta investigación. Ahora bien, teniendo en cuenta el grado de libertad que pueda tener una sociedad, para Araya el fin de la filosofía se reduce a pensar creativamente y esto posibilita que la educación humanice más al ser humano (Araya, 2003, pp. 11-12).

La filosofía dispone de muchos métodos de aprendizaje; la didáctica filosófica aparece a partir de la interrogación y con esta se tiende al diálogo y a la indagación en las cuestiones últimas y originarias de las cosas. Por otro lado, Gómez (2005) sostiene que la didáctica de la filosofía se encuentra en la disertación filosófica, ya que esta ayuda a los estudiantes a adquirir más orden, rigor y claridad en la exposición escrita de las ideas. Con esta estrategia, puede comprobarse el índice de comprensión y creación filosófica que se produce en el estudiante, en el sitio de clase si es preciso (Gómez, 2005, p. 13).

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2010, p. 23) la formación filosófica en Colombia debe suscitar el desarrollo de un pensamiento crítico, pues así se desarrolla la capacidad del pensamiento autónomo, se contribuye a la comunicación asertiva como una forma de interacción social, que también promueve la creatividad del educando. Asunto que desencadena la formación de ciudadanos miembros de una sociedad pluralista (MEN, 2010, p. 24).

En este sentido, las prácticas filosóficas que se deben promover en el aula son: pensar por uno mismo, la autonomía del juicio y el libre examen de las ideas. Todas ellas deben estar encaminadas a fomentar la libertad del espíritu en los alumnos. Un enfoque educativo con este propósito debe impulsar una educación reflexiva y crítica, alejada de un pasmoso adoctrinamiento a los alumnos en determinadas ideas filosóficas. Es necesario realizar un acompañamiento mediante el cual los estudiantes puedan encontrar respuestas a sus propias interrogantes existenciales. En otras palabras, se debe despertar en los estudiantes la capacidad de pensar por sí mismos, bien sea al modo del cuestionamiento socrático, el asombro aristotélico o el dudar cartesiano.

Así mismo, este ejercicio didáctico debe orientarse a que los estudiantes se ejerciten filosóficamente, y el docente debe crear las condiciones adecuadas en el aula para exhortar a sus estudiantes a someter todo tipo de juicios (ético, político, axiológico, epistemológico, etcétera) y al cuestionamiento racional, evitando así caer o en el dogmatismo o en el relativismo (Goucha, 2011, p. 20)

Marco contextual

La IE Escuela Normal Superior Indígena de Uribía se encuentra ubicado en la Guajira, Colombia, es de carácter oficial y cuenta una población aproximada de 1300 estudiantes en los niveles de preescolar, primaria, media académica y formación complementaria, es mixta y su formación pedagógica está orientada a bachilleres académicos con énfasis en educación en 11° y en el programa de formación complementaria (normalistas superiores con énfasis directivo docente-directivo rural). La formación de los estudiantes se da a partir de la propuesta pedagógica de la afirmación cultural, la diversificación curricular y el aprendizaje cooperativo. En esta IE, se asignan dos horas de filosofía semanal para cada grupo de 10° y 11°, y seis horas a jornadas pedagógicas orientadas a la práctica pedagógica desde el área de filosofía en grado undécimo.

Metodología

La metodología de investigación es cualitativa, ya que busca responder al interrogante sobre las formas de enseñanza y aprendizaje del área de filosofía en la IE Escuela Normal Superior; por lo tanto, las respuestas surgen de las experiencias y la inmersión de la PPE.

1. Caracterización de la IE Escuela Normal Superior Indígena (docentes, estudiantes, infraestructura, administrativos, PEI)
2. Revisión de la literatura existente de las formas de enseñanza y aprendizaje de la filosofía en la educación media.
 - Estrategias didácticas.
 - Perspectivas metodológicas.
 - Recursos didácticos para la enseñanza de la historia de la filosofía.
 - Retos de la enseñanza de la filosofía.
3. Organizar estrategias de enseñanza de filosofía en la web 2.0
 - Organizar palabras y realizar crucigramas en EducaPlay
 - Presentación interactiva en Emaze
 - Evaluación por medio de Kahoot
4. Organizar estrategias de aprendizaje
 - Aprendizaje basado en escenarios (ABE) adaptado a las experiencias obtenidas en los años cursados en la IE Escuela Normal Superior.
5. Aplicar la propuesta didáctica en los estudiantes del grado 11°
6. Evaluar la propuesta didáctica.

Figura 21. Metodología



Fuente: Luzmila Arends (2023).

Referencias

- Araya, D. (2003). *Didáctica de la Filosofía*. Magisterio.
- Boavida, J. (2006). De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación. *Revista española de pedagogía*, (234), 205-226.
- Gómez, M. (2003). Perspectivas metodológicas. En *Introducción a la didáctica de la filosofía*. pp. 89 - 154.
- Gómez, M. (2005). *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía: métodos y procedimientos*. Magisterio.
- Goucha, M. (2011). *La filosofía una escuela de libertad*. UNESCO.
- Lipman, M. (1998). Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of the Philosophy for Children Program. *The Clearing House*, 71(5), 277-280.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*.
- Paredes, D., y Villa, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y Nudos*, 4(34), 37-48. <https://doi.org/10.17227/01224328.2282>

- Pineda, D. (2004). ¿En qué consiste una educación filosófica? *Revista Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía*, (1), 125-161.
- Pulido, O. (2011). Aprender y enseñar filosofía en el mundo contemporáneo: De la mercantilización del pensamiento al despliegue de su ejercicio. *Cuestiones de Filosofía*, 11. <https://doi.org/10.19053/01235095.653>
- Salazar, A. (1995). *Didáctica de la Filosofía*. Fondo Editorial.
- Sarmiento, I. (2015). *Representaciones sociales de niños, padres y maestros en torno al programa de filosofía para niños del Colegio San Bartolomé La Merced* [Trabajo de grado - Maestría]. Universidad de los Andes.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las Ciencias Sociales*. Siglo XXI Editores.

Referencias

- Antunes, C. (2015). *Las estrategias pedagógicas en la educación moderna*. Editorial Educación y Cultura.
- Arias, G y Palacio, J. (2017). *Sujetos de conocimiento y formación: un repaso antropológico a la creación de ámbitos de educación*. Universidad Católica de Manizales.
- Blanco-García, L. E., Blanco-Muñoz, S., Vicuña-Huaqui, L. A., Meneses- López, A., y Oseda-Gago, D. (2022). Herramientas digitales en el proceso de aprendizaje semipresencial en la Educación Dental Peruana durante la Pandemia COVID-19. *Revista Estomatológica Herediana*, 32(3), 319-328.
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Contreras-Bravo, L. E., Tarazona-Bermúdez, G. M., y Rodríguez-Molano, J. I. (2021). Tecnología y analítica del aprendizaje: una revisión a la literatura. *Revista científica*, 41(2), 150-168. <https://doi.org/10.14483/23448350.17547>
- Contreras, J. (2011) “Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado”. En ALLIAUD, A. Y SUÁREZ, D. (Coords.) El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente. FFyL-UBA/CLACSO, Buenos Aires.
- Del Moral Santaella, C. (2012), General pedagogical knowledge in the design and development of significant learning experiences for teacher education. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(2), 469-500. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19957>
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext), pp. 88-103. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Díaz Ortiz, W. D., Mendocilla Martínez de Díaz, E. del R., y Merino Salazar, T. del R. (2022). Herramientas virtuales para mejorar las competencias digitales en los docentes en tiempos de pandemia. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(24), 1059-1073. <https://doi.org/10.33996/revista-horizontes.v6i24.397>
- Díaz, V. (2001a). Construcción del saber pedagógico. Sinopsis Educativa, *Revista Venezolana de Investigación*, 1(2), 13-40.
- Díaz, V. (2004). *Currículum, investigación y enseñanza*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Morata.

- Esteban-Guitart, M., Serra, J. M., y Vila, I. (2017), Informationalism and informalization of learnings in 21st century. A qualitative study on meaningful learning experiences. *Social and Education History*, 6(1), 1-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317049848001>
- Farné, S. (2011). Observatorios del mercado de trabajo: ¿qué son y cómo funcionan? *Revista de Economía Institucional*, 13(24), 429-445. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/ecoins/article/view/2858/2500>
- Flórez, R. (2000). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.
- Fraile, J., Ruiz-Bravo, P., Zamorano-Sande, D., y Orgaz-Rincón, D. (2021). Evaluación formativa, autorregulación, *feedback* y herramientas digitales: uso de Socrative en educación superior (Formative assessment, self-regulation, feedback and digital tools: use of Socrative in higher education). *Retos Digital*, 42, 724-734. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87067>
- Ghazali, N., y Nordin, M. S. (2019). Measuring Meaningful Learning Experience: Confirmatory Factor Analysis. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 9(12), 283-296. https://www.researchgate.net/publication/355032577_Measuring_Meaningful_Learning_Experience_Confirmatory_Factor_Analysis
- Gil-Fernández, R., y Calderón Garrido, D. (2021). El uso de las redes sociales en educación: una revisión sistemática de la literatura científica. *Digital Education Review*, (40), 82-109. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/12552>
- Gupte, T., Watts F. M., Schmidt-McCormack, J. A., Zaimi, I., Ruggles Gere, A., y Shultz, G. (2021). Students' meaningful learning experiences from participating in organic chemistry writing-to-learn activities. *Chemistry Education Research and Practice*, (2), 396-414. <https://doi.org/10.1039/D0RP00266F>
- Iafrancesco, G. (2011). *Transformaciones de las prácticas pedagógicas*. Corporación Internacional, Pedagogía y Escuela Transformadora.
- Matilainen, R., Nuora, P., y Valto, P. (2020). Student experiences of project-based learning in an analytical chemistry laboratory course in higher education. *Chemistry Teacher International*, 3(3), 229, 238. <https://doi.org/10.1515/cti-2020-0032>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Resolución 18583. Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=71384>
- Mujica-Sequera, R. M. (2021). Clasificación de las Herramientas Digitales en la Tecnoeducación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 1(1), 71-85. <https://doi.org/10.37843/rted.v1i1.257>

- Parra, L. R., Menjura, M. I., Pulgarín, L. E. y Gutiérrez, M. M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70-94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>
- Ramírez, E., Zapata, J., Pérez, L., Hernández, J y Acevedo, J. (2010). Observatorios Pedagógicos: una ruta educativa hacia la sociedad de la información y el conocimiento desde la producción de materiales didácticos. *Uni-pluriversidad*, 10(2), 77-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7895958>
- Revans, R. (2011). *ABC of Action Learning*. Gower Publishing, Ltd.
- Roa Trujillo, S. H., García Martínez, Álvaro, y Cuellar Caicedo, F. (2016). Observatorio Pedagógico en Aprendizaje Basado en Problemas. *Desarrollo Profesional Universitario*, 4(1) <https://doi.org/10.26852/2357593X.22>
- Rodríguez-Pérez, M. V. (2019). Reflexión sobre las prácticas educativas que realizan los docentes universitarios: el caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO. *Formación Universitaria*, 12(1), 109-120. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100109>
- Sarmiento-Robles, V. M., y Cabrera-Berrezueta, L. B. (2021). Herramientas digitales lúdicas para la enseñanza de Lengua y Literatura en Escuelas Pluridocentes. *EPISTEME KOINONIA. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 4(1), 151-174. <https://doi.org/10.35381/e.k.v4i1.1460>
- Suárez, D. y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en Blanco. Revista de Educación* (28), 49-74.
- Taniguchi, S. T. (2004). *Outdoor Education and Meaningful Learning: Finding the attributes to meaningful learning experiences in an outdoor education program*. Theses and Dissertations. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384555587004/html/index.html>
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD]. (2022). *Lineamientos de las prácticas educativas y pedagógicas para estudiantes de licenciatura*. ECEDU. <https://academia.unad.edu.co/practica-educativa-y-pedagogica>



Sello Editorial

Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

Sede Nacional José Celestino Mutis

Calle 14 Sur 14-23

PBX: 344 37 00 - 344 41 20

Bogotá, D.C., Colombia

www.unad.edu.co



9 786287 786158