



RESUMEN: En este escrito, se plasma de manera general y personal la experiencia pedagógica vivida por su autora en el que se hace referencia en el marco del diplomado Proyecto MÁSRED donde se desarrollan diversos módulos, desde la experiencia de Dee Fink (2008); lo que por cierto generó una instancia de novedad pedagógica en el ejercicio de los futuros maestros de la IENSS, pero que a la vez se convierte en un reto para el ejercicio pedagógico en lo que respecta a la aplicación de los fundamentos y la elaboración teórica del connotado investigador, precisamente enfocado en la relación con la Guía Auto-Dirigida para el Diseño de Cursos para el Aprendizaje Significativo.

Palabras clave: *Guía autodirigida, Experiencia pedagógica, Aprendizajes significativos.*

CRECIENDO PEDAGÓGICAMENTE, MI RAZÓN DE SER. APUNTES DE UNA SISTEMATIZACIÓN PEDAGÓGICA

* Mgter. Maritza Juliet Tenorio Troncoso

* Docente Programa de Formación

| maritzajtenoriot@gmail.com

Complementaria y Coordinadora de Investigación de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelajo IENSS, Doctorando en Educación por la Universidad de Baja California-México, Investigadora Adjunta del Centro en estudios pedagógicos y epistemológicos Paulo Reglus Neves Freire CESPE.

TITLE: GROWING PEDAGOGICALLY, MY REASON TO BE. NOTES OF A PEDAGOGICAL SYSTEMATIZATION

ABSTRAC: In this writing, the pedagogical experience lived by its author is reflected in a general and personal way in what is referred to in the framework of the MÁSRED Project diploma in which a series of modules are developed from the experience of Dee Fink (2008); which, incidentally, generated an instance of pedagogical novelty in the exercise of the future teachers of the IENSS, but which at the same time becomes a challenge for the pedagogical exercise with regard to the application of the foundations and the theoretical elaboration of the connotado researcher, more precisely in what relates to the Self-Directed Guide for the Design of Courses for Meaningful Learning.

Key words: *Self-directed guide, Pedagogical experience, Meaningful learning.*

Fecha de recibo: 07/12/2017

Fecha de aceptación: 28/03/2018

Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reea.html>



REVISTA ELECTRÓNICA

ENTREVISTA ACADÉMICA

ISSN: 2603-607X

revistae.reea@gmail.com

LE TITRE: POURQUOI UNE CONCEPTION MÉTHODOLOGIQUE DE LA PÉDAGOGIE CRITIQUE? UNE RECONSTRUCTION THÉORIQUE-REFLEXIVE DE L'ÉDUCATION DE L'HOMME

LE RÉSUMÉ: Le présent travail est une approche de la conception et de la redimensionnement de la théorie et de la pratique pédagogique, soutenue dans la pédagogie critique, avec une cosmovision de la théorie de la complexité, qui permet de comprendre l'acte éducatif et d'appliquer les transformations auxquelles il aboutit comme synthèse théorique-pratique; avec l'utilisation d'une approche de l'éducation comme acte de réflexion, dans l'utilisation de la systématisation et de la pédagogie comparative. Cette conception méthodologique de la pédagogie critique se justifie à partir de l'analyse des tendances pédagogiques contemporaines et des trois questions considérées comme fondamentales dans la genèse de cette théorie. Enfin, les critères fournis par des chercheurs cubains de renommée internationale, avec lesquels la proposition a été socialisée, sont réfutés quant à la problématique-réflexive.

Les mots de la clef: *conception méthodologique, pédagogie critique, théorie pédagogique.*

TÍTULO: POR QUE UMA CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DA PEDAGOGIA CRÍTICA? UMA RECONSTRUÇÃO TEÓRICO-REFLEXIVA DE COMO EDUCAR O SER HUMANO.

RESUMO: O presente trabalho é uma abordagem a uma concepção e redimensionamento da teoria e da prática pedagógica, sustentada na Pedagogia crítica, com uma cosmovisão da teoria da complexidade, que possibilita compreender o ato educativo e aplicar as transformações às quais chegam como síntese teórico-prática; com o uso de uma abordagem à educação como ato de reflexão-aprendizagem, no uso da sistematização e da pedagogia comparada. Essa concepção metodológica da pedagogia crítica se justifica, a partir da análise das tendências educacionais contemporâneas e das três questões que se acredita serem fundamentais na gênese dessa teoria. Finalmente, os critérios fornecidos por pesquisadores cubanos internacionalmente reconhecidos, com os quais a proposta foi socializada, são refutados como problemático-reflexivos.

Palavras chaves: *concepção metodológica, Pedagogia Crítica, teoria pedagógica.*

Introducción

La experiencia inicia en el momento de ser convocada la autora de este escrito para participar en el diplomado: Proyecto MÁSRED, iniciando con el desarrollo de una serie de módulos que invitaban a los participantes a ingresar en una reflexión pedagógica a partir de la experiencia de Dee Fink, la cual se fue desarrollando con el acompañamiento de los tutores. En este ir y venir por las actividades y compromisos; ya muestra una metodología cargada por un ambiente entre pares, con ambientes armónicos donde predominó la apertura y respeto frente a las posturas teóricas, prácticas y experiencias. Así mismo, los aportes y el enriquecimiento de las perspectivas personales y colectivas.

Desde la metodología empleada por los tutores en el acompañamiento de los módulos inicia mi etapa de crecimiento, puesto que no dude un instante en idear la manera de adaptarla a mis clases, puesto que esta permite realizar las actividades y tareas junto con el docente y los estudiantes, situación bastante tratada y sustentada en teorías Vigotskiana, como lo explica Herrera (2008) la zona de desarrollo próximo es aquella donde existe la presencia de un mediador el cual facilita las herramientas necesarias al que se encuentra en un proceso de aprendizaje trascendiendo de su zona real a la desarrollo próximo. Por tanto, consideré muy valioso seleccionar aquellas actividades que requieren mi presencia como docente para el acompañamiento a mis estudiantes. Así mismo, realizar la organización de aquellas actividades que quedan como compromiso para el trabajo independiente de los estudiantes.

De igual manera, en la medida que se fue avanzando y profundizando en los fundamentos teóricos los cuales proporcionan el sustento argumentativo de la experiencia de Dee Fink, alcancé elementos conceptuales que contribuyeron a fortalecer mi perspectiva desde el quehacer pedagógico y así mismo me aportó elementos significativos coherentes con el modelo pedagógico de la institución Normal Superior de Sincelejo (IENSS), donde me desempeño como docente de Procesos Pedagógicos Investigativos en el Programa de Formación.

Abordados los pasos anteriores, llega el momento de la planeación de la clase atendiendo a la taxonomía del aprendizaje significativo. Siendo pertinente resaltar que la planeación es algo que considero fundamental, relevante en el rol como docente. Consideraba que la establecida institucionalmente a la luz del modelo crítico de transformación social de la

IENSS, reunía muchos de los elementos con los cuales se diseñan, planean y ejecutan mis clases. Puesto que en la normal los cinco momentos de la clase tienen elementos pedagógicos los cuales se van desarrollando en el momento de la ejecución de la misma. Tales como: momento previo, motivación, básico, práctico, extensión y evaluación (este último transversal en todos los momentos anteriores).

Cabe advertir aquí, la confrontación que se presenta al momento de realizar la planeación con la propuesta de la taxonomía del aprendizaje significativo (Dee Fink), puesto que los referentes en mi planeación se sustentan desde la pregunta de investigación seleccionada en la interdisciplinariedad: ¿Cómo a partir de la implementación de habilidades de pensamiento crítico desde el enfoque de interacciones socio-cognitivas se puede favorecer el comportamiento social autónomo en los estudiantes del Programa de Formación Complementaria? Lo cual brinda aspectos que permiten su articulación y coherencia; y que se ratifica desde lo conceptual. Al llevarlo a la práctica para la respectiva planeación fui gratamente confrontada. Además, fui retada a abordar otros aspectos que, aunque estaba en la experiencia de adaptar los referentes teóricos del modelo crítico de transformación social al proceso pedagógico formativo desde el rol como docente. Sin duda alguna, la taxonomía del aprendizaje significativo, requiere de aspectos fundamentales y que valoro mucho en el proceso de reconstrucción que experimentó mi práctica pedagógica, tales como: Metas de aprendizaje, el precisar los conocimientos fundamentales y cómo aprender a mantener el aprendizaje.

Por otra parte, el factor situacional ocupa un lugar de privilegio en mi quehacer profesional, el que es abordado desde el ámbito institucional de la IENSS como lectura de contexto y caracterización.

Desarrollo

Para el caso que nos ocupa de la experiencia implementada, se contó con los estudiantes de IVA y IVB del Programa de Formación complementaria (PFC), el cual congrega a los estudiantes que optaron por su título de bachilleres académicos con profundización en pedagogía y continuaron sus estudios de años en PFC con la titulación maestros superiores. Estudiantes que se caracterizan por su vocación docente, cuyas edades oscilan entre los 17 a 25 años promedio. La mayoría vive en la zona urbana del municipio de Sincelejo y pocos

en la zona rural. Pertenecen a estrato 1 y 2. Tanto ellos como sus familias realizan gran esfuerzo por superar las dificultades económicas y mantenerse en el Programa.

En cuanto a la disposición de herramientas tecnológicas son pocos los estudiantes que disponen de un portátil o facilidad para ir a las salas internet, por lo tanto, la institución ofrece las posibilidades de acceder a los equipos de la Institución en las horas de tecnología que aparecen en su horario de clase. Pero también, el uso de portátiles o computadoras de escritorio en horas de descanso o en espacios que no interfieran con las actividades de otros estudiantes.

El conocer de una manera más integral a los estudiantes, también me permitió no solo atender factores que influyen en los procesos formativos, pedagógicos y psicosociales de los estudiantes. Sino, además, incluir en la planeación competencias, conocimientos y saberes relacionados con las políticas de inclusión, equidad y otras competencias genéricas como requisito no solo de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), sino las exigencias para las escuelas normales. Tales como lo enuncia el Ministerio de Educación Nacional (2015) naturaleza y retos de las Escuelas Normales de Colombia; como ICFES (2015) en las pruebas Saber Pro. Aspectos que sin duda, en cierta manera corresponden a dar respuesta a los retos que le plantea la educación el siglo XXI, en el contexto de las llamadas Sociedades de la Información y del Conocimiento (López, 2010f) más aun circunscritas ellas en el marco del Paradigma de la Economía Global y el Paradigma Ecológico (López, 2010e); en aras de lograr el imaginario formativo en similitud al del concepto de Paideia -en la antigua Grecia-, que para estos tiempos se redimensiona y se resignifica (López, 2010b).

No obstante, con la teoría del aprendizaje significativo Dee Fink (2008) invita a darle mayor sentido a los aspectos arriba mencionados, pues si bien, los tengo en cuenta para la planeación y preparación de la clase para cada uno de los momentos. Dejaba de lado un componente prioritario que aporta el autor en referencia. Aunque el trabajo por competencias requiere la formulación de las metas, éstas en la institución se programan por áreas y grados. En el caso de la planeación de cada docente, se articulan las competencias seleccionadas colectivamente, pero no las de cada docente según el nivel de desempeño. Este componente me llevó a la reflexión de su importancia, y la necesidad de plantearlas con mucha responsabilidad y de manera conjunto con los docentes que nos desempeñamos en

esas disciplinas y por ende en esos grados. Y más, cuando Dee Fink (2008) precisa el detenerse, por ejemplo: qué espero que los estudiantes aún pasados dos o tres años deben haber aprendido, ¿cuáles habilidades y operaciones mentales espero que los estudiantes desarrollen?, ¿cómo quiero que mis estudiantes sigan aprendiendo?

Todas esas interrogantes pertinentes con el modelo institucional y con la pregunta de investigación que adelanto junto con los compañeros que se desempeñan en el Programa de Formación Complementaria.

Metas que se concretizan en cada uno de los componentes propuesto por Dee Fink, las cuales acompañadas durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes, dejaron aprendizajes significativos evidenciado en la claridad por parte de ellos, para seleccionar adecuadamente los elementos pedagógicos requeridos para preparar las clases según el grado de escolaridad, competencias específicas, transversales, saberes declarativos, procedimentales, actitudinales, funcionamientos cognitivos, habilidades de pensamiento, actividades, reconstrucción de la práctica y validación de teorías, para las mejoras esperada; con la elaboración de las rúbricas.

Se diría entonces, que tanto mis estudiantes como yo, incursionamos en procesos investigativos, de corte cualitativo, ya que parte del supuesto que el mundo social está constituido por medio de sus significados a través de la experiencia de los sujetos (Strauss y Corbin, 2002; Denzin y Lincoln, 1994; Taylor y Bogdan, 1987). Así como lo argumentado por Creswell (1998):

La investigación cualitativa es un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. El investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural. (p. 13).

Aprendizaje que combina elementos propios de su quehacer docente, competencia específica Saber Pro, Enseñar (2017) mediante el conocimiento que posee de la disciplina a su cargo, organización y recontextualización. Análogamente los saberes propios del componente investigativo, que para un maestro superior es fundamental, según

caracterización para escuelas Normales de Colombia, Universidad De La Salle (2017) formación, investigación, evaluación y extensión comunitaria.

Otro de los aprendizajes sin temor a equivocarme fue la implementación de lectura de contexto, diagnóstico y caracterización de aula, los cuales requerirán en el transcurso de su trayectoria profesional, puesto que hace parte de otra de las competencias específicas Saber Pro, Evaluar (2017) al utilizar utilizando diversas metodologías y técnicas de evaluación con el propósito de presentar propuestas de intervención y mejora.

Quisiera añadir en relación con la evaluación los aportes significativos tanto para los estudiantes como para mí como docente porque, aunque entre las estrategias que utilizo para los procesos de evaluación, siempre incluyo: auto, co y hetero evaluación, pero ésta encaminada a los estudiantes. Con los instrumentos implementados para evaluar mi desempeño por parte de los estudiantes, surgen aspectos fundamentales que enriquecen mi quehacer y contribuyen en el PHVA, estrategia que se adelanta institucionalmente.

De igual manera, para los estudiantes se instituye como un componente indispensable puesto que aprendieron a diseñar sus propios instrumentos para el seguimiento a los aprendizajes de estudiantes y mejoras en la enseña. Proceso que se acompañó y reflexionó en los respectivos diarios de campo, junto con los aportes de Van Manen (2016) al aplicar diseños metodológicos pertinentes que como sustenta el autor; rompe lo dado por sentado y obtener las estructuras significativas de nuestras vivencias.

Fue además gratificante para los estudiantes como estrategias innovadas implementadas en mi quehacer la socialización y sustentaciones de los planes de clase antes de su ejecución. Estrategia que permitió la participación colectiva de los compañeros(as) en calidad de pares, abriendo espacios para la argumentación, contra argumentación, ajustes y mejoras. Para lo cual fue necesario crear dos instrumentos. El primero con el nombre rúbrica para la revisión de planes de clase y el otro el propuesto por el Ministerio de Educación: Rúbrica del ministerio de educación nacional de Colombia. Maestro 2025, para la observación y evaluación en la ejecución de la clase.

Resultó de interés para los estudiantes la iniciativa propuesta por el tutor acompañante por parte de MÁSRED del Mg Asdrúbal el cual, al ver las planeaciones y desempeño de los

estudiantes como maestros en su práctica pedagógica, sugirió la elaboración de vídeos individuales de las prácticas y luego en clase, se revisarán los vídeos. Sugerencia muy bien recibida por mi parte, pues me permitió conocer cómo se desempeñaban los maestros en formación, de una manera real, minimizando la dificultad de poder ir a supervisar sus clases. Además, es una forma en la cual, los estudiantes se preparan para una de las exigencias de los docentes que ingresan al Magisterio, según Decreto 1278 de 2002.

Finalmente, de las dimensiones que aportaron y contribuyeron a re-significar mi quehacer está el conocido como atención. Y este se hace más explícito a partir de las metas del conocimiento fundacional y del aprendiendo a aprender. Las que requieren de mi empeño, creatividad y explicitación para que los estudiantes sean conscientes y ellos mismos puedan precisar sus conocimientos, saberes, contenidos; los sentimientos, intereses y valores que acompañan su proceso formativo como personas, pero también en su capacidad de aceptación y resiliencia con los otros. Y no menos importante, cómo y qué aprendió que perdura a lo largo de su vida.

Conclusiones

La experiencia vivida en este proceso me abre un panorama que permite ir cualificando mi quehacer, como reto personal, y profesional. Más cuando me desempeño en una Normal del país, reto aún mayor para un docente. La metodología, compromisos y el rediseño de mi clase, tomando como referente los componentes del aprendizaje significativo de Dee Fink, me comprometo a realizar los ajustes producto del proceso hermenéutico y teoría fundada que surgió del mismo.

Además, la sugerencia a los directivos y docentes de la institución donde me desempeñé, puesto que el modelo pedagógico crítico de transformación social requiere revisar los elementos conceptuales del aprendizaje significativo Dee Fink para mayor coherencia y consistencia a los procesos que se vienen adelantado con la estrategia de la interdisciplinariedad la cual se está validando desde el año 2012. Así mismo, se logró la vinculación del rector y coordinadores de la Institución al proceso. Los cuales participaron en la ejecución de las clases, seguimiento a la metodología e instrumentos de evaluación adelantados en práctica pedagógica investigativa, semestre IV, grupos A y B.

Cabe añadir, que no solo se beneficiaron los estudiantes de IV A, B, sino también los estudiantes de IV C y D. Gracias a la asignación académica de la docente la cual trabaja con dichos grupos. Lográndose un reto mayor para cada caso.

Bibliografía

DEE Fink. (2008). Una Guía Auto-Dirigida al Diseño de Cursos para el Aprendizaje Significativo. Recuperado en: https://www.deefinkandassociates.com/Spanish_SelfDirectedGuide.pdf

ICFES. (2015). Módulos saber pro 2015. Recuperado en: <http://www.icfes.gov.co/item/1633-modulos-saber-pro-2015-2>

LÓPEZ, G. (2010). *Sobre las sociedades de la información y la del conocimiento: críticas a las llamadas ciudades del conocimiento latinoamericanas desde el paradigma ecológico*, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010f/877/.

LÓPEZ, G. (2010). *“Las conexiones ocultas” de Fritjof Capra: momento cumbre de su programa de investigación y la socialización del paradigma ecológico*, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010e/831/.

LÓPEZ, G. (2010). *“El próximo escenario global” de Kenichi Ohmae: momento cumbre de su tejido teórico y la socialización del paradigma de la economía global*, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010e/832/.

LÓPEZ, G. (2010). *Momentos en la historiográfica de la paideia griega y lecturas de ella en los tiempos de la posmodernidad*, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010b/676/.

MEN. (2015). Naturaleza y retos de las escuelas normales de Colombia. Recuperado en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_recurso_1.pdf

Anexos


Anexo 1.

RÚBRICA PARA LA REVISIÓN DE LOS PLANES

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR DE SINCELEJO		OBSERVACIONES
	RÚBRICA PARA		
ARTICULA LAS COMPETENCIAS BÁSICAS REQUERIDAS (EN EL GRADO DONDE REALIZA LA PRÁCTICA) CON SUS RESPECTIVOS DBA E INDICADORES DE DESEMPEÑO Y EL MAPA DE RECONSTRUCCIÓN, EL CUÁL ESTÁ VALIDANDO EN LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA?	SI	NO	
PRECISA LOS SABERES DECLARATIVOS, PROCEDIMENTALES Y ACTITUDINALES ACORDE CON LAS COMPETENCIAS, DBA, FUNCIONAMIENTOS COGNITIVOS Y POSTULADOS DE LOS TEÓRICOS	SI	NO	
PRESENTA LA PLANEACIÓN POR MOMENTOS CON LAS RESPECTIVAS FECHAS DE MANERA COHERENTE CON LAS COMPETENCIAS, LOS DBA, LOS FUNCIONAMIENTOS, LOS SABERES, POSTULADOS A VALIDAR	SI	NO	
LOS MOMENTOS DE LA CLASE CONTIENEN MÍNIMO 5 ACTIVIDADES, DONDE SE EVIDENCIAN LOS SABERES DECLARATIVOS, PROCEDIMENTALES, ACTITUDINALES, INDICADORES DE DESEMPEÑO Y SUS RESPECTIVOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN. (SEGÚN EL NIVEL Y MAPA DE RECONSTRUCCIÓN)	SI	NO	
EN EL MOMENTO BÁSICO SE EXPLICAN LOS NUEVOS SABERES CON EL RIGOR CIENTÍFICO PARA EL GRADO PLANEADO QUE PERMITA EL PUENTE ENTRE LOS SABERES PREVIOS Y LOS NUEVOS. (AQUELLOS RELACIONADOS CON LA PROPUESTA DE RESIGNIFICACIÓN)	SI	NO	
EN EL MOMENTO PRÁCTICO Y DE EXTENSIÓN SE PROPONEN ACTIVIDADES QUE LE APUESTAN A LA REITERACIÓN DE LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO, CON SUS RESPECTIVOS INDICADORES E INSTRUMENTOS DE SEGUIMIENTO.	SI	NO	
PRESENTA LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACION COHERENTES CON LOS INDICADORES DE DESEMPEÑO Y SEGUIMIENTO A LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES. RUBRICAS PARA EL SEGUIMIENTO AL IMPACTO	SI	NO	
DESEMPEÑOS			
Excelente (9-10) por un cumplimiento de cada elemento en un 100%.			
Bueno (7-8) por un cumplimiento de cada elemento entre 99 y 80%.			
Satisfactorio (7-6) por un cumplimiento de cada elemento entre 79- 60%			
Deficiente (5 o menos) por un cumplimiento de cada elemento del 59% o menos			

Anexo 2.

RÚBRICA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA MAESTRO 2025, PARA LA OBSERVACIÓN Y EVALUACIÓN EN LA EJECUCIÓN DE LA CLASE

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR DE SINCELEJO	
---	---	--

