



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES: 1704



i

**EL MODELO PEDAGÓGICO PROBLÉMICO Y LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS VISTAS DESDE EL CURRÍCULO EN LA LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN PREESCOLAR DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS DE AQUINO**

**Mónica Liliana Arias Buitrago
Doralba Mercedes Mayorga Arévalo
Autor(es)**

**Jorge Andrés Sosa Chinome
Asesor**

**Especialización en pedagogía para la Educación Superior
Universidad Santo Tomás
Facultad en educación
CAU Chiquinquirá
2020**

Contenido

1. Introducción	1
2. Planteamiento del problema.....	2
3. Justificación	5
4. Objetivos	8
4.1. Objetivo general	8
4.2. Objetivos específicos	8
5.1. Marco teórico	9
5.1. El currículo.....	9
5.1.1. El currículo y la escuela	9
5.1.2. El diseño curricular	10
5.1.3. El currículo en Educación Superior	12
5.2 Modelo pedagógico problémico.....	14
5.2.1. Pedagogía problémica	14
5.3. Práctica pedagógica.....	15
5.3.1. La práctica pedagógica y los aspectos curriculares como mediadores para la formación del futuro docente.....	15
5.3.2. La práctica pedagógica y su relación con los procesos didácticos.....	16
5.3.3. La práctica pedagógica como proceso de desarrollo de la relación entre el estudiante y el maestro.....	16
5.3.4. La práctica pedagógica como promotora de investigación y de cambio a la	

realidad existente.	17
5. Metodología	18
5.1. Perspectiva epistemológica	18
5.2. Enfoque o paradigma.....	19
5.4. Instrumentos de la investigación	20
6. Resultados	20
7. Conclusiones	22
8.1. En relación con los objetivos	22
8.2. Respecto a los aprendizajes.....	24
Referencias	25
Anexos.....	28

Lista de tablas

Tabla 1: <i>Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial.</i>	28
Tabla 2: <i>El saber pedagógico como saber práctico.</i>	30
Tabla 3: <i>Un modelo pedagógico para la reproducción y transformación cultural en las sociedades del conocimiento.</i>	34
Tabla 4: <i>Curriculum debates actuales, trazos desde América Latina</i>	36
Tabla 5: <i>La constitución de las culturas pedagógicas modernas: una aproximación conceptual.</i>	38
Tabla 6: <i>Posibilidad de acuerdos sobre las concepciones de currículo para la formación de maestros.</i>	39
Tabla 7: <i>Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica.</i>	42
Tabla 8: <i>Las prácticas de formación de maestras(os) para la infancia en la licenciatura de pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia: escenario para la construcción de saber y conocimiento.</i>	45
Tabla 9: <i>La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos.</i>	48
Tabla 10: <i>Fundamentación curricular para una pedagogía de la teología. Reflexiones en perspectiva crítico-liberadora.</i>	51
Tabla 11: <i>Modelo educativo pedagógico universidad Santo Tomás</i>	54
Tabla 12: <i>Lineamientos para el diseño y actualización curricular universidad Santo Tomás</i>	55
Tabla 13: <i>Pedagogía problémica. Modelo metodológico para el aprendizaje significativo por problemas.</i>	57

Tabla 14: *Prácticas pedagógicas y educación a distancia* 58

Tabla 15: *Prácticas pedagógicas* 59

1. Introducción

Para la realización de este trabajo se pensó en la siguiente pregunta problema ¿Cómo se integra desde el currículo el modelo pedagógico problémico y las prácticas pedagógicas en la Licenciatura en educación preescolar de la USTA?, teniendo en cuenta que se utiliza la sigla USTA en todo el artículo, que quiere decir Universidad Santo Tomás de Aquino, con la pregunta problema se muestra la gran trascendencia de conceptos complejos como lo son currículo, modelos pedagógicos, practicas pedagógicas y licenciatura en educación preescolar; cada uno de estos contribuyen a que la institución educativa establezca un eje fundamental para crear unas relaciones entre institución, docentes, estudiantes y demás comunidad educativa, pues se reconocen como elementos que representan los resultados de los profesionales en el campo de la educación inicial.

Por lo anterior, esta investigación tiene como objetivo general, establecer desde el currículo el proceso de integración entre el modelo pedagógico problémico y las prácticas pedagógicas integradoras en la Licenciatura en educación preescolar de la USTA. Teniendo en cuenta que el currículo es integrado por la práctica pedagógica y el modelo pedagógico, y que es una construcción social donde los participantes evidencian su conocimiento referente al proyecto educativo en el cual se conoce el saber, el actuar, el experimentar, el interactuar, es de gran importancia para la contextualización del diseño curricular de la USTA que sus componentes sean complementados y tengan el mismo propósito en general, ya que en el currículo se evidencian todos los documentos encargados de guiar a la institución y a los participantes educativos (docentes, estudiantes, directivos y demás comunidad educativa)

Así mismo, el currículo contempla la información teórica y metodológica, donde muestra que están elaborados de acuerdo a las diversas directrices de la USTA, teniendo en cuenta la investigación hacia el campo de la licenciatura en educación preescolar muestra que pretende formar maestros críticos, reflexivos, investigadores gestores de cambio pero lo más

importante innovadores los cuales tienen la responsabilidad de contribuir al desarrollo integral del niño es su mejor etapa de aprendizaje, de crear interacción con su familia, contexto, dando y creando espacios de aprendizaje significativo por medio de la lúdica y creatividad teniendo como objetivo la formación de niños y niñas autónomos y con mucha felicidad para ir construyendo una sociedad justa, tolerable e igualitaria.

2. Planteamiento del problema

Los programas de educación superior respondiendo a los lineamientos establecidos por el estado busca responder satisfactoriamente las necesidades del entorno en relación a la formación integral de sus estudiantes. Por ende la Universidad Santo Tomás haciendo presencia en cinco ciudades del país con sedes y seccionales en Bogotá, Bucaramanga, Medellín, Tunja y Villavicencio en la modalidad presencial y 23 Centros de Atención Universitaria CAU en la modalidad Abierta y a Distancia, presenta una gama de programas que permite promover la formación integral de las personas, en el campo de la educación superior.

Así pues, para desarrollo de esta investigación se toma como unidad de análisis la licenciatura en educación infantil ofrecida por la USTA, la cual busca formar maestros integrales, críticos, flexibles investigativos, innovadores y gestores de cambio educativo y social, que contribuyan con el desarrollo integral de las infancias en interacción con la familia y los contextos, propiciando espacios de aprendizajes significativos, lúdicos y creativos con el propósito de formar niños y niñas autónomos y felices en pro de la construcción de una sociedad justa y equitativa. (USTA)

De manera que, para lograr dicho propósito la USTA dentro su currículo presenta algunos

componentes obligatorios dentro de la formación de sus estudiantes. Estos componentes se refieren a: la formación básica; constituida por: formación humanística, formación en comunicación en lengua materna, formación en comunicación en lengua extranjera, formación en ciencias básicas/pensamiento lógico, formación para lo social, formación para las TIC, formación investigativa y el otro componente hace referencia la formación específica; constituida por cátedras opcionales.

Así pues, para dar cumplimiento a ello dentro de la licenciatura en educación infantil es obligatorio realizar algunas acciones como: las prácticas de observación y de intervención, las pasantías, la extensión de cátedra en los Centros de Proyección Social, el desarrollo de proyectos o ejercicios académicos de impacto e incidencia en los contextos, y los proyectos de inclusión social con vinculación de los estudiantes, con el fin de desarrollar la formación social que el estudiante de la USTA según el currículo debería cumplir para lograr obtener su título profesional.

Lo anterior, se justifica en los documentos oficiales del Ministerio de Educación donde se establece la práctica pedagógica en función de la calidad de los aprendizajes, así para aclarar lo anterior se presenta el siguiente ejemplo, los "Lineamientos de calidad de las licenciaturas", documento que establece la práctica como eje central de formación de las licenciaturas y su peso académico dentro del plan de estudios pero, de manera simultánea, determina dentro de la naturaleza de esta práctica el desarrollo de "Estrategias de evaluación y autoevaluación para el desarrollo y mejoramiento de las prácticas y los aprendizajes de los estudiantes" (MEN, 2014, p. 16).

De esta forma, la práctica pedagógica que el ministerio exige dentro del proceso de

formación, se relaciona con la adoptada por la USTA en la licenciatura en educación infantil la cual busca la formación de docentes con una alta sensibilización y concienciación de las realidades de la comunidad a la cual se enfrenten y de manera simultánea se vale de su modelo pedagógico educativo para desarrollar una estructura dinámica que abarca los procesos de enseñanza- aprendizaje en relación a la investigación y la proyección social a partir de la interacción entre el que enseña, el que aprende y el contexto en el que se trabaje, de forma que se logre responder al desarrollo propio de la misión de la institución y así alcanzar los objetivos que se proponen en los campos específicos de la acción educativa (Universidad Santo Tomás, 2010)

Teniendo en cuenta lo anterior, surge la siguiente problemática que es la base de la investigación que se pretende desarrollar, ¿Cómo se integra desde el currículo el modelo pedagógico problémico y las prácticas pedagógicas en la Licenciatura en educación preescolar de la USTA?, de igual forma, se quiere como objetivo general, establecer desde el currículo, el proceso de integración entre el modelo pedagógico problémico y las prácticas pedagógicas integradoras, en la Licenciatura en educación preescolar de la USTA. Para complementar la investigación se proponen tres objetivos específicos que son: primero; identificar los componentes del modelo pedagógico problémico como estructura de sentido de la propuesta de enseñanza de la Universidad Santo Tomás. Como segundo objetivo específico se plantea; reconocer el papel de las prácticas pedagógicas dentro de la formación de licenciados en educación preescolar. Y finalmente, como tercero; analizar las características de lineamiento curricular de la USTA como plataforma de integración entre el modelo pedagógico problémico y las prácticas pedagógicas.

3. Justificación

La investigación a realizar tiene una gran importancia a nivel personal y profesional, se dice que tiene gran trascendencia ya que se evidencian unos conceptos complejos como lo son currículo, modelos pedagógicos, prácticas pedagógicas y licenciatura en educación preescolar; cada uno de estos contribuyen a una institución educativa a establecer un eje fundamental para crear unas relaciones entre institución, docentes, estudiantes y demás comunidad educativa. Lo cual tiene un gran significado durante el proceso educativo que cada agente de la comunidad realice en el transcurso según contextos, vivencias, experiencias, aprendizajes, conocimientos.

Al hablar del modelo pedagógico se necesita crear una transversalidad con las prácticas pedagógicas esto teniendo en cuenta el contexto y fundamentos de la institución relacionando el modelo pedagógico con la teoría y la práctica en separado, ya que los docentes son los responsables de crear y administrar una vía de conexión entre ambas; pues se tiene que para llegar a la práctica se necesita de teoría; es fundamental reconocer que el modelo pedagógico se vale de teorías pedagógicas lo cual se tiende a configurar a través de la práctica pedagógica, enriqueciendo las diversas concepciones, los conocimientos sienten procesados a manera de teoría.

Esta investigación tiene como propósito realizar una indagación basándose en la licenciatura en preescolar de la USTA, basándose en la relación que tiene el currículo el modelo pedagógico problémico y las prácticas pedagógicas de esta. Abordando el tema del currículo se dice que este tiene como eje central el proceso educativo, sabiendo que para la creación y realización de una actividad pedagógica es de gran importancia contar con unos

lineamientos los cuales sean como guía y aborde aspectos de gran importancia a la hora de la realización de la práctica pedagógica.

Se debe tener en cuenta que los licenciados en preescolar están posibilitados para que entren en campo de acción con lo que realicen en su quehacer debe y tiene que generar algún tipo de aprendizaje significativo para sus estudiantes y para sí mismo; los procesos que realice en el método de enseñanza – aprendizaje deben tener metas sobre la educación, contexto, situaciones los cuales creen una fuente de creación de estrategias, dinámicas, las cuales sean para el grandes bases a usar en sus prácticas pedagógicas. El contexto al que este expuesto el educador forma grandes métodos para la creación de una investigación científica ya que focaliza su interés buscando soluciones a problemáticas situadas por el ambiente social.

En la educación preescolar es de gran importancia el ser el educador lleno de energía por crear y desarrollar al máximo la imaginación y talento de cada uno de sus estudiantes, para que el docente experimente esa teoría la cual es de gran importancia debe tener y llevar sus métodos de enseñanza a la acción, los cuales dependen de crear un ambiente significativo no creando y utilizando un método donde el docente brinde pautas pero el estudiante llegue a la meta por sí solo, claro el docente complementando su formación mas no imponiendo conocimientos de forma tradicional; así despertara el conocimiento de sus estudiantes por generar más aprendizaje por medio de lúdica, utilizando dinámicas y aprovechando lo que el medio le brinda.

Se da a entender que el currículo es integrado por la práctica pedagógica y el modelo pedagógico, ya que es una construcción social donde forja que los individuos evidencien y tengan claro el proyecto educativo en el cual deben tener claro el saber, actuar, experimentar,

interactuar ya que es de gran importancia para la contextualización del diseño curricular de la USTA teniendo como base que sus componentes sean complementados y tengan el mismo propósito en general, sabiendo que el currículo acumula documentos los cuales son los encargados de guiar a la institución donde los agentes educativos (docentes, estudiantes, directivos y demás comunidad educativa) sean el centro del proceso.

La USTA la licenciatura de educación preescolar en sus prácticas docentes brinda la dedicada labor de los tutores los cuales son encargados de guiar al maestro en formación sobre las distintas prácticas pedagógicas, llevándolo a brindar por medio de su conocimiento y métodos de enseñanza explore y adquiera gran formación en el campo de acción, este tutor es el encargado de verificar que se cumplan con los lineamientos que exigen las partes (universidad – institución educativa); como lo son asistencias, metodologías, documentos, permisos, formatos, este tutor también brinda unas visitas significativas al lugar en el que se lleva a cabo la práctica pedagógica corroborando que todo sea cumplido.

El currículo contempla la información teórica y metodológica, donde muestra que están elaborados de acuerdo a las diversas directrices de la USTA, teniendo en cuenta la investigación hacia el campo de la licenciatura en educación preescolar muestra que pretende formar maestros críticos, reflexivos, investigadores gestores de cambio pero lo más importante innovadores los cuales tienen la responsabilidad de contribuir al desarrollo integral del niño es su mejor etapa de aprendizaje, de crear interacción con su familia, contexto, dando y creando espacios de aprendizaje significativo por medio de la lúdica y creatividad teniendo como objetivo la formación de niños y niñas autónomos y con mucha felicidad para ir construyendo una sociedad justa, tolerable e igualitaria.

La USTA dentro de su currículo muestra y da a conocer los diferentes componentes que son obligatorios en la formación de estudiantes lo que se refiere a la formación básica, formación humanística, formación en ciencias del conocimiento lógico, social, lengua extranjera, uso de las TIC'S contar con un amplio conocimiento en formación investigativa y especifica las cuales se construyen por cátedras de forma opcional.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea la siguiente pregunta problema ¿Cómo se integra desde el currículo el modelo pedagógico problémico y las prácticas pedagógicas en la Licenciatura en educación preescolar de la USTA?, para la cual se proponen los siguientes objetivos.

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

Establecer desde el currículo, el proceso de integración entre el modelo pedagógico problémico y las prácticas pedagógicas integradoras, en la Licenciatura en educación preescolar de la USTA.

4.2. Objetivos específicos

- a.** Identificar los componentes del modelo pedagógico problémico como estructura de sentido de la propuesta de enseñanza de la Universidad Santo Tomás.
- b.** Reconocer el papel de las prácticas pedagógicas dentro de la formación de licenciados en educación preescolar.
- c.** Analizar las características de lineamiento curricular de la USTA como plataforma de integración entre el modelo pedagógico problémico y las prácticas pedagógicas.

5.1. Marco teórico

5.1. El currículo

El currículo como eje central del proceso educativo debe ser estudiado desde diferentes autores y fuentes para comprender que nos enfrentamos a un concepto amplio y de gran trascendencia en las Instituciones Educativas. En primer lugar, es necesario hacer un recuento de la historia y la experiencia de diferentes países, comprender los aportes conductistas, de la Escuela Activa, constructivistas y de varios autores.

5.1.1. El currículo y la escuela

En un principio, es importante hablar de la escuela, ya que es el medio por el cual la sociedad puede expresar su cultura y los avances en la educación para este aspecto se tendrá en cuenta la propuesta de Santander Enrique Hoyos Regino, especialista en gerencia de la educación, y en pedagogía y didáctica. En la Edad Antigua es necesario hablar de Esparta, Atenas y Roma como sociedades que habían alcanzado un grado de desarrollo. En este aspecto Hoyos, Hoyos y Cabas (2004) mencionan que en estas escuelas solo asistían los hijos de aristócratas lo que hacía que las escuelas tuvieran un carácter privado, y se practicaba las artes “innobles o mecánicas”.

Es así, que en la antigua Grecia, empezó a aparecer los primeros indicios sobre currículo con el *Trívium* y el *Cuadrivium*. El *Trívium* se componía de la gramática, retórica y lógica y el *Cuadrivium* compuesto de aritmética, geometría, astronomía y física señalan Hoyos et al (2004) que:

La escuela ateniense debía preparar un hombre para la política, por lo cual era

fundamental prepararlo en cuanto a la gramática, la retórica y la lógica, elementos que constituyen el trívium, y que daban al individuo las bases para su desempeño en la actividad económica (p. 11).

En cuanto a Esparta, se interesaban por la formación físico-atleta junto al manejo de armas necesarias para la guerra.

Continuamos, con la Edad Media, Hoyos et al, (2004) mencionan “consolido un sistema educativo coherente y estable, con un currículo que definía los conocimientos que debía enseñarse y en qué orden” (p. 11), se evidencia que el currículo era la organización de las temáticas que se impartían en las aulas de clase, un ordenamiento de la enseñanza.

5.1.2. El diseño curricular

Para esta subcategoría se tendrá en cuenta los aportes de Julián De Zubiría Samper Magister Honoris Causa en desarrollo intelectual y educación de la Universidad Católica del Ecuador, consultor del Ministerio Nacional y cultura del Ecuador. Autor de quince libros y más de cincuenta artículos en pedagogía. Zubiría (2014) hace significativos aportes en cuanto al diseño curricular, propone seis grandes principios que orientan el diseño curricular, estos basados en lo que son las competencias, lo cual implica aptitud, habilidad y destreza. El primer principio es privilegiar el desarrollo, que tiene que ver con el para qué enseñamos, y si lo que enseñamos es acorde a lo que su cultura necesita. En este sentido afirma Zubiría (2014) “El primer principio para diseñar un currículo por competencias tiene que ver con las finalidades asignadas a la educación, con las intenciones que debemos trazarnos como sociedad para las nuevas generaciones” (p. 182) con lo que se hace importante identificar el tipo de estudiante con el que se va a trabajar y se va a dirigir el currículo a elaborar.

Seguidamente, encontramos el segundo principio, la integralidad, que según el autor Zubiría (2014) no se logra en casi todas las instituciones educativas debido a que estas se dedican más al aspecto académico que a la reflexión de aquellas actitudes y aptitudes que forman al estudiante para la socialización con los demás. Este propósito debe ser tomado en cuenta y asimilado en cada área del conocimiento. Además, es preciso determinar los propósitos y contenidos de carácter integral.

Encontramos, el tercer principio, la generalización, en este principio se observa la naturaleza de los contenidos, Zubiría (2014) Según este principio, todas las áreas deben privilegiar los aspectos generales del conocimiento. Deben enfatizar las proposiciones y los conceptos y no las informaciones; deben concentrarse en los valores y no en las normas, y deben focalizarse en la praxis y no en los procedimientos. Esto es así ya que el fin de la educación es lograr un mayor desarrollo general e integral del individuo.

Continuamos, con el cuarto principio, la contextualización, donde se toma el contexto y de él se identifican características que propicien un buen planeamiento y posterior desarrollo del currículo y se toma como base la pregunta ¿a quién enseñamos?, “y de allí que, cuando se quiere delimitar el diseño curricular, es necesario caracterizar el contexto histórico, cultural, social, institucional y personal de cada uno de los estudiantes bajo nuestra responsabilidad” (Zubiría, 2014, p. 215)

Tenemos, el principio cinco, flexibilidad, este exige que los estudiantes sean capaces de deducir significados, que los conceptos no sean repetidos tales como los presentan los libros sino que sea con la comprensión de lo que estudian que encuentren el concepto que se necesita, “exige no aceptar la definición idéntica del concepto que queremos evaluar a la que

aparece en el texto guía o que fue señalada en la clase” (Zubiría, 2014, p. 215). En este punto juega un papel importante el docente, pues de este y su creatividad, depende que el estudiante logre este objetivo.

Finalmente, se tiene el principio seis, privilegiar la profundidad frente a la extensión, Zubiría (2014):

Significa que hay que trabajar muy pocas asignaturas. Y en cada una de ellas, muy pocas temáticas; pero evidentemente, para que ello resulte, es necesario una muy clara, completa, profesional, profunda y jerárquica selección de los temas esenciales a trabajar en el aula (p. 231).

Por lo anterior, el conocimiento es impartido desde las temáticas que abarcan una transversalidad, sin subdividir estas por materias dando un sentido general y no particular al conocimiento.

5.1.3. El currículo en Educación Superior

El currículo en Educación Superior será visto desde aportes dados por Teresa Margarita Sanz Cabrera, licenciada en psicología. Doctora en ciencias psicológicas ha dirigido y participado en numerosas investigaciones en temáticas psicológicas y pedagógicas, así como asesorías científicas en universidades extranjeras.

En Educación Superior el currículo debe cumplir con criterios mucho más amplios, y se ven obligados a abarcar los cambios que se generan por diferentes condiciones como lo menciona Sanz (2014) “las instituciones de Educación Superior tiene nuevos desafíos y contradicciones producto de las profundas transformaciones en el ámbito socioeconómico, político, tecnológico y científico que han pautado la necesidad de nuevas condiciones que

deben proyectarse los nuevos sistemas educativos del mundo" (p. 10).

Estos desafíos van de la mano con la formación de buenos profesionales, ya que la sociedad cada vez espera y exige más de los egresados en Educación Superior.

Por otro lado, en la Educación Superior actividades como la práctica son un factor determinante en la aprobación de las diferentes carreras o programas ofertados. Estas prácticas deben ser pensadas en base a satisfacer necesidades de su contexto, al igual que deben:

propiciar en sus estudiantes el desarrollo de la sensibilidad ante los problemas de la realidad en que viven, la capacidad de identificarlos, de buscar posibles soluciones a los mismos, de transformar la realidad en el sentido del progreso, de la mejora social y personal (Sanz, 2014, p. 14).

Además, del reafirmar valores que deben reflejar los profesionales en el campo que se desempeñen.

Para continuar, se debe mencionar que en Educación Superior se requiere de estrategias que faciliten la interacción docente-estudiante y que Sanz (2014) denomina formas de enseñar y aprender; como son los distintos tipos de clase: los seminarios, conferencias, clase práctica, clase de laboratorio y talleres. De estas las más mencionadas son los seminarios y conferencias, de los primeros nos define la autora Sanz, (2014) “es una forma activa del proceso enseñanza-aprendizaje donde se propicia la interacción social” (p. 25) lo que resulta contrario al segundo, las conferencias que según Sanz (2014) “hay la creencia de que en ella el estudiante permanece pasivo escuchando la información del profesor” (p. 24). Pero no se da mayor valor a ninguna de ellas, pues de cada una rescata interesantes aportes y que

favorecen en gran medida el aprendizaje de los contenidos.

Para finalizar, se debe comprender que hay tres actividades dentro del currículo que se deben poner en práctica, la actividad académica, laboral e investigativa. Cada una de estas evidenciadas en cuanto sea la necesidad que los planes de estudio y los demás componentes del currículo lo requiera, como lo destaca Sanz (2014) “en un proceso, reversible, se puede identificar en todo proceso de aprendizaje las actividades investigativa y laboral y de hecho la académica en tanto en este caso se ubica el proceso de aprendizaje en un contexto académico e institucional” (p. 26). En lo que entendemos que cada una de estas actividades hace que el proceso de enseñanza – aprendizaje se consolide y se logren los objetivos que la Institución Educativa en Educación Superior se propone en sus diferentes carreras ofertadas.

5.2 Modelo pedagógico problémico

5.2.1. Pedagogía problémica

Teniendo como base el libro “Pedagogía problémica. Modelo metodológico para el aprendizaje significativo por problemas” de Alexander Luis Ortiz Ocaña, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica de Holguín, Cuba. Doctor Honoris Causa en Iberoamérica, Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa (CIHCE), Lima, Perú. Magíster en Gestión Educativa en Iberoamérica, CIHCE, Lima, Perú. Magíster en Pedagogía Profesional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de la Habana

Como bien lo dice la educación basada en problemas permite al estudiante buscar respuestas y reforzar conocimientos y construir nuevos, en este concepto se tiene en cuenta el aporte del autor Ortiz (2009) quien presenta conceptos referidos a la pedagogía problémica que son fundamentales ya que dan una visión de sus las características y cómo esta hace de

los estudiantes personas capaces de indagar y dar respuesta a los interrogantes que van surgiendo. Así mismo nos da un abordaje del aprendizaje problémico desde Majmutov (1987) citado por Ortiz (2009) quien pretendía dejar atrás la metodología tradicional donde el estudiante era un agente pasivo, que solo recibía y no analizaba la información, a ser un agente activo, con el aprendizaje problémico, que se apropia del conocimiento, asimila los métodos y procedimientos científicos.

Por otro lado, se ve la necesidad de estudiar la metodología y cómo aplicar la pedagogía problémica. Con lo que el autor propone, en primera instancia, tener en cuenta el desarrollo próximo del sujeto, esto significa los conocimientos previos o iniciales y la clase de información que se deben dar para que sea significativa y práctica.

5.3. Práctica pedagógica

5.3.1. La práctica pedagógica y los aspectos curriculares como mediadores para la formación del futuro docente.

Las prácticas pedagógicas con relación al currículo generan configuraciones frente a los procesos educativos, pues al trabajar en torno a acciones que involucren la actividad educativa regida sobre una normativa se logra establecer ejercicios de enseñanza significativos. De tal forma que, las prácticas pedagógicas logran ser orientadas bajo procesos educativos relacionados con el currículo y las metodologías establecidas por las instituciones, para lograr que la formación de estudiantes sea favorable en relación a los procesos educativos (Malagón, 2019).

Es necesario resaltar que dicha cita nos permite reflexionar cómo se desarrolla la práctica pedagógica realizada por los futuros egresados, ya que es necesario evidenciar que las

actividades realizadas estén relacionadas con la regulación normativa que se establece en la institución, ya que muchas veces los estudiantes en formación realizan prácticas pedagógicas con intereses distintos a los que se les presenta en el currículo y así el objetivo que establece la institución queda fragmentado porque no se trabaja de manera articulada.

5.3.2. La práctica pedagógica y su relación con los procesos didácticos

Camilloni (2007) establece que, la didáctica permite al docente diseñar acciones que mejoren los procesos de enseñanza aprendizaje. De modo que, los docentes a través de ella logran crear estrategias y metodologías que se tornan imprescindibles para desarrollo de la práctica pedagógica. De igual forma: La didáctica al ser una disciplina, permite reflexionar sobre acciones pedagógicas prácticas de modo que las describe y las fundamenta para solucionar problemas que nacen en el quehacer diario del maestro. Es decir que esta disciplina está comprometida con la toma de decisiones ante las adversidades en el proceso educativo en pro de su mejoramiento.

Este aporte es importante, ya que permite evidenciar que la didáctica dentro del proceso educativo genera acciones de reflexión y análisis entorno a las prácticas pedagógicas propuestas, pues esto posibilita que el maestro evidencie que el trabajo desarrollado con los estudiantes es realmente significativo, ya que la didáctica no se debe ver como una lista de actividades que no cumplen un objetivo concreto frente a los procesos de aprendizaje.

5.3.3. La práctica pedagógica como proceso de desarrollo de la relación entre el estudiante y el maestro

Chamorro (2008) presenta, la relación maestro estudiante es un eje central para el desarrollo efectivo del proceso educativo porque a partir de ello se puede establecer un

cambio en la educación ya que se pueden generar acciones que permitan construir el discurso pedagógico fuera de los aspectos tradicionales en pro de una transformación significativa en el ámbito educativo.

Durante el desarrollo de las prácticas el docente necesita relacionarse con sus estudiantes y no verlos como una isla, porque a partir de esta interrelación es que nacen los procesos de enseñanza aprendizaje más relevantes y satisfactorios. Además, al reaccionarse con los estudiantes el maestro logra conocer los intereses de ellos, de tal forma que puede reflexionar y generar acciones que favorecen los procesos educativos.

También se debe agregar que, la relación existente entre los estudiantes y maestros durante el proceso educativo es determinante en las practicas, porque al tener un proceso comunicativo asertivo se logra generar acciones útiles como diálogos de expresión libre, de ideas que permiten desarrollar procesos significativos en pro de la construcción del conocimiento, es decir no se imparte un saber sino que entre los actores del proceso se construye el saber, lo cual permite que los maestros en su práctica se alejan de aspectos ligados a la educación tradicional.

5.3.4. La práctica pedagógica como promotora de investigación y de cambio a la realidad existente.

La investigación resultar ser es un mecanismo importante en las practica pedagógicas, porque orienta dicha acción y permite que el futuro docente tenga otra mirada de la realidad. Por ende el docente en formación tiene la responsabilidad de desarrollar el espíritu de investigación, el cual necesita forjarse por interés propio del maestro. Así, al enfrentarse a dicha práctica el maestro desempeña o desarrolla acciones propias que fortalecen la

construcción del de conocimiento, la innovación y la creatividad en los estudiantes. Además posibilita la profundización o análisis de aspectos culturales y sociales que se relacionan con el área en la que se desarrolla la práctica. De esta forma, En el desarrollo del libro practicas pedagógicas, el grupo de investigación altos estudios de frontera toman como sustento a Freire (2012) citado por Bacca (2017) quien expone que lo que necesitan los docentes en la práctica pedagógica es ver con una mirada crítica aquellos acontecimientos que se desarrollan durante el trabajo realizado, pues esto permite que se ejecuten algunas transformaciones en la realidad propia. Además, dichas acciones necesitan ir acompañadas de ejercicios de creación e innovación, pues esto permite dejar a un lado las actividades de simplicidad e ingenuidad.

De acuerdo a lo anterior, se puede establecer que el aporte hecho por el autor resultar ser muy apropiado con respecto a las la practicas pedagógicas que se realizan en la licenciatura en educación infantil, ya que permite durante su desarrollo se evidencia como desde el proceso educativo del futuro docente, la educación busca crear un pensamiento investigativo donde no solo vaya al aula a dictar una clase, sino que posibilita que el maestro durante su práctica encuentre un sin número de factores para investigar y reflexionar de tal forma que se generen nuevos conocimientos.

5. Metodología

5.1. Perspectiva epistemológica

Histórico hermenéutica, para Herrera (2009) la hermenéutica permite una aproximación a la reflexión y una herramienta para la indagación de una cultura o un texto. Esta es tomada dentro de la investigación por que ayuda en la interpretación, comprensión y le da sentido a

la realidad.

5.2. Enfoque o paradigma

Cualitativo, dicho enfoque utiliza en método inductivo, no formula leyes generales, este tipo de enfoque no es parametrizado, se relaciona con la intersubjetividad. Para Hernández, Fernández y Baptista (2014) el enfoque cualitativo permite realizar preguntas o hipótesis antes, durante y después de tener datos analizados, con lo cual se logra determinar cuáles son las preguntas de la investigación más relevantes, con lo que se pueden perfeccionar y a la vez responderlas.

6.3. Tipo de investigación

Teniendo en cuenta que dentro de la investigación se hace una recopilación de información de conceptos específicos los cuales son analizados dentro de un determinado contexto, el tipo de investigación es cualitativa como bien lo asegura Hernández, Fernández y Baptista (2014) “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358), además, como metodología se toma la investigación Documental donde su principal objetivo es la interpretación de diferentes textos que permitan dar respuesta a la pregunta problema. Como lo menciona Gómez (2010) la investigación documental es una reconstrucción de una idea o tema planteado con anterioridad y donde al leer se otorga un sentido distinto del que se le fue asignado en un principio. Así mismo, permite direccionar la investigación pues es claro que se tiene presente en un principio, seleccionar la documentación necesaria para dar solución a la problemática, establecer los tiempos, especificar temáticas, tener claros los descriptores generales sobre los cuales se

desarrolla la consulta (Gómez, 2014, p. 231). Lo que finalmente permite una interpretación y la búsqueda de resultados y respuestas necesarias para la satisfacción del investigador.

5.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de información

Dentro de la investigación se emplearon estrategias como el RAE (Resumen Analítico Estructurado) el cual permite reducir en un esquema el contenido de artículos y libros con el objetivo de identificar y ordenar las ideas principales de acuerdo con los intereses del investigador, por lo tanto, en el desarrollo de la problemática se logró determinar aquellos aportes de autores propicios para dar respuesta a la pregunta problema, de igual forma, se trabajó con fichas bibliográficas, estrategia que permite tomar los datos más importantes de fuentes bibliográficas seleccionadas para la investigación y se obtiene un consolidado de información como; conceptos, ideas, resúmenes y síntesis que fortalecen la investigación.

6. Resultados

De acuerdo a la pregunta problema establecida para la investigación ¿Cómo se integra desde el currículo el modelo pedagógico problémico y las prácticas pedagógicas en la Licenciatura en educación preescolar de la USTA?, se obtuvieron los siguientes resultados.

De acuerdo al análisis de la información de la categoría práctica pedagógica y pedagogía problémica, se evidencia que la universidad Santo Tomás de Aquino impulsa los procesos investigativos dentro de la formación de los maestros, pues desde su componente investigativo el currículo posibilita que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y creativo frente a los distintos problemas sociales. Del mismo modo, la licenciatura desde su modelo pedagógico problémico logra que (Usta, s.f) cada programa a través de su ejercicio analítico articule las distintas concepciones de problematización de saber y los núcleos

problemático emergentes, con el diseño curricular, con el fin de potenciar la adquisición de competencias investigativas. Con esto se evidencia que el aporte de Freire (2012) citado por Bacca (2017) se relaciona de manera directa con lo que propone la universidad, pues se muestra la importancia que tiene la investigación dentro del proceso de formación del futuro maestro.

Del mismo modo, para la universidad la parte Práctica es un Usta (s.f) “espacio académico orientado a que el estudiante desarrolle trabajo procedimental, experimental, verificación o reconocimiento de fenómenos de la naturaleza, la reflexión en torno al hacer (praxis) y la comprobación empírica de leyes y fenómenos científicos siguiendo protocolos estructurados previamente” (p. 46) con esta concepción propuesta en el currículo de la USTA se puede establecer que toda practica pedagógica necesita ser mediada por aspectos curriculares que tengan un objetivo concreto y permitan que el estudiante tenga una visión clara del proceso a desarrollar, tal como lo establece Malagón (2019) en referencia a la categoría practica pedagógica.

Con relación a la categoría currículo se evidencia que la USTA desde sus lineamientos curriculares presenta aspectos como, flexibilidad, pertinencia, interdisciplinariedad, los cuales se integran con las prácticas pedagógicas y la pedagogía problemática de tal forma que se logra que desde los procesos de enseñanza aprendizaje las personas sean capaces de responder a las demandas de la sociedad de acuerdo a las intencionalidades formativas del programa. De igual forma, se puede establecer que este proceso se relaciona con los expuestos por Zubiría (2014) analizados y tenidos en cuenta para la solución de la pregunta problema planteada en esta investigación pues él hace un análisis de aquellos componentes

que debería tener el currículo para que logre encaminar los procesos educativos de manera efectiva.

7. Conclusiones

8.1. En relación con los objetivos

Con la presente investigación titulada: El modelo pedagógico problémico y las prácticas pedagógicas vistas desde el currículo en la Licenciatura en Educación Preescolar de la USTA, se concluye lo siguiente:

Con respecto al primero objetivo específico, se evidencia que el modelo pedagógico problémico se estructura bajo la enseñanza basada en problemas, donde el estudiante logra desarrollar su capacidad analítica e investigativa frente a los problemas de la sociedad. Pues como lo plantea Ortiz (2009) el aprendizaje problémico ve al estudiante como un ente activo, que no solo recibe conocimiento sino que lo apropia y desarrolla su intelecto, haciendo que el estudiante se conduzca por la misma línea del científico al desarrollar su ciencia. Con esto se logra evidenciar que los futuros egresados, están capacitados para realizar proyectos e investigaciones pertinentes para la solución de problemas relacionados con el ámbito al que se enfrentaran, pues la formación recibida en la universidad los direcciona a esto.

De acuerdo al segundo objetivo específico, se evidencia que la práctica pedagógica de los licenciados se basa en una formación humanista, donde los estudiantes se forman como líderes que buscan el bien común. Además, dichas prácticas permiten que los estudiantes sean autónomos y responsables frente a los nuevos retos que presenta la comunidad educativa, pues esto requiere que los maestros se reinventen en sus metodologías y métodos didácticos para lograr acciones significativas para los estudiantes y para formación propia.

Además, la práctica pedagógica cumple un gran papel dentro de la vida futura del profesional en educación, ya que esta es la encargada de orientar y permitir que el docente tenga otra visión sobre una realidad distinta a la teoría.

En relación al tercer objetivo, se puede establecer que la Universidad Santo Tomás plantea un currículo para la enseñanza de educación superior, donde prima el carácter social y la formación integral de sus estudiantes, respondiendo a las necesidades, intereses y expectativas de estos. Es un currículo donde el estudiante tiene la oportunidad de elegir su itinerario académico de acuerdo a sus intereses y capacidades. Lo que permite observar que el mayor interés está centrado siempre en el estudiante como sujeto primordial del aprendizaje. De igual forma, como el currículo y el Modelo Educativo Pedagógico de la USTA plantea la formación integral, esta se refleja desde la investigación, las estrategias de docencia y la proyección social, lo que evidencia el principal objetivo de aprendizajes a partir de problemas, donde el docente genera interrogantes que los estudiantes responden a partir de la investigación, siguiendo el proceso de explicación, exposición y apropiación de conocimientos nuevos.

Con respecto al objetivo general, se concluye que, dentro de los lineamientos para el diseño y la actualización curricular se precisan la apropiación de un enfoque problémico y una metodología problematizadora, donde tienen en cuenta la realidad y con base a ésta se reconocen y limitan problemáticas. En cuanto a la metodología, la “división de las problemáticas en sub problemas que se implican en la investigación, desarrollo sistémico y lógico de los problemas agudizando las opiniones contrarias, resolución argumentativa de las objeciones, las dificultades y toma final de una postura resolutiva frente al problema central y

los sub problemas abordados.” Universidad Santo Tomás (2010).

Donde los docentes de todas las áreas del conocimiento hacen que sus investigaciones cumplan con un papel fundamental pues responden a problemáticas de la misma universidad lo que hace generar un pensamiento crítico, analítico y propositivo, además de la participación de estudiantes.

8.2. Respeto a los aprendizajes

Luego de recopilar información que responda a la pregunta de investigación planteada, se puede observar la importancia del currículo de la Licenciatura en preescolar, su organización y claridad para que la práctica pedagógica en sus docentes en formación sea la pertinente en cuanto al entorno educativo en el cual se desempeñe.

Con la realización de esta investigación se puede establecer que los aprendizajes adquiridos son significativos porque permitió que como estudiantes conociéramos la forma en que se realiza una investigación documental, además permitió que realizáramos un análisis minucioso de aquellos aspectos que pretendíamos investigar a partir de sus metodologías, enfoques, e instrumentos.

Referencias

Ángel, D. (2009). *La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales*.

Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf>

Bacca Carvajalino, A., Gélvez Tarazona, A., Laguado, A., Melgarejo, A., Márquez

Fernández, Á., Corredor Alarcón, A., . . . Jaimes Duque, D. (2017). *Prácticas pedagógicas* (Primera ed.). (U. S. Universidad de Zulia, Ed.) Ediciones Astro Data,

S.A. Obtenido de Grupos de investigación: Altos Estudios de Frontera (ALEF).

Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia, 2016:

<https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2099/Pr%C3%A1cticas%20pedagógicas.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Camilloni. (2007). *El Saber Didáctico. Paidós: Paidós.* . Obtenido de Malagón Plata, L. A.

(2019). *Prácticas pedagógicas y educación a distancia*. Sello Editorial Universidad del Tolima.: <https://elibro.net/es/ereader/usta/119961?page=75>

Chamorro, A. G. (2008). *Las prácticas pedagógicas que construyen conocimiento colectivo en el aula con estudiantes de pregrado de tres universidades de Bogotá. Facultad de*

Formación Avanzada Programa de Maestría en Docencia. Obtenido de Malagón Plata, L. A. (2019). Sello Editorial Universidad del Tolima:

<https://elibro.net/es/ereader/usta/119961?page=75>

de Zubiría Samper, J. (2014). *Cómo diseñar un currículo por competencias* (Vol. Primera Edición 2013). Bogotá: Magisterio. Obtenido de

<http://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/como-dise-ar-un-curr-culo-por->

competencias

Gómez, L. (2014). Un espacio para la investigación documental . *Revista Vanguardia*

Psicológica, 1(2), 226-233. Obtenido de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815129>

Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: Cinde.

Hoyos Regino, S., Hoyos Regino, P., & Cabas Valle, H. (2004). *Currículo y planeación educativa. Fundamentos, Modelos, Diseño y Administración del Currículo*. Bogotá: Magisterio. Obtenido de <http://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/curr-culo-y-planeaci-n-educativa-fundamentos-modelos-dise-o-y-administraci-n-del-curr-culo>

Malagón Plata, L. A. (2019). *Prácticas pedagógicas y educación a distancia. Sello Editorial Universidad del Tolima*. . Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/usta/119961?page=75>

Ministerio de Educación Nacional (2014) *Lineamientos de calidad de las licenciaturas en Educación*. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357233_recurso_1.pdf

Ortiz Ocaña, A. (2009). *Pedagogía problémica. Modelo metodológico para el aprendizaje significativo por problemas*. Magisterio editorial. Obtenido de <http://bibliotecadigital.magisterio.co.crai->

ustadigital.usantotomas.edu.co/libro/pedagog-probl-mica-modelo-metodol-gic

Sanz Cabrera, T. (2014). *Currículo universitario confluencia de prácticas (curso 3)*. Editorial universitaria. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/usta/71562?page=11>

Universidad Santo Tomás. (2010). *Modelo educativo pedagogico*. Obtenido de <https://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/modelo-educativo.pdf>

Anexos

Siendo una investigación documental, se hace necesaria la elaboración de Resúmenes analíticos especializados (RAE), con el objetivo de contar con un conjunto de información que facilite la comprensión y análisis de material pertinente dentro del problema de investigación.

De igual forma, tomamos la estrategia de fichas bibliográficas de textos que contiene la información con respeto a la organización de la universidad Santo Tomás y que nos permite consolidar la investigación.

Tabla 1: *Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial.*

Resumen Analítico Estructurado RAE	
Título del texto	Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial
Nombres y Apellidos del Autor	Jennifer Guevara
Año de la publicación	2017
Resumen:	formación práctica de los docentes. Los análisis presentados se derivan de un ejercicio investigativo de carácter etnográfico, a partir de un estudio de caso realizado en los talleres de práctica y en los jardines asociados a una institución formadora de docentes para la educación inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. El artículo se organiza en cuatro apartados. El primero presenta distintos modos en los que se formuló el problema de los saberes que los docentes necesitan para enseñar. El segundo precisa las características metodológicas del estudio. El tercero analiza el repertorio de saberes identificados, organizados en tres grandes grupos: saberes vinculados a la definición de una propuesta de enseñar, saberes relacionados con la puesta en marcha de una propuesta de enseñanza y saberes asociados al quehacer cotidiano
Palabras Claves	formación docente; nivel inicial; saberes docentes; saberes prácticos

Argumentos expuestos o citas textuales

Con la expansión de los sistemas educativos de masas, la necesidad de proveer a un gran número de maestros con un método que les permitiera enseñar a grupos numerosos de estudiantes convirtió la formación docente en un proceso institucionalizado. Este reemplazó la orientación práctica no sistematizada que caracterizó la formación docente en sus inicios, y se sostuvo en el tiempo gracias al rápido desarrollo del conocimiento psicológico y pedagógico de base científica (Diker y Terigi, 1997).

En el modelo instalado de la formación docente -que perdura hasta el día de hoy-, la teoría antecede a la práctica, y esta última se concibe en términos de una aplicación adecuada de la primera. La lógica que sustenta este modelo, de tipo deductivo-aplicacionista, se basa en una fuerte confianza en el poder de la teoría -es decir, en el conocimiento científico producido en torno a la enseñanza- y en una concepción reduccionista de la práctica³, y ha sido ampliamente criticada en su aplicación a la formación docente. "Resolución instrumental de problemas de manera rigurosa a través de la aplicación de la teoría científica y la técnica" (Schön, 1992, p. 31), mientras que la enseñanza se caracteriza por ser una actividad eminentemente práctica (Carr, 2009)

Schön (1992) se refiere al conocimiento en acción como aquel "que los prácticos muestran algunas veces en situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas y conflictivas" (p. 33).

En la misma línea, Mattsson, Eilertsen y Vidar Rorrison (2011, p. 4) aseveran que el conocimiento en acción tiene

...un énfasis en la puesta en práctica y en el "hacer". El conocimiento práctico es situado, está relacionado con el contexto y está encarnado en los sujetos. [...] tiene características diferentes, sigue otras rutas y se construye de maneras diferentes que el conocimiento generalizable y propositivo⁴.

Si bien el conocimiento teórico producido por universidades y respaldado por el poder público parece conservar su jerarquía frente al conocimiento práctico (Medeiro, 2012), cada vez se reconoce más que los docentes producen conocimiento también en su práctica (Tonatto, 2007). Con ello, se entiende que la enseñanza requiere de la toma de decisiones permanente en situaciones que son singulares, inciertas y conflictivas (Carr, 2009; Darling-Hammond, 2006; Mattsson, Eilertsen y Vidar, 2011; Schön, 1992). Por su naturaleza, estos saberes son difíciles de visibilizar pero, a su vez, son fundamentales en la formación docente. Para estudiarlos, es esencial trabajar con diseños de investigación que permitan acercarse a ellos en su proceso de transmisión (Alliaud y Vezub, 2012, 2015; Vezub, 2016).

Bibliografía citada:

- Diker, G. y Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Medeiro, F. (2012) O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações: Educação e Pesquisa, São Paulo, 38(2), 323-338.
- Tonatto, M. (2007) Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores: Educação e Pesquisa, 33(2), 247-262
- Carr, W. (2009). Practice without theory? A postmodern perspective on educational practice. En B. Green (comp.), Understanding and researching professional practice (pp. 59-70). Rotterdam: Sense
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. Diálogo Educativo, 12(333), 927. Doi: 10.7213/dialogo.educ.7211

Para citar este artículo:

Guevara, J. (2018). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. Pedagogía y Saberes, 48, 127-139.

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Tabla 2: *El saber pedagógico como saber práctico.*

Resumen Analítico Estructurado RAE	
Título del texto	El saber pedagógico como saber práctico
Nombres y Apellidos del Autor	José Darío Herrera González y Ángela Martínez Ruiz
Año de la publicación	

Palabras claves. Racionalidad práctica, saber pedagógico, práctica pedagógica, filosofía de la educación, investigación pedagógica.

Resumen

El presente artículo propone la comprensión de la pedagogía como saber práctico a partir de la aproximación a la obra de algunos autores destacados por sus acercamientos al campo de la filosofía práctica o por sus análisis de las prácticas pedagógicas. La selección de los autores trabajados se debe a esta importancia, pero también a la intención de ofrecer distintas perspectivas que, leídas en conjunto, conforman una propuesta alternativa para comprender el saber pedagógico y, en consecuencia, las prácticas educativas más allá de su concepción técnico-instrumental -de gran influencia en estos tiempos-. El artículo muestra las cinco visiones, y al hilo de la presentación va estableciendo aproximaciones y distanciamientos entre las cinco posturas. Al final del texto son presentadas las afinidades teóricas y es propuesta una agenda de investigación alineada con ellas; de este modo pretendemos potenciar un modo de comprender la pedagogía y la educación como constituidas por una forma de saber ontológicamente práctico

En cada práctica, puede rastrearse el saber pedagógico y sus procesos de formación.

Argumentos y citas

Esta comprensión comporta, según Gadamer, entender los motivos y las finalidades de la práctica, y los posibles modos de actuar en las circunstancias particulares de cada acción, toda vez que el saber práctico es una forma de saber "orientada hacia la situación concreta, [que] en consecuencia, tiene que acoger las 'circunstancias' en toda su infinita variedad" (Gadamer, 1997, p. 51).

Además de comportar esta forma de razonamiento, lo que hace del saber práctico un saber es su concordancia con el horizonte ético que lo inspira, el cual es evidenciado en la práctica. También para Carr (2000), la forma de saber propia de la educación es la racionalidad práctica -la cual tiene tres elementos fundamentales: la deliberación, el juicio y la acción-.

Según Zuluaga, el auge de las ciencias de la educación y la consecuente fragmentación del conocimiento y la investigación sobre la educación han dado lugar a una marginación de la pedagogía y del saber pedagógico. Así, ha llegado a predominar una visión puramente instrumental de la pedagogía que la reduce a la formulación de procedimientos de enseñanza que conducen al aprendizaje. En contraste con esta visión, la autora plantea la pedagogía -su recuperación- como "la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas" (Zuluaga, 1999, p. 11). Concebida de esta forma, la pedagogía como disciplina no solo se ocupa de la relación entre enseñanza y aprendizaje, sino también de otras relaciones sociales de las que la enseñanza toma su sentido.

Ahora bien, decir que el saber pedagógico tiene una dimensión teórica y una dimensión práctica no implica que las prácticas y las conceptualizaciones estén sincronizadas o que unas deban ser el origen de las otras. Al contrario, Zuluaga reconoce que, aunque coexistan, puede haber cierta independencia entre ellas:

El origen de un discurso no es el mismo de una práctica que coexista con él en un determinado momento; la existencia simultánea de ambos no implica que la misma práctica sea una superficie de proveniencia de una teoría, ni tampoco la certeza de volver al pasado de tal práctica para establecer los antecedentes de tal teoría. (Zuluaga, 1999, p. 88).

Kemmis et al (2014):

La práctica bebe de los discursos, acciones y relaciones que pueden hallarse en un sitio, interactúa con y deja trazas en ellos. Estas trazas no solo están presentes en la memoria de quienes ejercen la práctica sino en la práctica misma. Algunas pasan a formar parte de las arquitecturas de esa práctica, de manera que quienes la habitan luego, las encuentran en los arreglos -culturales-discursivos, materiales-económicos y sociopolíticos-, que posibilitan o limitan la práctica. (p. 34).

Configuran a ese sujeto que llamamos maestro.

Esta concepción del conocimiento profesional, no es sorprendente que los currículos de la educación de profesionales se organicen de esa misma manera: primero, los aprendices de la profesión deben

familiarizarse con las ciencias básicas y aplicadas relevantes -en orden de aprender el verdadero conocimiento en el que se fundamenta la práctica profesional- y después deberán aprender las habilidades para aplicar el conocimiento adquirido a los problemas del mundo real, que se presentan en la práctica. Schön (1998)

Esto indica que los fines de la práctica no pueden determinarse mediante una especificación teórica, de hecho, "solo pueden hacerse inteligibles en términos del conjunto del saber práctico heredado, y en gran medida no articulado, que constituye la tradición en la que se conserva el bien intrínseco de la práctica" (Carr, 2000, p. 96).

Las ecologías de las prácticas son, en resumen, prácticas que se relacionan entre sí ecológicamente. Lo importante de esta propuesta es ver cómo

Estas prácticas que conforman el complejo educativo (aprendizaje, enseñanza, formación profesional, liderazgo e investigación) no son vastas estructuras sociales que ordenan el mundo uniformemente a través de un salón, un colegio, un distrito escolar o una jurisdicción nacional. Por el contrario, esas prácticas son realizadas en interacciones cotidianas entre personas y entre personas y objetos en millones de sitios diversos en el mundo. Ocurren en momentos particulares y bajo condiciones y circunstancias particulares que son propias de sitios particulares, que envuelven personas particulares en tipos particulares de discursos, acciones y relaciones posibilitados por los arreglos culturales-discursivos, materiales-económicos y sociopolíticos que pertenecen al sitio. (Kemmis et al., 2014, pp. 52-53).

Bibliografía citada:

- Gadamer, H. (1997). Verdad y método I. Salamanca: Sígueme.
- Carr, W. (2000). Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica. Madrid: Morata.
- Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia. Bogotá: Siglo del Hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. y Bristol, L. (2014). Changing practices, changing education. Singapore: Springer Singapore. Recuperado de <http://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4>.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós}
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. y Bristol, L. (2014). Changing practices, changing education. Singapore: Springer Singapore. Recuperado de <http://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4>.
- Para citar este artículo:
- Herrera, J. y Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. Pedagogía y Saberes, 49, 9-26
-

Fuente: Elaboración propia, 2020

Tabla 3. *Un modelo pedagógico para la reproducción y transformación cultural en las sociedades del conocimiento.*

Resumen Analítico Estructurado RAE	
Título del texto	Un modelo pedagógico para la reproducción y transformación cultural en las sociedades del conocimiento
Nombres y Apellidos del Autor	William Rodrigo Avendaño Castro Abad Ernesto Parada Trujillo
Año de la publicación	fecha de aceptación: septiembre 5 de 2011
Resumen:	
Palabras Claves	

Los objetivos de este artículo son revisar algunas de las principales tendencias en el campo educativo y pedagógico que se vislumbran en la actualidad, así como describir la importancia de los aportes de la ciencia cognitiva en el campo educativo y pedagógico. A partir de estas consideraciones, identificar las principales características que debe tener un modelo pedagógico pertinente con las necesidades de los sujetos de la sociedad de la información o del conocimiento.

Antes de definir un modelo pedagógico de tipo cognitivo y cultural, es necesario analizar lo que es la sociedad del conocimiento y sus implicaciones en el campo educativo. Las sociedades están en un proceso permanente de transformación y hoy, más que nunca, es evidente la creación de redes, el uso de tecnologías y el trabajo productivo de comunidades que aprenden. Los resultados de la actividad constante de las comunidades de aprendizaje implican el desarrollo de nuevas investigaciones y estudios

En el modelo pedagógico planteado, la intención es trabajar funciones cognitivas y operaciones mentales sin desconocer el ámbito cultural del sujeto. Para ello, el modelo pedagógico se ajusta a las perspectivas de diversos autores y cuyos aportes son significativos en los ambientes escolares.

Argumentos expuestos o citas textuales

Monroy (2005) explica que “cada sociedad y cultura es creada por los procesos humanos de aprendizaje y, a su vez, genera nuevas formas de aprendizaje, es decir, una verdadera cultura de aprendizaje”.

En las ciencias exactas, el objeto de estudio se encuentra definido a diferencia de las ciencias humanas, que poco a poco perfilan y definen no solo su propio objeto de estudio sino su método de investigación. Desde este punto de vista, para la pedagogía cognitiva resulta trascendental para su estudio: a) la dimensión cognitiva en la educación respecto de la sociedad del conocimiento, y b) los procesos de pensamiento en el marco de las nuevas teorías de la mente (Monroy, 2005).

Sin embargo, existen aún quienes someten a la duda dicha perspectiva, basándose en la educación como acción en el ámbito técnico y tecnológico (González, 1999: 289). Si bien es cierto que la técnica y la tecnología han tenido un impacto significativo en la acción pedagógica, es necesario también dar por sentado que la educación se mueve entre la cultura de los sujetos y en el contexto socio histórico de los seres humanos.

Bibliografía citada:

Monroy, B. (2005). Pedagogía cognitiva en las sociedades de la información. Documento de trabajo. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

González Faraco, J. C. (1999). La pedagogía como crítica cultural de la educación. Revista de Educación I, 289-298.

Para citar este artículo:

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Tabla 4: *Curriculum debates actuales, trazos desde América Latina*

Resumen Analítico Estructurado RAE	
Título del texto	Curriculum debates actuales, trazos desde América Latina
Nombres y Apellidos del Autor	Mario Díaz Villa
Año de la publicación	2014
Resumen: Ubicado en los límites del pensamiento curricular y de su crítica, el autor hace algunas consideraciones generales sobre el currículo en la educación superior para luego derivar efectos sobre la formación universitaria cuyos derroteros contemporáneos pasan por los discursos de la flexibilidad y de las competencias. La exposición construye un diagnóstico que explica derivaciones críticas sobre lo que hoy constituye el conocimiento en la universidad, las prácticas profesionales, las sociedades de habilidades y las economías del conocimiento.	
Palabras Claves	Currículo, formación universitaria, recontextualización, flexibilidad, América Latina

Argumentos expuestos o citas textuales

“Los currículos de muchas instituciones de educación superior se producen con una “caja oficial de trucos” y no con herramientas teóricas ni metodológicas fuertes” (p. 37).

“nos arriesgamos a afirmar que en América Latina no existe un campo curricular consolidado⁵ que resuelva el sinnúmero de interrogantes, objetos y sub-objetos, que se plantean al currículo y dentro de este” (p. 37)

“Así, de forma acrítica, la noción de currículo se hace extensiva a todo el quehacer institucional formativo, a la organización del aprendizaje, y yuxtapuesto a políticas relacionadas con estándares, evaluación del rendimiento, reformas curriculares, innovaciones e, inclusive, a la pedagogía, etc.” (p. 38)

“Desde este punto de vista, resulta muy difícil comparar procedimientos y resultados formativos: los procedimientos se escinden entre, por un lado, las prácticas pedagógicas expresadas en documentos institucionales y, por otro, las prácticas pedagógicas cotidianas de los profesores” (p. 38).

“el currículo como un medio de responder a las necesidades de la economía y, en consecuencia, un medio de preparación de profesionales globales, más competitivos y más dependientes de la economía del conocimiento” (p. 38).

“para efectos de la formación profesional, en cualquier campo, el currículo se configura como el dispositivo fundamental de recontextualización, que actúa selectivamente sobre los campos epistémicos, o sobre los campos de prácticas” (p. 39).

“Esto en razón de que las formas de ser y hacer de las profesiones han cambiado radicalmente, al igual que el concepto y la percepción que se tiene de éstas y de su ejercicio, de sus actores y, también, de quienes —desde otros lugares— nos asumimos como observadores” (p. 40)

“La reflexión que propongo, entonces, implica pensar la formación, el currículo y las profesiones, en términos de la división del trabajo del conocimiento, sus poderes intrínsecos, y las culturas que producen y reproducen” (p. 40).

“El currículo y la formación universitaria tienen relaciones complejas y son objeto de permanentes recontextualización en la universidad latinoamericana, en la medida de su relación intrínseca a la dinámica de la globalización” (p. 44)

Cita de más de 40 palabras

Es fundamental que la universidad latinoamericana examine los currículos, las tendencias profesionales y las necesidades sociales, reconceptualizando críticamente la “economía del conocimiento” y “la sociedad de las habilidades”, que la han obligado a producir currículos centrados en conocimientos prácticos y competencias genéricas vinculadas a la realización de tareas pluri-, o transcontextuales, para responder instrumentalmente a la racionalidad postmoderna, propia de la globalización (p. 4).

Bibliografía citada:

Díaz (2014) Curriculum debates actuales, trazos desde América Latina. Pedagogía y Saberes No. 40
Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 2014, pp. 35-45

Fuente: Elaboración propia, 2020

Tabla 5: *La constitución de las culturas pedagógicas modernas: una aproximación conceptual.*

Resumen Analítico Estructurado RAE	
Título del texto	La constitución de las culturas pedagógicas modernas: una aproximación conceptual.
Nombres y Apellidos del Autor	Carlos Ernesto Noguera Ramírez
Año de la publicación	2010
Resumen:	El artículo parte de la tesis según la cual la constitución de la llamada "Pedagogía Moderna" corresponde en realidad a la instauración, durante el siglo XIX, de tres tradiciones intelectuales en cuyo centro es posible identificar problemáticas o conceptos particulares propios de sus ambientes culturales: el francófono, el germánico y el anglosajón. Así, las aproximaciones a la educación para la tradición francófona, a la Building o formación para la tradición germánica y al currículo para la tradición anglosajona, quedan esbozadas aquí a manera de una 'cartografía conceptual' de lo que podría llamarse las Culturas Pedagógicas Modernas.
Palabras Claves	Culturas pedagógicas, ciencias de la educación, currículo, formación, pedagogía moderna.

Argumentos expuestos o citas textuales

“El currículo aparece como la forma propia en que se desarrollaron las prácticas educativas en la cultura occidental, es decir, aparece como la única forma, por tanto, de validez universal que asumió la organización de la educación desde épocas remotas” (p. 20)

“Es evidente que el currículo comparte con la didáctica la “prescripción de la enseñanza” pero en ese caso se diría que, como la constitución de la didáctica es muy anterior a la perspectiva del currículo, éste último retoma ese aspecto de la didáctica” (p. 22)

“Aquello que identifica la perspectiva curricular no es la prescripción de los contenidos de la enseñanza, sino la organización de la enseñanza como un conjunto de actividades o experiencias organizadas, según las actividades y experiencias que se espera que los niños desarrollen en su vida adulta” (p. 22).

“Con Spencer, aparece entonces, por primera vez, una definición de currículo que va más allá de la noción de “plan de estudios” o de enseñanza, para abarcar el sentido mismo de la educación como práctica organizada “racionalmente” sobre el principio de la utilidad” (p. 22)

Cita mayor de 40 palabras

La vía curricular, digamos así, es la vía utilitarista que, pensando la educación en función de su utilidad para el individuo y para la sociedad, la organiza sobre la base de una clasificación de las actividades constitutivas de la vida humana según su importancia, su valor (connatural o convencional) y su influencia en los conocimientos y en la disciplina. Todo eso en función de garantizar que el individuo (p. 22).

Bibliografía citada:

Noguera (2010) La constitución de las culturas pedagógicas modernas: una aproximación conceptual. Pedagogía y Saberes No.33. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 2010, pp. 9 – 25

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Tabla 6: Posibilidad de acuerdos sobre las concepciones de currículo para la formación de maestros.

Resumen Analítico Estructurado RAE	
Título del texto	Posibilidad de acuerdos sobre las concepciones de currículo para la formación de maestros
Nombres y Apellidos del Autor	Elida Giraldo Ana María Cadavil Sarah Florez

Año de la publicación	2019
Resumen:	El currículo sigue siendo un asunto de indagación y problematización vigente en los programas de educación superior y particularmente en aquellos que forman maestros. Si bien la tendencia es a considerarlo desde una perspectiva instrumental y técnica, en este trabajo partimos de perspectivas críticas y comprensivas. Por ello, este estudio de caso, de corte cualitativo, llevado a cabo en una Facultad de Educación de una universidad pública donde se ofrecen diversos programas, nos proponemos indagar sobre las concepciones de currículo presentes en los programas de formación maestros, así como las características del mismo. La investigación se enfoca: en las diversas formas de concebir el currículo en los programas, aun siendo parte de la misma unidad académica; en el lugar de la flexibilidad y la integración curricular como preocupaciones importantes; y en la configuración/estructuración de los programas, que no es homogénea, pero determina unos recorridos en la formación de quienes participan de las propuestas. A partir de la discusión, una de las implicaciones fundamentales es la necesidad de hacer acuerdos acerca de las concepciones de currículo que guían la acción y la práctica docente y respecto de las formas particulares en las cuales se estructuran/configuran las propuestas, atendiendo a esos “mínimos comunes” que posibilitan el diálogo y la construcción colectiva.
Palabras Claves	Plan de estudios; currículo; educación superior; formación del personal docente; investigación sobre el currículo; programas de educación.

Argumentos expuestos o citas textuales

“El currículo es, ante todo, una construcción social, un (des)acuerdo de un colectivo que traza de manera más o menos intencionada lo que unos sujetos que devienen en un proyecto educativo deben saber, aprehender, actuar, experimentar” (p. 12)

“Esto significa cambiar la concepción de simple sustantivo (cursos, planes, métodos de enseñanza y evaluación) y pensarlo como un sistema de relaciones interdependientes y conexas” (p. 13)

“Profesores y académicos necesitan trascender la visión de currículo como un documento lineal y fijo y/o como un conjunto de premisas, para verlo como una red de interacciones dinámicas y complejas que se transforman en formas interconectadas mucho más variadas y complejas” (p. 13)

“Es un sistema abierto que permite modificaciones internas y externas y que ve el cambio como un asunto transformativo y no progresivo. En la concepción moderna/técnica del currículo, los planes deben organizarse adecuadamente y tener medios y fines fijados de manera clara y precisa” (p. 13)

“El currículo moderno es un currículo transmitido, en el cual la separación entre maestro-alumno y objeto-sujeto del conocimiento es muy simple; es un conjunto de verdades y procedimientos fijos que pasan de una generación a otra,” (p. 13)

“No es algo que los profesores y las instituciones tengan, sino lo que es actuado –el hacer y la repetición de ese hacer– que ocurre en las formas de interacción del día a día, la organización de las experiencias de aprendizaje, y los significados que a estas se les dé” (p. 14)

“Desde que los estudiantes entran a la institución educativa hasta que parten de ella están expuestos a y participan de un conjunto de prácticas, conocimientos, creencias, valores y actitudes que constituyen el currículo” (p. 14)

Citación de más de 40 palabras

“Nos parece importante advertir que, si bien las definiciones/concepciones de currículo pueden ser problemáticas, existe conciencia y preocupación en la mayoría de los participantes por la falta de claridad y de dirección, así como por la necesidad de conceptualizar sobre elementos relacionados con el currículo y con los programas académicos” (p. 20)

“Esto incluye la definición de directrices claras respecto de la flexibilidad y formas concretas en las cuales se puedan ver reflejadas las propuestas de formación” (p. 21)

“Se precisa revisar los lineamientos de la facultad en lo que corresponde a la configuración de los programas y las concepciones de pedagogía, educación/ didáctica/enseñanza de las ciencias y saber específico/disciplinar” (p. 21)

“También se hace necesario generar diálogo en torno a las relaciones entre estos tres componentes, los cuales no admiten reducir la didáctica a ser eje articulador entre la pedagogía y el saber específico/disciplinar” (p. 21)

Bibliografía citada:

Giraldo, E., Cadavid, A. M. y Flórez, S. (2019). Posibilidad de acuerdos sobre las concepciones de currículo para la formación de maestros. *Educación y Educadores* 22(1), 9-22. DOI: 10.5294/edu.2019.22.1.1

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Tabla 7: *Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica.*

Resumen Analítico Estructurado RAE	
Título del texto	Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica
Nombres y Apellidos del Autor	Oscar Orlando Espinel-Bernal María Isabel Heredia Duarte
Año de la publicación	2017-07-14

Resumen:

Este artículo, derivado de una investigación, presenta algunos análisis orientados reactivar la discusión frente a la práctica y sus complicadas relaciones con los campos de la formación y la pedagogía. Para ello retoma las discusiones consideradas ya clásicas en torno a la práctica, además de los debates académicos nacionales relativamente recientes. Igualmente ofrece otras posibles miradas sobre la práctica y pone en tensión algunas tendencias de los discursos actuales con la ayuda de herramientas filosóficas. Derivado de ese análisis el artículo muestra el lugar de la práctica en la historia de la formación de maestros, indaga sobre sus relaciones con la teoría o la acción y explora sus posibilidades con la formación, la educación y la pedagogía. El presente documento propone identificar elementos alrededor de la práctica en la formación de maestros explorando, desde algunas claves filosóficas y pedagógicas, posibilidades de fundamentación para el proyecto de núcleo común. La exploración sigue el propósito inicial de examinar la práctica y su sentido formativo en la Universidad Pedagógica Nacional. Es este el contexto y el pretexto que suscita, articula y alimenta la presente indagación. Para ello, la vía de trabajo partirá de una breve contextualización histórica de la práctica, en relación con la formación de maestros, para luego dar paso al análisis desde algunos referentes teórico-filosóficos que podrían aportar visiones más sólidas a nuestro propósito de los puntos de intersección identificados en las exploraciones iniciales realizadas en el primer semestre de 2016. Por último, se esbozarán algunas reflexiones en torno a la distinción entre educación y pedagogía en lo concerniente a la práctica pedagógica, con el propósito de seguir nutriendo la discusión y precisar algunos elementos sobre los intersticios y hendiduras entre la pedagogía y la práctica.

Palabras Práctica pedagógica, formación de maestros, pedagogía, filosofía de la
Claves educación, práctica discursiva, táctica.

Argumentos expuestos o citas textuales

En la década de 1920 hasta la de 1990 (Arango, 2005), la práctica se abrió paso para convertirse en un requisito académico, con igual peso que los estudios teóricos. Según el artículo 30 de la Ley 39 de 1903, se establecía, respecto a la instrucción profesional, que "ninguno podrá obtener el título de Doctor en Derecho sin comprobar, ante la respectiva Facultad, un año a lo menos de práctica. Para obtener el título de Ingeniero Civil deberá comprobar quien lo solicite que ha practicado por lo menos un año", y que además de ello, estas prácticas podían hacerse "simultáneamente con los estudios teóricos". Tengamos en cuenta que estos planteamientos fueron realizados en el marco de la hegemonía conservadora, que asumía que el "poder ejecutivo tendrá en cuenta que la enseñanza profesional debe ser clásica, severa y práctica" (Ley 39 de 1903, art. 28).

La reforma de los planes de estudio en las escuelas normales en el periodo de la Regeneración -según las investigaciones de Isabel Clemente (1996)- se establecía que su tarea era preparar al maestro para el cumplimiento de su misión principal: formar al hombre del pueblo pobre en sus primeros años y hacerlo útil a sí mismo y a la sociedad en que vive, alejarlo del vicio y prepararlo para recibir enseñanzas superiores de otro orden, en las artes, en la industria y en la agricultura. (Clemente, 1996, p. 145).

El plan Zerda establecía además que la escuela anexa debía estar "a cargo de un maestro especializado en pedagogía teórica y práctica" (Clemente, 1996, p. 145).

La práctica (pedagógica o no, pero definitivamente ligada a la formación y acción del maestro) es aquella que tiene que ver con el campo científico-experimental, en donde la práctica adquiere un estatuto de aplicación, pero no cotidiana como el caso anterior, sino una aplicación de orden científico. Se trataría más bien de "la observación de variables controladas y producción de hipótesis" (Saldarriaga y Heredia, 2015, p. 32). En el orden de estos dos tipos de práctica, como experimentación o como operación, no solo no existe la posibilidad de superar su dicotomía con la teoría, sino que la práctica se asume como un objeto manipulable, y es en efecto lo que nos permite hablar de *buenas prácticas* y *malas prácticas*.

Según Óscar Saldarriaga, de la matriz epistemológica de la lingüística, en donde la práctica se establece como el código en el que se estructuran las relaciones entre múltiples elementos, por eso puede tomar elementos de las teorías o de los saberes y encontrar que hay códigos como un compuesto de objetos, personas, modos de hacer y unas instrucciones de uso que no son tan evidentes. (Saldarriaga y Heredia, 2015, p. 32).

Los documentos oficiales del Ministerio de Educación establecen la práctica pedagógica en función de la *calidad de los aprendizajes*, por eso se trata de prácticas que pueden ser evaluadas y transformadas. Para esto puede revisarse, por ejemplo, los "Lineamientos de calidad de las licenciaturas", documento que establece la práctica como eje central de formación de las licenciaturas y su peso académico dentro del pénsum; pero, de manera simultánea, determina dentro de la naturaleza de esta práctica el desarrollo de "Estrategias de evaluación y autoevaluación para el desarrollo y mejoramiento de las prácticas y los

aprendizajes de los estudiantes" (MEN, 2014, p. 16).

Según Zuluaga (1999) el "método que es la enseñanza con los conocimientos de las disciplinas". Se supondría que este vínculo rompería el dualismo teoría/práctica en el sentido instrumental, pues la forma en la que el maestro se vincula con los conocimientos es a partir de la práctica pedagógica. Esto implicaría que la práctica pedagógica no es aquello que hace un maestro dentro del aula de manera específica, sino cómo está asociada a todo el dispositivo social. Sin embargo, el uso que se le da a la noción, fuera del espectro del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

Desde esta perspectiva, el mundo de las prácticas no se constituye entonces desde los criterios de la racionalidad. Las prácticas como tácticas no estarían coherentemente articuladas a los discursos de tipo científico (es decir, las estrategias). No son discursos en sentido estricto, sino decisiones, actos y *maneras de aprovechar la ocasión* (De Certeau, 1996); se mueven de manera errática, oportuna, utilizando datos y herramientas de forma heterogénea. No corresponderían entonces al campo de la ciencia, sino al campo de la *cultura*. "Muchas de estas prácticas cotidianas (hablar, leer, circular, hacer las compras o cocinar, etcétera) son de tipo táctico. (De Certeau, 1996, p. 50)

Anne-Marie Chartier (2014) ha indagado la pedagogía desde el enfoque propuesto por Michel de Certeau. En *Enseñando a leer y escribir. Una aproximación histórica*, Chartier explora la noción de *cultura*, poniendo en tensión el carácter totalizante con que ha venido siendo asumida desde mediados del siglo XX, tras la generación de la llamada *cultura de masas*, el consumismo y los procesos de democratización de los saberes en la escuela. Ante esta concepción indefinidamente amplia de la *cultura*, Chartier (2014) establece que "la fuerza de esta definición sería también su debilidad, todo puede ser cultura, cultura puede ser cualquier cosa; es a la vez todo y nada" (p. 73).

Bibliografía citada:

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6457>

Álvarez, A. (1991). El Maestro: Historia de un Oficio. En: Revista Colombiana de Educación. CIUP-Universidad Pedagógica Nacional. No. 22-23, diciembre.

Ávila, R. (1990). ¿Qué es la pedagogía? 2a. ed. Bogotá: Nueva América.

Clemente B., I. (1996). Escuelas Normales y formación del magisterio durante el periodo de la Regeneración (1886-1899). Revista Educación y Pedagogía, 14 y 13.

Fuente: Elaboración propia, 2020

Tabla 8: Las prácticas de formación de maestras(os) para la infancia en la licenciatura de

pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia: escenario para la construcción de saber y conocimiento.

Resumen Analítico Estructurado RAE

Título del texto Las prácticas de formación de maestras(os) para la infancia en la licenciatura de pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia: escenario para la construcción de saber y conocimiento

Nombres y Apellidos del Autor Diana Alejandra Aguilar Rosero

Año de la publicación 2013-07-01

Resumen:

Este artículo tiene como tema central “los saberes y conocimientos construidos en las prácticas

formativas”, propuesto en el V Encuentro Inter-institucional de Prácticas en la Formación de docentes para la infancia, y pretende recoger parte de la experiencia de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. La ruta argumentativa consta de tres partes: en la primera se presentan las apuestas que el programa ha trazado respecto al lugar de la práctica; seguidamente, se abordan tres preguntas que orientan la reflexión y, finalmente, se presentan algunos escenarios y estrategias que favorecen la construcción de saber en el marco de las prácticas de formación de maestras(os) para la infancia.

Palabras Claves Formación de maestros, práctica pedagógica, saber, conocimiento, infancia

Argumentos expuestos o citas textuales

Nótese que la investigación educativa en el espacio de la práctica se concreta en la construcción de unos saberes particulares como el pedagógico y didáctico, y en la generación de contextos de aplicación en relación con la enseñanza y la educación, lo cual evidencia que la investigación se encuentra al servicio de la formación de maestros, no es una formación investigativa descontextualizada del oficio y de los saberes que fundamentan la profesión de maestro, por ende, la investigación no se entiende como una actividad más para agregar al ideal del maestro en respuesta a las demandas del mercado, sino como una vía que potencia al maestro como trabajador de la cultura (Suárez, 2010).

Específicamente en la Licenciatura de Pedagogía Infantil y en coherencia con la propuesta general de Facultad, la práctica se comprende como un ejercicio de carácter investigativo, que promueve el diálogo entre teoría y práctica como soporte del proceso de formación y que cuestiona el carácter terminal tradicionalmente dado a la práctica, que la subordina a la teoría y la ve como su consecuencia; consiste en un trabajo desarrollado a lo largo de cada periodo académico y en el que participan otros espacios de formación² que esté cursando cada estudiante (Comité de Carrera, 2010).

La práctica para el maestro en formación es un escenario donde este es desafiado a confrontar y reconfigurar el saber sobre las infancias en ese encuentro con los niños, como extranjeros y extraños. Al respecto, Gabriela Diker (2009) plantea: A pesar de los esfuerzos incesantes por producir un saber cada vez más acabado sobre la infancia, a pesar incluso de lo que la información genética obtenida aun antes del nacimiento permita predecir, siempre queda un resto. Un resto enigmático en la infancia que se juega en el encuentro del niño con el mundo (p. 14).

La profesora Graciela Frigerio (2006) señala Sabemos que la noción de infancia no alcanza a dar cuenta de los habitantes que nombra, sabemos que ciertas construcciones teóricas han dejado de “hablarnos”, es decir, ya no nos dicen algo que nos permita expresar la complejidad de los escenarios; a menudo ya no nos ofrecen lecturas para hacer a las nuevas enfermedades del alma.

La práctica se entiende entonces como un escenario móvil y dinámico, que confronta las certezas con las que llega el maestro, además despliega oportunidades para reconocer esas otras preguntas, novedades, retos, tensiones, frustraciones, temores y alternativas en el encuentro con los niños y con el contexto, no pretendiendo tener la última palabra, por el contrario, dando lugar a su propia formación y transformación y a la producción de otros saberes que no solo se refieren a ámbitos disciplinares o científicos.

Se han elaborado estudios orientados tanto a niños como a adultos que interactúan con ellos, tales como: maestros, padres y madres de familia, madres comunitarias, entre otros agentes educativos, lo que ha permitido ampliar la reflexión frente al perfil del maestro para la infancia. Por otra parte, se observa la prevalencia de trabajos orientados desde la investigación/acción educativa, el estudio de caso, los métodos de corte cuasi experimental y la incursión en la investigación teórica, los trabajos de esta última categoría se han dirigido al rastreo de conceptos en los discursos pedagógicos, al análisis de ideas antropológicas

presentes en el cine, al rastreo de concepciones de niñez al interior de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y a la valoración de la pertinencia de la formación del pedagogo infantil que egresa.

La licenciatura ha planteado y resignificado algunos escenarios, estrategias y herramientas con el fin de favorecer a esta construcción y al mismo tiempo concretar el interés de formar maestros creadores de reflexiones, de posturas críticas, de estrategias de enseñanza, de apuestas alternativas frente a la formación, educación y atención de niños, y frente al trabajo con otros sujetos partícipes en dichos procesos. A continuación, se describirán algunas de ellas. El seminario de práctica, la escritura y el diálogo: el Seminario Integrativo es un espacio de formación presente en el plan de estudios desde el primero al séptimo nivel y en el que se abordan semestre tras semestre tres dimensiones: formación personal, en investigación y profesional, o dimensión de la práctica pedagógica. En el seminario se promueve el diálogo entre los espacios de formación presentes en cada nivel, en torno a un eje temático, a partir del cual uno o dos espacios por su afinidad se constituyen en espacios nucleadores, los demás actúan como espacios satélites (Comité de Carrera, 2010). En cuanto a su metodología:

Los seminarios se realizan con las directrices del Seminario Investigativo o Seminario Alemán, concebido como técnica de interacción esencialmente formativa, la cual tiene por objeto fomentar y propiciar el desarrollo de habilidades y destrezas encaminadas a la investigación, a la creación de sentido, lectura comprensiva del texto hacia el contexto desde la perspectiva cultural, integración social, 113 Las prácticas de formación de maestras(os) para la infancia en la licenciatura de pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia: escenario para la construcción de saber y conocimiento desarrollo humano y creación de saber pedagógico. (Chaverra y Parra, 2008, p. 1).

Bibliografía citada:

Chaverra, D. y Parra, P. (2008). Informe Concepción Teórica y Metodológica de los Seminarios que Apoyan la Práctica Pedagógica. Documento de trabajo. Medellín: Facultad de Educación. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Comité de Carrera. (2010). Documento Maestro Licenciatura en Pedagogía Infantil. Facultad de Educación. Universidad

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Tabla 9: La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos.

Resumen Analítico Estructurado RAE	
Título del texto	La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos

Nombres y Apellidos del Autor	Piedad Ortega Valencia
Año de la publicación	2009-09-25
Resumen:	Se pretende presentar unas consideraciones teóricas acerca de la pedagogía crítica desde autores como Giroux, McLaren, Freire, Mélich y Bárcena. Se pretende, además, reconocer la necesidad de su apropiación en Colombia desde los discursos, los proyectos y los escenarios de la educación popular y, en consecuencia, proponer una reflexión de las prácticas pedagógicas y, desde este contexto, situar algunos desafíos que enfrenta la pedagogía crítica en la escuela.
Palabras Claves	Pedagogía crítica, prácticas pedagógicas, educación popular, contexto

Argumentos expuestos o citas textuales

La forma que toma la despedagogización para la práctica docente consiste en su reducción a unos mínimos necesarios, más de corte didáctico -entendido en su acepción más limitada, como técnicas y estrategias para la enseñanza- de los que se puede apropiar cualquier profesional con título universitario en un período de prueba (Mejía, 2006).

La pedagogía, se reitera, consiste en una práctica potencialmente política y ética porque constituye una acción responsable; a través de ella respondemos no sólo ante las propias intenciones o convicciones, sino ante las consecuencias de los actos al cargar con la responsabilidad de las mismas de antemano (Bárcena, 2005, p. 174), En esa medida, la pedagogía nos exige pensarnos en situación; por ello, es una práctica históricamente dada porque necesitamos aprender a vivir, actuar y pensar en la incertidumbre que tanto tenemos.

Así, la pedagogía crítica se define como una instancia de formación y aprendizaje ético y político que incide en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y en la generación de prácticas sociales (socialización). Consideramos que las orientaciones que ofrece la pedagogía crítica permiten promover el desarrollo de la autonomía, la participación, el reconocimiento y el respeto por la alteridad, la generación de espacios para la comprensión y la tramitación de los conflictos y la creación de ambientes sociales y comunitarios para reconocernos en apuestas colectivas.

La práctica pedagógica, según Giroux (2003), se refiere a formas de producción cultural inextricablemente históricas y políticas que, a su vez, se interrelacionan con formas de regulación que construyen y proponen a los seres humanos concepciones específicas de sí mismos y del mundo. En otros términos, construcciones mediadas por la subjetividad –historia, deseo, necesidades–, la experiencia y el conocimiento disciplinar, los intereses políticos y culturales, entre otros aspectos.

Para Gimeno Sacristán (1988) la práctica pedagógica es una acción orientada con sentido donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente en la estructura social. Según el autor, una epistemología que pretenda dar cuenta de los maestros tiene que salirse de la perspectiva del positivismo. Propone, además, la articulación de tres componentes

que se encuentran comprometidos en las actuaciones de los maestros: un componente dinámico compuesto por las intenciones personales y sociales que dan pertinencia a la educación, un componente cognitivo conformado por las construcciones epistemológicas que delimita las acciones que se realizan y un componente práctico compuesto por la experiencia reflexionada del saber hacer:

La práctica se entiende como la actividad dirigida a fines conscientes, como la acción transformadora de una realidad; como actividad social, históricamente condicionada, dirigida a la transformación del mundo; como la razón que funda nuestros saberes, el criterio para establecer su verdad; como la fuente de conocimientos verdaderos; el motivo de los procesos de justificación del conocimiento (Sacristán, 1998, p.

33).

La práctica pedagógica, implícita o explícitamente, se pregunta por la naturaleza, la identidad, las intencionalidades y los contextos del proceso educativo: asimismo, en ella se expresa –de modo consciente o inconsciente– una concepción de los sujetos, del conocimiento y de las formas de socializarlo. De otra parte, tiende a institucionalizarse y ritualizarse; pero, en tanto que da seguridad, presenta el riesgo de que los maestros se acomoden en la rutina.

De acuerdo con Ghiso (2000), la reflexión acerca de la práctica se convierte, entonces, en una mediación que facilita el hacer ver, hablar, recuperar, recrear, analizar, deconstruir y reconstruir. En otros términos, hacer visibles elementos, relaciones y saberes acerca de sujetos, sus interacciones y ambientes en una reivindicación de la belleza, la lengua, el deseo, el poder, el conflicto y la poética; o sea, las dimensiones éticas y estéticas que mueven a los sujetos en sus múltiples actuaciones.

Potenciar desde lo pedagógico las actuaciones de los maestros, significa de construir los discursos disciplinadores y tecnicistas que los sitúan como reproductores de órdenes y prácticas; del mismo modo, significa propiciar rupturas con las prescripciones permanentes que les formulan en relación con lo que deben hacer. Los maestros se encuentran cada vez más sobrecargados de responsabilidades educativas, dentro de un contexto social que no siempre les acompaña y donde perciben que se ha incrementado tanto la falta de acuerdo acerca de las finalidades educativas como la incertidumbre desde las cuales se realiza su práctica pedagógica

(Cfr. Bárcena, 2005). Maestros que se Asumen en una posición subjetiva de resignación y obediencia y, a la vez, en una permanente deslegitimación.

La pedagogía crítica es la presencia de Freire en su poder simbólico, pedagógico, político y ético que nos convoca a pensarnos en estos tiempos de la incertidumbre y el desasosiego para poder resistir tanta desesperanza junta y construir un “nosotros” desde actuaciones solidarias, receptivas y acogedoras.

Bibliografía citada:

Bárcena, f. (2005). La experiencia reflexiva en educación. Barcelona: Papeles de Pedagogía, Paidós. Bárcena, f; mélich, J. c. (2000). La educación como acontecimiento ético. Barcelona: Papeles de Pedagogía, Paidós. Bertely, m. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Maestros y enseñanza. México: Paidós.

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Tabla 10: *Fundamentación curricular para una pedagogía de la teología. Reflexiones en perspectiva crítico-liberadora.*

Resumen Analítico Estructurado RAE

Título del texto	Fundamentación curricular para una pedagogía de la teología. Reflexiones en perspectiva crítico-liberadora
Nombres y Apellidos del Autor	Juan Esteban Santamaría Rodríguez Balbino Mantilla Fuentes
Año de la publicación	Fecha de recepción: 20 de marzo de 2017 Fecha de aprobación: 21 de agosto de 2017

Resumen:

La fundamentación curricular para una pedagogía de la teología en perspectiva crítico-liberadora emerge en el programa de Licenciatura en Teología de la Universidad Santo Tomás (Colombia). El artículo presenta tres apartados, en los dos primeros se describe el marco de referencia y la argumentación teórica, situados en investigaciones desarrolladas acerca de la caracterización de una pedagogía de la teología desde la pedagogía crítica y la teología de la liberación (2014-2017), así como en el proceso de acreditación de alta calidad exigido por el Ministerio de Educación Nacional (2016). En el tercer apartado, como conclusión, se señala que esta reflexión considera dicho fundamento curricular en clave “crítica”, teniendo como base la experiencia vital y de fe de los agentes del acto educativo y estableciendo la dinámica “saberes-conocimiento-praxis” como eje para una educabilidad del conocimiento teológico.

Palabras Claves	Pedagogía de la teología Teoría crítica Pedagogía crítica Teología de la liberación Currículo crítico
------------------------	---

Argumentos expuestos o citas textuales

Según la Escuela de Francfort, todo pensamiento y toda teoría están atados a un interés específico en pro del desarrollo de una sociedad sin injusticia. La teoría, en este caso, se convierte en una actividad transformadora que se ve a sí misma como explícitamente política y se compromete con la proyección de un futuro todavía incumplido. Así, la teoría crítica contiene un elemento trascendente en el que el pensamiento crítico pasa a ser la precondition de la libertad humana. En vez de proclamar una noción positivista de neutralidad, la teoría crítica se alinea abiertamente en favor de una lucha por un mundo mejor. (Giroux, 2003, p. 75).

La reflexión teológica sería entonces, necesaria-mente, una crítica de la sociedad y de la Iglesia, en tanto que convocadas e interpeladas por la palabra de Dios; una teoría crítica, a la luz de la palabra aceptada en la fe, animada por una intención práctica e indisolublemente unida, por consiguiente, a la praxis histórica. (Gutiérrez, 1990, p. 67).

El carácter prático de la teología se refiere antes de todo a la propia realidad a ser inteligida por ella. Diferente de lo que se suele pensar y de lo que da a entender una mirada meramente etimológica de la palabra (Theos =Dios y logia =palabra), la teología no trata de Dios sin más. Trata de Dios, sí, en cuanto y en la medida en que se hace presente y actúa en la historia. Trata, por tanto, de la acción de Dios en la historia que es siempre, de alguna forma y en alguna medida, reacción ante determinadas situaciones y acontecimientos (salvación) e interacción con personas y pueblos concretos (Pueblo de Dios-Iglesia). De ahí la insistencia de Ellacuría en que el asunto u objeto de la teología cristiana no sea Dios sin más, sino el reinado de Dios. (De Aquino, 2010, pp. 490-491).

Por todo ello algunos pensadores reconocen hoy un nuevo paradigma filosófico: el de la alteridad, o de la comunión de alteridades. Sea lo que fuere, la filosofía actual supera la del ego cogito (“Yo pienso”), fundado y centrando en sí. Y consecuentemente descubre de distintas maneras que la alteridad es constitutiva de la identidad, aun de la identidad personal humana. Según la expresión de Ricoeur, se reconoce al “sí mismo como otro”. O, más bien, al “sí mismo gracias al otro y por mediación del otro”. (p. 86).

En la medida en que se reconoce este aspecto elemental, se ponen de manifiesto ciertas implicaciones políticas. Si aceptamos que el currículum es un asunto práctico, todos los participantes en el acontecimiento curricular habrán de ser considerados sujetos y no objetos. (Grundy, 1998, p. 100).

Bibliografía citada:

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1997). La pedagogía radical como política cultural: Más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. En P. McLaren (ed.), Pedagogía crítica y cultura depredadora (pp. 47-77). Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (2003). Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica. Buenos Aires: Amorrortu.

Gutiérrez, G. (1990). Teología de la liberación. Perspectivas. Salamanca: Sígueme.

Grundy, S. (1998). Producto o praxis del currículum. Madrid: Morata.

De Aquino, J. (2010). El carácter prático de la teología: Un enfoque epistemológico. Teología y Vida, 51, 477-499. Recuperado de <https://goo.gl/ohGLNg>

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Fichas bibliográficas

Tabla 11: Modelo educativo pedagógico universidad Santo Tomás

Autor : UNIVERSIDAD SANTO TOMAS	Editorial: Ediciones USTA
Título: Modelo educativo pedagógico	
Año: 2010	

Contenido: El modelo pedagógico de la universidad, principalmente se basa en acciones humanistas, donde en la enseñanza teórica y práctica se pretende formar estudiantes con una visión pedagógica altamente fuerte, de tal forma que realicen actividades útiles para la sociedad, y en especial para la población más vulnerable. Pues el pensamiento de Tomas de Aquino, encamina la práctica pedagógica hacia la formación de “líderes sociales” que buscan el bien común. Del mismo modo, la USTA pretende que el estudiante logre desarrollar procesos de autonomía, basados en la responsabilidad propia, para que su enseñanza se forje bajo acciones guiadas por el docente y el interés propio por aprender y desarrollar nuevas habilidades.

Este modelo, se ejecuta a través de una pedagogía problémica, la cual se basa en temas o cuestiones problematizados, que permiten el desarrollo de la acción analítica frente a los problemas que pueda afrontar el futuro egresado. Del mismo modo, esta pedagogía permite que los estudiantes logren desarrollar más competencias y construir nuevos saberes entorno a su contexto. Por ende, para concretar estas acciones, la universidad busca desarrollar trabajos de investigación y de análisis de información entorno a la capacitación crítica, metódica y sistemática de los estudiantes frente a los contenidos de los distintos campos del saber. Pues, según el PEI los estudiantes aprenden en la investigación y la aplicación de saberes.

Así mismo, el modelo pedagógico, al integrarse con su currículo y su plan de estudios permite desarrollar un espacio de articulación ente la cultura científica y la cultura humanística.

Este modelo se presenta de forma abierta y flexible para posibles actualizaciones, pero sin perder su carácter problémico y articulación con la teología. Por ende, “la USTA no se cierra a las posibles influencias benéficas de otros modelos, pero haciéndolas compatibles con su propia misión.” (PEI, 2004, p. 20).

De manera análoga, se puede establecer que este modelo pedagógico se integra con el currículo, porque desde la transversalidad se ejecutan acciones problematizadas, que permiten el desarrollo de los estudiantes entorno a su procesos de formación.

Referencia: USTA (2010). Modelo educativo pedagógico. Ediciones USTA. Colombia. Recuperado de: <https://www.ustadistancia.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/modelo-educativo.pdf>

Fuente: Elaboración propia, (2020).

Tabla 12: Lineamientos para el diseño y actualización curricular universidad Santo Tomás

Autor : UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS Título: Lineamientos para el diseño y actualización curricular Año: 2015	Editorial: ediciones USTA País: COLOMBIA
--	--

Contenido: el currículo de la USTA plantea como objetivo la formación de personas integrales, respondiendo a las necesidades, intereses y expectativas de la población estudiantil. Presenta como características del currículo la pertinencia; en cuanto a responder a las necesidades y expectativas del medio. Realizar ejercicio de evaluación curricular para lograr la renovación de registros calificados, las acreditaciones de programas académicos y la extensión de programas. Además, de plantear estrategias de pertinencia social, disciplinar y profesional, como son: autoevaluación, consulta periódica a empresarios, gremios y asociaciones y comparación de los currículos con otros programas. Otra característica del currículo es la flexibilidad donde se favorece la autonomía del estudiante, atendiendo sus necesidades, presenta una gran variedad de aspectos donde la investigación, articulación de programas, flexibilidad horaria, programas presenciales a distancia y virtuales, coherencia con el Modelo Educativo Pedagógico y los campos del propio programa, créditos académicos, profundizaciones, fortalecimiento de competencias básicas entre otras. Integralidad y transversalidad, esta característica del currículo conlleva a la formación integral, privilegiando los ejes transversales entre lo que se menciona las TIC y TAC, formación humanística e institucional, además, un currículo integral fortalece las estrategias de los docentes, la investigación y proyección social. Interdisciplinariedad, que busca el abordaje de problemáticas con la interacción de disciplinas y apoyados con el ENFOQUE PROBLEMICO y la METODOLOGIA PROBLEMATIZADORA. Internacionalización. Currículo con perspectiva internacional, desarrollando habilidades intelectivas y capacidades para comprender y reconocer la diversidad cultural. GESTION CURRICULAR. Proceso denominado como sistémico, dinámico, flexible y permanente que esta presentado en cinco etapas; análisis de sentido y pertinencia, el diseño curricular (misión y visión, intencionalidades formativas, problematización del saber, perfiles de formación), implementación y desarrollo del currículo, seguimiento y evaluación curricular e instancias para la gestión curricular.
Referencia: USTA (2015) Lineamientos para el diseño y actualización curricular. Ediciones USTA. Colombia https://repository.usta.edu.co/handle/11634/13753

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Tabla 13: *Pedagogía problémica. Modelo metodológico para el aprendizaje significativo por problemas.*

Autor: Alexander Luis Ortiz Ocaña. Título: Pedagogía problémica. Modelo metodológico para el aprendizaje significativo por problemas. Año: 2010	Editorial: Magisterio
Contenido El autor busca proporcionar una metodología autónoma, donde los estudiantes logren resolver situaciones problémicas en su práctica y por ende la adquisición de competencias propias de cada campo de acción, teniendo en cuenta las bases epistemológicas de la pedagogía problémica. Dentro de la investigación, conceptos del autor Ortiz Ocaña, A. (2009) son fundamentales ya que dan una visión de las características de la pedagogía problémica y cómo esta hace de los estudiantes personas capaces de indagar y dar respuesta a los interrogantes que van surgiendo. Así mismo nos da un abordaje del aprendizaje problémico desde Majmutov (1987) quien pretendía dejar a tras la metodología tradicional donde el estudiante era un agente pasivo, que solo recibía y no analizaba la información, a ser un agente activo, con el aprendizaje problémico, que se apropia del conocimiento, asimila los métodos y procedimientos científicos. (p. 44) Por otro lado, se ve la necesidad de estudiar la metodología y cómo aplicar la pedagogía problémica. Con lo que el autor propone, en primera instancia, tener en cuenta el desarrollo próximo del sujeto, esto significa los conocimientos previos o iniciales y la clase de información que se deben dar para que sea significativa y práctica.	
Referencia: Ortiz Ocaña, A. (2009). <i>Pedagogía problémica. Modelo metodológico para el aprendizaje significativo por problemas</i>. Magisterio editorial. Obtenido de http://bibliotecadigital.magisterio.co.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/libro/pedagog-probl-mica-modelo-metodol-gic	

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Tabla 13: *Pedagogía problémica. Modelo metodológico para el aprendizaje significativo por problemas.*

Autor: Julián de Zubiría Samper Título: Como diseñar un currículo por competencias Año: 2014	Editorial: Magisterio
--	-------------------------------------

Contenido Este libro dividido en cinco capítulos, donde trata: los fundamentos del currículo, tres maneras de entender el currículo, concepto de competencia, principios propios de un currículo innovador y por ultimo estrategias de implementación que fueron llevadas a cabo en el instituto Alberto Merani de Bogotá. Estas con el objetivo de mostrar cómo se puede diseñar un currículo por competencias.

Además, a través de las diferentes temáticas que se encuentran en este libro, el autor pretende que se realice una reflexión sobre el currículo en la tarea de transformar la escuela, realizando un dialogo entre las ideas y las acciones, por lo cual, se requiere una construcción del currículo con la vinculación de la innovación y la reinención de la escuela como elemento que está en constante cambio.

En la investigación se tiene vinculan los aportes de los diferentes modelos citados por Zubiría como son; el conductista, el de Escuela Activa y el constructivista.

Referencia: Zubiría. J. (2014) cómo diseñar un currículo por competencias. Magisterio. (Primera edición 2013)

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Tabla 14: *Prácticas pedagógicas y educación a distancia*

Autor : Malangón Luis Título: Prácticas pedagógicas y educación a distancia. Año: 2019	Editorial: Sello Editorial Universidad del Tolima.
Contenido: Con la revisión de este libro se puede tener una visión general de las prácticas pedagógicas en pro de los procesos de formación, pues en uno de sus capítulos el autor presenta algunos aspectos que se relacionan con la práctica pedagógica, de tal forma que permite evidenciar distintas propuestas que respondan a las necesidades educativas. Del mismo modo, el texto muestra una relación existente entre prácticas pedagógicas y los enfoques teóricos y sus distintas dimensiones, tales como el currículo, la didáctica y los estilos de aprendizaje, todo esto con el fin de resaltar la funcionalidad de los procesos educativos, ya que a partir de ello se establecen aproximaciones a aspectos que tienen que ver con la relaciones e interacciones que nacen en el campo educativo. Así mismo se puede establecer que al estudiar este texto, se logra reflexionar sobre los aspectos que se deben tener en cuenta durante el desarrollo de la práctica pedagógica, ya que las ideas que presenta el autor permiten tener una visión más clara de cómo es posible desarrollar practicas pedagógicas significativas.	

Referencia: Malagón Plata, L. A. (2019). Prácticas pedagógicas y educación a distancia. Sello Editorial Universidad del Tolima. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/usta/119961?page=75>

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Tabla 15: *Prácticas pedagógicas*

Autor: grupo de investigación altos estudios de frontera. Título: practicas pedagógicas. Año: 2016	Editorial: Ediciones Astro Data, S.A.
Contenido: Este libro en su primera parte presenta la importancia que tiene para la realización de las prácticas pedagógicas la excelente formación investigativa y la formación profesional. Por ende, se muestran algunas investigaciones que se relacionan con la práctica pedagógica y permiten que la formación del futuro profesional sea significativa desde diferentes áreas de conocimiento. Así mismo, en los siguientes capítulos se presentan resultados de macro proyectos que muestran una caracterización de las practicas pedagógicas en relación a la formación por competencias en los diferentes niveles educativos Este libro muestra como resultado que “las investigaciones son un insumo fundamental para la región norte santandereana y el país, porque permite visualizar la forma en que desde las prácticas los maestros y las instituciones, están concibiendo la formación para la investigación, la formación profesional, la experiencia pedagógica y los procesos de enseñanza”.	
Referencia: Grupos de investigación: Altos Estudios de Frontera (ALEF). Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia, (2016). Prácticas pedagógicas. Ediciones Astro Data, S.A. Recuperado de: file:///C:/Users/monika/Downloads/Pr%C3%A1cticas%20pedagogicas.pdf	

Fuente: Elaboración propia, 2020