

BOLETÍN

EL MINUTO

Pedagógico

Edición N° 8 - Agosto 2018 - ISSN: 2462-8573



LOS DOCENTES:

Experiencias formativas, investigativas y relatos de vida

BOLETÍN

**EL MINUTO
PEDAGÓGICO**

Edición N° 8 - Agosto 2018- ISSN: 2462-8573



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Sede Virtual y a Distancia

ISSN: 2462-8573

Presidente Consejo de Fundadores

Padre Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General

Padre Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Marelen Castillo Torres

Directora General de Investigaciones

Amparo Vélez Ramírez

Directora General de Publicaciones

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Rector UNIMINUTO Virtual y a Distancia

Álvaro Campo Cabal

Vicerrectora Académica

UNIMINUTO Virtual y a Distancia

Yeldy Milena Rodríguez García

Decano Facultad de Educación

UNIMINUTO Virtual y a Distancia

Padre Alfonso Manuel Sierra Martes, cjm

Directora Programa de Licenciatura en Educación Infantil

UNIMINUTO Virtual y a Distancia

Ana Isabel Castro

Directora del Boletín

Ana Isabel Castro

Grupo académico de apoyo para la elaboración del Boletín

Maritza Aragón Goyes, Amparo Jaimes Castañeda,
Ligia Cecilia Téllez Camacho, Carlos Jairo Cabanzo Carreño (Editor).

Corrección de estilo

Aurora Fandiño

Editor

Carlos Jairo Cabanzo Carreño

Diseño y diagramación

Fernando Alba Guerrero

Impreso por: Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.

700 ejemplares

Impreso en Colombia

Printed in Colombia

© Reservados todos los derechos a la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

La reproducción parcial o total de esta obra, en cualquier medio, incluido electrónico, solamente puede realizarse con permiso expreso del editor y cuando las copias no son usadas para fines comerciales. Los textos son responsabilidad de los autores y no comprometen la opinión de UNIMINUTO.

REDACTORES

Diego Fernando Villamizar Gómez

Docente del Programa de Licenciatura en Educación Física, UNIMINUTO
Sede Virtual y a Distancia

Ligia Cecilia Téllez Camacho

Docente del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, UNIMINUTO
Sede Virtual y a Distancia

Claudia del Rosario Castro Bastidas

Docente y consejera académica del Programa de Psicología, UNIMINUTO
Sede Bogotá Sur.

Carlos Andrey Galindo Lozano

Docente del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, UNIMINUTO
Centro Regional Ibagué

Maritza Aragón Goyes

Docente del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, UNIMINUTO
Sede Virtual y a Distancia

Sandra Bibiana Valiente

Estudiante del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, UNIMINUTO
Sede Virtual y a Distancia

Tatiana Riaño González

Estudiante del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, UNIMINUTO
Sede Virtual y a Distancia

Amparo Jaimes Castañeda

Docente del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, UNIMINUTO
Sede Virtual y a Distancia

Carlos Jairo Cabanzo Carreño

Docente del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, UNIMINUTO
Sede Virtual y a Distancia

Jennifer Trujillo Castillo

Estudiante del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, UNIMINUTO
Sede Virtual y a Distancia

Yoleinis Beleño Beleño

Estudiante del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, UNIMINUTO
Sede Virtual y a Distancia

Claudia Casas Díaz

Estudiantes del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, UNIMINUTO
Sede Virtual y a Distancia

Erika Ramón Serrano

Estudiante del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, UNIMINUTO
Sede Virtual y a Distancia

Diana Paola Ramos Mojica

Estudiante del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, UNIMINUTO
Sede Virtual y a Distancia

Contenido

Editorial.....	7
Experiencias y reflexiones docentes	8
La práctica reflexiva en la formación de licenciados en Educación Física de UNIMINUTO Virtual y a Distancia.....	8
<i>Exordio</i>	<i>8</i>
<i>¿Por qué es importante desarrollar la práctica reflexiva en la formación docente?.....</i>	<i>8</i>
<i>La cédula pedagógica: una forma de reflexionar sobre el ser maestro –no la única–.....</i>	<i>9</i>
<i>A modo de conclusión: las tareas que quedan.....</i>	<i>10</i>
Infancia y escritura.....	12
El aula: una reflexión distópica de la democratización de los saberes	14
Experiencias Investigativas.....	17
Una reflexión acerca del quehacer docente y la educación virtual y a distancia: Nace una docente en UNIMINUTO	17
Enfoque pedagógico de los docentes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, Centro Regional Ibagué.....	20
<i>Introducción</i>	<i>20</i>
<i>El proceso metodológico.....</i>	<i>20</i>
<i>Análisis.....</i>	<i>23</i>
<i>Conclusión.....</i>	<i>24</i>
Relatos e historias de vida en la formación docente	25
Mi formación como docente: un relato de vida.....	25
La educación no es tarea fácil, es todo un reto social	27
Eventos	31
Feria lúdico-pedagógica, una apuesta por el fortalecimiento de la formación docente	31
Lo semilleros de la Licenciatura en Pedagogía Infantil generan investigación	33
<i>Semillero de Educación, Infancias y Políticas Públicas Educativas.....</i>	<i>33</i>
<i>Seguimiento a la política pública y la inclusión en Colombia</i>	

<i>desde una mirada a la falta de capacitación a docentes en primera infancia.....</i>	<i>33</i>
<i>Semillero de Investigación Lúdica, Políticas Educativas y Currículo.....</i>	<i>33</i>
Pósteres.....	34
<i>Semilleros en la Séptima Jornada Nacional de Investigación y el Quinto Encuentro de Semilleros de investigación de UNIMINUTO</i>	<i>34</i>
<i>Políticas públicas, infancias, inclusión y currículo.....</i>	<i>35</i>
<i>Feria lúdico-pedagógica como escenario de fortalecimiento curricular.....</i>	<i>36</i>

Índice de tablas

.....	
<i>Tabla 1. Concepción pedagógica.....</i>	<i>23</i>

Índice de figuras

.....	
<i>Figura 1. Docentes y estudiantes participantes en la 20ª Feria Lúdico-pedagógica, en la conmemoración del Día del Niño.....</i>	<i>31</i>
<i>Figura 2. Vigésima Feria Lúdico-pedagógica.....</i>	<i>32</i>
<i>Figura 3. Seguimiento a la política pública, y la inclusión en Colombia desde una mirada a la falta de capacitación a docentes en primera infancia.....</i>	<i>34</i>
<i>Figura 4. Políticas públicas, infancias, inclusión y currículo.....</i>	<i>35</i>
<i>Figura 5. Feria lúdico-pedagógica como escenario de fortalecimiento curricular</i>	<i>36</i>

Editorial

El *Boletín Minuto Pedagógico* se configura como un espacio para la información, la socialización y la comunicación de la producción que la comunidad universitaria genera desde su cotidianidad; pretende la apertura de un escenario de encuentro que, como punto de partida, comprenda la visibilización de las revisiones conceptuales y metodológicas, y las apuestas de fortalecimiento del trabajo investigativo que se desarrolla desde el campo educativo en nuestra institución.

Desde esta impronta, la Facultad de Educación UVD presenta el Boletín No. 8, *Los docentes: experiencias formativas, investigativas y relatos de vida*, como una apuesta por mostrar el sentir y el trabajo de los docentes en el plano de la reflexión y de las experiencias investigativas situadas especialmente en la formación como trayecto de vida.

En esta edición se cuenta con tres secciones, "Experiencias y reflexiones docentes", "Experiencias investigativas" y "Relatos e historias de vida en la formación docente", todas producto de la reflexión y la investigación que recogen trayectos de vida en los que se pone de presente la riqueza vivencial de la formación y del quehacer de mujeres y hombres dedicados a la labor docente.

Carlos Jairo Cabanzo Carreño
Editor

La práctica reflexiva en la formación de licenciados en Educación Física de UNIMINUTO Virtual y a Distancia

Diego Fernando Villamizar Gómez
 Docente de Licenciatura en Educación Física
 Facultad de Educación. UNIMINUTO, Sede Virtual y a Distancia

Exordio

Para desarrollar una práctica reflexiva son necesarias tres cosas: conciencia, investigación y actitud de cambio. Puede que estos aspectos no sean el todo para la reflexión del quehacer docente, pero sí un punto de partida, al menos en la formación inicial de los futuros licenciados en Educación Física, en este caso. En la asignatura de Modelos Pedagógicos, desarrollada desde este año, se ha procurado seguir un camino de introspección desde las vivencias de los estudiantes como tales, pero también como maestros –dado que algunos ya lo son– y como observadores de varios entornos, lo que les posibilita detallar la práctica educativa. En esto consiste investigar desde sí y para los demás: “La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores (...); consiste en profundizar la comprensión del profesor sobre su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria” (Elliot, 2010, p. 24). Y justamente esa exploración de sí es lo que permite que los estudiantes puedan comprender un poco mejor la teoría de los modelos pedagógicos y la hagan relevante para su vida personal y profesional.

Meirieu (2004), al respecto, señala que “el objetivo de la escuela es permitir a cada alumno prescindir de toda forma de tutela y acceder a la autonomía” (p. 137). Por medio de procesos de reflexión y de concienciación (Freire, 2011), los futuros licenciados podrán asumir que la formación es un proceso inacabado y, necesariamente, de ida y vuelta, de retroalimentación, de cuestionamiento sobre lo que se es y lo que se hace como maestro. A propósito, Elliot añade: “La investigación-acción implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión, en cuanto compañeros activos sobre su situación” (p. 26). Se diría, entonces, que la investigación-acción puede ser una de las múltiples formas de abordar la práctica reflexiva. Así pues, se plantea un proceso de formación en el que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física sean sus propios protagonistas y en el que la praxis sea no un objetivo sino un *habitus perenne*. “La formación del profesor implica un caminar hacia su propia historia” (Zambrano, 2007, p. 244).

¿Por qué es importante desarrollar la práctica reflexiva en la formación docente?

La formación docente no puede limitarse a cursar diplomados, seminarios, maestrías u otros estudios desconociendo la realidad global, nacional, regional ni personal. Todo esto es importante pero lo fundamental es que en esta

última categoría de la realidad radica la actitud de cambio. Si los maestros, desde sí mismos, no evitan permanecer en la zona de confort, la práctica educativa no cambiará por más capacitaciones que reciban. Se necesita un acto de introspección para reflexionar sobre lo que se hace como educador, algo con lo que está en deuda la formación de maestros: la conciencia, la reflexión de sí y para sí.

En esto radican fundamentalmente los procesos de reflexión que se llevan en la asignatura de Modelos Pedagógicos: no basta solo con saber, ni con saber enseñar; el maestro necesita desarrollar su “saber ser” para dar lo mejor de sí. Y esta configuración se lleva a cabo por medio de una estrategia llamada “cédula pedagógica”, cuestión que se explicará más adelante. Esta estrategia permite reinventar las narrativas del futuro licenciado desde sí mismo:

Lo importante es que por medio de las narrativas constantemente estamos creándonos historias y futuros, como quiera que las llamemos. Desprovistos de una narrativa, la vida carece de sentido. Sin narrativa, la enseñanza está falta de propósito. Sin un propósito, las escuelas son centros de detención, no de atención (Postman, 1999. p. 19).

Y frente a estas narrativas, el pedagogo brasileño Paulo Freire (2011), más que definir el simple concepto de lo que es una “práctica reflexiva”, señala:

La conciencia del analfabeto es una conciencia oprimida. Enseñar a leer y a escribir es algo más que darle un simple mecanismo de expresión. Se trata de procurar

en él, concomitantemente, un proceso de concienciación, o sea, de liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración en su realidad nacional, como sujeto de su historia y de la historia (p. 16).

Teniendo en cuenta lo anterior: ¿cómo puede el futuro licenciado en Educación Física lograr una educación para la concienciación? Freire presenta algunas reflexiones que ayudarían a responder esta pregunta; por ejemplo, señala que para la enseñanza debe existir un método activo, dialogal y de espíritu crítico. Aquí el *diálogo*, según él, es “(...) una relación horizontal que se nutre por el amor, la humildad, la esperanza, la fe y la confianza” (p. 101). Añade que todo acto educativo debe conducir a la libertad desde la configuración de las realidades del maestro y de los estudiantes; por ende, desarrollar una práctica reflexiva en la formación de los futuros licenciados en Educación Física les permitirá, entre otras cosas, ser lectores de contextos y permear con los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos las realidades del ser humano, contribuyendo no solo a su formación como mejores seres humanos sino a ser mejores maestros todos los días y a que su proceso sea inacabado y no finalice en un título universitario, pues “enseñar algo a alguien” debe trascender las fronteras del simple aprendizaje: “Enseñar es también estimular el deseo de saber” (Perrenoud, 2010, p. 60).

La cédula pedagógica: una forma de reflexionar sobre el ser maestro –no la única–

¿Qué es una cédula? La Real Academia de la Lengua Española la define como el “(...) documento oficial de identidad de una per-

sona" (RAE, 2018, "Cédula personal"). En una cédula se pueden ver los rasgos característicos que identifican a una persona: su nombre, su lugar de nacimiento, algunas características físicas. Ahora bien, ¿qué es una cédula pedagógica? Más allá de ser una estrategia, es una identificación que se construye a partir de la reflexión y que describe algunas características que tendrán como maestros los futuros licenciados en Educación Física y que permite reflexionar acerca de lo que cada estudiante percibe, siente y proyecta ser cuando se ocupe de la labor de formar seres humanos, de enseñar. Esto ha permitido –porque esta estrategia ya se ha estado implementando– que los estudiantes no solo relacionen la teoría propia de la pedagogía sino que, al permear sus propias experiencias como estudiantes y como futuros licenciados en Educación Física, configuren ese saber propio del maestro, un saber que desde la reflexión y la conciencia (Freire, 2011) posibilite una educación para la libertad y, como lo dice el Padre Rafael García-Herreros, que sean maestros transformadores de vidas.

Y en esta configuración, nuestra disciplina tendría que desarrollar una de las dimensiones más importantes: "La educación física se ubica claramente del lado de una preparación para la vida, sea que esté pensada como una iniciación en las actividades deportivas o que se enfatice en el desarrollo equilibrado de la persona y las relaciones armoniosas entre cuerpo y mente" (Perrenoud, 2012, p. 134), porque cuenta con la posibilidad de trabajar el cuerpo en movimiento desde todas sus dimensiones y, por lo tanto, de permitir una formación integral del sujeto.

La cédula pedagógica reúne las reflexiones de los estudiantes a partir de algunas preguntas que direccionan el proceso de concienciación (Freire, 2011). A partir de interrogantes como ¿de qué forma quiero que me recuerden mis estudiantes?, ¿qué características quiero tener como docente? y ¿qué soy: maestro, profesor, docente, instructor, formador?, entre otras, los futuros licenciados van relacionando todas las temáticas de la asignatura "Modelos Pedagógicos" y va tratando de redescubrir el sentido que tiene ser profesional en la enseñanza, no solo revisando la epistemología propia de la disciplina, sino entrelazando sentires, pasiones, convicciones, amores, emociones y sentimientos:

Así tenemos que ser introducidos en el mundo y acompañados hacia el conocimiento. Así quedamos para siempre en deuda con quienes, junto a los aprendizajes mecánicos y rutinarios, nos han dejado entrever lo que significa de verdad aprender. Por siempre deudores y por siempre alumnos. Igual que Albert Camus con su maestro Germain, a quien el primero le agradece al segundo cuando ganó su premio nobel (Meirieu, 2013, p. 33).

A modo de conclusión: las tareas que quedan

Como la formación, las tareas ante la reflexión en la práctica no terminan, pero se señalan dos fundamentalmente para esta ocasión: la primera, que los docentes propiciemos la reflexión en todos nuestros espacios académicos, pues "(...) desarrollar una postura reflexiva significa formar el *habitus*, fomentar la instauración de esquemas reflexivos"

(Perrenoud, 2014, p. 79); formar el *habitus* de cuestionar nuestro quehacer profesional como maestros debe ser un insumo perenne. Y, la segunda, formar maestros en la conciencia de su profesión como tal; no únicamente desde una postura disciplinar del saber, sino desde una visión del sentido y la esencia de lo que significa e implica ser un maestro, sobre todo en el contexto colombiano, pues un maestro está orientado a dejar huella en la vida de los demás:

Así es como, en primer término, enseñamos para mostrarnos dignos de aquel o aquella que antaño nos enseñó. Es de ahí de donde tal vez extraigamos la determinación y la energía para pasar por las horcas caudinas de unas oposiciones con pruebas difíciles, con frecuencia ingratas y raramente adecuadas a la profesión que tendremos que ejercer (Meirieu, 2013, p. 35)

La cédula pedagógica tan solo es una estrategia de reflexión y apropiación del saber pedagógico, pero solo basta con mirar toda la experiencia que tienen los maestros del mundo: de allí se podrán extraer grandes maravillas de aprendizaje, cuando entendamos que nuestra formación depende de nosotros mismos.

Referencias bibliográficas

- Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación* (6ª Ed.). Madrid: Morata.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad* (2ª Ed.) (Trad. L. Ronzoni). México, D. F.: Siglo XXI. (Obra original *Educação como Prática da Liberdade*, 1967).
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy* (1ª Ed.). Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2013). *Cartas a un joven profesor: Por qué enseñar hoy* (8ª Ed.). (Trad. N. Riambau). Barcelona: Graó. (Obra original *Lettre à un jeune professeur*, 2005).
- Perrenoud, P. (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar* (10ª Ed.) (Trad. J. Andreu). Barcelona: Graó. (Obra original *Dix nouvelles compétences pour enseigner: Invitation au voyage*, 1999).
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* (1ª Ed.) (Trad. B. Longerstay). Barcelona: Graó. (Obra original *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs?*, 2011).
- Perrenoud, P. (2014). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (11ª Ed.) (Trad. N. Riambau). Barcelona, Graó (Obra original *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, 2001).
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Real Academia Española –RAE. (2018). Diccionario de la lengua española “Cedula”. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=86PEB0h>
- Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá, D. C.: Magisterio. Bogotá, Colombia.

Infancia y escritura

Ligia Cecilia Téllez Camacho

Docente de Licenciatura en Pedagogía Infantil.

UNIMINUTO, Sede Virtual y a Distancia

Las discusiones más frecuentes en los espacios de educación infantil se dan en torno a temas relacionados con el proceso de lectura y escritura. La pregunta es ¿deben los niños acercarse en la infancia a estos procesos? Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1991) señalan que el acercamiento a estos es posible siempre que haya un conflicto cognitivo entre los sujetos y los objetos de conocimiento, sin limitarse a la simple adquisición de destrezas y técnicas relacionadas con la madurez motriz o perceptiva, pues estos desarrollos se deben considerar como un proceso de construcción conceptual y, a su vez, están determinados por los procesos de pensamiento que forman parte de cada una de las edades de la etapa infantil. De esta manera, cada etapa corresponde a la edad del niño, así: presilábica, entre los tres y los cuatro años de edad; silábica, entre los cuatro y los cinco años, y alfabética, entre los cinco y los siete años.

En las sociedades alfabetizadas el proceso lecto-escritor es una constante, puesto que forma parte del entorno infantil y permite a los niños realizar asociaciones entre los grafemas y los objetos que los representan. Ferreiro y Teberosky, una vez desarrollaron sus investigaciones, señalaron que el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura se da en tres periodos: (a) distinción entre los modos icónicos y no icónicos de representación, (b) construcción de formas de diferenciación y (c) fonetización de la escritura.

Estos periodos se encuentran articulados a los cinco niveles de evolución psicogenética

que forman parte de la etapa infantil. En el nivel uno, en el que aparecen los grafismos primitivos, se evidencian diferencias entre el dibujo y la escritura. En el nivel dos, en el que se inicia la construcción de hipótesis, se pueden determinar las características que debe tener un texto para ser legible; esto se da desde la interacción de los niños con el lenguaje oral y escrito. En el nivel tres aparece la necesidad de otorgar a cada letra un valor sonoro, dando lugar a la hipótesis silábica. En el nivel cuatro se da la transición hacia la hipótesis alfabética desde los logros adquiridos en las hipótesis silábicas. En el nivel cinco aparece la consolidación de la hipótesis alfabética como un código común y comprensible.

Detrás de esa mano que escribe, de esos ojos que miran y de esos oídos que escuchan, hay un niño que piensa.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1991)

Cada una de las etapas cuenta con mecanismos de conceptualización lingüística que, a su vez, poseen características propias que permiten identificar el proceso sucedido. La aparición de grafismos primitivos y la escritura sin control de cantidad forman parte del nivel uno; en los primeros se evidencia una unidad entre la imagen y el texto y aparecen las pseudoletras como primera forma de expresión escrita. En la segunda, inicia la diferenciación entre la imagen y la letra, sin existir aún discriminación del sonido de las letras y su representación gráfica.

En el nivel dos se evidencia el reconocimiento de las letras del nombre y su utiliza-

ción frecuente en la representación de diversos sonidos; a esto se le denomina “escrituras fijas”; además, se presentan las “escrituras diferenciadas” en las cuales se reconocen diversos sonidos que no se representan con la misma grafía, propiciando de esta manera la búsqueda de alternativas de solución que llevarán al niño a intercambiar el orden de las letras o a proponer nuevas grafías, que pueden ser de variedad *interfigural* (se escriben dos palabras de forma diferente) o *intrafigural* (en las cuales no se repiten letras dentro de la misma palabra).

En el nivel tres ya se emplea una grafía que representa una palabra; una equivalencia entre letras y sílabas. En este nivel se identifica la *escritura silábica sin valor sonoro* (el empleo de cualquier letra para representar la sílaba). En la *escritura silábica con valor sonoro* aparece una relación sonora de la letra con su grafía, que inicia con las vocales. Estas escrituras se denominan así por ser la sílaba la unidad de comprensión.

En el nivel cuatro se desarrolla la *escritura silábica-alfabética*, en la que se da el inicio de la escritura de sílabas enteras dentro de la palabra, a partir de los fonemas utilizados con mayor frecuencia. Paulatinamente se van incluyendo consonantes, siendo más clara la comprensión del código supuesto.

En el nivel cinco, denominado *escrituras alfabéticas*, se evidencia una adecuada asociación entre los grafemas y sus sonidos. Se pueden presentar casos de omisión, sustitución o, incluso, confusión de grafías que, en la medida de su uso y del acompañamiento que se haga del proceso, desaparecerán.

Hechas las consideraciones anteriores, vale la pena destacar que el proceso de acercamiento a la escritura es complejo y consecutivo, antecedido por el aprestamiento necesario y adecuado para llevar a cabo tal fin. Esto significa, entonces, que no se trata de lograr simplemente la producción de grafías, su escritura convencional o la codificación alfabética; es una construcción que en su desarrollo involucra aspectos como el contexto, la cultura y la manera en la cual se han propuesto para los niños los diferentes ambientes de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (S. f.). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia presentada en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional –Cinestav. México, D. F. Recuperado de www.oei.es/historico/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización: Teoría y práctica*. México, D. F.: Siglo XXI.

El aula: una reflexión distópica de la democratización de los saberes

Maritza Aragón Goyes
 Docente del Programa de Licenciatura en Pedagogía
 Infantil.
 UNIMINUTO, Sede Virtual y a Distancia

El aula es un lugar que se ha constituido a través del tiempo en un sitio distópico, donde cada individuo pone de manifiesto los sentidos y los significados que emergen de su relación con el conocimiento, produciendo entonces el poder utópico del saber del sujeto. Es por eso que la tarea es pensar el aula para las infancias como un lugar de democratización del conocimiento. La democratización por sí sola es la transición de un régimen no democrático a otro que sí lo sea; entonces, la práctica pedagógica que devela la concepción de *aula* que cada docente tiene debe hacer una transición de lo no deseable a lo deseable, que permita que las ideologías pedagógicas incurran en un proceso de transformación social que sea tangible y visible a los propósitos educativos en la formación de los docentes para las infancias.

Muchos, si no todos –con respeto lo afirmo–, somos el producto de aulas distópicas, donde la contradicción de los discursos ideológicos estaba enmarcada en relaciones de poder, mediadas por la disciplina, lo normativo y las acciones autoritarias que pretendían controlar y exhibir los resultados como la victoria de lo impuesto. Un ejemplo de lo distópico se observa en la obra literaria *Fahrenheit 451* (Bradbury, 1943) en la que el contexto político establece que los bomberos deben quemar todo libro que encuentren, ya que para esta sociedad es prohibido leer, porque leer les permite a los

sujetos pensar por sí mismos y crear imaginarios. Cabe anotar que sí hubo quien, que por su curiosidad, traspasó los límites, encontrando tras estos sentidos y significados diversos que no había experimentado en el marco del régimen totalitario, que lo inducía a creer que leer producía infelicidad. Es evidente que en este régimen las relaciones de poder se enmarcan en las acciones de “vigilar y castigar”, y quien le dio permiso a su curiosidad y a su capacidad de pensar fue objeto de sanción (Foucault, 1976).

Otro aspecto que se describe en la obra de Bradbury es que cada individuo tiene una función específica en el día a día, descrita en un guion en el que se le dice qué hacer, mas no qué pensar; de esta forma se controla el comportamiento de los individuos y se corrige, tal cual como en un lugar panoptizado.

Otro ejemplo de nuestra distopía contemporánea lo describe, hace más de ochenta años, la novela *Un mundo feliz* en la que Huxley (1932) predijo el tipo de educación que tendríamos hoy: un sistema sociopolítico del cual es factible afirmar que su genética de la enseñanza tiene la función de inocular en los niños los tipos de individuos que necesita la sociedad, definiendo su perfil en cinco categorías, de la más estúpida a la más inteligente, y condicionando a los individuos desde su creación biológica al consumo de sustancias y métodos de programación mental para que sean sujetos felices y amen su destino social, sea cual sea, caracterizado por la ausencia de valores, de estructuras familiares, de la presencia de Dios y

de la capacidad de decidir y de ser libres: alejar a las infancias de ser sujetos de derecho.

En este sentido, la distopía se convierte en un espacio de reflexión pedagógica que incita a observar el aula a través de un prisma que proyecta su refracción al futuro: el aula no puede ser el instrumento de involución de la sociedad; los agentes educativos, tanto externos como internos, son responsables de legitimar los sentidos y los significados que emergen de todo espacio generador de conocimiento. Las relaciones de poder que se establecen en el aula deben garantizar la construcción de saberes emancipadores (Meirieu, 2013) que posibiliten entender el pasado, comprender el presente y construir el futuro, y que no se queden solo en la reproducción de reglas y deberes de sumisión que tienen la función equivocada de promover el nivel de conocimiento que determina el alcance de una competencia.

De acuerdo con lo anterior, la memoria pedagógica se constituye en un instrumento de mediación importante, por medio de la cual se reconocen los fundamentos pedagógicos, filosóficos y psicológicos que muestran cómo fue, cómo es y cuál es el "deber ser" de las prácticas pedagógicas para el desarrollo y el reconocimiento de las infancias. Sin embargo, también son un grito silencioso que nos exhorta a dejar de seguir atrapados en las palabras de otros, para poder producir lo propio (Meirieu, 2013) y traspasar los límites de lo mágico-céntrico, que esquematiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando a los aprendices solo como agentes pasivos y receptores de información. La memoria pedagógica es el caldo de cultivo que nos proporciona los nutrientes básicos esenciales para repensar la genética de la enseñanza

y el origen de los aprendizajes como procesos de democratización del sujeto que enseña y del sujeto que aprehende.

Dentro de esa genética de la enseñanza se hace necesario que el pedagogo se convierta en investigador de su propia práctica pedagógica y se pregunte continuamente cuáles son las exigencias pedagógicas de la enseñanza y las formas de evaluación que permitan la contextualización del conocimiento y la creación de imaginarios que validen la construcción colectiva de los saberes, reconociendo al otro en sí mismo como parte del proceso de democratización. De ahí que, la invitación para abandonar el aula distópica es convertirse en el investigador-escritor de un guion tangible y visible que lidere estrategias metodológicas, lúdicas y didácticas capaces de generar comprensiones de la realidad y nuevas experiencias, tanto para el que enseña como para el que aprehende, permitiendo que tanto el uno como el otro se encuentren con nuevas voces y formas de ver el mundo, logrando así una pedagogía en movimiento.

El aula es un lugar donde se reconoce la presencia divina, se legitiman los valores, el amor por la familia, el cuidado por lo propio y por lo ajeno; donde se devuelven los pasos para desaprender, donde la voz se escucha para conocer el corazón del otro, donde se exhorta a ser auténtico.

Referencias bibliográficas

- Bradbury, R. (1953). *Fahrenheit 451*. Nueva York: Ballantine Books
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* [versión PDF]. Recu-

perado de [https://www.ivanillich.org.mx/
Foucault-Castigar.pdf](https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf)

Huxley, A. (1932). *Un mundo feliz*. México, D. F.:
Ediciones del Sindicato Nacional.

Natalia Vozzi. (30 de octubre de 2013). *Philippe
Meirieu: La Opción de Educar... (resumen)*
[Archivo de video]. Recuperado de [https://
youtu.be/RVhjfuDKWCg](https://youtu.be/RVhjfuDKWCg)

Una reflexión acerca del quehacer docente y la educación virtual y a distancia: Nace una docente en UNIMINUTO

Claudia del Rosario Castro Bastidas
Docente y consejera académica, programa de Psicología.
UNIMINUTO, Sede Bogotá Sur

Todo comienza con la expresión de una niña, que nombraré “Camila”, quien caminando de la mano de su madre frente al colegio Gimnasio Los Sauces en la localidad de Bosa y dirigiendo su mirada hacia el letrero de UNIMINUTO Vicerrectoría Bogotá Sur, colgado en la pared, le dice: “¡Mira mami, es la Universidad de mi colegio!”. Yo, que justamente entraba para iniciar mis labores cotidianas, no pude evitar quedar paralizada al escuchar esas palabras y medité durante la jornada laboral acerca de mí quehacer docente, acerca del porqué de la ubicación de las sedes que conforman esta Vicerrectoría y acerca de la modalidad.

Precisamente en días pasados le había socializado algunas de estas reflexiones al coordinador, a quién le pregunté que por qué no teníamos un gran edificio como los de las otras sedes y él, en su sabiduría, me respondió: “Estamos donde estamos para que los habitantes de las comunidades menos favorecida de Bogotá tengan acceso real a la educación superior, puesto que muy difícilmente alguien de la localidad de Ciudad Bolívar se dirigirá hasta Bosa o Kennedy y viceversa”. Sus palabras solo adquirieron sentido hasta cuanto escuché a Camila por que, finalmente, cobró vida para mí aquella parte de la misión institucional que afirma

“(…) ofrecer educación superior de alta calidad y pertinente con opción preferencial para quienes no tienen oportunidades de acceder a ella, a través de un modelo innovador, integral y flexible” (UNIMINUTO, 2017, “Misión”, párr. 2).

Repasando más atrás en la historia, me recuerdo a mí misma a los ocho años de edad, aproximadamente; usaba una camisa de mi madre que hacía las veces de bata, llevaba una regla en la mano y todos los juguetes acomodados en fila; ellos escuchaban la clase que impartía en el pequeño cuarto de las cosas viejas del hogar donde nací. Llegada mi adolescencia, cambié de parecer y me enruté por la psicología. Posteriormente, tuve la oportunidad de ejercer dicha disciplina durante cinco años; sin embargo, este espíritu inquieto que siempre se ha sentido atraído por la academia cambió de rumbo profesional y es así como me postulé para ser docente en UNIMINUTO.

Desde ese entonces rondan en mi cabeza principalmente estas preguntas: ¿qué soy yo como educadora?, ¿qué soy como pedagoga?, ¿con qué fundamentos y métodos científicos enseño?, ¿cómo implemento el modelo praxeológico?, ¿qué metodología desarrollo dentro y fuera del aula?, ¿qué prácticas educativas y pedagógicas han emergido en el aula? En torno a estos cuestionamientos ronda el modelo

pedagógico, las transformaciones y las contribuciones educativas y sociales.

Al estar frente a frente con estos interrogantes y sus contornos, desde la práctica cotidiana, solo me queda compartir la experiencia adquirida con la mayor honestidad posible. Como educadora, soy una especie de mutación, formada en un pregrado presencial, que con el descubrimiento de las nuevas tecnológicas ha sido transformada paulatinamente; sin embargo, mi realidad no estaba lejos de la que vive la docencia universitaria en Colombia que, como lo afirman Parra, Ecima, Gómez, Almenárez (2010), "(...) en una caracterización global del profesor universitario colombiano, tanto de la universidad oficial como privada, nos muestra que no posee formación pedagógica o didáctica previa a su vinculación con la docencia universitaria" ("Aproximación conceptual", párr. 1). A través de este artículo comprendí por qué quería traer la presencialidad a las primeras tutorías que orienté ya que, a pesar de pertenecer a la generación de las nuevas tecnologías, me aferraba a las prácticas pedagógicas tradicionales, si es que se les pueden llamar así.

Por su puesto, en el marco de la educación superior contemporánea, este *ser docente* continúa siendo sujeto de grandes y evidentes transformaciones: cambia la pizarra, la tiza y, en general, el campus universitario es reemplazado por el campus virtual, requiriendo de habilidades precisas para el manejo de entornos y aulas virtuales, tal como lo describe la *Guía para profesores-tutores de UNIMINUTO Virtual y a Distancia* (2015):

La función de enseñanza es asumida primordialmente por los medios y, por lo

tanto, la figura del profesor disminuye su protagonismo en la distribución de contenidos. El profesor-tutor se convierte en facilitador del proceso de aprendizaje al promover y mantener los lazos de comunicación necesarios para desarrollar asesorías académicas y de orientación que favorezcan la calidad de los aprendizajes y la realización personal y profesional de los estudiantes (p. 11).

Al autoevaluarme como pedagoga, tuve que admitir que no tenía formación específica; soy pedagoga en formación a través de la experiencia adquirida en UNIMINUTO, que le apostó a una profesional que quiere ser docente universitaria. Soy una pedagoga que UNIMINUTO está formando a través del continuo acompañamiento y la capacitación brindada durante 2016, en la Cátedra Minuto de Dios, el Diplomado en Docencia Virtual, el Diplomado en formación e investigación y el curso UNIMINUTO como Proyecto de Vida; es así como la institución me permite desarrollar los fundamentos y los métodos para enseñar a través de la denominada "formación en servicio" o formación continua (Parra et al., 2010).

Y ni qué decir de la metodología; personalmente la definiría como "poco común", puesto que en otros tiempos los padres debían esperar décadas para que sus hijos pasaran por la misma universidad en la que ellos se formaron. Gracias a la modalidad virtual y a distancia se construye otra mirada sobre los espacios y se hace posible que dos generaciones se encuentren en un mismo lugar, como me lo manifestó una estudiante de Psicología: "Mi hija estudia aquí la primaria de lunes a viernes y yo estudio mi carrera el sábado". Por testimonios como

este es que me estremecen aquellas palabras que un día escribió el padre Rafael García-Herreros y que hoy son más que una realidad: "Es la obra viva del Minuto de Dios".

Va a ser una Universidad distinta, con propósitos grandiosos, con métodos filosóficos y científicos, que sea la síntesis del pensamiento moderno acerca de la ciudad futura (...). Vamos a formar jóvenes soñadores de Colombia, capaces de darle un rumbo totalmente nuevo al país, para lograr dirigir la República por los nuevos caminos que ella anhela y necesita (UNIMINUTO, 2017, "Plan de Desarrollo", Epígrafe).

Esta palabras hoy traspasan continentes puesto que, a partir de este año, se transferirá el modelo educativo de UNIMINUTO nada más y nada menos que al África. UNIMINUTO es un sueño que sigue creciendo.

No me queda más que entregar estas reflexiones y, a veces, preocupaciones en la oración al buen Dios, dirigiéndome a Él más o menos así:

Tú que me encargaste enseñar, ayúdame a facilitarles el camino a mis alumnos, a que sean los autores de su propia historia; dame la inteligencia y la sabiduría pero, sobre todo, el amor, porque solo con amor se puede ayudar al crecimiento verdadero de una persona. Es necesario que él crezca y que yo disminuya; por eso, mi alegría es perfecta (Juan 3, 29, 30). Que mis alumnos vayan adelante, que sean ellos mismos aun olvidándose de mí. Esta será mi mejor alegría

Referencias bibliográficas

Rodríguez, A. V. y Hernández, N. (Comps.). (2015). *Guía para profesores-tutores de UNIMINUTO Virtual y a Distancia*. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/documents/968618/1562554/Guia+Profesores+Tutores+2015/812c5b71-7aec-423e-ab1f-41c3e9cdfd7a>

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. (2017). *Nuestra misión* [página web]. Recuperado de <https://intranet.uniminuto.edu/web/administrativos/mision>

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. (2017). *Plan de desarrollo* [página web]. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/-/plan-de-desarrol-1?inheritRedirect=true>

Modelo educativo de universidad colombiana será usado en África. (21 de febrero de 2017). *El Espectador*, Educación. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/modelo-educativo-de-universidad-colombiana-sera-usado-a-articulo-659713>

Parra, C., Ecima, I., Gómez, M. P. y Almenárez, F. (Diciembre, 2010). La formación de los profesores universitarios: Una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Educación y Educadores*, 13(3). Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1733/2335>

Enfoque pedagógico de los docentes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, Centro Regional Ibagué

*Carlos Andrey Galindo Lozano
Docente de la Licenciatura en Pedagogía infantil.
UNIMINUTO, Centro Regional Ibagué*

Introducción

El presente estudio, realizado en 2015, en la licenciatura en Pedagogía infantil, surgió como una inquietud por conocer las pautas de actuación, los conceptos y las experiencias de los docentes vinculados y adscritos a los programas que ofrece la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Centro Regional Ibagué. Los lineamientos teóricos que orientaron la investigación corresponden a los postulados de los modelos tradicional, espontaneísta, tecnológico y constructivista, por medio de una metodología de corte cuantitativo descriptivo. El problema central del estudio responde a la necesidad de conocer las concepciones pedagógicas de los docentes. Para tal fin, se partió del objetivo, que consistió en identificar la tendencia pedagógica y así entender su quehacer formativo. A continuación se describe, de manera sucinta, el desarrollo de los momentos metodológicos de la investigación que condujeron a la obtención de la información y el correspondiente análisis.

El proceso metodológico

El trabajo investigativo, por supuesto, se comenzó con la formulación de una pre-

gunta: ¿Cuál es la concepción pedagógica de los docentes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Centro Regional Ibagué? Seguidamente se hizo un planteamiento formal de la investigación con la definición de sus elementos metodológicos estructurales; entre ellos, un planteamiento de la problemática, que hace relación a la necesidad de conocer la concepción que tienen los docentes sobre pedagogía, para identificar sus estilos de enseñanza, las relaciones que establecen con los estudiantes, la estructura o secuencia de enseñanza y su forma de evaluarla. Estos elementos, cuando no son identificados en la academia, en buena medida, repercuten en la puesta en práctica del modelo formativo institucional, que está fundamentado en la praxeología. Además, está la proyección de acciones que contribuyen al fortalecimiento de las comunidades académicas, las cuales están llamadas a la constante reflexión, investigación e innovación del quehacer pedagógico universitario.

Acto seguido, se hizo una exploración de antecedentes sobre el problema por tratar. No se encontró mucha literatura en relación con estudios sobre la concepción pedagógica de los docentes en el ámbito universitario mundial; no obstante, en el contexto institucional de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Sede Bogotá, en 2011, en el Departamento de Ciencias Básicas, se registró el desarrollo de una

investigación, cuyo objetivo era comprender la correspondencia existente entre el quehacer pedagógico de los docentes de este departamento y los principios del modelo pedagógico. Los resultados llevaron a conocer que, a partir de los propósitos de la educación, el desarrollo de los contenidos y la secuencia en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, un significativo número de docentes se inscribe en un enfoque tradicional. Además, en el componente relacionado con los métodos implementados (estrategias y didácticas) y los recursos, se encontró una mayor correspondencia hacia el enfoque de la praxeología.

Por otro lado, se construyó un marco teórico para facilitar un adecuado análisis del problema. Para ello se definieron los cuatro modelos pedagógicos que enmarcan el estudio, a saber: tradicional, espontaneísta, tecnológico y constructivista. Después se hizo una breve reseña de cada uno: El modelo tradicional tiene sus orígenes en el medioevo y está centrado en la obediencia del estudiante a su maestro para obtener la gracia suprema del conocimiento que solo residía en este. Dicho modelo cimienta sus bases en el aprendizaje academista, verbalista, bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes receptores. Al respecto, Palacios (1999) lo define así: "La tarea del maestro es la base y condición del éxito de la educación; a él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, en una palabra, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos" (s. p.). Desde esta concepción educativa, se pueden distinguir dos enfoques: el enciclopédico y el comprensivo. El primero alude al maestro como especialista en la materia que imparte; la enseñanza es la transmisión de ese conocimiento que se con-

vierte en conocimiento en el estudiante. En el segundo, el docente se ve como un intelectual que domina lógicamente la estructura de la materia para transmitirla, de tal forma que los estudiantes la entiendan como él.

El modelo espontaneísta tiene como finalidad potenciar destrezas y aptitudes del estudiante al valorar sus intereses con contenidos de su realidad inmediata, mediante una metodología por descubrimiento espontáneo de este. Aquí, el rol del docente es más de mediador afectivo, que propone actividades de carácter muy abierto, poco programadas y flexibles y el protagonista es el estudiante. En este sentido, De Zubiría (2006) precisa:

La escuela debe permitir al niño actuar y pensar a su manera, favoreciendo su desarrollo espontáneo, en el cual el maestro cumpla un papel de segundo orden y se libere el ambiente de restricciones y obligaciones propias de la escuela tradicional. El docente deja su connotación de maestro y se convierte en guía, en acompañante o en facilitador (p. 48).

Aquí no se tienen en cuenta las ideas o concepciones propias del estudiante sobre la temática por aprender; más bien, sus intereses, de alguna manera, son explícitos, por lo que la enseñanza tiende a ser más extrínseca y a no estar relacionada con el proceso interno de construcción del conocimiento. El eje del proceso es el alumno y sus intereses; hay autoconstrucción del conocimiento, autoeducación y autogobernabilidad. Este modelo carece de una concepción científica de enseñanza, por lo cual rompe con el paradigma formativo racionalista y academista.

Asimismo, el modelo tecnológico aparece como una formación más moderna para el estudiante. Está cimentado más en la formación cultural y no en el desarrollo personal; es decir, este modelo podría considerarse una versión mejorada del modelo tradicional, ya que responde a la apropiación de los contenidos más recientes de las corrientes científicas, las cuales se organizan de manera disciplinar para que el estudiante pueda apropiarse de todas las conclusiones dadas antes por los científicos. Al respecto, Ortiz (2011) sostiene:

El modelo pedagógico presente en esta tendencia se puede resumir en objetivos conductuales, organización del contenido de forma lógica en secuencia de unidades; métodos basados en el autoaprendizaje, para lo que se utilizan las preguntas y respuestas. Actualmente se utilizan los juegos didácticos y las simulaciones; y los medios docentes son libros, máquinas de enseñar, computadoras y TV (p. 127).

Aquí se desconoce lo que puede pensar o sentir el estudiante; para tal fin, el modelo se apoya en las tendencias conductistas de la psicología; o sea, este modelo tiene como propósito racionalizar el proceso de enseñanza, programar de forma detallada la actuación de los docentes, determinar los medios y los recursos utilizados y medir el aprendizaje de los estudiantes a partir de conductas observables.

Por su parte, el modelo tecnológico se enmarca en el adiestramiento del educando para que responda a lo ya predeterminado por la ciencia y que es transmitido de manera sistemática por los docentes.

Por último, abordamos el modelo pedagógico constructivista. Es la corriente teórica del aprendizaje que se da a partir de la acción del propio sujeto en la búsqueda e inquietud por el conocimiento. Esto significa que el aprendizaje no es aquello que se pueda transmitir por alguien. Sin embargo, aunque es posible facilitarlo, es el sujeto quien reconstruye su propia experiencia interna a partir de sus conocimientos y enseñanzas adquiridas. Dicha concepción presupone que no puede haber un sujeto pasivo como observador de lo que se le dice o le explican. Al respecto, Carretero (2000) presenta esta definición:

Básicamente, es la idea de que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia; que se produce día a día como resultado de la interacción de esos factores (p. 24).

Por otra parte, se determinó el diseño metodológico de la investigación: estudio descriptivo de enfoque cuantitativo, ya que se recolectaron datos y componentes sobre diversos aspectos pedagógicos de los docentes. Además, se efectuó un análisis y se hizo la medición de estos. La población total está compuesta por 85 docentes, adscritos a los programas que ofrece la Institución, quienes tienen un contrato de medio tiempo o tiempo completo. La muestra de estudio se obtuvo con el método estadístico aleatorio simple, en 45 docentes, y tiene un nivel de confianza del 95 %. El instrumento es un modelo de encuesta, tomado de la investigación titulada "Instrumento para identificar modelos pedagógicos en el Instituto

Técnico Rafael Reyes de la ciudad de Duitama”, del investigador Luis Fernando Nieto Ruiz y el grupo de investigación Innovaciones Pedagógicas y Episteme UPTC.

El instrumento consta de cuarenta ítems, distribuidos de forma aleatoria en toda la prueba. El diseño operacional contiene cuatro factores, que corresponden a los modelos pedagógicos: tradicional, espontaneísta, tecnológico y constructivista. Cada uno tiene un total de diez alternativas de respuesta. La prueba se aplicó a 45 docentes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Centro Regional Ibagué. Se obtuvo un total de 1800 respuestas, aproximadamente.

El procesamiento de datos partió de la técnica de análisis de factores, que permite resumir las convergencias de las respuestas a partir de la tabulación de las respectivas relaciones entre los ítems. Se sumaron las respuestas dadas por los encuestados en cada una de las opciones, a saber: A = de acuerdo, D = en desacuerdo, TA = totalmente de acuerdo, TD = en total desacuerdo. En este sentido se pudo encontrar, como bien lo muestra la tabla 1, la tendencia o la dimensionalidad en cada uno de los modelos pedagógicos.

Análisis

Según los resultados obtenidos, la concepción pedagógica de los docentes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Centro Regional Ibagué es constructivista. En un segundo orden está el modelo tecnológico, con una convergencia hacia las respuestas de acuerdo y totalmente de acuerdo, de 59,5 y 55,7, respectivamente. Lo anterior permite deducir que sus concepciones apuntan, por un lado, a un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámica y flexible, en el que al estudiante se le reconoce como un sujeto que construye su conocimiento y que el docente es un guía u orientador de esa búsqueda y comprensión. Sin embargo, en un segundo orden, está la concepción tecnológica, que es contraria a la naturaleza del constructivismo, al considerarse una versión moderna del modelo pedagógico tradicional, centrada en la estandarización de los saberes y la medición de los conocimientos que el estudiante debe aprender. Para ello recurre a objetivos, indicadores y tareas precisas que el estudiante debe alcanzar sin que se tengan en cuenta sus características, intereses y ritmos de desarrollo; en fin, lo que busca este modelo es el adiestramiento del educando para que responda a lo ya

Tabla 1. *Concepción pedagógica*

Modelo	A	D	TA	TD	PG	ME
Tradicional	68	137	35	205		
%	15,1	30,4	7,7	45,5	98,7	1,3
Tecnológico	154	104	97	92		
%	34,2	23,1	21,5	20,4	99,2	0,8
Constructivista	146	107	122	67		
%	32,4	23,7	27,1	14,8	98	2
Espontaneísta	120	185	60	75		
%	26,6	41,1	13,3	16,6	97,6	2,4

Convenciones: A: de acuerdo, D: en desacuerdo, TA: totalmente de acuerdo, TD: en total desacuerdo, PG: promedio general, ME: margen de error.

predeterminado por la ciencia y transmitido de manera sistémica por los docentes.

Por otro lado, los docentes desconocen los postulados de los modelos tradicional y espontaneísta, cuya convergencia de las respuestas en desacuerdo y totalmente en desacuerdo es de 75,9 y 57,7, respectivamente. De esto se infiere que la concepción pedagógica de los docentes no está alineada con dinámicas que inhiben el pensamiento y las actuaciones del estudiante. Para el caso del modelo espontaneísta, este tiene un porcentaje no tan significativo como el del modelo tradicional. En este se considera que los procesos de enseñanza-aprendizaje no pueden darse en un contexto de improvisación, so pretexto de satisfacer únicamente los intereses del educando, y que estén desprovistos de un contenido y un proceso de pensamiento de mayor elaboración, que ayude a entender el contexto de una cultura en la cual vive el estudiante. Por último, no se puede dejar el desarrollo del educando a un supuesto crecimiento intelectual espontáneo.

Conclusión

Finalmente, se puede concluir que la concepción pedagógica de los docentes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Centro Regional Ibagué está alineada con los postulados del modelo pedagógico constructivista. En este, el educando construye el conocimiento no como un simple resultado de sus disposiciones internas o de un mero producto que se da por el ambiente, sino desde la interacción de procesos cognitivos, afectivos y expresivos, para comprender el medio que lo rodea. Lo anterior supone de los docentes un estilo de enseñanza,

relaciones, estructura-secuencia y evaluación acordes con la concepción.

Por otro lado, debe decirse con agrado y alegría que un porcentaje importante de los docentes no comparte el modelo tradicional, que inhibe el pensamiento del estudiante.

Referencias bibliográficas

- Carretero, M. (2000). *Constructivismo y educación*. México: Progreso.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio.
- Ortiz, A. (Enero-diciembre, 2011). Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos: el pensamiento configuracional como paradigma científico y educativo del siglo XXI. *Praxis*, 7, 121-137.
- Palacios, J. (1999). *La cuestión escolar*. México: Fontamara

Mi formación como docente: un relato de vida

Sandra Bibiana Valiente
Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.
UNIMINUTO, Sede Virtual y a Distancia

Mi comienzo en la Universidad Minuto de Dios se dio gracias a la recomendación de una amiga que estudiaba allí. La información que ella me suministró fue atrayente para mí. Yo era madre de dos hijos y separada; entonces se me presentaba la oportunidad de estudiar de manera virtual y a distancia. Esta modalidad de estudio me permitía manejar mis tiempos, cuidar a mis hijos y laborar.

Definitivamente, era la oportunidad que estaba buscado para iniciar mis estudios superiores, idea que hacía mucho tiempo había abandonado. Comenzar no fue fácil, puesto que no tenía la costumbre académica.

El primer día de clases experimenté muchos sentimientos encontrados, a la vez que me invadía una gran expectativa y una enorme incertidumbre: ¿podría lograrlo? Al principio no fue fácil, pues, la verdad, me resultaba difícil comprender algunos de los conocimientos que se impartían y me era mucho más complicado cuando se debían hacer las tareas sugeridas por los tutores. Tales circunstancias me obligaron a que, poco a poco, adquiriera mucha disciplina y constancia. Así me fui acostumbrando a esta modalidad de estudio.

La experiencia de estudiar en UNIMINUTO Virtual y a Distancia ha sido enriquecedora. He podido ampliar mi reducida visión de lo que era para mí la educación infantil. El hecho de

permitirles a los estudiantes que construyan su propio conocimiento y que sean responsables de la obtención de este ha producido en mí un aprendizaje significativo. Siento que cada vez más se arraiga en mí el sentimiento de que esta es mi vocación y que, con una buena formación, se puede servir mejor en este país.

Al tener la oportunidad de estudiar y trabajar al mismo tiempo, he podido comprobar que la teoría sumada a la práctica produce un mejor desempeño laboral. Esto, sin duda alguna, beneficia a quienes recurren a este servicio, a mi modo de ver. Sin embargo, considero que es un reto constante e implica un esfuerzo considerable, pero, con toda seguridad, trae muchos beneficios, por la construcción de saberes. Resalto que no es fácil –como muchos piensan– educarse de manera virtual, ya que somos nosotros mismo quienes buscamos el conocimiento con las bases que nos dan los tutores; es decir, somos responsables de la obtención del conocimiento que nos lleva a ser buenos profesionales.

Realmente, la Universidad, con su programa virtual y a distancia, hace que la investigación sea una herramienta constante que propicia una mirada global de los saberes pedagógicos para producir una transformación de la práctica pedagógica. Desde mi punto de vista, considero que esta modalidad de aprendizaje hace que se reflexione constantemente sobre el quehacer pedagógico, lo que lleva no solo a los estudiantes, sino también a la comunidad implicada, a favorecerse con nuestro aprendizaje.

Poder compartir experiencias en las tutorías lleva a la reflexión y produce transformación del pensamiento; además, propicia la construcción de saberes, por medio de la socialización y el trabajo. En estos espacios académicos no solo se construye conocimiento, también se aprende a vivir en comunidad aceptando y reconociendo en los otros sus valiosos aportes. De la misma manera, podemos comprobar que el conocimiento no se puede construir en una sola vía, este siempre va en doble sentido.

Gracias a esta experiencia de aprendizaje en la Universidad, he llegado a la conclusión de que se requiere disciplina, constancia, búsqueda consistente de conocimiento y socialización de este para lograr la transformación del aprendizaje, la construcción de una mejor sociedad y la formación de profesionales competentes en la educación infantil.

La educación no es tarea fácil, es todo un reto social¹

Tatiana Riaño González

*Estudiante de la licenciatura en Pedagogía infantil.
UNIMINUTO, Sede Virtual y a Distancia*

Desde la Convención sobre los Derechos del Niño, de Naciones Unidas, tratado que se firmó en 1989 (Unicef, 2006) a este se le ha concebido como sujeto de derecho. Es esta una consideración jurídica que lo integra a la sociedad como parte activa, como ciudadano con todas las facultades y las responsabilidades públicas, que requiere de una formación y una preparación para su supervivencia y participación dentro de la sociedad (Mir, Batle y Hernández, 2018).

Es así como nos adentramos en los principios básicos de la educación, los cuales, como lo establece el artículo 5° de la Ley 115 del 8 de febrero de 1994, tienen unos fines específicos; por ejemplo: atender las necesidades básicas, el desarrollo de la personalidad, la autoestima, la formación integral, el aprendizaje y la práctica de los valores humanos, el fortalecimiento de sus capacidades para el servicio, la participación, la transformación social y todas aquellas competencias que desde la primera infancia estructuran los cimientos de su independencia y autonomía dentro de la sociedad. En definitiva, es una preparación de calidad que deben proporcionar la familia, la escuela y la comunidad.

1 Este artículo es el resultado del proceso de evaluación de los aprendizajes del curso Proyección y participación comunitaria, orientado por la docente Maritza Aragón Goyes, 2018.

De acuerdo con lo anterior, ahondaré en el papel que desempeñan los agentes educativos en la formación de los niños. Partiré de aquellos conceptos establecidos en la política de Cero a Siempre (Ley 1804 de 2016) y el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006). En estos documentos oficiales se identifica a la primera infancia, comprendida entre los 0 y 6 años, como una etapa fundamental en el marco del desarrollo, durante la cual los infantes construyen su propia identidad; por ende, se debe ejercer una orientación adecuada con la que se procure una atención integral.

La educación no es tarea fácil; se trata de una ardua labor que se consolida día a día con el apoyo de quienes contribuimos a la formación de los niños en nuestra sociedad.

Partiendo de nuestra individualidad, creamos una relación directa con la sociedad (Maturana 2018) y, desde el vínculo afectivo con la familia, desarrollamos nuestras primeras habilidades sociales y los primeros vínculos con el mundo exterior. Somos los padres de familia los primeros responsables en cuanto al cuidado y educación de los niños. Desde el embarazo, el niño recibe sus primeros estímulos, que, después del nacimiento, se materializan en caricias, besos, abrazos y palabras dulces cargadas de amor. Estos son hechos significativos e influyentes que se convierten en la base del equilibrio mental y el buen desarrollo de los futuros adultos (Mir, Batle y Hernández, 2018), pues, a partir del buen trato, se cimienta una "buena autoestima".

Un dicho popular dice que los niños no llegan al mundo con un manual de instrucciones. Entonces, como padres, enfrentamos el reto de la educación con ojos cerrados y corazón abierto, en todas sus etapas, que florecen día a día. Por ejemplo, recuerdo haberle dicho a mi hijo cuánto lo amaba desde el vientre. No imaginaba el efecto que este gesto tenía en él o la alegría que le proporcionaba. Incluso en la actualidad, cuando conozco los efectos de un "Te amo" sincero, lo repito cada vez que sea posible. Así fortalezcó nuestro vínculo madre-hijo de tal forma que él se sienta verdaderamente amado, valorado y parte fundamental de su familia.

En este proceso, el aprendizaje ha sido para ambos. Como mamá, he aprendido a conocer su lenguaje verbal y no verbal y respondo a sus necesidades brindándole seguridad, tranquilidad, confianza; le ayudo a construir una imagen sana y positiva de sí mismo, de tal forma que el desarrollo de su personalidad y su autoestima le ayuden a desenvolverse sin complicaciones en su entorno social. Para él como niño es muy importante sentir el amor de sus padres, saber que tiene nuestra atención y protección en todo momento, incluso cuando no estamos junto a él; por ejemplo, cuando se encuentra en el colegio, en sus actividades escolares.

Todo lo que hacemos por él diariamente se convierte en un estímulo para su desarrollo emocional, físico y mental, situación que se refleja en la relación con los demás, en sus actividades escolares y en el desarrollo de sus habilidades motrices y cognitivas propias de la edad. A partir de su experiencia del vínculo familiar, se prepara para enfrentar la interacción con su entorno (Mir, Batle y Hernández,

2018), la exploración del mundo que le rodea, la convivencia con otras personas, los fenómenos sociales que se van presentando a su alrededor, la resolución de conflictos con sus pares y su participación dentro de las actividades comunitarias e incluso el cumplimiento de las normas dentro de una sociedad.

Unos años después, cuando el niño comienza la etapa escolar, no se transfiere la responsabilidad de la educación a los profesionales; por el contrario, se obtiene de ellos la orientación y el apoyo para continuar su proceso formativo. De esta manera se complementa su proceso de socialización. Durante la primera infancia, la educación requiere de la participación activa de la familia y de la escuela; ha de ser una relación fluida, constante y coordinada, que garantice la eficacia del proyecto educativo y el bienestar infantil, a partir de sus necesidades básicas (Mir, Batle y Hernández, 2018), como lo son salud, buena alimentación, condiciones de vida adecuadas, normas, límites, deberes, derechos, estimulación y todos aquellos aspectos que contribuyan al normal desenvolvimiento de los niños dentro de una comunidad.

Los niños tienen toda la capacidad de aprender a ser independientes y autónomos. Y nosotros, como profesionales de la educación, nos cabe la responsabilidad de generar las estrategias de aprendizaje (Secretaría de Educación Distrital, 2018) a partir, por ejemplo, de los pilares de la educación, como el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio. Este debe ser un aprendizaje natural, como podría serlo una instrucción, por medio de una canción, para tomar la lonchera: destapar los alimentos y consumirlos sin hacer reguero, llevar a la basura los desechos, guardar de nuevo su lonchera e ir a

jugar. Este procedimiento podría convertirse en una rutina agradable que les enseñe a cuidar sus objetos, mantener su alimentación y ser responsables de sí mismos. Ahora bien, desde la escuela, surge un proceso de evaluación educativa dentro del modelo curricular. Esta teoría es sustentada por Ralph Tyler (Toaquiza, 2018), con la cual señala la finalidad del proceso educativo, al ser este un generador de aprendizaje, así como la determinación de metas u objetivos por alcanzar con el fin de producir cambios en los comportamientos y hacerle un seguimiento constante para identificar a tiempo fortalezas y debilidades.

Por otro lado, se manifiesta el aporte de la comunidad como fuente de aprendizaje, la cual guarda una estrecha relación con la familia y la escuela, y está llena de emociones y expectativas (Mir, Batle y Hernandez, 2018) con el fin de potenciar habilidades en los estudiantes y abrir espacios de encuentro tranquilos en los cuales se viva la riqueza de la diversidad, pues cada familia tiene su propia historia, su cultura y su estructura. Estos aspectos deben tratarse, ante todo, con respeto, tolerancia y prudencia, acogiendo a la población en igualdad de condiciones, con el convencimiento de que esta labor es un punto de apoyo para la sociedad. A partir de ahí se pueden identificar situaciones de riesgo para los niños o condiciones que desestabilicen el desarrollo social, afectivo y emocional de los infantes, que obstaculizarían ese proceso que lleva a garantizar su bienestar integral. Una intervención educativa oportuna favorece a los niños en todas sus dimensiones humanas.

La escuela se convierte en un espacio de “acción-interacción” (Mir, Batle y Hernandez, 2018), en el que se suplen las necesidades

básicas durante la primera infancia y así se promueve la adaptación a la comunidad en que se habita.

Ahora bien, no podemos olvidar los aportes de los agentes educativos encontrados en la comunidad, en torno de la primera infancia. “La comunidad por sí misma representa un espacio de aprendizaje permanente para los individuos que la conforman” (Flores, 2001, p. 27). Todo lo que pasa alrededor del niño influye en su formación, en su educación. Los adultos nos convertimos en ejemplos visibles para los niños que forman parte de nuestra sociedad; somos espejos para ellos y nos convertimos en fuente de conocimiento y portadores de cultura. Tenemos mucho que enseñarles, desde las tradiciones y los comportamientos hasta las normas de convivencia en la sociedad, entre otros. Por ejemplo, a la hora de transitar como peatones por las calles de nuestro sector, si los adultos cruzamos la calle cuando el semáforo está en rojo para peatones, les transmitimos a los pequeños que no importa si el semáforo nos da la vía o no; si, por el contrario, les indicamos que la figura humana de color verde nos da la vía y el color rojo nos pide que nos detengamos, los niños aprenden a respetar una norma a la vez que aprenden que los colores del semáforo nos protegen de un accidente de tránsito.

Lo anterior nos confirma que la educación de la primera infancia no es una tarea fácil: implica un reto social desde todos los puntos de vista y más aún cuando los seres humanos somos tan diversos, con particularidades que exigen mayor esfuerzo y dedicación. Como docentes, nos corresponde concienciar a la comunidad sobre la importancia de garantizar un buen impacto en los niños. Para ello

debemos orientar la educación hacia el fortalecimiento de los vínculos socioafectivos de los niños, su autoestima, el proceso de autoconciencia, las pautas de crianza que usan los padres, las normas y límites que necesitan para controlar sus impulsos y la importancia de una convivencia de paz. Debemos criar y educar niños seguros antes que temerosos, personas felices que deseen participar en la construcción de un futuro mejor.

Como docentes en formación, debemos pensar en aquella inquietud que sembró en nuestro corazón el doctor Óscar Castañeda, durante el panel de educación, celebrado el 14 de abril de 2018: *Formar en la participación, derecho deber de la escuela*: “¿Qué tipo de personas queremos formar?”. A partir de nuestra reflexión podremos establecer una intencionalidad en los procesos pedagógicos que llevaremos a la práctica al ejercer nuestra profesión en un futuro no muy lejano.

“El aprendizaje está siempre situado en un contexto social y cultural donde el niño participa activamente” (Mir, Batle y Hernandez, 2018). Las situaciones cotidianas forman parte de la educación no solo para los niños, sino también para adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores. “Todos tenemos algo que enseñar y miles de cosas por aprender cada día”.

Referencias bibliográficas

- Ley 1804 de 2016: Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. *Diario Oficial* No. 49.953 de 2 de agosto de 2016. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm
- Flores, O. (2001). *Escuela y Comunidad*. México, D. F.: Trillas.
- Maturana, H. (13 de Marzo de 2018). *Biología del Fenómeno Social*. Recuperado de <http://www.matriztica.cl/wp-content/uploads/Biologia-del-fenomeno-social.pdf>
- Mir, M., Batle, M. & Hernandez, M. (27 de Marzo de 2018). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(1), 45-68. Recuperado de http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/m-mir/index.html
- Secretaría de Educación Distrital. (2018). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Recuperado de https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf
- Toaquiza, V. (Abril, 2018). Ralph Tyler, el padre de la evaluación educativa. *Para el Aula*, 13(15), 34-35 [Versión PDF]. Recuperado de http://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_13/pea_013_0015.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura –Unicef. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Feria lúdico-pedagógica, una apuesta por el fortalecimiento de la formación docente

.....
Amparo Jaimes Castañeda

*Docente de la licenciatura en Pedagogía Infantil.
UNIMINUTO, Sede Virtual y a Distancia*

El 28 de abril de 2018, de 1:00 a 5:00 p.m., tuvo lugar la Vigésima Feria Lúdico-Pedagógica, para celebrar el Día del Niño. El evento se efectuó en el primer piso del edificio Rafael García Herreros, Sede Calle 80. Esta feria es una jornada de participación recreativa grupal y tiene una intencionalidad pedagógica: "Jugar para vivenciar, reflexionar, proponer y aplicar el juego no como una actividad recreativa, sino como una estrategia y una necesidad en el desarrollo de las infancias".

Desde la lúdica se propone articular el espacio académico Seminario de infancia, para integrar el componente pedagógico y lograr la

interdisciplinariedad de saberes. También hay motivación, imaginación, curiosidad, deseo por aprender y enseñar, compañerismo, compromisos, sentido de pertenencia, trabajo colaborativo y responsabilidad, para propiciar la transformación de un espacio convencional en un lugar de aprendizaje y generar de esta manera diálogo pedagógico.

Con dicha actividad se plantea una estrategia didáctica basada en la lúdica para promover el aprendizaje. Por este medio, los estudiantes en formación, de la licenciatura en Pedagogía infantil, hacen un acercamiento a su praxis pedagógica, en el cual se tratan diversas temáticas y se implementan habilidades y formas



Figura 1. Docentes y estudiantes participantes en la 20ª Feria Lúdico-Pedagógica, en la conmemoración del Día del Niño.

Tomado de Los Semilleritos del Saber disfrutaron de la XVIII Feria Lúdico-Pedagógica, en Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, 2018 [página web].

para desenvolverse en numerosos escenarios con niños de primera infancia.

La propuesta de dicha experiencia surgió de un interés investigativo, que lleva a determinar, mediante una metodología cualitativa, todos los sentidos y significados que se evidenciaron en la feria y otros que se han ido construyendo en el ejercicio profesional.

La estrategia le exige al tutor la mezcla de una serie de componentes esenciales para la vida profesional y personal del futuro maestro: metodología activa, creatividad, preocupación por la formación integral, habilidades en el manejo de grupo y comunicación asertiva.

Esta actividad, que cuenta con el apoyo de la Rectoría de UNIMINUTO Virtual y a Distancia y la Facultad de Educación, “nació de la nece-

sidad de poner en contexto la realidad de los estudiantes frente al quehacer pedagógico”.

La Feria Lúdico-Pedagógica es un proceso formativo que les facilita a los futuros licenciados de la primera infancia un mundo de posibilidades pedagógicas; por ejemplo: juegos tradicionales, arte y reciclaje, la huerta, fábulas, títeres y plastilina, actividades que desarrollaron los estudiantes de segundo periodo de la licenciatura en Pedagogía infantil, virtual y a distancia.

Los estudiantes de Pedagogía infantil muestran y ponen en práctica una parte de su ejercicio profesional y desde allí empiezan a motivarse para ver cuál es el trabajo y el rol que desempeñarán realmente después de que reciban el título.

Figura 2. Vigésima Feria Lúdico-Pedagógica.

Tomado de Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMNUTO, 2018 [página web].

Lo semilleros de la Licenciatura en Pedagogía Infantil generan investigación

Carlos Jairo Cabanzo Carreño
Docente investigador de la Facultad de Educación.
UNIMINUTO, Sede Virtual y a Distancia
Líder del grupo "Enlaces Pedagógicos"
Categoría C de Colciencias

Con dos semilleros estuvo presente la sublínea de Educación, Infancias y Políticas Públicas Educativas en la Séptima Jornada Nacional de Investigación y el Quinto Encuentro de Semilleros, actividad que tuvo lugar en las instalaciones del edificio Rafael García Herreros de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Sede Calle 80), los días 8, 9 y 10 de mayo de 2018.

En esta oportunidad se desarrollaron dos actividades conjuntas: la Séptima Jornada Nacional de Investigación y el Quinto Encuentro de Semilleros. Con dichas actividades, UNIMINUTO se planteó dos objetivos: apoyar la formación en investigación y socializar los trabajos de los grupos de investigación. Al respecto, los semilleros de la sublínea de Educación, Infancias y Políticas Públicas Educativas participaron con los siguientes proyectos:

Semillero de Educación, Infancias y Políticas Públicas Educativas

Políticas públicas, infancias, inclusión y currículo

Tiene como impronta construir bases conceptuales y metodológicas para comprender la política educativa en infancia como política pública desde la perspectiva de la inclusión curricular.

Autoras: Jennifer Trujillo Castillo y Yoleinis Beleño Beleño, estudiantes de la licenciatura en Pedagogía infantil. UNIMINUTO, Sede Virtual y a Distancia.

Seguimiento a la política pública y la inclusión en Colombia desde una mirada a la falta de capacitación a docentes en primera infancia

El objetivo es profundizar frente a la importancia de la capacitación de docentes en primera infancia en el aula de clase, para cubrir las necesidades educativas y fortalecer el desarrollo de sus actividades desde la clase, al mejorar la multiculturalidad y la inclusión desde la política educativa. También se pretende generar espacios de capacitación continua para estar a la vanguardia de las necesidades de los niños en el aula.

Autoras: Claudia Casas Díaz, Erika Ramón Serrano y Diana Paola Ramos Mojica, estudiantes de la licenciatura en Pedagogía infantil. UNIMINUTO, Sede Virtual y a Distancia.

Semillero de Investigación Lúdica, Políticas Educativas y Currículo

Feria lúdico-pedagógica como escenario de fortalecimiento curricular

En este proyecto, se plantea la feria lúdico-pedagógica como un espacio de reflexión curricular que ayude a responder la pregunta problema de investigación: ¿Cómo contribuye este espacio al fortalecimiento curricular del programa en Pedagogía infantil, de UNIMINUTO Virtual y a Distancia?

Autoras: Amparo Jaimes Castañeda y Maritza Aragón Goyes, docentes investigadoras de licenciatura en Pedagogía infantil. UNIMINUTO, Sede Virtual y a Distancia

Pósteres

Semilleros en la Séptima Jornada Nacional de Investigación y el Quinto Encuentro de Semilleros de investigación de UNIMINUTO



PS118-032

Facultad de Educación UV. Lic. En Pedagogía Infantil.
Semillero de Educación, Infancias y políticas Públicas educativas.
Formación docente.
Grupo de investigación Enlaces Pedagógicos
LIDER SEMILLERO: Profesor Carlos Cabanzo Carreño
Integrantes del semillero: Claudia M Casas Díaz, Erika Ramon Serrano,
Diana. P. Ramos Mojica

SEGUIMIENTO A LA POLÍTICA PÚBLICA, Y LA INCLUSIÓN EN COLOMBIA DESDE UNA MIRADA A LA FALTA DE CAPACITACIÓN A DOCENTES EN PRIMERA INFANCIA

PROBLEMÁTICA

Actualmente las docentes de primera infancia no se encuentran en la capacidad de atender a la población diversa que llega a las instituciones, se necesita capacitación docente continua que nos permita estar a la vanguardia, de las diferentes necesidades de los niños y las niñas, se hace muy necesario que el proceso de inclusión se realice de una manera dinámica y construida, con el fin de brindar herramientas prácticas en cuanto a formación, para hacer más accesible la inclusión escolar y poder apoyar el desarrollo integral teniendo en cuenta sus capacidades y necesidades, se necesitan instrumentos, que permitan el pleno desarrollo de una clase, herramientas tangibles, que cambien el rumbo de la educación, y que se hable de una educación de calidad, no porque lo propone una ley, o los lineamientos de primera infancia o los entes reguladores, sino porque en el aula se evidencia la no deserción, y de esta manera los docentes se siente en su plena facultad de enfrentar los retos que se presenten en el aula.

OBJETIVO GENERAL

Profundizar frente a la importancia de la capacitación a docentes en primera infancia en el aula de clase, para cubrir las necesidades educativas y fortalecer el desarrollo de sus actividades desde la clase mejorando la multiculturalidad u la inclusión desde la política educativa generando espacios de capacitación continua para estar en la vanguardia de las necesidades de los niños y niñas en el aula

Metodología

Esta investigación es de corte cualitativo busca como estrategia una revisión documental amañera de estado del arte, a si vez es sustentado desde la escuela de Frankfurt y su representante Habermas en si enfoque critico social. El marco metodológico que orienta el desarrollo de este artículo Investigativo busca percibir pero a la vez innovar una realidad, en este caso la realidad de las aulas de clase de primera infancia, específicamente la falta de capacitación del docente en el aula inclusiva.

Fases:

1. se realizara una revisión documental de formación a docentes, infancia, políticas educativas, inclusión
2. Se diseñara y diligenciará las matrices de recolección de información a través de RAE.
3. Análisis de las matrices que servirán de base para la construcción y escritura del artículo investigativo.

BIBLIOGRAFIA

Bourdieu, P. F. (Miércoles de Diciembre de 2012). <http://diversidadociocultural.blog.com/la-escuela-segun-pierre-bourdieu-reflexion-pierre-bourdieu-y-la-formacion-docente>. Obtenido de <http://diversidadociocultural.blog.com/la-escuela-segun-pierre-bourdieu-reflexion-pierre-bourdieu-y-la-formacion-docente>: Escuela de Frankfurt y sus Representantes, 2009, Noguera, s.f, Moreno, s.f, Bourdieu, P. F.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

Documentar la problemática que se presenta en el aula frente a la falta de la capacitación docente en la inclusión y multiculturalidad.

Evidenciar la problemática que se vive dentro del aula frente a la falta al no tener docentes lo suficientemente capacitado para la resolución de conflictos.

RESULTADO

Este proyecto se convierte en una ayuda que aplica, diseña e innova diferentes estrategias pedagógicas que fortalecen las practicas inclusivas y por consiguiente la participación en las aulas de clase.



Pierre Bourdieu es uno de los que nos invita a capacitar en formación docente y la importancia en el aula de clase y las necesidades con los niños.

ccasasdiaz@uniminuto.edu.co, erzamonserra@uniminuto.edu.co, dramosmojica@uniminuto.edu.co Celular: 3144413696, 3125833343, 3118584239

Figura 3. Póster "Seguimiento a la política pública, y la inclusión en Colombia desde una mirada a la falta de capacitación a docentes en primera infancia".

Autoras: Claudia Casas Díaz, Erika Ramón Serrano y Diana Paola Ramos Mojica, estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. UNIMINUTO, Sede Virtual y a Distancia.

Feria lúdico-pedagógica como escenario de fortalecimiento curricular

UNIMINUTO
Virtual y Distancia
Educación de calidad al alcance de todos

FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
SUB-LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
EDUCACIÓN, INFANCIA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

Proyecto de investigación
La feria lúdico-pedagógica como espacio de reflexión curricular
2018

OBJETIVO ESPECÍFICO 1
Realizar un análisis crítico de la feria lúdico-pedagógica que posibilite diseñar la estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes que cursan el segundo periodo académico, del programa de pedagogía infantil de UNIMINUTO UVD a través de la sistematización de experiencia desarrollada en el seminario de infancia.

OBJETIVO ESPECÍFICO 2
Analizar algunas aplicaciones pedagógicas de la feria lúdico-pedagógica en la práctica pedagógica de la feria lúdico-pedagógica y sus relaciones.

OBJETIVO ESPECÍFICO 3
Proponer estrategias de fortalecimiento que contribuyan a la articulación y pertinencia curricular del programa de pedagogía infantil de UNIMINUTO UVD a la luz de la política de la primera infancia.

OBJETIVO GENERAL
Proponer estrategias de fortalecimiento que contribuyan a la articulación y pertinencia curricular del programa de pedagogía infantil de la feria lúdico-pedagógica en la política de la primera infancia.

PROBLEMA
¿Cómo la feria lúdico-pedagógica contribuye al fortalecimiento curricular del Programa de Pedagogía Infantil de UNIMINUTO UVD?

SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN LÚDICA, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y CURRÍCULO

Metodología
Enfoque Cualitativo-hermenéutico
Tipo: Investigación formativa
Alcance: Exploratorio

El Programa de Pedagogía Infantil, desde el año 2009 ha realizado la "Feria lúdico-pedagógica" como estrategia de socialización de los aprendizajes del espacio académico denominado "seminario de infancia" establecido en el plan de estudios para el segundo periodo académico. En así como se han realizado 18 ferias lúdicas de forma continua desde las estudiantes y docentes se han dispuesto en el desarrollo de la práctica pedagógica, a través de la puesta en escena de la lúdica. En este sentido, se hace necesario pensar "la feria lúdica pedagógica" como un espacio de reflexión curricular.

link inscripción semillero:
https://docs.google.com/spreadsheets/d/1gybcw3T_Dgd76w36Kzqp5D8pyeV3FT-kG95WGhsTc7E/edit#usp=sharing

Figura 5. Feria lúdico-pedagógica como escenario de fortalecimiento curricular.

Autoras: Amparo Jaimes Castañeda y Maritza Aragón Goyes, docentes investigadoras de la licenciatura en Pedagogía infantil. UNIMINUTO, Sede Virtual y a Distancia.