**ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARIA AUXILIADORA**

San José de Cúcuta

2018

****

PROPUESTA DE ENSEÑANZA PROGRAMA DE FORMACION COMPLEMENTARIA PFC

I, III SEMESTRE

**CONTENIDO**

Pág.

[1. INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA 5](#_Toc517944620)

[2. DISEÑO CURRICILAR Y PLAN DE ESTUDIOS 20](#_Toc517944621)

[3. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, TEÓRICOS Y DIDÁCTICOS PARA EL](#_Toc517944622)

[PREESCOLAR 42](#_Toc517944622)

[4. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y DIDÁCTICOS DE LA LENGUA INGLESA 63](#_Toc517944623)

[5. DESARROLLO HUMANO – PEDAGÓGICA INFANTIL 1 75](#_Toc517944624)

[6. PEDAGÓGICO – EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA 86](#_Toc517944625)

[7. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, TEÓRICOS Y DIDÁCTICOS PARA LA](#_Toc517944626)

[ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA EN PREESCOLAR 104](#_Toc517944626)

[8. PEDAGÓGICO – DESARROLLO DEL PENSAMINETO MATEMÁTICO 112](#_Toc517944627)

[9. HUMANO PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE 120](#_Toc517944628)

[10. DESARROLLO HUMANO PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE 127](#_Toc517944629)

[11. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL 138](#_Toc517944630)

[12. PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA PROPUESTA DE ENSEÑANZA 146](#_Toc517944631)

[13. FUNDAMENTOSEPISTEMOLOGICOS TEORICOS Y DIDACTICOS PARA LA](#_Toc517944632)

[ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN RURAL 158](#_Toc517944632)

[14. PROYECTO EDUCATIVO RURAL 171](#_Toc517944633)

[15. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS TEÓRICOS Y DIDÁCTICOS PARA LA](#_Toc517944634)

[ENSEÑANZA DE LA TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA EN LOS NIVELES DE](#_Toc517944634)

[PREESCOLAR Y BÁSICA PRIMARIA 189](#_Toc517944634)

[16. SEMINARIO DE LEGISLACION Y ADMINISTRACION EDUCATIVA III SEMESTRE 199](#_Toc517944635)

[17. PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA 201](#_Toc517944636)

[REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 219](#_Toc517944637)

**Lista de Tablas**

**Pág.**

[Tabla 1. Plan específico de formación. Investigación y Práctica Pedagógica 15](#_Toc517944783)

[Tabla 2. Cronograma de actividades. Investigación y Práctica Pedagógica 18](#_Toc517944784)

[Tabla 3. Plan específico de formación. Diseño curricular y plan de estudios 31](#_Toc517944785)

[Tabla 4. Cronograma de actividades: Diseño curricular y plan de estudios 40](#_Toc517944786)

[Tabla 5. Plan específico de formación. Fundamentos epistemológicos, teóricos y didácticos para el preescolar. 52](#_Toc517944787)

[Tabla 6. Cronograma de actividades. Fundamentos epistemológicos, teóricos y didácticos para el preescolar. 60](#_Toc517944788)

[Tabla 7. Plan específico de formación. Fundamentos epistemológicos, teóricos y didácticos de la Lengua 71](#_Toc517944789)

[Tabla 8. Cronograma de actividades. Fundamentos epistemológicos, teóricos y didácticos de la Lengua 74](#_Toc517944790)

[Tabla 9. Plan específico de formación. Pedagogía infantil 1 80](#_Toc517944791)

[Tabla 10. Cronograma de actividades. Pedagogía infantil 1 84](#_Toc517944792)

[Tabla 11. Plan Específico de Formación. Epistemología de la pedagogía 96](#_Toc517944793)

[Tabla 12. Cronograma de actividades. Epistemología de la pedagogía 102](#_Toc517944794)

[Tabla 13. Plan Especifico en Formación. Fundamentos Epistemológicos, teóricos y didácticos para la enseñanza de la lengua materna en preescolar. 109](#_Toc517944795)

[Tabla 14. Cronograma de Actividades. Fundamentos Epistemológicos, teóricos y didácticos para la enseñanza de la lengua materna en preescolar. 110](#_Toc517944796)

[Tabla 15. Plan específico de formación. Desarrollo del pensamiento matemático 115](#_Toc517944797)

[Tabla 16. Plan específico de formación. Psicología del Aprendizaje 123](#_Toc517944798)

[Tabla 17. Cronograma de actividades. Psicología del Aprendizaje 125](#_Toc517944799)

[Tabla 18. Plan específico de formación. Psicología del aprendizaje 132](#_Toc517944800)

[Tabla 19. Cronograma de actividades. Psicología del aprendizaje 136](#_Toc517944801)

[Tabla 20. Plan específico de formación. Diversidad lingüística y Cultural 141](#_Toc517944802)

[Tabla 21. Cronograma de actividades. Diversidad lingüística y Cultural 145](#_Toc517944803)

[Tabla 22. Plan específico de formación. Fundamentos epistemológicos, teóricos y didácticos de la Lengua Inglesa. 154](#_Toc517944804)

[Tabla 23. Cronograma de actividades. Fundamentos epistemológicos, teóricos y didácticos de la Lengua Inglesa. 156](#_Toc517944805)

[Tabla 24. Plan específico de formación. Fundamentos, epistemológicos, teóricos y didácticos para la enseñanza en educación rural. Escuela nueva como opción para la educación en el sector rural. 163](#_Toc517944806)

[Tabla 25. Cronograma de actividades. Fundamentos, epistemológicos, teóricos y didácticos para la enseñanza en educación rural. Escuela nueva como opción para la educación en el sector rural. 170](#_Toc517944807)

[Tabla 26. Plan específico de formación. Proyecto Educativo Rural 182](#_Toc517944808)

[Tabla 27. Cronograma de actividades. Proyecto Educativo Rural 188](#_Toc517944809)

[Tabla 28. Cronograma de Actividades del Seminario TIC TERCER SEMESTRE 2017 197](#_Toc517944810)

[Tabla 29. Plan específico de formación. Proyectos transversales 213](#_Toc517944811)

[Tabla 30. Cronograma de actividades. Proyectos transversales 218](#_Toc517944812)

# INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Campo de formación: | | | **Investigación y Práctica Pedagógica** | | |
| Bloque temático | | | **Investigación** | | |
| Semestre: | **I** | I. H. | **5** | Responsable: | **Francisco Alberto Rodríguez Ordóñez** |

**Malla curricular.**

* **Pregunta generadora de la normal**

¿Qué saberes necesito apropiar en el desarrollo de mi identidad y quehacer profesional, para formarme como una maestra de calidad?

* **Pregunta generadora del PFC**

¿Cómo los fundamentos humanísticos, pedagógicos, científicos-tecnológicos y escolares me permiten asumir el perfil de maestra que requiere la sociedad actual?

* **Pregunta generadora del semestre**

¿Cómo hago de la reflexión pedagógica una práctica que potencie mi ser de maestra?

* **Pregunta generadora del campo de formación.**

¿Qué elementos se deben estructurar en la maestra en formación para que analice el quehacer pedagógico, sea investigadora de sus prácticas pedagógicas y construya saber pedagógico?

* **Pregunta organizadora del Bloque temático / seminario**

¿De qué manera leo y problematizo los procesos pedagógicos generados en la Escuela y fortalezco mi rol de maestra investigadora?

**Horizonte del Bloque temático / seminario**

**Meta**

Sistematización de la lectura de la realidad escolar desde los procesos vivenciados en la fundamentación teórica y en la misma práctica pedagógica investigativa.

**Intencionalidad**

Reconocemos y profundizamos la naturaleza de la investigación pedagógica enfatizando la relación entre esta y la práctica pedagógica investigativa.

**Justificación:**

En consonancia con la propuesta del MEN, la investigación se entiende como un proceso de reflexión, análisis y comprensión permanente del contexto que fortalece el proceso de formación a través de la integración de prácticas del conocimiento y prácticas de la enseñanza que conducen al maestro formador y a la maestra en formación de la ENSMA, a la generación crítica y continua de saber pedagógico. Este nuevo saber conlleva a nuevas reflexiones que posibilitan la construcción de nuevas propuestas pedagógicas y didácticas para la transformación del entorno hacia el mejoramiento continuo.

Este proceso de investigación pedagógica estructura el segundo eje potenciador de la naturaleza de los PFC y tiene como sentido el robustecimiento del proceso de formación inicial, a través de la promoción de alternativas para la construcción y sistematización de perspectivas conceptuales que analicen, problematicen y transformen situaciones de la educación y la pedagogía, construcción y sistematización crítica del conocimiento desde la relación entre saber disciplinar y práctica pedagógica.

La investigación pedagógica como proceso que promueve la construcción y la sistematización permanente de las acciones escolares que permiten la delimitación sobre lo que se hace y cómo se hace en función de generar saber para el contexto propio y para otros contextos de reflexión educativa, se materializa en varias manifestaciones: “la transformación de la práctica en el aula, la generación de saber pedagógico para los estudiantes, la configuración de líneas y/o proyectos de investigación, la conformación de mesas de investigación y la redefinición de las cartas de navegación que orientan el rumbo de la ENSMA hacia la formación integral en un proceso de evaluación continua y extensión a la comunidad.

En la ENSMA de Cúcuta, la Práctica Pedagógica Investigativa toma un lugar relevante para el PFC, siendo elemento central de la formación de maestros, en el acercamiento a la realidad de su ejercicio como profesional de la educación. Allí confluyen los saberes adquiridos a lo largo de las experiencias de vida en distintos contextos de interacción, que incluyen las prácticas del conocimiento, pero que no se restringen sólo a éstas, sino que trascienden a las prácticas de la enseñanza. La formación entonces se concibe como el eje articulador de la investigación educativa, la evaluación formativa y la extensión a la comunidad en cuatro ámbitos contextuales: preescolar, básica primaria, educación inclusiva y modelos educativos flexibles (práctica pedagógica investigativa rural).

Se precisa que, la investigación en el PFC está estructurada desde la Media pedagógica con una fundamentación teórica que le permite a la estudiante en décimo grado tener una mirada retrospectiva a la luz de lo que ha sido su proceso de formación, con referentes pedagógicos pertinentes.

En el grado once, visualizan y contrastan las distintas propuestas y experiencias en otros escenarios educativos indagando sobre las disciplinas del conocimiento a luz de la propuesta pedagógica salesiana y el ideal de maestra; lo cual, plenifica su opción vocacional y profesional como maestra normalista superior.

En primer semestre de PFC, las maestras en formación hacen una lectura de contexto etnográfica, sobre los distintos campos donde ellas se desempeñan como maestras, que les permite, desde el ejercicio de su práctica y sus vivencias, identificar distintas situaciones que se dan en el aula de clase a través de procesos fenomenológicos, para hacer un análisis de las condiciones que permiten construir un proyecto de investigación consolidado en el segundo semestre de práctica. Se precisa que el ejercicio de investigación pedagógica se aborda de manera tal que responda a la línea de la ENSMA y a los ejes transversales del currículo: desarrollo de pensamiento, lenguaje y comunicación, identidad y convivencia.

**Marco teórico**

“Una educación de preguntas es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder a su asombro y de resolver sus verdaderos problemas esenciales, existenciales y de conocimiento” (Freire, 1986).

¿Qué hay en una pregunta? ¡Todo! Es la manera de evocar la respuesta estimulante o de aniquilar la indagación. Es en esencia, el entronque mismo de la enseñanza **(Jhon Dewey).** La pregunta, la duda, la sospecha, la escritura, el diálogo y la disputa son prácticas que caracterizan la vida académica. “Preguntar quiere decir abrir... para poder preguntar hay que querer saber, esto es saber que no se sabe... contrariamente a la opinión dominante, preguntar es más difícil que contestar” (Gadamer, 1994).

La pregunta es la apertura a la experiencia y el camino a la respuesta correcta sobre el saber que se ansía. En efecto, cuando reconocemos que la validez de toda experiencia requiere de su confirmación es porque evidentemente ella implica la posibilidad de saber si las cosas son o no son como se creían; es decir, implica la pregunta, por esto no se hace experiencia si no se interroga. En toda experiencia está presupuestada la estructura de la pregunta. Le pertenece a la pregunta el poseer siempre un sentido, una orientación, una dirección que ubique lo preguntado en aquella perspectiva en la que se puede producir la respuesta. Por esto es más difícil preguntar qué responder. A pesar de lo que se cree comúnmente. El que cree que todo lo sabe no puede preguntar nada. Preguntar significa abrirse. La apertura consiste en que no se sabe la respuesta. Sin esta apertura la pregunta es aparente y carece de sentido.

Una pregunta no se hace en el aire, desde el vacío, se hace siempre desde un horizonte que la determina: La pregunta tiene que ser planteada. Su planteamiento tiene que contener los supuestos que asume como válidos y desde los cuales se muestra el tipo de duda y de curiosidad, una pregunta mal planteada o sin sentido no tiene respuesta posible; por esto la orientación del preguntar es el camino del saber.

La pregunta siempre ha sido elemento muy importante en la educación. Maestros desde la antigüedad la han usado. **Charles De Garmo** sostenía que preguntar bien es enseñar bien. Y precisamente allí descansa el arte fino de la enseñanza porque las preguntas son guías hacia las ideas claras y vivas. Asimismo, una buena pregunta incita la imaginación, estimula el pensamiento y alienta la acción. La calidad de la enseñanza, con respecto a la pregunta, no está en la cantidad de preguntas, sino en la calidad de ellas (Tipo y tiempo de respuesta).

La problematización es entonces la tarea fundamental en pedagogía y por ende en investigación, donde el papel fundamental es interrogar realidades en los diferentes contextos escolares y recuperar desde lo fenomenológico la experiencia pedagógica y la lectura e interpretación hermenéutica de los saberes. Esto define y formula tres tipos de pregunta a saber:

**Preguntas existenciales y/o de causalidad:** Son aquellas que indagan por el fenómeno, por el ente, por el ser en términos de Kant. Son aquellas que interrogan por el origen, por las fuentes del deseo, por la intencionalidad, por las causas primeras como lo planteó Aristóteles. Estas preguntas se formulan básicamente con los adverbios interrogativos, qué, cuál, cuáles, por qué.

**Preguntas de racionalidad y/o procedimentales:** Se indaga sobre procesos, modos, maneras, estrategias y tareas. Generalmente se formulan con los adverbios interrogativos cómo, y de qué manera. Su preocupación mayor es el hacer y el planear.

**Preguntas teleológicas o de sentido:** Son las que interrogan sobre el para qué de las cosas y las acciones, juegan entre la intencionalidad y el sentido de la acción social.

La pregunta como pulsión para la experiencia investigativa del maestro

La posibilidad de una experiencia investigativa en el marco de las situaciones educativas vivenciadas por el maestro en la acción precisan de una concepción de docencia que entienda la práctica educativa como un ejercicio social cuyos postulados rebasan los niveles del aula y de la institución, dado que se trata de una actividad compleja, con múltiples dimensiones y relaciones contextuales que la determinan su quehacer, y a la investigación como una tarea de indagación necesaria que trasciende la naturaleza de ese quehacer improvisado, intuitivo y rutinario, para orientarse hacia la formación de un maestro problematizador, investigador y transformador de su propia práctica, lo cual, lejos de ser una tarea fácil, constituye el reto si verdaderamente estamos interesados en mejorar cualitativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se trata de un maestro que vive la docencia en forma de investigación, la cual consiste, fundamentalmente, en utilizar las técnicas y estrategias de investigación y en practicar las habilidades intelectuales del investigador en la búsqueda del conocimiento y de los métodos básicos para allegarse la información necesaria dentro de una rama del saber. Realiza un juego de aprendizajes y construcción de saberes en los que “enseña y aprende con un mismo cuerpo”, aprende a indagar y enseña a indagar, así como sabe qué indagar. Sabe preguntar y a la vez suscitar inquietudes para que sus discípulos también indaguen.

El juego de la pregunta como herramienta vital en investigación social y pedagógica es una estrategia metodológica que se toma como soporte para construir conocimiento, desarrollar los procesos de pensamiento y abrir las puertas al camino de la investigación, siendo ésta una de las fuentes principales para generar propuestas pedagógicas innovadoras. Con la metodología de la pregunta el estudiante busca por su cuenta solución a interrogantes que el profesor no resuelve completamente, entabla polémica sobre puntos de vista determinados en la temática desarrollada, presenta resultados de investigaciones temáticas que se realicen con el fin de resolver problemas concretos y reales.

Un maestro que logre enseñar a indagar es porque tiene pulsiones vitales por el saber, posee actitud de investigador, pues además de la tarea de enseñar, problematiza, reflexiona y transforma su quehacer, es el promotor y el animador permanente que impulsa y sostiene la concepción de la pedagogía problémica; es, asimismo, un colega, un guía de los estudiantes, ya que éstos son desde el principio aprendices de la investigación, capaces de su autoinformación y autoformación. Tal pretensión llevaría necesariamente a preguntarnos: ¿acaso un profesor convencional podría actuar como docente promotor de la búsqueda y la indagación si no ha vivido la investigación, ni se ha formado en ella?

La docencia investigativa como estrategia para pensar las situaciones educativas vividas se logra mediante demostración o refutación de tesis o compromisos propuestos, sobre temáticas o problemáticas abordadas en el proceso de discusión. Mediante el diálogo o intersubjetivación crítica el maestro suscita dudas en el estudiante, provocando o sugestionando el trabajo del pensar y el razonamiento para la construcción argumentativa del saber pedagógico. Maestros y estudiantes plantean problemas y así mismos generan hipótesis en el trabajo de indagación y reflexión.

Aprender a trabajar en el aula con metodología problémica ayuda a activar el razonamiento creador de los estudiantes y desarrolla personalidades autónomas, capaces de intervenir conscientemente en la transformación de su entorno y del mundo.

“La tensión intelectual que se crea a través de la situación problémica se concreta en un problema docente que debe ser resuelto mediante tareas y preguntas problémicas, que orientada por el docente, permitan crear las condiciones cognoscitivas necesarias para transformar lo desconocido en lo buscado y luego, en la lógica misma de la actividad independiente desplegada por el estudiante, producir unos resultados que constituyen lo encontrado como posibles respuestas o soluciones al problema formulado, momento de lo problémico que como síntesis final del proceso docente enlaza el conocimiento nuevo con el saber y la experiencia acumulada por el estudiante” (Bravo, 1989).

Debe existe entonces en los escenarios de la práctica pedagógica universitaria y normalista superior una dialéctica entre la experiencia docente y la investigación como vivencia profesional. Debe superarse la dicotomía docente-enseñanza e investigador-investigación, para dar paso a una institucionalidad educativa en el cual se pueda formar a los actuales y futuros docentes dentro del ser y hacer de la investigación; es decir, desde un punto de vista de la profesionalización de la docencia, entendida ésta como el proceso por medio del cual el personal académico de la universidad adquiere una formación epistemológica, teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa.

**“La investigación formativa en el aula”**

La pedagogía como investigación, Hugo Cerda Gutiérrez. En los últimos años se ha centrado de alguna manera el debate, en el problema de la articulación docencia-investigación, particularmente en torno a la función que le corresponde cumplir la investigación en el aula educativa y la distinción entre estos dos oficios diferentes: El investigar y enseñar. Pareciese no existir riesgos de confundirlos, porque la tarea de la investigación científica es producir nuevos conocimientos y la pedagogía utilizar estos conocimientos en el proceso de formación del estudiante. La docencia y la investigación participan en la apropiación y construcción del conocimiento, aunque con propósitos diferentes John Elliot, menciona que, tradicionalmente en el campo educativo se visualizan dos tendencias que parecen caracterizar y tipificar la presencia de la investigación científica en este sector: Una investigación realizada desde fuera por investigadores científicos sobre temas y problemas vinculados al terreno educativo y pedagógico y otra efectuada por docentes –investigadores que estudian su propio su propio trabajo pedagógico, desde el interior del aula. O sea, los maestros se transforman en objetos y sujetos de la investigación. Aquí agregaríamos una tercera tendencia, donde la investigación se inscribe en un campo estrictamente pedagógico y los componentes investigativos se convierten en medios que activan y dinamizan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se puede deducir, que la pedagogía sin pretender hacer investigación, en la práctica siempre lo hace en el aula. Es lo que hoy DIA comúnmente se acepta como ***investigación formativa*** y que el CNA define como una actividad pedagógica propia de los docentes –investigadores que realizan en contacto directo con los estudiantes, ya sea como actividad de aula, tesis de grado o monografía, aplicación de saberes alrededor de un objeto de estudio o realización de talleres de innovación para cualificar procesos. En cambio, el trabajo de los investigadores científicos se inserta en el ámbito pedagógico en la medida que lo requiera para realizar proyectos de investigación y se convierta en un objeto de investigación. Por otra parte, otros de los puntos compartidos por la investigación y la pedagogía son, el valor y el significado que posee el problema como eje dinamizador de sus contenidos y formas de trabajo, tanto en la investigación científica como en la actividad y formas de trabajo, tanto en la investigación científica como en la actividad problematizadora del trabajo docente. Existe consenso entre todos los científicos que si no existe problema no existe investigación, ni se justifica adelantar actividades en tal sentido. Por naturaleza la investigación científica es una ***investigación de problemas.*** La pregunta y la interrogación son instrumentos importantes en el planteamiento y en la formulación de problemas en el campo pedagógico.

**Investigación y enseñanza**

El término **investigar** es un término genérico y polisémico que lo asociamos con numerosas actividades que cumplen funciones diferentes: buscar, indagar inspeccionar, rastrear explorar, escudriñar, descubrir, seguir la pista, etc. Caso similar con el acto de investigar: **La investigación,** que lo relacionamos con la búsqueda, la indagación, el descubrimiento, la inspección, el rastreo y otras actividades afines. En la vida cotidiana todos de alguna manera investigamos o hacemos investigación sin necesidad de someternos a un régimen sistemático, usar un método científico, validar los productos finales y construir un nuevo conocimiento. Con ello queremos destacar el hecho, que la investigación en general involucra formas diferentes de investigar, una de las cuales, quizás la más rigurosa y sistemática sea la ***investigación científica.***

Al hablar de investigación como actitud mental, como formación teórica o como herramienta metodológica, no se hace una disociación entre método y contenido, sino que se está señalando una actitud de búsqueda entre teoría y práctica, entre un medio necesario de indagación íntimamente ligado al sujeto que indaga y al objeto de estudio que es indagado. Ello quizás motivo a decir a Corey, que la docencia y la investigación eran dos fases del mismo proceso. O sea, una extensión de la otra.

Jhon Elliott afirmaba que el alumno que experimenta y que aprende, hace lo mismo que el sabio que investiga: tiene un fin que desea alcanzar. Y para ello sigue el mismo camino (inductivo, deductivo analógico, etc.) emplea los mismos procedimientos naturales de la investigación (observación, experimentación, análisis, síntesis), pone en actividad las mismas capacidades para adquirir, elaborar y expresar. Comprueba, reacciona a móviles y motivos que lo impulsan aprender. Esto nos está demostrando que la metodología de la investigación y la propia de la enseñanza tiene muchos aspectos comunes, lo cual facilita una eventual complementación y colaboración entre las dos.

**Investigación, currículo y proceso pedagógico**

Aunque en la historia de la pedagogía nos encontramos con numerosos pedagogos que han destacados la importancia e incidencia de las actitudes y competencias investigativas en la formación del estudiante, solo recién en estas últimas décadas comenzó a tener una significación real y concreta estos planteamientos**. Herbart**, ya en pleno Siglo XXI decía que la “*práctica producía mera rutina y daba una experiencia limitada y nada decisiva. Que solo la teoría puede enseñar como uno, por medio del ensayo y de la observación, investiga en la naturaleza misma, cuando quiere obtener de ella algunas respuestas”* (Muller, 1985).

Herbart aun con su postura instruccionista era partidario del experimento y de la investigación como la vía más adecuada para la enseñanza.

Y se habla de los vínculos entre docencia e investigación y particularmente de la enseñanza y el aprendizaje como una experiencia investigativa, debemos diferenciar la participación de la investigación en la educación básica primaria y secundaria y en la educación superior, donde tienen características propias, mucho más cercanas a las actuales orientaciones de la ID (investigación y desarrollo) en el campo internacional. Si su desarrollo lo percibimos como un proceso continuo y permanente, necesariamente esta actitud y cultura investigativa debe comenzar a gestarse en el ciclo ***preescolar*** para que alcancesu máximo nivel de desarrollo en la educación superior.

Curiosamente, en los programas de la educación preescolar es donde más énfasis se hace al desarrollo de la capacidad creadora, indagatoria y de búsqueda del niño. Decimos ***curiosamente,*** porque lo que se anuncia como un comienzo promisorio, se frustra con los años, ya que esta actitud de búsqueda e indagatoria comienza a diluirse cuando el niño se incorpora al régimen bancario, rígido y memorístico de la escuela. Una pedagoga brasileña afirmaba con mucha tristeza que en el preescolar “se le enseña a volar al niño, cultivando su imaginación fantasía y creatividad; pero cuando le crecen sus alas y se prepara para remontar vuelo, en la escuela le cortan estas alas”. y en este sentido hay que recordar, QUE, “desde que el niño se enfrenta con un hecho, un fenómeno o un objeto desconocido, y pregunta sobre él, lo examina atentamente con la vista, lo inspecciona con sus manos, lo huele y lo toca, se comienza a sentar las bases de lo que posteriormente será el ***acto de investigar*** En ese deseo y necesidad de saber, de ver las cosas y de enterarse de ***qué, por qué y para qué,*** están implícitos los fundamentos de una necesidad vital que le produce mucho placer al niño, pero que lamentablemente con los años se va perdiendo por obra y gracia de muchos factores sociales, culturales y educativos. Porque de hecho no basta desplegar instintivamente toda esta gama de sentidos y capacidades innatas para alcanzar los niveles superiores de la investigación científica. Hay que ordenar, sistematizar y darle una dirección a todas estas capacidades” (Cerda, 1992).

En el campo de la educación Básica y Media, principalmente los partidarios de la Pedagogía Activa, pondrán en práctica algunas vías y procedimientos donde destacan el uso y la incorporación permanente de la actividad investigativa como un medio o estrategia en la formación integral del estudiante. Entre estos hay que destacar principalmente los aportes de John Dewey, Celestin Freinet y Paulo Freire, que, desde ópticas parecidas, pero también muy diferentes, introdujeron y desarrollaron métodos y técnicas orientadas a la formación pedagógica en el aula a partir de las competencias investigativas.

John Dewey, uno de los pioneros de la denominada Escuela Nueva y del Pragmatismo norteamericano, pone de relieve la importancia de la investigación como experiencia práctica, individual y social y donde la experiencia va a orientar y definir el curso formativo del pensamiento. El niño se desarrolla a través de su propia actividad, mediante tareas indagatorias, experimentales y desarrolladas mediante proyectos.

A través de este método, el estudiante tiene la posibilidad de realizar en forma autónoma un trabajo escogido por él mismo, previamente y tiene la oportunidad de investigar el trabajo dentro de un ambiente de colaboración y cooperación. El proyecto es una actividad que se despliega ante una situación problemática, concreta, real que requiere soluciones prácticas. Aquí el proyecto trata más de con cosas y no tanto con ideas, como podría, serlo el método de problemas.

En la experiencia del proyecto pedagógico se reproduce todas las fases y formas de trabajo de un proyecto de investigación científica, pero a diferencia de este sus objetivos no son producir un nuevo conocimiento, sino ***recrear*** pedagógicamente los conocimientos comprobados.

Tabla 1. Plan específico de formación. Investigación y Práctica Pedagógica

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Competencia** | **Ejes Problémicos** | **Tutor intelectual** | **Desempeño** |
| Formar | ¿Qué elementos debe tener el marco conceptual de la investigación pedagógica? | - Concepto de investigación educativa y tendencias.  - Concepto de investigación educativa.  - Evolución de la actividad investigativa en educación. | Apropia los fundamentos básicos de la investigación pedagógica. |
| Formar | ¿Cómo identificar las líneas de investigación y su aplicación en los campos de acción del PFC? | - Líneas de investigación etnográfica.  - Líneas de investigación socioeducativa.  - Líneas de investigación en psicología educativa. | Reconoce la importancia de la línea de investigación de la Normal Superior en el proceso de investigación que vivencia. |
| ¿Cómo abordar los paradigmas de investigación en el campo de las prácticas pedagógicas? | -Grandes paradigmas de la investigación.  - Los paradigmas de la investigación social y su aplicación en investigación.  - El paradigma cuantitativo y los tipos de investigación más usuales en investigación.  - Tipos de diseño.  - El paradigma cualitativo.  - Tipos de investigación cualitativa. | Reflexiona sobre el papel que cumplen los paradigmas de la investigación Social y pedagógica y su aplicación en el campo educativo. |
| Educar | ¿Qué interpretaciones puedo hacer de la obra de Kant para comprender la epistemología de la ciencia y educar mi autonomía? | - Kant y la búsqueda de la autonomía.  -Kant educación y emancipación.  - Interrogar la escuela. | Asume con actitud crítica y responsable la lectura de autores y textos originales. |
| ¿Cómo problematizar desde la lectura de realidades escolares observadas en el aula? | - La educación problémica  - Lógica de la pregunta en investigación pedagógica | Interroga realidades del aula bajo los criterios de la problematización y la lógica de la pregunta. |
| Evaluar | ¿Qué criterios se deben tener claros a la hora de sistematizar experiencias significativas en contextos de práctica pedagógica? | Conceptualización, principios y la sistematización de experiencias en una metodología de investigación social | Construye el producto final aplicando los elementos para la sistematización de experiencias significativas. |
| ¿Cómo sistematizar la experiencia significativa desde la problematización detectada en los escenarios de práctica pedagógica? | Sistematización de las lecturas de los contextos escolares. | Construye el producto final con todos los elementos básicos constitutivos en el proceso de investigación vivenciado. |

**Estrategias pedagógicas.**

**Proceso metodológico y estrategias pedagógicas primer y segundo semestre de formación complementaria**

La metodología es totalmente indagatoria. En el aula se fundamentarán a través de conversatorios, lecturas, foros, discusiones, lo básico, pero las jóvenes serán las directas constructoras de su saber investigativo.

Las estrategias utilizadas en el desarrollo del trabajo investigativo será el de asesoría fundamentalmente, apoyada en la observación y exploración de ambientes desde la lectura de realidades escolares vivenciadas en las prácticas pedagógicas.

Se realizarán algunos encuentros y momentos pedagógicos tipo conferencia, técnicas prácticas de construcción de anteproyectos, ejercicios de estudios de casos, etnografías, montajes de historias de vida, estudio de casos y procesos de lectura de autores y textos originales.

**Estrategias evaluativas**

**Proceso de evaluación I y II semestre de PFC.**

La evaluación será netamente formativa, con el uso permanente de la retroalimentación y redireccionalización de los trabajos.

Se evaluarán los avances de los informes de la investigación que presenta cada equipo investigador con base al problema detectado en el escenario de la práctica pedagógica y la lectura de contextos realizada.

Asesorías permanentes por la educadora de investigación y orientaciones pertinentes en cada una de las fases del proceso investigativo que se adelanta.

**Producto integrador**

A la vez que las jóvenes se van sensibilizando para tomar conciencia de que la investigación debe ser parte de su vida como futura maestra, va haciendo sus primeros intentos como investigadora. Para ello debe a la luz del focus mayor del semestre, y la línea de investigación seleccionada en la Normal, presentar un ensayo donde enfoque la problemática observada en los escenarios de práctica y la lectura de contexto realizada, sistematizando de esta manera la experiencia significativa para luego dar pie a la construcción del ANTEPROYECTO DE INVESTIGACION.

**Recursos**

Plan del Campo de Formación, Papelería (fotocopias), Libros (ver bibliografía), Internet (Sala de Informática), Documentos virtuales, Ruta para la lectura de contextos…

**Tabla 2. Cronograma de actividades. Investigación y Práctica Pedagógica**

|  |  |
| --- | --- |
| **Fecha** | **Temática** |
| Febrero 12-13 | Introducción general a la investigación y la epistemología. |
| Febrero 19 | Kant y la búsqueda de la autonomía.  Kant educación y emancipación. |
| Febrero 20 | Interrogar la escuela.  Concepto de investigación educativa y tendencias.  Concepto de investigación educativa. |
| Febrero 26 | Evolución de la actividad investigativa en educación. |
| Febrero 27 | Lecturas complementarias. |
| Febrero 27 | Investigación en educación. |
| Marzo 5 | Líneas de investigación etnográfica. |
| Marzo 6 | Líneas de investigación socioeducativa.  Líneas de investigación en psicología educativa.  Lecturas complementarias |
| Marzo 12 | Grandes paradigmas de la investigación. |
| Marzo 13 | Lectura etnográfica de contextos rurales |
| Marzo 20 | Los paradigmas de la investigación social y su aplicación en investigación.  El paradigma cuantitativo y los tipos de investigación más usuales en investigación.  Tipos de diseño.  El paradigma cualitativo.  Tipos de investigación cualitativa. |
| Abril 2, 3 y 9 | La sistematización de experiencias una metodología de investigación social: Conceptualización y Principios |
| Abril 10 | Lectura de contextos urbanos en básica primaria |
| Abril 16 y 17 | Lógica de la problematización: La educación problémica  Lógica de la pregunta en investigación pedagógica |
| Abril 23, 24 y 30 | Construcción del producto final: Sistematización de las lecturas de los contextos escolares. |
| Mayo 7 y 8 | Campos de acción, líneas y temáticas de investigación pedagógica: Investigación en pedagogía teórica; Investigación en pedagogía experimental.  Investigación y desarrollo. |
| Mayo 15 | Horizonte para la formulación de investigación pedagógica:  Fase de priorización y Lógica de la problematización. |

# 2. DISEÑO CURRICILAR Y PLAN DE ESTUDIOS

**Preliminares**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Campo de formación:** | | | Pedagógico. | | |
| **Bloque temático** | | | Diseño curricular y plan de estudios | | |
| **Semestre:** | I | **I. H.S.** | 3 | **Responsable:** | Mg. Víctor Manuel Neira Rubio. |

**Malla Curricular.**

* **Pregunta generadora de la normal**

¿Qué saberes necesito apropiar en el desarrollo de mi identidad y quehacer profesional, para formarme como una educadora de calidad?

* **Pregunta generadora del PFC**

¿Cómo los fundamentos humanísticos, pedagógicos, científicos-tecnológicos y escolares me permiten asumir el perfil de educadora que requiere la sociedad actual?

* **Pregunta generadora del semestre**

¿Cómo hago de la reflexión pedagógica una práctica que potencie mi ser de maestra?

* **Pregunta generadora del campo de formación.**

¿Qué fundamentos pedagógicos debo poseer, comprender y apropiar con el fin de configurar mi perfil como maestra investigadora?

* **Pregunta organizadora del Bloque temático**

¿Qué principios universales debo conocer y comprender como fundamento pedagógico y administrativo para construir un currículo que responda desde lo humano a los cambios y retos que presenta la sociedad del siglo XXI?

**Horizonte Del Bloque Temático / Seminario**

**Meta**

La formación en diseño curricular y plan de estudios de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora persigue brindar una comprensión global de los fundamentos conceptuales, pedagógicos, administrativos y de extensión que favorecen la organización institucional, la ejecución de los procesos de la vida escolar, los mecanismos de seguimiento y evaluación que favorezcan la mejora continua de una propuesta educativa en el marco de la legislación colombiana.

**Intencionalidad**

Finalizado el bloque temático de diseño curricular y plan de estudios, la Maestra en Formación comprende las características y tipologías de los currículos emergentes en las Prácticas Pedagógicas Investigativas, reconoce los componentes propios de la organización escolar y se encuentra en capacidad de diseñar estrategias que favorezcan el desarrollo de planes, proyectos y programas que permitan la apropiación del saber en contexto y la consolidación de procesos encaminados al afianzamiento de la calidad educativa.

**Justificación: incluir en ella la transversalización del currículo**:

En la sociedad colombiana del presente existe un alto nivel de preocupación en torno a la consolidación de un nuevo modelo de organización pedagógica que fomente el aprendizaje propositivo (potenciador del saber intelectual, interdisciplina y de tipo práctico), que redunde en beneficio de las necesidades sociales y sea contextualizado en la realidad diversa de cada escuela.

La escuela del presente no sólo tiene el deber de enseñar a leer, escribir o calcular, sino también de inculcar identidad y valores como la solidaridad, la reciprocidad, entendida como exclusividad y el liderazgo, asimismo, propende por el dominio de idiomas como un saber que permite una visión global y el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Todos estos esfuerzos educativos ameritan trabajar en una profunda transformación de las estructuras curriculares que permita la integración de la diversidad culturas y de la multiplicidad de manifestaciones humanas. La meta social de la escuela ha de ser la formación de una sociedad más justa, equitativa e incluye que responda a las necesidades reales de la diversidad social, racial, étnica, religiosa, económica, entre otros, existente en la geografía colombiana.

Desde la Propuesta de enseñanza del Bloque temático de Diseño curricular y plan de estudios de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora se pretende brindar formación teórico – práctica a la Maestra en Formación de I semestre, brindándole la posibilidad de conocer e interpretar los referentes curriculares y de calidad nacional emanados por el Ministerio de Educación Nacional en los últimos tiempos, de tal manera que se pueda presentar una visión de educación productiva, comunitaria e incluyente para las transformaciones educativas en el país.

Es menester tomar en cuenta que este bloque temático tiene un enfoque integrador que parte del análisis contextual y del reconocimiento de la historia para la consolidación de la Escuela como espacio social.

La educación es un hecho social, por lo que como Durkheim (1922) dice: “Ante todo existen en cada sociedad tantas educaciones especiales como medios sociales diferentes hay” desde este enfoque es pues necesario proponer una educación acorde a las necesidades del contexto intra e inter-cultural cultural, y forjar un determinado ideal de educación del ser humano.

La renovación curricular implica un replanteamiento del concepto de educación como un proceso de desarrollo humano e integral adoptando los lineamientos generales del currículo a las necesidades reales del estudiante, de la escuela y de la comunidad en general; por ello, las escuelas y el currículo cambian a medida que la sociedad cambia, es decir, el currículo y sus cambios están determinados por los factores históricos, socioculturales, económico, político y científico – técnicos del contexto.

Las experiencias de aprendizaje se integran en un conjunto variado de actores, factores, recursos y ambientes: los actores son los protagonistas que actúan en el ambiente de aprendizaje (estudiantes, maestros, padres y comunidad); los factores son las circunstancias modificadoras que afectan el proceso de aprendizaje (nivel sociocultural, económico, político, científico, técnico); los recursos son los materiales dinámicos (técnicas de enseñanza y evaluación) y los materiales concretos (medios audiovisuales y recursos tecnológico educativos) que participan en la experiencia del aprendizaje; y los ambientes son los medios en los cuales los educandos interactúan con los materiales, actores y factores para procesar las formas de conducta explícita en los objetivos específicos

El estudiante se convierte en el autor de su propio aprendizaje sin que se pierda la acción discreta, motivadora y orientadora del maestro, para ello se tienen como fundamento el conocimiento, análisis y aplicación de corrientes psicológicas y cognitivas actuales como”. La psicología genética de Piaget quien afirma que “El niño utiliza la experiencia para hacer deducciones de sus premisas y crea otras no conocidas que resultan nuevas estructuras lógicas, a partir de las cuales realiza deducciones que no existían en su experiencia o construcción del conocimiento”.

Junto con posturas como la de Vygotsky que concibe que una reconstrucción de saberes socioculturales facilita la mediación e interacción con otros”. “Al trabajar en el aula alrededor de un problema, el mediador invita a los estudiantes a verbalizar sus procesos de pensamiento y después el grupo los retroalimenta”.

A su vez Ausubel en la teoría del aprendizaje significativo nos afirma que Un aprendizaje será significativo cuando los nuevos conocimientos se vinculan de una manera clara y estable con los conocimientos previos de los cuales dispone el individuo.

La enseñabilidad del currículo en la ENSMA tiene en cuenta los tres ejes

tra nsversales que se han definido como líneas de acción en la formación:

**Desarrollo de pensamiento**

Teniendo en cuenta que una de las funciones de la educación es desarrollar en los sujetos las capacidades, habilidades y conocimientos que les permitan desempeñarse y ser competentes en un mundo laboral, acordes con las profundas y vertiginosas transformaciones culturales, técnicas, tecnológicas y sociales. Capacidades que no solo radica en el cúmulo de conocimientos, sino en su aplicación en la vida diaria; que les permita resolver de manera eficiente y eficaz los problemas planteados, pero además que les permita actuar desde una ética basada en el bien común, en el principio de alteridad y les otorgue la capacidad de seguir construyendo un mundo para sí y para los demás

Estos retos de formación planteados a la educación en toda sociedad, hace pensar en una educación para toda la vida, pero también durante toda la vida. Lo cual ubica que las capacidades, habilidades y competencias que desarrolle la educación en los educandos no se puede limitar a los conocimientos y prácticas adquiridas en los ciclos básicos de educación, sino que se debe desarrollar formas y estructuras de pensamiento que brinde la posibilidad de comprender lo complejo del mundo contemporáneo, asumir y apropiar la rapidez de los cambios, lo cual implica el desarrollo de la capacidad de seguir aprendiendo.

Es claro que frente a la complejidad del mundo implica retos constantes, que obligan a que las formas de enseñanza y aprendizaje también se cuestionen y reflexionen sobre el papel que juegan en la formación de estos ciudadanos. La escuela y los procesos de enseñanza deben de considerar que las diversas formas de conocimiento no son independientes, sino que se yuxtaponen de manera constante en la resolución de los problemas humanos cotidianos.

**Lenguaje y comunicación**

Las complejas interrelaciones entre lenguaje y pensamiento son lo suficientemente profundas para intentar entenderlas. Judith Green (1975) presenta un resumen de los diferentes enfoques que intentan explicar dichas interrelaciones. En primer lugar, la llamada “Relatividad Lingüística” cuyo principal representante es Whorf. Desde esta perspectiva, el lenguaje que hablamos determina nuestra manera de pensar. Diferentes lenguajes en diferentes culturas hablan acerca de diferentes visiones del mundo. Green argumenta que la mayoría de las personas ve el mundo del mismo modo, pero la manera en que concebimos las cosas depende de categorizaciones que dirigen nuestra atención hacia uno u otro aspecto de la realidad. Estas diferencias se vuelven importantes en el terreno de las convenciones sociales arbitrarias, de las que los miembros de la sociedad son generalmente inconscientes.

Aquí entra el trabajo del psicólogo soviético Bernstein (1971: citado por Lavton, 1978) quien afirma que el proceso de socialización se realiza preponderantemente por medio del lenguaje, y que el lenguaje que adquirimos tiene por lo menos alguna influencia en nuestra manera de ver el mundo. El modo en que la gente maneja el lenguaje está estrechamente relacionado con su posición en la estructura social, ocupación y comunidad cultural.

La teoría que Green menciona es la del soviético Vygotsky, quien afirma que lenguaje y pensamiento se inician como actividades separadas e independientes. En las etapas tempranas del desarrollo infantil, existe pensamiento sin lenguaje sin pensamiento. Alrededor de los dos años de vida el pensamiento se convierte en verbal y el discurso es racional. Vygotsky se interesa en la interacción entre las funciones internas y externas del lenguaje. Los seres humanos empleamos el mismo código lingüístico para efectuar tanto la función interna de “monitorear” y dirigir nuestros pensamientos, como la externa de comunicarnos con otros.

Así, el maestro debe estar consciente de que su labor no consiste en añadir “nuevo conocimiento” al ya existente, sino que precisamente necesita estimular un cambio de sistemas interpretativos. Los niños se encuentran con varios problemas conceptuales en la escuela (Donaldson, 1978), en cuya resolución requieren de la adecuada ayuda de sus maestros. En el análisis de Piaget, a través del proceso de “asimilación” interpretamos la realidad según nuestros propios esquemas y mediante el proceso de “acomodación” podemos modificar tales premisas a fin de obtener una mejor explicación de nuevos datos o acontecimientos.

Los sistemas interpretativos interactúan en las relaciones cotidianas con la realidad; relaciones interpersonales, comunicación con nosotros mismos, y en contextos específicos, dentro de la escuela.

**Identidad y convivencia**

Las niñas y niños necesitan sentirse seguros, confiados, queridos y aceptados para poder desarrollar plenamente los procesos de diferenciación de los otros, descubrirse y conocerse a sí mismos como individuos singulares, valorar y apreciar sus características personales y familiares y afianzar relaciones interpersonales satisfactorias para sí mismos y los demás. Estos procesos requieren, además de la internalización de las normas y valores que la sociedad transmite, el control y regulación del propio comportamiento y el respeto a los otros, poniéndose en su lugar y comprendiendo sus emociones y necesidades. La adquisición gradual de la identidad se realiza mediante la construcción de la conciencia de la existencia de sí mismo como sujeto independiente de los otros, y mediante el descubrimiento de las características y atributos que le sirven para definirse como persona con entidad y características propias, diferenciada de los demás. En este proceso, los niños construyen su identidad sexual que es un juicio sobre su figura corporal, ser hombre o ser mujer, y su identidad de género, que es el conocimiento de las funciones y características que la sociedad asigna como propias de la niña o el niño.

Durante la construcción de la identidad, los niños van apreciando y asignando valor a sus autodescripciones y evaluando afectivamente el concepto que tienen de sí mismos; de este modo consolidan su autoestima. La autoestima positiva de un niño es en gran parte la interiorización de lo que le demuestran los que lo rodean, de la confianza que en él se deposita y de sus propias experiencias de logro y satisfacción personal.

La convivencia con las personas constituye, en los primeros años de vida, un aspecto clave para la formación integral de las niñas y niños, y para potenciar los procesos personales antes descritos. Aprender a convivir es un proceso interactivo en el que confluyen un conjunto de elementos y factores que se relacionan fundamentalmente con el conocer, disfrutar y estimar a los otros, en un contexto de respeto y mutua colaboración.

En este proceso son aspectos fundamentales el establecimiento de vínculos afectivos, la adquisición de normas, costumbres y valores socialmente compartidos y el sentirse parte y miembro activo de su familia y su comunidad. La creciente sensibilidad que van desarrollando los niños y niñas ante las personas que los rodean se manifiesta a través de un comportamiento solidario que se expresa en actitudes de preocupación hacia los otros, ayuda e iniciativa frente a determinadas situaciones y deseos de compartir, constituyéndose todo ello en un valioso aporte para la convivencia social.

El núcleo de Convivencia aborda los aprendizajes relacionados con el establecimiento de relaciones inter-personales positivas basadas en el respeto a las personas, a las diversas comunidades, comenzando por la comunidad a la cual pertenecen, y a las normas y valores de la sociedad. Así, el currículo debe incorporar elementos que tengan en cuenta la participación, colaboración, pertenencia, diversidad, valores y normas.

Así vez de la naturaleza propia de la Escuela Normal subyacen los ejes potencializadores que dan sentido a la estructuración del currículo, los cuales se caracterizan dentro del bloque temático de la siguiente forma:

**Formación**

La concepción de currículo es en realidad un componente esencial de cualquier proceso educativo. Dada la complejidad del mundo cambiante de hoy en día, los enfoques contemporáneos del desarrollo curricular exceden por lejos la comprensión tradicional de los currículos como simples planes de estudio o listados con contenidos prescritos. De hecho, comúnmente se acepta la idea de que, para fomentar el aprendizaje de manera efectiva, el contenido, las estructuras y los métodos educativos necesitan ser permanentemente ajustados a los cambios que se generan en la ciencia, tecnología, cultura, economía y vida social.

Las autoridades de educación nacional de todo el mundo se interesan cada vez más en el desafío de mejorar la calidad de los resultados de aprendizaje a través de reformas curriculares, y los currículos deben responder a las nuevas demandas mediante la provisión de habilidades y la construcción de competencias relevantes tanto para las necesidades locales como para las globales. Pese a las diferencias existentes entre los enfoques, los gobiernos suelen buscar nuevas soluciones para mejorar la calidad de los resultados de aprendizaje sobre la base de ofertas curriculares que contemplen diversidad de criterios.

Debido al incremento en el acceso a comparaciones internacionales en educación, los países también se encuentran interesados en mejorar sus sistemas educativos y sus currículos, adoptando como referencia buenas prácticas y políticas, así como estándares internacionales para alcanzar los desafíos y las oportunidades que plantea la sociedad del conocimiento y un mundo cada vez más interdependiente. En general, existe una necesidad de incrementar los intercambios de experiencias, aprendiendo tanto de los éxitos como de los fracasos, y sacando provecho de las experiencias y tradiciones locales.

Entre estos desafíos, se identifican ciertas necesidades específicas y relevantes en los procesos actuales de desarrollo curricular tales como las soluciones para luchar contra la pobreza y la exclusión social, promoviendo la cohesión social o la educación p ara el desarrollo sustentable.

**Investigación**

La visión de la investigación como un proceso dinámico, permanente, enriquecedor, debe ser parte real de todo proyecto de vida de una futura maestra.

La investigación y la innovación deben permear el cambio, la reconstrucción dinámica y las mejores posibilidades de interactuar dentro de las concepciones curriculares.

De acuerdo con Clark en Análisis de Currículo (1999) la investigación como proceso necesario relacionado con el cambio educativo tendría como objetivo avanzar en el conocimiento, por medio de una invención novedosa o de formular una nueva solución a un problema o clase de problemas. Es decir, la investigación debe generar una visión innovadora a una situación problémica cotidiana que se presenta en el aula de clase.

**Evaluación**

Como señala Gimeno Sacristán (1992, p. 422): "Quizás la parte del currículo cuyo desarrollo internacional más sorprende nuestra práctica educativa habitual es el ámbito de la evaluación." A ésta le ha tocado el peor lugar entre los aspectos curriculares: la atención la han acaparado los objetivos, los contenidos, etc., pero las finalidades sociales, culturales y educativas se juegan su última suerte en el tratamiento que se le dé a la evaluación.

Dice Zabalza (1991) que todo intento de renovación se frustraría si la evaluación sigue siendo intuitiva, centrada en la medición de resultados finales y realizada por cada profesor en la más oculta intimidad. Podría decirse que la práctica de la evaluación refleja un gran deterioro en el concepto y en la función a desempeñar. Esta situación nos lleva a todos los que estamos implicados en la educación, a la necesidad de tomar un discurso auténticamente didáctico y educativo de la evaluación, es decir, donde ésta constituya una tarea del mayor interés pedagógico y curricular.

Como señala, Cardinet (1986, p 335) citado por Gimeno Sacristán (1992):la evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente abordar todos los problemas fundamentales de la pedagogía.

Los esquemas dominantes hasta hace unos años, tanto en la teoría como en la práctica evaluativa, han estado caracterizados por el rigor de una concepción simplista y estrecha de la evaluación, manifestando un considerable reduccionismo conceptual y técnico. Sin embargo, las aportaciones educativas de los últimos treinta años manifiestan un considerable enriquecimiento de los ámbitos sobre los que se extiende la evaluación, de los criterios con los que se realizan juicios de valor, y de las decisiones que se adoptan en relación con ellos.

**Marco Teórico**

La temática curricular constituye una de las problemáticas pedagógicas actuales de mayor incidencia en la práctica educativa. Dentro de ella, el tema de las bases y los fundamentos es la premisa teórica y metodológica, que además de expresar las posiciones asumidas en el proceso de diseño, ejecución y evaluación del currículo, también orienta este propio proceso.

El dominio de este tema es de interés no sólo para quienes elaboran, desde cualquiera de los criterios y niveles de elaboración, el currículo, sino también, y de manera muy especial, para quienes lo ejecutan –Maestra acompañante y maestra en formación –, y participan activamente en su evaluación.

En la Escuela Normal Superior, dada la naturaleza de la misma, por ser promotora de cambios y transformaciones en el más amplio espectro educativo, y por el papel que históricamente ha desempeñado, de impulsora y guía de transformaciones educativas y de investigaciones sociales, se acrecienta la importancia de la formación en diseño curricular.

Este dominio abarca, como premisa vital, desde los propios fundamentos teóricos y metodológicos, hasta el contenido de la propia estructura curricular, manifiesta en los planes de estudio, áreas, campos de formación, bloques temáticos, diseños de estrategias de trabajo didáctico y metodológico; en fin, abarca todos y cada una de las partes y fases del currículo y su proceso de construcción.

En la actualidad, existe un consenso bastante generalizado, en la teoría curricular y de modo especial en nuestro contexto, acerca de qué entendemos y cómo asumimos las bases y los fundamentos del currículo. Pero, esto aún no es suficiente, sobre todo para la maestra en formación.

Todo diseño curricular, sea un plan de aula, un plan de área o el plan de estudios, responde a un modelo curricular que establece claramente sus fundamentos y fines.

El propósito del currículo en la ENSMA es problematizar y promover la reflexión sobre este aspecto del proceso de construcción curricular y su íntima vinculación con un desempeño pedagógico consciente y comprometido por parte de docentes y estudiantes.

De manera general, como bien plantea la Dra. Julia García Otero, en el campo de la teoría curricular, se consideran las bases como el cimiento que sostiene toda la estructura espacial y temporal del Currículo. Se asumen los fundamentos como el marco teórico y metodológico que expresa el modelo curricular asumido y orienta todo el proceso de elaboración del currículo y que es concebido como un sistema teórico-metodológico referencial, integrado por diferentes disciplinas. (García Otero, J., 1995).

Así en la formulación de los diferentes elementos teóricos que sustentan la propuesta curricular, está implícito o explícito, el conjunto de condiciones, de índole múltiple – económicas, políticas, sociales, entre otras—que dan lugar a la misma. Esto evidencia la existencia de una determinada relación entre las llamadas bases y los fundamentos, que de manera declarada o no, está siempre presente en el marco teórico que justifica el nuevo currículo, independientemente del término utilizado para nombrarlo “razones del currículo”, “justificación”, “fundamentos” u otro.

**Tabla 3. Plan específico de formación. Diseño curricular y plan de estudios**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Competencia** | **Criterios** | **Tutor intelectual** | **Ejes problémicos** | **Desempeño** |
| **Formar** | Vincular las prácticas educativas con el reconocimiento de la institución educativa como centro de desarrollo social y cultural. | **Estructura conceptual del PEI.**  a. Enfoque curricular.  b. Modelo pedagógico.  c. Diseño curricular.  d. Filosofía institucional.  e. Misión  f. Visión  g. Principios institucionales.  **Fundamentos del proyecto educativo institucional.**  a. Fundamentación teórica  para el diseño curricular.  b. Fundamentos conceptuales, origen, teorías y nociones de currículo. | ¿Qué elementos fundamentales posee el horizonte estratégico de una IE? ¿Por qué es preciso comprenderlos y apropiarlos?  ¿Cómo el currículo define y orienta los procesos del Proyecto educativo de una IE? | Articula el horizonte estratégico con los componentes de organización curricular en una IE, de tal forma que respondan a los orientación del PEI. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | c. Ruta histórica del currículo.  d. Marco legal curricular en Colombia  e. Tipología del currículo  f. Red conceptual curricular.  g. Lineamientos y estándares, matrices, Derechos básicos de aprendizaje, mallas de aprendizaje.  h. La orientación de los proyectos curriculares actuales: la naturaleza proyectiva integral y estratégica. |  |  |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Enseñar** | Diseñar proyectos curriculares, planes de estudio, y unidades de aprendizaje. | **Diseño de currículos pertinentes**  a. Lectura de diferentes contextos.  b. La orientación para diseñar currículos en los niveles de Preescolar y Básica primaria.  c. Fundamentos: legales, filosóficos, epistemológicos, sociológicos, pedagógicos y antropológicos. | ¿Qué elementos, áreas y componentes configuran un currículo pertinente? | Desarrolla propuestas curriculares pertinentes hipotéticas que respondan a los |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | d. Perfil del estudiante formado intelectualmente  e. Tendencia pedagógica modelo de aprendizaje para hacer practico el currículo  f. Principios criterios e indicadores para tener en cuenta al evaluar al estudiante.  **Desarrollo de propuestas curriculares: plan de estudio**  a. De los logros a los indicadores y de los indicadores a las competencias. | ¿Qué es preciso planear, ejecutar, evaluar y mejorar en el diseño | requerimientos del contexto, de las condiciones de calidad institucionales y de la legislación educativa vigente. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  |  | b. Estándares básicos de competencias de todas las áreas.  c. Metodología  d. Gestión-investigación e. Criterios de evaluación  **Desarrollo curricular en los proyectos evaluativos institucionales**  a. Autonomía b. Pertinencia c. Inclusión.  d. El papel del docente  e. Función de las áreas básicas  f. Flexibilidad y apertura  g. El trabajo curricular por proyecto como alternativa de desarrollo del currículo.  h. Organización curricular puesta en marcha de estudios: epistemología de las ciencias, operacional.  i. Estrategia de integración de componentes curriculares.  Plan de área k. Plan de aula  l. Plan de proyectos pedagógico. | curricular de una IE del contexto colombiano?  ¿De qué manera los principios inspiradores del currículo ponen en marcha los propósitos de educativos en una Institución del país? |
| **Evaluar** | Comprender el impacto de la evaluación en el mejoramiento de los procesos educativos. | **Evaluación de propuestas curriculares**  a. El hecho educativo  b. Evaluación curricular  c. Caracterización de la institución  d. Resultados  e. Evaluación institucional f. Impacto  h. Resultados en etapas: mejoramiento del avance del proceso curricular, reorientación del proceso curricular  g. Evaluación integral de los estudiantes | ¿Por qué el currículo de una IE ha de estar en mejoramiento continuo?  ¿Qué elementos se deben tener en cuenta para su actualización, resignificación y diseño? |

**ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS.**

**Metodología.**

El bloque temático diseño curricular y plan de estudios estará mediado a través de la metodología ABP –Aprendizaje Basado en Problemas –, la cual se convertirá en el camino que toma el proceso de formativo de la nueva maestra.

La estrategia contará con dos características básicas:

a. Presentación del problema: se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema.

b. Trabajo colaborativo: en el recorrido que vivirán las maestras en formación desde el planteamiento original del problema hasta su solución, trabajan de manera colaborativa en pequeños grupos, compartiendo en esa experiencia de aprendizaje la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades, de observar y reflexionar sobre actitudes y valores.

**Didáctica.**

El diseño del problema debe, comprometer el interés de las maestras en formación y motivarlas a examinar de manera profunda los conceptos y objetivos que se quieren aprender. El problema debe estar en relación con los propósitos del bloque temático y con situaciones de la vida diaria para que las estudiantes encuentren mayor sentido en la PPI.

Los problemas deben favorecer la toma de decisiones o hacer juicios basados en hechos, información lógica y fundamentada. Estarán obligadas a justificar sus decisiones y razonamiento en criterios del bloque. Los problemas o las situaciones deben requerir que los estudiantes definan qué suposiciones son necesarias y por qué, qué información es relevante y qué pasos o procedimientos son necesarios con el propósito de resolver el problema.

La cooperación de todas las integrantes del grupo de trabajo es necesaria para poder abordar el problema de manera eficiente.

Las preguntas de inicio del problema deben tener alguna de las siguientes características, de tal modo que todas las estudiantes se interesen y entren a la discusión:

* Preguntas abiertas, es decir, que no se limiten a una respuesta concreta.
* Ligadas a un aprendizaje previo, es decir, dentro de un marco de conocimientos específicos.
* Que generen controversia y despierten diversas opiniones. De este modo se mantiene a las estudiantes trabajando como un grupo y sacando las ideas y el conocimiento de todos los integrantes y evitando que cada uno trabaje de manera individual.

**a. Análisis de información:** se buscan opciones y posibilidades, se replantea la necesidad de tener más información para solucionar el problema, en caso de ser necesario el grupo se dedica a buscar más información.

**b. Planteamiento de resultados:** preparación de reportes en donde se hagan recomendaciones, estimaciones sobre resultados, inferencias u otras resoluciones apropiadas al problema, todo lo anterior debe estar basado en los datos obtenidos y en los antecedentes.

**c. Retroalimentación:** es un proceso constante a lo largo de todo el bloque temático, de tal manera que sirva de estímulo a la mejora y desarrollo del proceso. Al final de cada sesión se dejará un espacio de tiempo para la retroalimentación grupal. A lo largo del proceso el grupo debe estar atento a retroalimentar en tres diferentes coordenadas de interacción: 1. la relación de grupo con el saber; 2. la relación de los miembros dentro del grupo; 3. la relación de los miembros con el maestro formador.

**d. Transferencia:** se espera que en la evaluación se pueda realizar cubriendo al menos los siguientes aspectos: 1. según los resultados del aprendizaje; 2. De acuerdo al conocimiento que la maestra en formación aporta al proceso de razonamiento grupal; 3. de acuerdo a las interacciones personales de la estudiante con los demás miembros del grupo

**e. Flexibilización del currículo:** se procurará usar múltiples formas de presentación del saber; para ello, se requiere incluir dentro de esos diseños universales de aprendizaje didácticas flexibles (Zubiria, 2004), las cuales permiten eliminar barreras de acceso a los contenidos que limitan los procesos de enseñanza y aprendizaje: la primera de ellas se denomina flexibilización curricular y la segunda diversificación curricular.

La flexibilización curricular es una estrategia que transforma las prácticas educativas, a partir de la modificación de los currículos comunes; lo que implica la transformación o supresión en logros e indicadores de logro (Acosta, 2010). Cuando un currículo es flexible, comprende la diversidad de los escolares, sus intereses, necesidades, estilos cognitivos y ritmos de aprendizaje, orientándose a potencializar sus propias habilidades, dejando de lado la mirada peyorativa de incapacidad de los escolares frente al aprendizaje. (Duk & Loren, 2010). Es necesario comprender que la flexibilización curricular implica mantener los objetivos generales propuestos para todos en el currículo, sin embargo, en las prácticas de aula, la flexibilización conlleva ajustar los procesos de acuerdo a las características de aprendizaje.

**Estrategias evaluativas**

Las maestras en formación tendrán la posibilidad de evaluarse a sí mismas, evaluar a las compañeras, evaluar a su maestro, evaluar el proceso de trabajo del grupo y sus resultados.

El propósito de estas evaluaciones es proveer al sujeto en formación de retroalimentación específica de sus fortalezas y debilidades, de tal modo que pueda aprovechar posibilidades y rectificar las deficiencias identificadas.

La retroalimentación juega aquí un papel fundamental, debe hacerse de manera regular y es una responsabilidad del maestro formador. La retroalimentación debe un propósito descriptivo, identificando y aprovechando todas las áreas de mejora posibles.

A continuación, se presentan algunos criterios sobre las áreas que pueden ser evaluadas, en la maestra en formación, por el maestro formador y los integrantes del grupo:

**Recursos**.

**a. Recursos educativos abiertos:** son documentos o material multimedia con fines relacionados a la educación como la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la investigación cuya principal característica es que son recursos de acceso libre y por lo general bajo licencia abierta.

**b.** **Recursos multimedia:** es el material de tipo gráfico, audiovisual y multimedia, que tiene como fin ayudar a la Maestra en formación en su proceso de aprendizaje.

Se utilizan elementos como imágenes, audios, vídeos, cómics, animaciones, juegos, adaptados a los contenidos y requisitos del bloque temático.

**c. recursos didácticos:** son un conjunto de elementos que facilitan la realización del proceso enseñanza-aprendizaje. Estos contribuyen a que las maestras en formación logren el dominio de un contenido determinado. Y, por lo tanto, el acceso a la información, la adquisición de habilidades, destrezas y estrategias, como también a la formación de actitudes y valores. Tales como tablero, cartelera, juegos, guías de observación.

**Tabla 4. Cronograma de actividades: Diseño curricular y plan de estudios**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **No. de clase** | | **Fecha** | **Actividad** | | | |
| 1. | | 8 Febrero | Inducción | | | |
| 2 - 4 | | 13- 15 Febrero | Ejercicio inicial: E. Morín. | | | |
| 5 - 7 | | 20 – 22 Febrero | Concepción de currículo: taller. | | | |
| 8 - 10 | | 27 Feb. – 1 Marzo | Conversatorio: Enfoque curricular, modelo pedagógico, diseño curricular, filosofía institucional, Misión, Visión, Principios institucionales. | | | |
| 11 - 13 | | 6 – 8 Marzo | Exposiciones: Fundamentación teórica para el diseño curricular, Fundamentos conceptuales, origen, teorías y nociones de currículo, Ruta histórica del currículo, Marco legal curricular en Colombia. | | | |
| 14 - 16 | | 13- 15 Marzo | | Explicación: tipología del currículo, Red conceptual curricular, lineamientos y estándares, matrices, Derechos básicos de aprendizaje, mallas de aprendizaje. la orientación de los proyectos curriculares actuales: la naturaleza proyectiva integral y estratégica. Evaluación parcial. | |
| 17 - 19 | | 20 – 22 Mar. | | Ejercicio y mesa redonda: **Diseño de currículos pertinentes: l**ectura de diferentes contextos, la orientación para diseñar currículos en los niveles de Preescolar y Básica primaria, fundamentos: legales, filosóficos, epistemológicos, sociológicos, pedagógicos y antropológicos, perfil del estudiante formado intelectualmente, tendencia pedagógica modelo de aprendizaje para hacer practico el currículo, principios criterios e indicadores para tener en cuenta al evaluar al estudiante. | |
| 20 - 22 | | 3- 5 Abril | | Explicación: de los logros a los indicadores y de los indicadores a las competencias. Estándares básicos de competencias de todas las áreas, Metodología, Gestión-investigación. Criterios de evaluación. | |
| 23 - 25 | | 10 – 12 Abril | | Evaluación parcial.  Desarrollo curricular en los proyectos evaluativos institucionales  Estudio de casos: Autonomía. Pertinencia.  Inclusión. El papel del docente. Función de las áreas básicas. Flexibilidad y apertura. El trabajo curricular por proyecto como alternativa de desarrollo del currículo. Organización curricular puesta en marcha de estudios: epistemología de las ciencias, operacional. Estrategia de integración de componentes curriculares. | |
| 26 - 28 | 17 – 19 Abril | | | Ejercicio práctico: Estrategia de integración de componentes curriculares. Plan de área. Plan de aula. Plan de proyectos pedagógico. |
| 29 - 31 | 24 – 26 Abril | | | Ejercicio práctico: Evaluación de propuestas curriculares. El hecho educativo. Evaluación curricular. Caracterización de la institución. Resultados. Evaluación institucional. Impacto. Evaluación integral de los estudiantes. Resultados en etapas: mejoramiento del avance del proceso curricular, reorientación del proceso curricular. |
| 32 - 35 | 3, 8, 10 Mayo | | | Evaluación final. Cierre de semestre. |

# 3. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, TEÓRICOS Y DIDÁCTICOS PARA EL PREESCOLAR

**Preliminares.**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Campo de formación: | | | Pedagógico. | | |
| Bloque temático | | | Fundamentos epistemológicos, teóricos y didácticos para el preescolar. | | |
| Semestre: | I | I. H.S. | 3 | Responsable: | Mg. Lisette Vargas Minorta. |

**Malla curricular:**

* **Pregunta generadora de la normal**

¿Qué saberes necesito apropiar en el desarrollo de mi identidad y quehacer profesional para formarme como una educadora de calidad?

* **Pregunta generadora del PFC**

¿Cómo los fundamentos humanísticos, pedagógicos, científico- tecnológicos y escolares me permiten asumir el perfil de educadora que requiere la sociedad actual?

* **generadora del semestre**

¿Cómo hago de la reflexión pedagógica una práctica que potencie mi ser de maestra?

* **Pregunta generadora del campo de formación. PE**

**DAGÓGICO**

**¿Qué fundamentos pedagógicos debo poseer, comprender y apropiar con el fin de configurar mi perfil como maestra investigadora**}

* **Pregunta organizadora del Bloque temático / seminario**

¿Cuáles elementos epistémicos, pedagógicos y didácticos debo propiciar para acompañar el desarrollo holístico del niño y la niña en el nivel preescolar?

**Horizonte del Bloque temático / seminario**

**Meta**

Generar espacios de apropiación de los elementos epistemológicos, teóricos y didácticos para el diseño de planes y estrategias que favorezcan el desarrollo de las distintas dimensiones del niño y la niña en el nivel preescolar; con el fin de brindar las herramientas necesarias para la práctica en este nivel de enseñanza.

**Intencionalidad**

Brindamos los espacios necesarios para la apropiación de los fundamentos epistemológicos, teóricos y didácticos para que los maestros en formación reconstruyan una propuesta de desarrollo de las dimensiones del niño en la edad del preescolar.

**Justificación:**

Desde el marco legal colombiano, Ley 1295 de 2009, se reconoce el compromiso de las Escuelas Normales de implementar los fundamentos curriculares y la política de atención a la primera infancia, con el propósito de generar las condiciones necesarias para que las maestras en formación reciban los fundamentos teóricos, epistemológicos, pedagógicos y didácticos para desarrollar sus competencias como maestra del nivel preescolar. De esta manera, en el artículo 7 de la ley de atención integral, se decreta que:

“**Apoyo de otras Instituciones**. El Ministerio de Educación Nacional, con el acompañamiento del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, promoverá el diseño y la discusión de Lineamientos curriculares, que puedan ser incorporados por las normales superiores con miras a promover la formación de profesionales capacitados para atender a los niños y las niñas de la primera infancia, de los niveles 1, 2 Y 3 del SISBEN, en labores de atención en nutrición, logro de competencias específicas por medio de metodologías flexibles y especiales y formación en valores.”

En este sentido, La Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta, asume el compromiso de formación de profesionales que cuenten con las capacidades para atender a los niños y las niñas de la primera infancia, dando la fundamentación epistemológica, teórica y didáctica para la enseñanza en el Nivel Preescolar.

Ahora bien, la transversalización del currículo busca posibilitar en la maestra en formación el desarrollo de pensamiento, con el fin de potenciar habilidades cognitivas que le permiten resignificar su rol de maestra y su horizonte de sentido en la educación inicial. A partir del lenguaje y la comunicación, como eje transversal, se pretende que la maestra en formación, sujeto del lenguaje, aborde la comprensión de textos y contextos para fundamentar su práctica en el nivel preescolar desde los referentes epistemológicos, teóricos, didácticos de la atención y desarrollo integral de la primera infancia.

Finalmente, el desarrollo de la identidad y convivencia, se evidencia en los valores esenciales de la propuesta salesiana, educando maestra crítica, con la capacidad de establecer relaciones sociales acordes con su proyecto de vida.

**Marco teórico**

**Historia de la educación en el nivel preescolar.**

La educación inicial como acontecimiento de inicios del siglo XX, surgió como un modelo asistencial, puesto que se relacionó con la creación de los hospicios y salas de asilo de tradición europea, dirigidos por comunidades religiosas, quienes atendían a niñas y niños huérfanos y abandonados. Sólo hasta 1930 se identifica un énfasis pedagógico, ya que el sector privado atendía niños y niñas de cinco años: “En 1933 se crea el Kindergarten anexo al Instituto Pedagógico Nacional, dirigido por la Dra. Franzisca Radke, quien hacía parte de la primera Misión Pedagógica Alemana que estuvo en Colombia” (Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito, 2013).

Así, fue surgiendo la necesidad de generar desde el Estado una política pública que reconozca la educación en el nivel preescolar como parte del sistema educativo nacional. Por tanto, se pueden destacar momentos de la historia colombiana:

• Entre 1987 y 1994, el Programa de Educación Inicial constituye otro indicador de la institucionalización del tema de la educación inicial en el sector educativo. Este programa promovió el desarrollo de la primera infancia en un sentido más integral, ampliando la perspectiva hasta entonces centrada en la educación preescolar. A este programa se articularon PEFADI y otros proyectos, como el Apoyo al componente pedagógico de los Hogares Comunitarios de Bienestar y Grado Cero, en su fase de experimentación.

• En 1991 la nueva Constitución Política reconoció los derechos de los niños como fundamentales y por lo tanto su derecho a la educación, obligatoriedad en un grado a partir de los 5 años.

• En febrero de 1994 se expidió la Ley General de Educación (Ley 115) que refrendó la educación preescolar como el primer nivel de la educación formal y ordenó la elaboración de lineamientos generales para los procesos curriculares.

• En la resolución 2343 de 1996, el MEN formuló indicadores de logro para los diferentes niveles de la educación formal, incluido el preescolar, desde las dimensiones del desarrollo humano.

• En este marco de acción surgió (en coordinación con el sector de salud y el ICBF) el programa denominado Grado Cero, como una alternativa para ampliar cobertura, mejorar calidad, ofrecer oportunidades educativas y de desarrollo integral y armónico más equitativas para toda la población infantil y facilitar la transición de los infantes de la vida familiar y comunitaria a la vida escolar. Para alcanzar estos fines, se adoptó una pedagogía activa.

• 1997, el Decreto No. 2247 del MEN estableció las normas relativas a la organización del servicio educativo y las orientaciones curriculares del nivel preescolar. La prestación del servicio educativo de nivel preescolar se ofreció a los educandos de 3 a 5 años de edad y comprendía tres grados: Pre-jardín, dirigido a niños y niñas de 3 años; Jardín, a niños y niñas de 4 años; Transición, a niños y niñas de 5 años de edad; este grado reemplazó el grado Cero.

• En 1998, el Ministerio de Educación Nacional entregó la Serie Lineamientos Curriculares entre los cuales se encuentra el del Preescolar. Para la elaboración de los lineamientos, El MEN partió de una concepción sobre los niños y las niñas “como sujetos protagónicos de los procesos de carácter pedagógico y de gestión”, tuvo en cuenta una “visión integral de todas las dimensiones de desarrollo.” De acuerdo con esta visión los núcleos temáticos que propusieron se basaron en una visión de los niños y las niñas “como sujetos plenos de derechos” y cuyo eje fundamental sería “el ejercicio de los mismos.

• 2006, el congreso de la república aprueba la política pública por los niños y niñas desde la gestación a los 6 años. De cero a siempre (Documento N° 20, Sentido de la Educación Inicial, 2014, p. 13- 36).

**Currículo basado en la experiencia**

Con el reconocimiento de los niños como sujetos de derecho, la educación inicial es planteada: “… como proceso pedagógico intencionado, planeado y estructurado (…)” (Bases curriculares para la educación inicial y preescolar, 2017). A partir del anterior enfoque, los momentos pedagógicos deben responder al reconocimiento del niño como un ser valioso, con capacidades infinitas, protagonista de su desarrollo. Lo anterior, se posibilita en el aula de clase con la creación de ambientes que promuevan el desarrollo a partir de sus experiencias, haciendo énfasis en la interacción entre los niños, las niñas, las familias y las maestras, es decir que los procesos pedagógicos se relacionan con su contexto socio cultural y natural.

Por tanto, desde un enfoque socio cultural, los momentos pedagógicos en el nivel preescolar están orientados por las actividades rectoras, las cuales se relacionan como ejes transversales en las dimensiones de desarrollo del niño, establecidas desde los lineamientos curriculares del preescolar:

• Socio- afectivo: sociabilidad, autonomía y autoestima.

• Corporal: desarrollo físico.

• Cognitivo: atención, concentración y memoria.

• Comunicativa: expresión de sentimientos, necesidades y vivencias.

• Estética: desarrollo de la imaginación- inspiración.

• Espiritual: experiencias que trascienden los fenómenos naturales, conciencia moral y autonomía, formación de valores religiosos.

• Ética: relación con el entorno y con los semejantes, aprender a vivir.

De este modo, las actividades rectoras en el marco de la atención integral orientarán desde la naturaleza del niño el currículo en el nivel preescolar, posibilitando aprendizajes por sí mismas, son:

• **El juego**

El juego es un reflejo de la cultura y la sociedad y en él se representan las construcciones y desarrollos de los entornos y sus contextos. Las niñas y niños juegan a lo que ven y al jugar a lo que viven resignifican su realidad. Por esta razón, el juego es c considerado como medio de elaboración del mundo adulto y de formación cultural, que inicia a los pequeños en la vida de la sociedad en la cual están inmersos. En el juego hay un gran placer por representar la realidad vivida de acuerdo con las propias interpretaciones, y por tener el control para modificar o resignificar esa realidad según los deseos de quien juega. La niña y el niño representan en su juego la cultura en la que crecen y se desenvuelven. Desde esta perspectiva, el juego permite aproximarse a la realidad del niño y la niña.

• **La literatura**

Las niñas y los niños son especialmente sensibles a las sonoridades de las palabras y a sus múltiples sentidos. Necesitan jugar con ellas, ser nutridos, envueltos, arrullados y descifrados con palabras y símbolos portadores de emoción y afecto. Por ello la literatura es también una de las actividades rectoras de la infancia. Las personas que están cerca de los más pequeños constatan cotidianamente que jugar con las palabras - descomponerlas, cantarlas, pronunciarlas, repetirlas, explorarlas- es una manera de apropiarse de la lengua. Quizás por ello suele decirse que las niñas y los niños se parecen a los poetas en su forma de "estrenar" y de asombrarse con las palabras, y de conectarlas con su experiencia vital. En sentido amplio, la literatura en la primera infancia abarca no solo las obras literarias escritas, sino también la tradición oral y los libros ilustrados, en los que se manifiesta el arte de jugar y de representar la experiencia a través de símbolos verbales y pictóricos.

La necesidad de construir sentido, inherente a la condición humana impulsa desde la más temprana infancia a trabajar con las palabras para habitar mundos posibles y para operar con contenidos invisibles.

La riqueza del repertorio oral que representan los arrullos, las rondas, las canciones, los cuentos corporales, los juegos de palabras, los relatos y las leyendas, hacen parte de la herencia cultural que, junto con la literatura infantil tradicional y contemporánea, constituyen un acervo variado y polifónico en el cual las niñas y los niños descubren otras maneras de estructurar el lenguaje, vinculadas con su vida emocional.

• **El arte**

Observar las rondas y los juegos de tradición oral permite constatar cómo la literatura, la música, la acción dramática, la coreografía y el movimiento se conjugan. Desde este punto de vista, las experiencias artísticas -artes plásticas, literatura, música, expresión dramática y corporal- no pueden verse como compartimientos separados en la primera infancia, sino como las formas de habitar el mundo propias de estas edades, y como los lenguajes de los que se valen los niños y las niñas para expresarse de muchas formas, para conocer el mundo y descifrarse. Dentro del ciclo vital es en la primera infancia cuando los seres humanos están más ávidos y más dispuestos a esas formas de interactuar con el mundo sensible. El hecho de "estrenar", palpar e interrogarse por cada cosa, de fundir la comprensión con la emoción y con aquello que pasa por los sentidos hace de la experiencia artística una actividad rectora de la infancia.

• **La exploración del medio**

Las niñas y los niños llegan a un mundo construido. Un mundo físico, biológico, social y cultural, al que necesitan adaptarse y que los necesita para transformarse. En él encuentran elementos y posibilidades para interactuar gracias a sus propias particularidades y capacidades. Los sentidos gustar, tocar, ver, oler, oír- cumplen un papel fundamental en la exploración por cuanto sirven para aproximarse al medio de diversas maneras. Explorar permite a las niñas y los niños cuestionarse, resolver problemas, interactuar, usar su cuerpo, investigar, conocer, ensayar, perseverar, ganar independencia. Esta experiencia implica un proceso de construcción de sentido acerca de lo que pasa en el mundo y de lo que significa ser parte de él. El juego, la literatura, el arte y la exploración del medio son actividades en muchos casos interdependientes. Así, por ejemplo, cuando la niña o el niño juega o explora, puede hacerlo manipulando materiales plásticos como pinturas o arcillas, con lo cual se acerca a una experiencia artística. También hay casos en donde el juego se combina con la expresión literaria y musical. (Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia, 2013, p. 162- 169) Igualmente, las actividades rectoras como ejes transversales del currículo favorecen el aprendizaje cooperativo, ya que la asignación de roles y responsabilidades permite: “(…) el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano mediante la interacción, el respeto y el reconocimiento mutuo (…)” (Camacho & Díaz, 2013, p. 55). Por tal motivo, el rol de las maestras o agentes educativos durante la educación inicial, desde la estrategia de atención integral a la primera infancia, busca que:

“(…) organicen y planeen el ambiente, seleccionen los materiales, planifiquen las experiencias pedagógicas. Ellos son observadores participantes que acompañan, intervienen con prudencia, hacen preguntas que enriquecen las acciones de las niñas y de los niños, y generan condiciones de seguridad en las que puedan actuar con tranquilidad.” (p. 170).

**Las competencias básicas en el grado transición.**

Ahora, desde el marco de las competencias básicas en el grado de transición, se propone su desarrollo de manera creativa y flexible ante las diversas situaciones que se presentan en la cotidianidad; entendiendo por competencias:

(…) el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición, p. 20).

A partir de las orientaciones dadas desde el MEN, es importante tener en cuenta que el niño reconstruye las competencias que le ayudan a transformar su relación con el entorno, ya que su complejidad depende de las actividades orientadas desde el juego, y le permiten al niño tener un conocimiento de sí mismo, de su entorno físico y social. Todo ello, facilita el saber y el hacer para relacionarse con el mundo. En este sentido, desde los funcionamientos cognitivos se posibilita el fortalecimiento de las competencias inherentes a la vida del niño: comunicativa, científica, ciudadana, y matemática.

**Política de desarrollo integral de la primera infancia.**

Desde la política de desarrollo integral de la primera infancia (Ley 1804 de 2016), según lo expresado en el artículo 4 se define:

“a) Desarrollo integral. El desarrollo integral en tanto derecho, conforme a lo expresado por la Ley 1098 de 2006 en su artículo 29, es el fin y propósito principal de esta política. Entiéndase por desarrollo integral el proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía. El desarrollo integral no se sucede de manera lineal, secuencial, acumulativa, siempre, ascendente, homogénea, prescriptiva e idéntica para todos los niños y las niñas, sino que se expresa de manera particular en cada uno. La interacción con una amplia variedad de actores, contextos y condiciones es significativa para el potenciamiento de las capacidades y de la autonomía progresiva. El desarrollo ocurre a lo largo de todo el ciclo vital y requiere de acciones de política pública que lo promuevan más allá de la primera I infancia”.

Artículo 5°. La educación inicial. La educación inicial es un derecho de los niños y niñas menores de seis (6) años de edad. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas " desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso. Su orientación política y técnica, así como su reglamentación estarán a cargo del Ministerio de Educación Nacional y se hará de acuerdo con los principios de la Política de: " Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. La reglamentación será de obligatorio cumplimiento para toda la oferta oficial y privada, nacional y territorial y definirá los aspectos relativos a la prestación, inspección, vigilancia y control de este derecho y proceso.”

En este mismo sentido, para la Escuela Normal Superior María Auxiliadora la educación inicial se considera un servicio educativo que se brinda con el propósito de potenciar el desarrollo integral de la niña, en un ambiente educativo que le permite adquirir cultura, el desarrollo de su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social, tomando como referentes las propuestas de Castillejo (1976), Fröebel (2003), Montessori, el método Mariotti, el Agazzi, el Decroli y el Pizzigoni.

Así, para la institución, la educación inicial se fundamenta en los planteamientos de Castillejo (1976), quien la concibe como la educación primera y temprana, la cual requiere un tratamiento específico ante un niño que se encuentra en proceso de maduración, de desarrollo. En este sentido, para Fröebel (2003), la educación del hombre se sustenta en la actividad del juego, reconociendo la auto actividad e individual, concediendo importancia al estudio de la naturaleza, a las manualizaciones y al trabajo cooperativo.

En cuanto a los métodos se abordan las propuestas de Gaspar Mariotti, para quien el nivel preescolar debe dirigirse particularmente a la educación de los sentidos; ofrecer un ambiente de hogar en donde el principio del amor materno debe presidir todas las actividades de la escuela. A partir de los planteamientos de Carolina y Rosa Agazzi, se proponen una escuela hecha por y para los niños, es decir que son ellos los organizadores de la clase y el maestro prepara a los niños para la vida. Por su parte, desde la propuesta de María Montessori se crea un ambiente favorable para el autodesarrollo, centrándose en la educación de los sentidos y de la inteligencia.

Otros aportes a la propuesta del nivel preescolar de la institución, se sustentan en método Decroli, el cual parte del principio de globalización y el conocimiento psicológico del niño. De igual forma, el método Pizzigoni, favorece la experiencia personal del niño para colocarlo en contacto con la naturaleza, el desarrollo de la actitud crítica, ejercitándose para la vida mediante el juego, en el que el maestro estimula y dirige la constante experimentación.

Ahora bien, desde el enfoque institucional humanista, social, cognitivo, Zubiría (2017) sustenta el desarrollo integral del niño, dando prioridad al juego de roles, la literatura y la psicología de la personalidad, con el propósito de educar niños felices, competentes intrapersonal, interpersonal y sociogrupalmente desde los tres pilares de la pedagogía afectiva: amor a sí mismo, amor a los otros, amor al mundo y al conocimiento, lo cual se evidencia en las estrategias didácticas para la atención a la primera infancia en el nivel preescolar.

**Tabla 5. Plan específico de formación. Fundamentos epistemológicos, teóricos y didácticos para el preescolar.**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Competencia** | **Criterios** | **Tutor intelectual** | | **Ejes problémicos** | | **Desempeño** |
| Formar | Comprender las características físicas, intelectuales y sociales de los estudiantes. | | **Mirada prospectiva de la Educación Preescolar.**  \* Trayectoria histórica de la Educación Preescolar.  \* Antecedentes históricos, legales yteóricos de la Educación Preescolar en Colombia.  \* Influencia de algunos enfoques, modelos y tendencias pedagógicas en la Educación Preescolar. | ¿De qué manera la educación en el nivel preescolar se constituyó como una posibilidad del desarrollo integral del niño? | Valora los acontecimientos históricos que incidieron en la constitución del nivel preescolar en el sistema educativo colombiano. | |
|  |  | | **Conociendo al niño/a en edad preescolar.** Características biopsicosociales.  \* Desarrollo físico, motor, cognitivo, cognoscitivo, perceptual, socio afectivo, creativo. | ¿De qué manera los factores físicos, sociales y culturales inciden en el proceso de enseñanza- aprendizaje del niño en edad preescolar? | Compara los enfoques, modelos y tendencias pedagógicas de la educación preescolar. | |
| **Principios pedagógicos básicos.**  \* Principio de la interacción con el medio.  \* Principio de la actividad.  \* Principio del juego. Principio del interés.  \* Principio de la actividad asociada.  \* Adquisición y desarrollo del lenguaje. El tipo de niño – niña que se quiere formar hoy. | Argumenta la relación entre los factores físicos, sociales, culturales y los principios  pedagógicos que orientan el proceso de enseñanza aprendizaje del nivel preescolar. | |
| Enseñar | La comprensión, la formulación y el uso de la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudia.  Diseñar proyectos curriculares, planes de estudio, y unidades de aprendizaje.  Promover actividades  de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual,  actitudinal y procedimentalde los estudiantes. | | **Importancia de la educación preescolar.**  \* La educación preescolar: importancia y objetivos.  \* Claves de la educación preescolar Escolaridad temprana-  educación temprana.  \* Concepción actual de la educación preescolar. | ¿Cuáles son los fines y propósitos que orientan el currículo en el nivel preescolar? | Explica la importancia y los objetivos del nivel preescolar en el sistema educativo. | |
| **Orientaciones curriculares y pedagógicas de la Educación**  **Preescolar.**  \* El currículo en la educación preescolar Lineamientos curriculares de la educación preescolar.  \* Modelos pedagógicos contemporáneos en el preescolar.  \* Situaciones didácticas  \* El proyecto lúdico pedagógico como estrategia de trabajo integrador.  \* La recreación y la lúdica como ejes articuladores en el accionar pedagógico con el niño de preescolar.  \* Propuesta de plan de estudios para el preescolar de hoy.  \*Competencias básicas y DBA de transición. | ¿Cómo las estrategias pedagógicas propias del nivel preescolar facilitan el desarrollo integral del niño?  ¿De qué manera las actividades rectoras del preescolar generan un ambiente lúdico de aprendizaje para el niño en esta edad?  ¿Cómo integrar las actividades rectoras de la educación inicial en las  propuestas de enseñanza- aprendizaje de los niños en edad preescolar? | Describe la relación entre el proyecto lúdico pedagógico y las bases curriculares de la educación en el nivel preescolar.  Deconstruye una propuesta de plan de estudio para el nivel preescolar, teniendo en cuenta las bases curriculares establecidas desde el MEN. | |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Evaluar | Conocer diversas alternativas para evaluar.  Comprender el impacto de la evaluación en el mejoramiento de los procesos educativos. | **La evaluación en el preescolar.**  \* Evaluación en el nivel preescolar  \* Conceptos y objetivos de la evaluación en el preescolar.  \* Desarrollo histórico de la evaluación en el preescolar.  \* La observación como estrategia clave en el proceso de evaluación.  \* La evaluación sicológica en el preescolar.  \* Propuesta para evaluar el proceso de aprendizaje en el preescolar (Decreto  1290 de 2009).  \* Planeación y elaboración del diagnóstico inicial  \* Exploración diagnóstica  \* Perfil del niño de para la elaboración del diagnóstico preescolar  \* Elementos  \* Bitácora  \* Evaluación del diagnóstico  \* Competencias del grado transición.  \* Planes de mejoramiento  \* Iniciación de programas escolares  \* Interacción lúdica pedagógica en todas las áreas del conocimiento propias de cada g**r**ado. | ¿Cómo desarrollar el proceso de evaluación en el nivel de preescolar de acuerdo con los propósitos de esta etapa de la escolaridad? | Relaciona las orientaciones de la evaluación diagnóstica con el proyecto pedagógico, como estrategia que sustenta la propuesta de desarrollo de las dimensiones del niño  en el nivel preescolar.  Reconoce en la observación una herramienta continua del proceso de evaluación en el preescolar. |
| **Factores condicionantes de la creación de un preescolar.**  \* Organización escolar Arquitectura y mobiliario.  \* Modelos organizativos | ¿De qué manera la cultura de evaluación durante el nivel de preescolar puede generar  el mejoramiento | Relaciona los factores organizativos del aula de preescolar con la propuesta  pedagógica. |
|  |  | Elementos personales.  \* Organización del aula. Modelos de programación. | continuo en el desarrollo de las dimensiones del niño en este  nivel de enseñanza?  ¿Cómo generar un ambiente de aula que favorezca el desarrollo de las dimensiones en el niño en edad preescolar? |  |

**Estrategias pedagógicas.**

**Trabajo colaborativo.**

Desde un enfoque humanístico social cognitivo, el trabajo colaborativo se sustenta en la teoría de la cognición social de Vigotsky (citado por Caicedo, 2012), en la cual la cultura se asume como un factor determinante en el desarrollo del individuo y su aprendizaje.

En este sentido, las acciones pedagógicas se centran en la interacción de los aprendices y las tareas de aprendizaje. De este modo, en el eje temático de fundamentación teórica, epistemológica, pedagógica y didáctica del nivel preescolar, se busca favorecer el aprendizaje cooperativo, expresado por Camacho & Díaz (2013), como la posibilidad de: “favorecer el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano mediante la interacción, el respeto y el reconocimiento mutuo… Afirma la responsabilidad individual y la responsabilidad de grupo.” (p. 55).

Así, en los momentos pedagógicos con las maestras en formación, se busca generar una dinámica que facilite el trabajo colaborativo, comprendido por Glinz (2005) como la organización en pequeños grupos al interior del aula en la que se intercambia información según las indicaciones, trabajando en la tarea propuesta, logrando un aprendizaje a través de la cooperación.

**Estudio de caso.**

Para esta estrategia didáctica se toma la propuesta de Camacho & Díaz (2013), quienes afirman que: “(…) se desarrolla relatando una situación que se llevó a cabo en la realidad, en un contexto semejante a aquel en el que se pueden desempeñar los estudiantes y en el que se debe tomar decisiones” (p. 54).

Según lo planteado, se busca que las maestras en formación apliquen los fundamentos pedagógicos y curriculares en posibles casos que deban acompañar en el nivel de enseñanza del preescolar.

Teniendo en cuenta las estrategias didácticas, se busca evidenciar los aprendizajes a través de acciones de enseñanza, como:

• Lectura dirigida.

• Producción de textos.

• Portafolio.

• Esquemas de organización de información gráfica: infografía, mapa mental y mapa conceptual.

• Bitácoras de observación.

**Estrategias evaluativas**

A partir de la propuesta de evaluación en el aula de Ianfrancesco (2012), desde una escuela transformadora, se plantea para las maestras en formación una evaluación permanente que permite obtener información de diversas fuentes acerca de: los desempeños, la calidad de los aprendizajes y procesos de enseñanza- aprendizaje. Para este fin, se diseñan diversos productos que evalúan dichos desempeños, comprendiendo las diversas formas de evaluación:

**Evaluación formativa:** se busca acompañar el proceso educativo de la maestra en formación, orientando de forma continua y permanente el desarrollo de sus competencias, evidenciando la aplicación de lo aprendido y la toma de decisiones en el quehacer pedagógico.

**Evaluación sumativa:** implica la valoración de las evidencias del aprendizaje de las maestras en formación, las cuales contribuyen al perfil de una maestra con ética cristiana y pensamiento creativo.

**Evaluación intermedia:** se refiere a los resultados parciales, que permiten el rediseño de las estrategias de aprendizaje.

**Evaluación terminal:** se da de forma rigurosa, metódica, objetiva y explicativa en la práctica del nivel de enseñanza del preescolar, con el acompañamiento de las maestras.

**Recursos**

Video beam, computador, artículos, documentos del MEN y referentes de la educación inicial, bitácoras de observación, portafolio.

**Tabla 6. Cronograma de actividades. Fundamentos epistemológicos, teóricos y didácticos para el preescolar.**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **DIA** | **ACTIVIDAD** | **PRODUCTO** | |
| 7, 8, 12, 14,  15, 16 de febrero. | \* Sensibilización: habilidades de la maestra del nivel preescolar.  \* Exposición magistral: Marco legal colombiano que permitió el surgimiento del preescolar en el sistema colombiano de educación.  \* Lectura de documentos que relatan trayectoria de la educación preescolar.  \* Elaboración de infografías que sinteticen la trayectoria histórica del preescolar. | \* Infografía. | |
| \* Exposición magistral de los enfoques, modelos y tendencias del preescolar.  \* Lectura de profundización de los temas expuestos.  \* Elaboración de un ensayo. | \* Ensayo. | |
| 19, 21, 22,  23, 26, 28, de febrero  y 1, 2, 5, 7,  8 y 9 de marzo. | \* Bitácoras de observación de niños entre los 4- 5 años.  \* Caracterización de los niños en edad del nivel preescolar.  \* Contraste de la caracterización de los niños con las dimensiones y competencias del nivel preescolar.  \* Análisis de los principios básicos de la educación en el nivel preescolar. | \* Bitácora de  observación, sustentada con los referentes teóricos abordados.  \* Cuadro comparativo.  \* Mapa conceptual de los principios básicos. | |
| 12, 14, 15,  16, 21, 22,  23 de marzo y 2,  4, 5, 9 de abril. | \* Observación de desarrollo de una clase en el grado transición.  \* Elaboración de bitácoras de observación: ¿Cómo las estrategias pedagógicas propias del nivel preescolar facilitan el desarrollo integral del niño?  \* Exposición magistral de la educación preescolar.  \* Debate entre la educación temprana educación temprana.  \* Cartografía interpretativa de la concepción actual del preescolar.  \* Exposición magistral de modelos pedagógicos, situaciones didácticas y el proyecto lúdico pedagógico como estrategia de integración en el preescolar.  \* Socialización de las propuestas del proyecto lúdico- pedagógico.  \* Reconstrucción de las propuestas del proyecto lúdico pedagógico.  \* Conversatorio de conclusiones del plan de estudio actual del nivel de preescolar.  \* Cuadro de análisis de los lineamientos curriculares de la educación preescolar, actividades rectoras, los DBA del preescolar y la caracterización de los niños de este nivel de educación.  \* Construcción de una propuesta de proyecto lúdico pedagógico que integre las bases curriculares del preescolar. | \*Bitácoras de  observación.  \* Acta de participación del debate.  \* Cartografía  interpretativa.  \* Cuadro de análisis de los fundamentos curriculares.  \* Propuesta del  proyecto lúdico pedagógico.  \*Acta individual del conversatorio. | |
| 11, 12, 13,  16 y 18 de abril. | \* Exposición de la finalidad de la organización del aula de clase en el nivel preescolar: arquitectura, mobiliario, elementos del aula, tiempo, organización de los niños.  \* Elaboración de material que responda a las diversas necesidades y aspectos de organización: tiempo, espacio y niños. | | \* Elaboración  de material para el aula de clase. |
| 19, 20, 23,  25, 26 y 27 de abril. | **\*** Lectura previa de referentes de la evaluación en el nivel preescolar: desarrollo histórico de la evaluación en el preescolar.  \* Elaboración de infografías de la comprensión de los referentes leídos.  \* Exposición de conceptos, objetivos, la observación como estrategia del proceso de evaluación en el preescolar.  \* Análisis del decreto 1290 de 2009 y SIE.  \* Análisis de casos de procesos de propuesta de evaluación de aprendizaje en el preescolar. | | \* Infografía del desarrollo histórico de evaluación en el preescolar.  \* Análisis de casos. |
| 30 de abril,  3, 4 y 5 de mayo. | \* Lectura previa del documento: “Aprender y jugar, instrumento diagnóstico de competencias básicas”.  \* Exposición y análisis de relaciones entre: competencias, funcionamiento cognitivos y descriptores de desempeño.  \* Orientación acerca de la bitácora como instrumento de evaluación, evaluación diagnóstica y planes de mejoramiento.  \* Exposición de cancioneros y material elaborado como apoyo a las actividades rectoras del preescolar: el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio. | | \* Elaboración  de rúbricas para bitácoras en el diagnóstico inicial.  \* Portafolio que sintetice lo abordado en el bloque temático. |

# 4. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y DIDÁCTICOS DE LA LENGUA INGLESA

**Preliminares.**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Campo de formación: | | | Pedagógico. | | |
| Bloque temático | | | Fundamentos epistemológicos, teóricos y didácticos de la Lengua  Inglesa. | | |
| Semestre: | I | I. H.S. | 2 | Responsable: | Mg. Jorge Isaacs Escalante Álvarez. |

**Malla Curricular:**

* **Pregunta generadora de la normal**

¿Qué saberes necesito apropiar en el desarrollo de mi identidad y quehacer profesional para formarme como una educadora de calidad

* **Pregunta generadora del PFC**

¿Cómo los fundamentos humanísticos, pedagógicos, científico- tecnológicos y escolares me permiten asumir el perfil de educadora que requiere la sociedad actual?

* **Pregunta generadora del semestre**

¿Cómo hago de la reflexión pedagógica una práctica que potencie mi ser de maestra?

* **Pregunta generadora del campo de formación.**

**¿De qué manera los fundamentos didácticos de las diversas disciplinas me constituyen como una maestra dinamica, integral e innovadora?**

* **Pregunta organizadora del Bloque temático / seminario**

¿Cuáles elementos epistémicos, teóricos y didácticos debo apropiar para ejercer un proceso de enseñanza del inglés en el nivel preescolar?

**Horizonte del Bloque Temático / Seminario**

**Meta**

Generar espacios de apropiación de los elementos epistemológicos, teóricos y didácticos para el diseño de planes y estrategias que favorezcan el aprendizaje del inglés en el nivel preescolar en las diferentes habilidades del lenguaje.

**Intencionalidad**

Profundizamos los fundamentos de la educabilidad y enseñabilidad de la lengua inglesa para el preescolar y la básica primaria. Desarrollamos competencias específicas para la comunicación significativa en lengua inglesa.

**Justificación:**

La apertura económica, cultural, el avance de la ciencia, la tecnología y la apertura educativa ha llevado a nuestro país Colombia, a impulsar y agilizar el aprendizaje significativo del idioma inglés.

La Escuela Normal María Auxiliadora ve la necesidad de llevar a los estudiantes a través de un aprendizaje dinámico e interactivo, al logro de una comunicación eficiente, no sólo oral sino escrita en esta lengua extranjera, considerada como universal.

La ley general de educación, ley 115 de 1994 atendiendo lo plasmado en el artículo 67, inciso n-1 de la constitución colombiana considerada como uno de los fines de la educación, ve la necesidad de promover la adquisición de una lengua extranjera tanto en la básica primaria como la básica secundaria, orientada hacia el desarrollo de las competencias comunicativas en este idioma, desarrollando las habilidades básicas: hablar (speaking), escuchar (listening), escribir (writing) y leer (reading); y los saberes que permiten a las estudiantes, ampliar sus conocimientos sobre el mundo, explorar sus habilidades sociales y conocer los aspectos culturales propios de la lengua que se aprende.

La Escuela normal busca aportar a sus estudiantes del ciclo complementario los elementos pedagógicos que les brinden la posibilidad de reconocer la didáctica y las metodologías que pueden ser utilizadas en la enseñanza del inglés. Es por ello que a través del seminario de Didáctica del inglés se busca formar a las futuras maestras con la fundamentación teórica sencilla pero esencial que le permita familiarizarse con enfoques, metodologías, estrategias y teorías del aprendizaje y de la enseñanza del idioma inglés.

Dado que el inglés es considerado idioma universal y que es el medio de comunicación utilizado en casi todos los eventos políticos, económicos, culturales, etc. La Normal María Auxiliadora de Cúcuta ve la necesidad de llevar a las estudiantes a través de un aprendizaje dinámico e Interactivo, al logro de una comunicación eficiente no sólo oral sino escrita, en esta lengua extranjera, acogiéndonos, además, a la ley 115 que determina, a partir del artículo 67 de la Constitución, como uno de los fines de la educación la necesidad de promover la adquisición de una lengua extranjera desde el ciclo de Básica Primaria.

La didáctica del inglés permite acceder a diferentes métodos y medios; se busca utilizar nuevas tecnologías, y otros recursos audiovisuales y técnicos para hacer del aprendizaje de esta lengua un proceso lúdico-reflexivo, de modo que la enseñanza del mismo desarrolle en la estudiante normalista las cuatro habilidades básicas de una lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, teniendo en cuenta el marco semántico comunicativo, los aspectos gramaticales, fonéticos, sociolingüísticos e intereses de las jóvenes.

La escuela Normal Superior María Auxiliadora tiene por objetivo la formación de las nuevas maestras para el nivel de Básica Primaria, en el cual se inicia –según reglamento del MEN-, la enseñanza de la lengua extranjera y reconociendo que las Escuelas Normales Superiores se han convertido en instituciones protagonistas del cambio del nuevo maestro y de la nueva maestra que Colombia necesita para mejorar la calidad de la educación, los y las formadores y formadoras de maestros y maestras en formación serán los principales gestores que puedan llevar el cambio al país y entrar en la nueva era de la cultura globalizada, valorando, respetando y cuidando su propia identidad cultural.

Lo anterior lleva a reconocer que se necesita un maestro y una maestra que incluya dentro de su saber la capacidad para perfeccionar la complejidad del pensamiento y así pueda dar respuesta a los problemas locales, regionales y globales; Un maestro o una maestra que cambie el modo de conocer, de manera que haga caso a las relaciones, a los procesos más que llenar o cumplir programas curriculares. Se necesitan maestros y maestras que impulsen mentes y espíritus inquietos para descubrir lo incierto y no temerosos por la incertidumbre de lo curioso, lo mayúsculo y lo diminuto; maestras y maestros que dominen la información como materia prima del conocimiento aprovechando las herramientas tecnologías y conocimiento de la lengua inglesa para actualizarse en su saber pedagógico y en su proyecto de vida, ya que ésta le permite ampliar visiones y mejorar actitudes para un buen desempeño.

El aprendizaje de una segunda lengua potencializa la comunicación, les da solidez a los conocimientos, experiencias en su rol como maestro y autoconfianza en sí mismo; de esta manera, formando maestras bilingües, cooperamos para dar el tan anhelado cambio a la educación y brindar igualdad en saberes.

**Marco Teórico**

La didáctica es parte de la pedagogía que se interesa por el saber, se dedicada a la formación dentro de un contexto determinado por medio de la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje, a través del desarrollo de instrumentos teóricos- prácticos, que sirvan para la investigación, formación y desarrollo integral del estudiante.

Al realizar este proceso de reconocimiento y comparación de conceptos de didáctica se inicia el proceso de reflexión orientado a que los docentes aprendan a "dudar" de sus propios procesos y estrategias de enseñanza y a descubrir otras posibilidades para sus metodologías, desarrollar habilidades didácticas en la labor docente y en la práctica del modelo educativo. Los cambios en la forma de ejercer la docencia no son fáciles, pero se pueden lograr, reconociendo lo más importante qué es identificar lo requiere nuestra realidad o entorno, actualmente se enfoca el rol del docente como: un transmisor de conocimientos en un entorno de aprendizaje activo, donde el estudiante es el principal actor del proceso, por tanto, el desempeño del docente debe ir más allá del cumplimiento de un programa se deben crear las condiciones para realizar actividades de aprendizaje cercanas a nuestro mundo real, de esa forma el docente se exige en actualizar y fortalecer sus competencias pedagógicas, las cuales incluyen aplicar nuevas tecnologías en el aula, (como las clases virtuales, TICS Las tecnologías de la información y la comunicación etc.), formulación de un discurso más dialógico (como seminarios etc.), que fomente el debate, la reflexión y la duda, en general, acompañar a los estudiantes en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos.

Se podría decir después de este análisis que es deber del docente reflexionar su práctica, cambiar o fortalecer procesos de enseñanza, teniendo en cuenta que deben estar enfocadas y adaptados al modelo pedagógico institucional para que contribuyan al proceso enseñanza aprendizaje, aportando estrategias educativas que permitan facilitar dicho proceso.

Este seminario trabajará la didáctica desde una aproximación hacia aquellos aspectos más teóricos de la adquisición de una segunda lengua, que afectan a la toma de decisiones que el profesor lleve a cabo con un grupo de alumnos dentro del entorno del aula.

Es necesario comenzar por contextualizar brevemente la educación infantil y las lenguas extranjeras para avanzar hacia las características (motoras, lingüísticas y afectivo sociales) más destacadas que los niños presentan durante esta etapa.

Posteriormente, se citarán los principales pasos en el aprendizaje de la primera lengua o lengua materna con la intención de poder compararla con los aspectos más relevantes en la adquisición de una segunda lengua. Además de este acercamiento descriptivo, se expondrá algunas de las teorías más influyentes en cuanto a la adquisición de segundas lenguas: H. Gardner S. y sus inteligencias múltiples, teorías sobre los estilos de aprendizaje Krashen y su teoría sobre la adquisición de una segunda lengua.

También se tendrán en cuenta los factores que afectan en especial al aprendizaje de segundas lenguas junto con el tratamiento, de forma resumida, de aquellos elementos que tienen un mayor protagonismo a la hora de elaborar una programación didáctica.

Existen algunos factores que los docentes deben considerar para la enseñanza de inglés en preescolar o primaria. Es necesario valorar la edad de los estudiantes como un factor que determina el tipo de lección o de clase que se prepara. En la medida en que las características y los estilos de aprendizaje sean conocidos y comprendidos, la maestra podrá planear y orientar unas clases que atiendan de manera adecuada las necesidades de todos sus estudiantes. Entre las características a tener en cuenta sobre la facilidad con que un niño aprende inglés tenemos:

• Los niños aceptan con facilidad un nuevo código lingüístico porque aún están aprendiendo el suyo.

• Les resulta fácil pronunciar los sonidos nuevos por el mismo motivo.

• No sienten vergüenza al hablar de una forma diferente.

• Si tienen una buena experiencia al aprender un idioma en esta edad, lo recordarán con cariño y así les será más fácil aprender otro idioma más tarde o mejorar el ya aprendido

• Quieren complacer más al profesor más que a su grupo.

• Dan muestra de mayor fluidez y naturalidad en el aprendizaje y uso de la lengua extranjera.

• Requieren estimulación sensitiva variada y constante.

• Prefieren el aprendizaje significativo que les permita utilizar el idioma para algo concreto.

**EJES TRANSVERSALES**

**Desarrollo del pensamiento.**

A través de la vivencia en espacios institucionales de la realización de procesos como: Observación, comparación, comprensión, interrogación, análisis, interpretación, deducción, generalización e inferencia logramos visionar espacios de formación continuos, flexibles, abiertos y sistemáticos que favorecen el desarrollo de las habilidades cognitivas que conlleven al fortalecimiento del pensamiento lógico, la inteligencia y la creatividad, características propias del ser humano que lo dignifican y dan independencia proyectándolos como personas capaces de decidir por sí mismas, con la capacidad de autoformarse e interactuar productivamente en el medio donde se desenvuelven.

El lenguaje es el medio imprescindible que favorece la interacción en la humanidad; a través del cual se han logrado alcanzar los máximos desarrollos culturales, intelectuales, psicológicos y tecnológicos que nos permiten gozar hoy en día de las comodidades y el confort de la modernidad.

Desarrollar habilidades comunicativas en las nuevas maestras, implican un compromiso institucional, puesto que son ellas quienes contribuirán directamente en el progreso y la transformación social de los medios donde interactúen.

De hecho, el aprendizaje simultáneo de diversas lenguas no perturba los demás aprendizajes, sino que los favorece. Así mismo un conocimiento apropiado de la lengua materna contribuye a que las representaciones que se hacen los individuos sobre los procesos y las estrategias de su adquisición faciliten el aprendizaje de otras lenguas. Por lo tanto, las estrategias de aprendizaje juegan un papel importante en el aprendizaje de un idioma extranjero ya que éstas garantizan la efectividad en la comunicación, desarrollan determinados procesos de aprendizaje (Richards y Lockhart:1994), generan un incremento en la competencia y una mayor auto-confianza y contribuyen al logro de la competencia comunicativa.

Durante los encuentros pedagógicos de idioma extranjero se desarrollan estrategias directas y estrategias indirectas que ayudan a los estudiantes a comunicarse a pesar de las limitaciones en el conocimiento del idioma.

Estrategias que favorecen el pensamiento mediante el desarrollo de las cuatro habilidades básicas en el aprendizaje de un idioma extranjero como son: **LISTENING, READING, WRITING y SPEAKING**.

**Lenguaje y comunicación.**

Es de vital importancia comprender que el hombre logra sus propósitos de formación y realización personal a través de la racionalidad comunicativa donde el lenguaje nos permite actuar, comunicar, adquirir, utilizar y expresar mediante el diálogo, la concertación y las diversas formas de expresión, nuestros puntos de vista y perspectiva asumidas frente a los diversos procesos de formación práctica y teórica.

Los procesos de lectura, información, identificación, comprensión, comparación, interrogación, deducción, justificación, construcción oral y escrita facilitan el desarrollo de pensamiento y potencian las habilidades comunicativas.

El lenguaje es el vehículo para el desarrollo de las jóvenes. “Cuando se produce la aparición del lenguaje, el niño se ve enfrentado con su universo físico y con dos mundos nuevos estrechamente solidarios: el mundo social y el de las representaciones interiores. Con el lenguaje, el niño descubre, en efecto las insospechadas riquezas de un mundo de realidades superiores a él” (Piaget).

El aprendizaje del idioma extranjero requiere de la competencia del lenguaje que nos conlleva a la competencia comunicativa, herramienta primordial para construir una representación del mundo, instrumento básico para la construcción de conocimiento y desde luego para llevar a cabo aprendizajes para el manejo óptimo de las nuevas tecnologías y para el logro de una plena integración social y cultural.

La competencia del lenguaje comprende la competencia organizativa que se refiere al dominio de la estructura formal del lenguaje, conocimiento acerca de cómo se construye el discurso (vocabulario, morfología, sintaxis, elementos fonéticos y grafémicos, cohesión y organización retórica).

También la competencia pragmática que se refiere al uso funcional del lenguaje, al conocimiento de su apropiado uso según el contexto en el cual se emplea.

Ser capaz de utilizar un idioma extranjero para comunicarse con los hablantes cuya lengua sea distinta de la propia y para entender textos orales y escritos, incrementa la confianza del alumno en sí mismo, en sus posibilidades para superar obstáculos y para sacar el máximo provecho de sus conocimientos.

**Desarrollo en valores.**

El enfoque humanista y las actividades realizadas permiten vivenciar diariamente los valores y principios morales fundamentales para vivir en sociedad; adquiriendo además un tinte o característica que identifica a las jóvenes normalistas como lo es el carisma salesiano; reafirmado así su identidad y capacidad de aceptar al otro u otras con sus individualidades, contribuyendo con la consolidación de la Democracia y la búsqueda de la paz que nuestro país necesita.

La afectividad, elemento nuclear de la personalidad. Para Freud, el núcleo de la personalidad, está en el “mundo del afecto”, es para él una facultad esencial, y también el elemento generador del psiquismo humano. Esto determina que las otras facultades (memoria, entendimiento y voluntad) reciban su energía del valor afectivo y dependan de él para su buen o mal funcionamiento. Cuando este elemento generador está en regla, da origen a una personalidad madura equilibrada. El sentimiento básico de confianza fundamento de la identidad, elemento clave en el proceso de formación de las nuevas maestras.

El aprendizaje de lenguas extranjeras comporta, una educación intercultural, es decir, el desarrollo de la comprensión, de la tolerancia y de la valoración de otras identidades culturales disminuye el etnocentrismo y permite contrastar y apreciar la valía del propio mundo.

**Tabla 7. Plan específico de formación. Fundamentos epistemológicos, teóricos y didácticos de la Lengua**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Competencia** | | **Criterios** | | **Tutor intelectual** | **Ejes problémicos** | | **Desempeño** | |
| Formar | Comprender los propios procesos de desarrollo profesional y buscar mejoramiento continuo. | | • Conceptualización didáctica  • Definición de la didáctica.  • Consideraciones de la didáctica para la enseñanza de las lenguas extrajeras.  • Principios que fundamentan el aprendizaje y la enseñanza del inglés.  • La enseñanza del inglés en Colombia  • Lineamientos curriculares para lengua inglesa  • Características de los niños en el aprendizaje de idiomas  • Múltiple inteligentes (inteligencias múltiples).  • Learning styles (estilos de aprendizaje). | | | ¿Cómo comprendo la didáctica y en qué medida ésta me permite transformar mi quehacer como maestra en la enseñanza de las competencias en lengua inglesa?  ¿Cuáles han sido los principios fundamentales que regulan la enseñanza del inglés en Colombia?  ¿Cuáles son las características mentales de los niños en el aprendizaje de lenguas extranjeras?  ¿De qué manera el reconocimiento de las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje me permite conocer las características de los estudiantes para el aprendizaje? | | Reconoce a la didáctica como elemento esencial en la planeación de  actividades que permitan optimizar la enseñanza del inglés en los niños.  Utiliza principios de la política pública nacional, regional y local para potenciar desarrollos de las comunidades educativas.  Identifica las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje como elementos que me permite conocer las formas de aprender en mis estudiantes. |
| Educar | La comprensión, la formulación y el uso de la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudia.  Promover actividades de enseñanza y aprendizaje que  favorezcan el desarrollo conceptual, actitudinal y procedimental  de los estudiantes | | • Enfoques, métodos y estrategias para la enseñanza del inglés en preescolar.  • Las canciones como herramienta pedagógica en la enseñanza del inglés como lengua extrajeran.  • Los juegos en el aprendizaje del idioma inglés.  • Estrategias para la enseñanza de vocabulario en inglés. | | | ¿Cómo las diferentes metodologías para la enseñanza del inglés me permiten potencias su aprendizaje?  ¿De qué manera las canciones son una herramienta metodológica que facilita la enseñanza del  inglés como lengua extranjera?  ¿Cómo puedo implementar los juegos para dinamizar y motivar el aprendizaje de la lengua inglesa?  ¿Cuáles son las estrategias que debo tener en cuenta para la enseñanza de vocabulario en inglés? | | Identifico algunas metodologías para la enseñanza del inglés.  Implemento las canciones como herramienta pedagógica y las diferentes formas de utilizarlas para la enseñanza del inglés.  Utilizo el juego como estrategia metodológica que me permite enseñar, motivar y dinamizar la enseñanza del inglés.  Reconozco diferentes estrategias para la enseñanza de vocabulario en inglés. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Evaluar | Comprender el impacto de la evaluación en el mejoramiento de  los procesos educativos.  Conocer diversas alternativas para evaluar. | • Diseño de evaluaciones por habilidades.  • Diseño de evaluación para Reading  • Diseño de evaluación para Listening  • Diseño de evaluación para Writing  • Diseño de evaluación para Speaking | ¿Cómo diseñar una evaluación que tenga en cuenta las habilidades de aprendizaje de la lengua inglesa?  ¿Qué tipos de preguntas se pueden incluir en el diseño de un instrumento evaluativo para las habilidades de Reading, Listening, Writing y speaking?  ¿De qué forma la evaluación me permite reflexionar mi práctica pedagógica para implementar estrategias de mejora? | Diseña un instrumento evaluativo teniendo en cuenta las habilidades de Reading, Listening, Writing y speaking  Reconoce la evaluación como instrumento que permite reflexionar la práctica pedagógica. |

**Estrategias Pedagógicas**

Las herramientas a tener en cuenta son: clase magistral, trabajo en equipo, presentación individual, socialización, trabajos escritos, desarrollo teórico-práctico.

**Estrategias evaluativas**

Los procesos de evaluación y valoración durante el semestre están organizados en:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| I Quices | → | 20% |
| II Trabajos y/o Investigaciones | → | 20% |
| III Talleres de clase | → | 20% |
| IV Exposiciones | → | 20% |
| V Micro clase/Evaluación final | → | 20% |

Al final de cada cohorte se realiza la coevaluación.

**Recursos**

Video beam, portátil, artículos, documentos del MEN y referentes de la educación inicial.

**Tabla 8. Cronograma de actividades. Fundamentos epistemológicos, teóricos y didácticos de la Lengua**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Día** | **Actividad** | **Producto** |
| Febrero 7, 14,  16, 21 y 23 | \* Construcción conceptual de la didáctica.  \* Reconocimiento de normas/decretos/documentos etc., sobre la enseñanza del inglés en Colombia. | Construcción del concepto de didáctica a través de un párrafo.  Construcción de línea de tiempo sobre bilingüismo en Colombia. |
| Marzo 2 y 7 | Lectura de los Lineamientos Curriculares para Inglés | Exposiciones individuales |
| Marzo 9 y 14 | Exposición magistral sobre las características de los niños en el aprendizaje de Idiomas | Ensayo |
| Marzo 16 y 21 | Estudio de las inteligencias múltiples | Exposiciones grupales |
| Marzo 23  Abril 4 y 6 | Socialización sobre los Estilos de aprendizaje | Diseño de actividades |
| Abril 11, 13 y  18 | Reconocimiento de las canciones, los juegos y el vocabulario como estrategias metodológicas. | Diseño de actividades |
| Abril 20 y 25 | Identificación de tipos de evaluación | Diseño de evaluaciones |
| Abril 27  Mayo 24 | Micro clases | Diseño de actividades de aula |

# 5. DESARROLLO HUMANO – PEDAGÓGICA INFANTIL 1

**Preliminares.**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Campo de formación: | | | **Desarrollo humano** | | |
| Bloque temático | | | **Pedagogía infantil 1** | | |
| Semestre: | **1** | I. H.S | **4 H** | Responsable: | **Farley Johanna Castellanos Salazar** |

**Malla curricular.**

**Pregunta generadora de la normal**

* ¿Qué saberes necesito apropiar en el desarrollo de mi identidad y quehacer profesional para formarme como una educadora de calidad?

**Pregunta generadora del PFC**

* ¿Cómo los fundamentos humanísticos, pedagógicos, científico-tecnológicos y escolares me permiten asumir el perfil de educadora que requiere la sociedad actual?

**Pregunta generadora del semestre**

* ¿Cómo hago de la reflexión pedagógica una práctica que potencie mi ser de maestra?

**Pregunta generadora del campo de formación.**

* **¿**Cómo hago de la Pedagogía, una práctica que potencie mí ser de maestra humana, creativa, crítica, intelectual, reflexiva, con estilo salesiano?

**Pregunta organizadora del Bloque temático / seminario**

* ¿Qué saberes, metodologías y estrategias pedagógicas debo potenciar como maestra en formación, con el fin de favorecer la formación integral del infante?

**Horizonte del Bloque temático / seminario**

**Meta**

Profundizar la fundamentación de la Pedagogía Infantil en busca de la formación idónea de las nuevas maestras con ética cristina y pensamiento creativo.

**Intencionalidad**

Terminado el bloque temático la maestra en formación evidencia en su desempeño la comprensión de la fundamentación pedagógica Infantil, la cual busca el desarrollo holístico del infante.

**Justificación:**

El bloque temático de pedagogía infantil es de vital importancia en la formación de la nueva maestra, ya que en él se incorporan la comprensión del niño y la niña desde su desarrollo y formación integral; para Alfredo Hoyuelos, (2011): “Es de resaltar que los niños no son considerados ya como una «tabula rasa», ni están predeterminados por la biología ni por los estímulos respuesta, ni única y exclusivamente por las ventajas o des ventajas del ambiente” (p. 18). Así como, tampoco son valorados por los rígidos sometimientos. Según Loris Malaguzzi variados estudios e investigaciones han roto con las bases de una tradición en la infancia, los cuales dejaban entrar en escena un niño molesto, complejo, que imponía cambios de paradigma y esto traía consigo consecuencias en el plano psicológico y pedagógico, también en las propias formas de entender la vida y sus relaciones personales, sociales, con el saber y con las culturas.

Pero más allá de lo difícil y de lo incierto y, a pesar de todo, existe la realidad de la infancia que demanda e impone su identidad: a la que hay que dar crédito e instrumentos para que no sea alienada y desconocida desde su nacimiento, sino que nuestros estudiantes en formación puedan expresar claramente la realidad de los niños, comunicarse con ellos y establecer canales de comunicación que impacten en la construcción de un nuevo individuo y una nueva sociedad.

Según Delors, (1996): “Frente a los numerosos desafíos, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”. En este mismo sentido, Escalante, et al (2012). Manifiesta que la educación debe girar en torno al fortalecimiento de una alta inteligencia la cual comprende una combinación de intelecto, emoción y el espíritu que se requiere en América Latina y el Caribe para enfrentar retos del siglo XXI.

Comisión Internacional para la Educación en América Latina y el Caribe, 1998. “Son tiempos de profundos cambios que invitan a transformar la escuela. Así como afrontemos el reto, construiremos la escuela del futuro, escuela que dará razón no solo de los cambios sino de las nuevas comprensiones y de los nuevos lenguajes con los cuales ella habrá de decir su palabra”. Marco Raúl Mejía Como lo indican las ideas anteriores, la educación, y con ella la escuela, necesita de una transformación para que tenga una real correspondencia con la historia y con las posibilidades de ampliar las opciones de gozar una calidad de vida de manera sostenible, a nivel local, regional e internacional. Esa transformación es posible en la medida en que se gesten nuevos pactos, entre Educación-Política-Economía Cultura y Ciencia. Pactos que ponen de manifiesto que no se trata de darle a la educación el carácter de curalotodo o de omnipotencia, sino que se requiere de un esfuerzo mancomunado en el que participen y converjan los diferentes sectores de la sociedad.

**Marco teórico**

La **pedagogía infantil**, es una [**disciplina**](https://definicion.de/disciplina) científica que tiene como objeto de interés la educación de la primera niñez, etapa educativa que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años con la finalidad de contribuir a su desarrollo físico, afectivo, social e intelectual. Es así como el docente especialista en esta materia debe disponer de variados conocimientos investigativos, metodológicos y teóricos para estar en condiciones de ejercer la docencia. Para conseguir todo ello, se requiere de estudios universitarios en pedagogía que se relacionen de forma directa con las teorías de la educación infantil, conocimiento de diversos métodos a aplicar y también tener conocimiento de la estructura organizativa de los diversos sistemas educativos actuales, para crear un contexto lo más acertado posible en función del desarrollo de los infantes en edad escolar, así como reconocer las políticas de atención a los niños, aplicación de didácticas para la iniciación y construcción de significados, de manera que se propicie la autonomía y el pensamiento crítico inicial.

El punto neurálgico de la pedagogía infantil, se centra en el sentido de la no especulación con el elemento educación. Velasco citado por Ugas (2007) “La educación es una actividad intencional del hombre y para el hombre en estado de desenvolvimiento, con objeto de prepararle para la vida” (p.59). En este sentido, y como lo expresa el precitado auto, el cometido de la educación habrá de consistir en la realización de las posibilidades perfectivas que tiene el hombre. No obstante, la pedagogía infantil se funda en reconocer un tipo de educación auténtica que no puede ser un proceso aislado, y que debe ser un proceso integral, de inclusión, de oportunidades donde cuenta aspectos sociales, familiares, culturales e institucionales. Según Drucker (1995), “el maestro motiva, dirige y estimula. Se convierte en un líder y un recurso”. En la pedagogía infantil, el docente se visualiza como orientador en el aula de allí que su preparación intelectual debe ser mayor y comprometida.

Existen nuevas realidades educativas que demandan una nueva visión de la pedagogía infantil ante la denominada sociedad del conocimiento y la transculturización de la educación, pero sin obviar un conjunto de prácticas tradicionales que sin duda se justifican bajo el estándar de formación. Considerables son los psicopedagogos que han ejercido su influencia en la pedagogía infantil. Por citar algunos como Jean Piaget, que se destacó en este ámbito por sus estudios sobre el desarrollo cognitivo en la infancia. Las investigaciones del psicólogo y epistemólogo suizo Piaget, constituyen una importante aportación para explicar cómo se produce el conocimiento en general y el científico en particular, marcando el inicio de una concepción constructivista del aprendizaje que se entiende como un proceso de construcción interno, activo e individual. El desarrollo cognitivo supone la adquisición sucesiva de estructuras mentales cada vez más complejas, dichas estructuras se van adquiriendo evolutivamente en sucesivas fases o estadios, caracterizados cada uno por un determinado nivel de su desarrollo.

Este investigador relacionó las etapas del desarrollo cognitivo con el intelecto, identificando cuatro niveles principales de desarrollo, pero lo que destacan en la pedagogía infantil son el sensorial- motriz que va desde el nacimiento hasta los 18 meses y el pre-operacional que va desde los 18 meses hasta los siete años. Para Piaget el desarrollo intelectual procede en forma gradual y continúa. Desde una perspectiva parecida Havighurst postuló las tareas de desarrollo procediendo de los dominios biológicos, psicológicos y culturales. Las tareas necesarias para el desarrollo intelectual son el comienzo del aprendizaje de la lengua, la formación de conceptos sencillos sobre la realidad social y física y esto se genera durante el periodo de infancia.

A la vez que se desarrollaban los estudios de Piaget se empezaron a conocer las investigaciones de Vigotsky, quien estudió el impacto del medio y de las personas que rodean al niño en el proceso de aprendizaje desarrollando la teoría del «origen social de la mente». El concepto básico aportado por Vigotsky es el de «zona de desarrollo próximo». Según el autor, cada infante en edad escolar, es capaz de aprender una serie de aspectos que tienen que ver con su nivel de desarrollo, pero existen otros fuera de su alcance que pueden ser asimilados con la ayuda de un adulto o de iguales más aventajados. Este tramo entre lo que el alumno puede aprender por sí mismo y lo que puede aprender con ayuda es lo que denomina «zona de desarrollo próximo». Este concepto es de gran interés, porque define una zona donde la acción del docente es de especial incidencia, concediéndole un papel esencial al considerarle facilitador del desarrollo de estructuras mentales en el estudiante para que sea capaz de construir aprendizajes más complejos.

Por consiguiente, el profesor adquiere especial protagonismo al ser un agente que facilita el andamiaje para el desarrollo cognitivo del estudiante. De la teoría utilizada en el campo de la pedagogía infantil cabe destacar las teorías del aprendizaje humanistas con el modelo de Carl Rogers, quien destacó que el núcleo central del papel del docente en una educación humanista, la cual está basada en una situación de respeto con los estudiantes. El docente debe partir de las necesidades y potencialidades individuales de los estudiantes, para crear y fomentar un clima de social fundamental para que la comunicación de la información académica y la emocional sea exitosa.

De esta manera, en la pedagogía infantil, él o la docente deben tener amplias competencias relacionadas con diseñar, desarrollar, implementar, dirigir, asesorar y evaluar proyectos educativos, de emprendimiento e investigación en el entorno escolar, social y comunitario y en el campo de la administración educativa, debe incluso estar preparado para participar en proyectos de organizaciones internacionales para la ayuda a la infancia, así como diseñar, promover y evaluar programas para niños con limitaciones físicas, emocionales e intelectuales, aunado a construir nuevos discursos y prácticas del saber pedagógico. En este sentido, es oportuno citar a Foucault (1994) quien define la Pedagogía como: “la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica”. (p.101).

Con lo anterior, las ciencias humanas no pueden pretender dominar objetos de estudios, sino comprender la realidad que circunda al infante en procesos de formación. Desde esta perspectiva la Pedagogía Infantil tiene espacios de acción que no se reducen a la escuela, pero que es un espacio innegablemente privilegiado que promueve aprendizajes caracterizados por la asimilación significativa e intencionada de experiencias sistematizadas que se obtiene por la apropiación de las estructuras simbólicas del saber. En este escenario el quehacer del pedagogo infantil se hará fundamental, puesto que construirá un discurso sobre infancia-aprendizaje-enseñanza.

**Tabla 9. Plan específico de formación. Pedagogía infantil 1**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Competencia** | **Criterios** | **Tutor intelectual** | **Ejes problémicos** | **Desempeño** |
| Formar | Comprender las características físicas, intelectuales y sociales de los  Estudiantes | **Infancia en el mundo a partir del siglo XXI**   * Perspectiva histórica de la infancia * Nueva concepción de infancia * Atención integral a la infancia en Colombia * Situación de la infancia hoy. * La Unicef * Unicef en Colombia * Derechos del niño/a | ¿Qué acontecimientos históricos permitieron la construcción del concepto de infancia durante el siglo XXI? | Valora y tiene en cuenta el recorrido histórico de la infancia como bases que fortalecen su planificación y actividades de formación.  . |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Enseñar | |  | | --- | | Promover actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual, actitudinal y procedimental de los estudiantes. | | **Desarrollo de niños y niñas**   * Dominios del desarrollo: físico, emocional, psicológico, cognitivo, comunicativo, creativo, espiritual, social. * Características del desarrollo de niños y niñas de 0 a 11 meses * Características del desarrollo de niños y niñas de 12 a 23 meses * Características del desarrollo de niños y niñas de 2 años * Características del desarrollo de niños y niñas de 3 años * Características del desarrollo de niños y niñas de 4 años * Características del desarrollo de niños y niñas de 5 años * Características del desarrollo de niños y niñas de 6 años * Características del desarrollo de niños y niñas de 7 años * Características del desarrollo de niños y niñas de 8 años * Características del desarrollo de niños y niñas de 9 años * Características del desarrollo de niños y niñas de 10 años * Características del desarrollo de los adolescentes. | * ¿Cómo favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje desde los dominios del desarrollo: físico, emocional, psicológico, cognitivo, comunicativo, creativo, espiritual, social? | |  | | --- | | Identifica los desarrollos físicos, emocionales, psicológicos, cognitivos, comunicativos, creativos, espirituales, sociales de los estudiantes en sus actividades de formación y en el proceso de enseñanza aprendizaje. | |
| Evaluar | Conocer diversas alternativas para evaluar. | **La escuela de infantes del tercer milenio**     * Maduración y desarrollo * Procesos cognitivos básicos: atención, percepción y memoria * Enseñanza en los niños y niñas de 6 años hasta la adolescencia * Teorías de aprendizaje en la infancia * Intervención pedagógica formativa * Manejo de situaciones escolares * Estrategias para el manejo del conflicto en el aula * Teorías de desarrollo de la infancia   Pedagogía didáctica y enseñanza | ¿Qué instrumentos de evaluación evidencian el grado de maduración y desarrollo del niño y la niña? | Reconoce criterios e instrumentos de evaluación coherentes con el grado de maduración y desarrollo del infante.  Utiliza la evaluación para hacer  seguimiento a los procesos educativos. |

**Estrategias pedagógicas.**

* Metodología activa
* Trabajo cooperativo
* Taller de expresión corporal y oralidad
* Conversatorio de diversos postulados pedagógicos de la educación inicial.
* Diseño de instrumentos de valoración de los diversos desarrollos del infante.

**Estrategias evaluativas**

Desde una postura socio crítica y una mirada holística de la educación, se hace necesario que la maestra en formación conozca el concepto de evaluación y su aplicación en el campo educativo, según (Fuentes y Herrero, 1999).

Cuando la evaluación se convierte en una respuesta burocrática, en simple justificación, desperdicia muchas de las capacidades intrínsecas que posee, ya que ésta, cuando es realizada de una forma óptima, a lo largo de todo el proceso, de un modo persistente y con una retroalimentación sobre lo ejecutado, enriquece en cada paso al estudiante, mediante la identificación, análisis y posterior reflexión sobre las tareas realizadas. La evaluación, por tanto, se convierte en una herramienta desde el punto de vista pedagógico, ya que esta posee potencialidad para comprobar de forma dinámica y constante la calidad de las actividades realizadas, analizarlas y trabajar sobre ellas para mejorar las futuras actuaciones de las nuevas maestras, mejorando a su vez el impacto en la calidad de la educación.

**Evaluación formativa: s**e busca acompañar el proceso educativo de la maestra en formación, orientando de forma continua y permanente el desarrollo de sus competencias, evidenciando la aplicación de lo aprendido y la toma de decisiones en el quehacer pedagógico.

**Evaluación sumativa:** implica la valoración de las evidencias del aprendizaje de las maestras en formación, las cuales contribuyen al perfil de una maestra con ética cristiana y pensamiento creativo.

**Evaluación permanente:** se refiere a los resultados parciales, que permiten el rediseño de las estrategias de aprendizaje.

**Autoevaluación:** nos proporciona un conocimiento sobre las actividades que realizan las maestras en formación, facilitándonos una identificación de las tareas realizadas, un análisis de ellas donde comprobaremos los puntos fuertes de la ejecución y las debilidades en las que deberán trabajar en un futuro mediante una toma de decisiones enfocadas hacia la mejora.

**Heteroevaluación:** debe ser multidireccional, evitando que se interprete como un sistema de control sobre las maestras en formación. Mediante ella encontraremos deficiencias en las actividades del resto de estudiantes, por lo que es de significativa importancia que esta evaluación se realice enfocada hacia una crítica constructiva que esté orientada hacia la mejora, es decir, una evaluación formativa

**Coevaluación:** entre todas las maestras en formación, con intención de realizar una puesta en común entre todas para conocer las fortalezas del trabajo realizado y las debilidades presentadas en el desarrollo del bloque temático, lo que permitirá crear un sentimiento de equipo entre las futuras maestras, haciéndolas sentir un equipo y no entes individuales con sus consecuentes desconfianzas, recelos y/o escepticismo ante el trabajo de las demás.

Trabajando de forma holística facilitaremos la tarea de conseguir las metas comunes que tenemos en este bloque temático, organizándonos de una manera coordinada y sistemática, cooperando entre todas, haciendo más eficientes nuestras actuaciones, mejorando nuestras debilidades y compartiendo nuestras fortalezas.

**Recursos**

Video beam, computador, artículos, libros y documentos en físico o digital.

**Tabla 10. Cronograma de actividades. Pedagogía infantil 1**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Día** | **Actividad** | **Producto** |
| 8, 9,13, 15 16, 20,22,23 y 27 de febrero. | \* Introducción: una mirada holística de la infancia a nivel internacional y nacional  \* Lectura dirigida del documento PDF: “historia de la primera infancia”. El concepto de infancia a lo largo de la historia.  \* Lectura compartida del documento: “La infancia en el siglo XXI”. Mirtha Benítez. PDF  \* Socialización de los videos “Etapas del desarrollo del niño de 0 a 6”  \* Explicación y video de profundización sobre el funcionamiento cerebral en el infante.  \* Elaboración de mapa conceptual de “historia de la primera infancia” y La infancia en el siglo XXI  \* Trabajo cooperativo, socialización de la propuesta educativa de Loris Malaguzzi y la metodología Reggio Emilia. | Mapa conceptual.  Infograma interpretativo |
| 1, 2, 6,8, 9, 13, 15, 16, 20, 22 y 23 de marzo. | \*Referentes teóricos de Piaget y las etapas del desarrollo.  \* Actividades para desarrollar y fortalecer las diversas etapas del niño y la niña | \* Relatorías.  \* Aplicaciones vivenciales. |
| 3, 5, 6, 10, 12, 13, 17 y 19, de Abril | \* El desarrollo del cerebro a través de los años: crecimiento y periodos sensibles, fortalezas y debilidades, el cerebro y el aprendizaje.  \* Las memorias del cerebro y como potenciar el aprendizaje en los niños y niñas.  \* Las emociones también se desarrollan con el aprendizaje del infante.  \* Destrezas que todo niño o niña necesita para el siglo XXI. | \* Exposiciones.  \* Diapositivas  \* Exposición artística y literaria para niños en edad inicial. |
| 20,24,26 y 27 de Abril | Diseño de instrumentos de valoración según el grado de maduración de los niños y niñas. | \* formato diagnóstico para valorar el desarrollo físico, emocional, psicológico, cognitivo, comunicativo, creativo, espiritual, social del infante. |

# 6. PEDAGÓGICO – EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA

**Preliminares.**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Campo de formación: | | | Pedagógico. | | |
| Bloque temático | | | Epistemología de la pedagogía | | |
| Semestre: | I | I. H.S. | 3 | Responsable: | Mg. Lisette Vargas Minorta |

* **Malla curricular.**
  + **Pregunta generadora de la normal**

¿Qué saberes necesito apropiar en el desarrollo de mi identidad y quehacer profesional para formarme como una educadora de calidad?

* **Pregunta generadora del PFC**

¿Cómo los fundamentos humanísticos, pedagógicos, científicos- tecnológicos y escolares me permiten asumir el perfil de educadora que requiere la sociedad actual?

* **Pregunta generadora del semestre**

¿Cómo hago de la reflexión pedagógica una práctica que potencie mi ser de maestra?

* **Pregunta generadora del campo de formación. PEDAGÓGICO**

**¿Qué fundamentos pedagógicos debo poseer, comprender y apropiar con el fin de configurar mi perfil como maestra investigadora?**

**Pregunta organizadora del Bloque temático / seminario**

¿Por qué es necesario mirar desde la filosofía y la epistemología la movilidad de la pedagogía en su construcción y reconstrucción como el saber que ofrece el carácter de profesional de la maestra?

**Horizonte del Bloque temático / seminario**

**Meta**

Comprender los referentes filosóficos y epistemológicos que le permitieron al GHPP reconfigurar el concepto de pedagogía, visibilizando al maestro como un intelectual que produce saber pedagógico. En este sentido, trabajar con las maestras en formación desde el campo de la pedagogía, como lugar de tensiones y como proceso de reconocimiento de una amplitud de objetos investigativos.

**Intencionalidad**

Establecemos una revisión histórica, teórica, filosófica para problematizar las formas de apropiación de la pedagogía y de los discursos sobre la educación en nuestro país, reconociendo las relaciones de tensión entre escuela, maestro y saber.

**Justificación: incluir en ella la transversalización del currículo**:

Desde una noción metodológica de Práctica Pedagógica, lo pedagógico adquiere un nuevo sentido, como saber y práctica, como lo que permite a los maestros entrar en relación con el conocimiento, como acontecimiento social susceptible de ser descrito en su especificidad histórica. En este sentido, la formación de maestras adquiere una fundamentación desde la historicidad y arqueología del saber desde los nuevos horizontes culturales de la época.

A partir de un enfoque que buscar reconfigurar al maestro, desde la pedagogía como discurso que posibilita al maestro como soporte de un saber que tienen lugar en las prácticas del saber, se concluye que: “La pedagogía, lugar teórico o de saber, que tiene su propia historicidad” (1999). El eje temático “Epistemología de la pedagogía” busca comprender los planteamientos del GHPP respecto a las relaciones de tensión entre maestro, escuela y saber para fundamentar su quehacer. Lo anterior, desde la construcción del GHPP de un dispositivo de pensamiento epistemológico: una serie de preguntas, de inquietudes, herramientas, llamadas epistemológicas porque miran la pedagogía desde fuera de ella misma (Zuluaga et al., 2014).

Es así, como se busca fundamentar la práctica pedagógica investigativa desde los cuestionamientos del GHPP que buscan resignificar al maestro como un sujeto que se empodera de un saber (Saldarriaga, 2003). Para Zuluaga (1999):

“Entre los sujetos que de una u otra manera se relacionan con el discurso de las ciencias o de los conocimientos, hay uno de ellos cuya forma de relación designa una opresión cultural que se establece a través del método de enseñanza: ése es el maestro. (...) Mientras más inferior sea la situación cultural del maestro, le es confiado en mayor medida su oficio metodológico. Pero a pesar de esta existencia instrumental de la Pedagogía en nuestra sociedad, hay que empezar a arriesgarse, en la investigación y en este largo proceso de diálogo (...) En este contexto amplio de la Pedagogía, la historia de la práctica pedagógica en Colombia sig nifica en su proyección social, una lucha por rescatar, para el maestro y a través del trabajo histórico, la práctica pedagógica” (p. 11- 13).

**Marco teórico**

**Pedagogía y epistemología.**

Desde los planteamientos del GHPP se buscó generar un dispositivo de pensamiento epistemológico para mirar la pedagogía desde fuera de llama misma, en el que se pretendía la recuperación de la práctica pedagógica, la reivindicación del oficio del maestro y la constitución del saber pedagógico. Según esta perspectiva, Zuluaga (1999) expresa:

Entiendo por Pedagogía la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas. Esta definición comporta cuatro características:

1. Es una herramienta para la polémica cuya intención es criticar la apropiación que reduce la Pedagogía a una concepción instrumental del método de enseñanza.

2. Busca responder, inicialmente, a las acertadas demandas que la historia de las ciencias le hace hoy a la Pedagogía para plantear pluralidad de métodos de enseñanza de acuerdo con las particularidades históricas de formación de cada saber. Está impregnada de un deber ser más que de una realidad actual.

3. Se ha formulado con base en la historicidad de la Pedagogía: en la permanente presencia práctica o conceptual de la enseñanza en las diferentes opciones de Pedagogía o de Educación.

4. Reconoce la adecuación social de los saberes en las diferentes culturas. (…) Rescatar la práctica pedagógica significa en su sentido más amplio: recuperar la historicidad de la Pedagogía, tanto para analizarla como saber, como para analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la Pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad. Entiendo por historicidad de la Pedagogía, el carácter positivo tanto de las fuentes como de la discursividad acerca de la enseñanza. Discursividad que registra no sólo objetos de saber sino también nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de sistematicidad de la Pedagogía.

(…) Comprender los procesos de formación del saber pedagógico, analizar los procesos de su formación como disciplina, comprender cuál es la naturaleza de la Pedagogía como disciplina y superar la historia de los autores y de las ideas pedagógicas, son trabajos que necesitamos emprender en los próximos años. Una de sus principales consecuencias para el maestro será convertir en objeto de análisis su práctica (docencia), gracias a la aprehensión de la naturaleza conceptual, aplicada y experimental de la Pedagogía y gracias al conocimiento de la historicidad de la Pedagogía. ¿De qué serviría a un maestro, dados los retos que en la actualidad se le plantean a la Pedagogía, a sus intelectuales y a sus instituciones, conocer un método de enseñanza, un saber específico para enseñar (con sus características epistemológicas) y unas teorías sobre el aprender?

(…) Con la adopción del término saber para la Pedagogía, se busca destacar la movilidad que brinda al investigador para desplazarse desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos que están en permanente intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas.

**La práctica pedagógica y el saber pedagógico.**

Investigar desde la noción metodológica de práctica pedagógica, implica visibilizar lo singular; evidenciando discursos, sujetos, prácticas e instituciones. En este sentido, la práctica pedagógica se comprende como un campo conceptual de la pedagogía, expresado por Zuluaga (citada por Saldarriaga, 2008): " (…) como un conjunto de relaciones de saber y poder que inscriben los gestos del enseñar en cierta organización social de los saberes y la cultura (…)"; es decir una relación entre discurso y práctica, entendida la práctica pedagógica como un objeto del discurso cuyo campo de aplicación es la práctica (Martínez, 2012).

Ahora bien, desde una escuela que surgió en el siglo XIX, con maestros del siglo XX y educando a las generaciones del siglo XXI (Muñoz, 2015), se requiere de la comprensión de las relaciones que se establecen entre institución, sujeto y discurso; buscando entender la enseñanza como una categoría resignificada desde un nuevo sentido a través de la vía del pensamiento, sin la pretensión de un rescate de un pasado ideal (Martínez, 2003).

Desde la noción de dispositivo, la escuela en relación con los sujetos y discursos, permite pensar los objetos desde las fuerzas, posiciones, enunciados y relaciones, los cuales establecen tensiones. De esta manera, la pedagogía tiene sentido desde una comprensión de su pasado, es decir, desde la historicidad, para una configuración del presente; en términos de Martínez (2012): “la pregunta no es quién hizo tal cosa, o desde qué pretensión, sino cuál fue la práctica que surgió alrededor de algo y que hace que ese “algo” emerja (…)" (p. 58).

En síntesis, la práctica pedagógica es una noción en construcción que establece una relación entre sujetos, saberes y escuela, en la que convergen diferentes enunciados para producir nuevos discursos con base en la reflexión sistemática de las particularidades de cada contexto. Para Saldarriaga (2008), se ha problematizado la pedagogía desde la práctica pedagógica, con el fin de empoderar al maestro como productor de saber pedagógico; expresado por Zuluaga (1999): “(…) saber pedagógico es una estrategia de análisis que nos posibilita historiar las prácticas discursivas que han delimitado como sujeto de saber al maestro” (p.74).

Así, ante la posibilidad del saber pedagógico, el maestro rompe la tarea que le ha sido asignada como simple aplicador de ciencias. Pues, el saber pedagógico desde la noción de práctica pedagógica permite pensarse como un espacio abierto, en el que se establecen puentes con otros saberes, entendiendo el saber cómo una forma de conocimiento, ciencia y concepto. Desde los planteamientos de Zuluaga (1999):

a) El saber pedagógico es la noción metodológica que más discursos heterogéneos puede agrupar en torno a la enseñanza, aunque en sentido estricto, Pedagogía como ideal de una "teoría", sólo se da a partir de Herbart en el siglo XIX. b) Se denomina saber pedagógico al conjunto de conocimientos sobre la enseñanza que de una u otra manera recogió, reubicó o desplazó la Didácüca en el siglo XVII. La Didácüca y los discursos sobre la educación y la instrucción que tuvieron lugar en el siglo XVIII, fueron retomados por la Pedagogía en el siglo XLX, en un proceso que conoce desplazamientos, redefiniciones, olvidos, transformaciones y rupturas (p.99).

En este sentido, la escuela debe ir más allá del dispositivo que se constituye por medio de la instrumentalización del maestro, reconfigurándose a través de la relación maestro- investigación (Álvarez, 2011). A partir del campo de la enseñanza, la escuela como acontecimiento del saber requiere de una mirada que posibilite al maestro a partir de la investigación, el replanteamiento de su acción, facilitando la construcción de su saber. En este sentido, Zuluaga & Echeverri (2003), expresan la necesidad de analizar la pedagogía desde el saber pedagógico, pues no basta con acercarse desde su historicidad.

**La escuela, una posibilidad desde el saber pedagógico.**

Cuando se aborda el tema de la escuela es común remitirse a la historia lineal de los hechos que han tenido relevancia en la educación colombiana. El grupo de Historia de la Práctica Pedagógica ha dado una nueva perspectiva a su emergencia. De este modo, para abordar la concepción de escuela es importante reconocer que ha sido estudiada en su relación con la familia, con el Estado y las relaciones entre maestro y enseñanza. Ante las diversas perspectivas que exige el mundo de hoy, se busca abordar la concepción de escuela desde tres categorías: la escuela desde el pretexto, abriendo camino a su historicidad; la escuela como texto, reconociendo el presente y la escuela como contexto, posibilitando horizontes de sentido.

**La escuela desde el pretexto, historia.**

En la actualidad es común escuchar hablar de la necesidad de la transformación de la escuela pública frente a los retos de la sociedad; para lograrlo, es importante conocer su origen como acontecimiento a finales del siglo XVIII e inicios del XIX. Martínez (1986), expresa que la escuela surge como institución para la enseñanza, impartida por un sujeto cuyo reglamento principal es definido más por una práctica de enseñanza que por una práctica religiosa. No es acontecimiento de orden religioso, así tenga en sus inicios una marcada influencia de la iglesia, es sobre todo un fenómeno que se ubica en el orden estatal (Saldarriaga, 2009).

En este mismo sentido, la emergencia de la escuela se relaciona con la Escuela Pía; Martínez, Castro & Noguera (1997), plantean que esta escuela estaba articulada al sistema de donaciones, administrada por órdenes religiosas, las cuales al ser expulsadas posibilitaron el origen de la escuela pública. Por esta razón, la escuela fue pensada como una forma de reordenamiento institucional, es decir como escenario social, moral, económico y político; sin olvidar que la instrucción pública nace como una estrategia de poder para la enseñanza (Martínez, 1983).

A partir de la emergencia de la escuela como acontecimiento, para Martínez (2004) aparece la figura de Estado para reglamentar y la Iglesia para inspeccionar y vigilar; relación que genera nuevas formas de regulación del ciudadano, el pobre requiere que se le instruya para ocuparse y las clases privilegiadas para ilustrarse. Frente a la necesidad de instrucción, Saldarriaga (2009), expresa que el maestro como sujeto que posibilita la emergencia de la escuela, en sus inicios debía peregrinar de pueblo en pueblo para enseñar a los hijos de los ricos, condición que no le permitía el reconocimiento del respeto por parte de la sociedad de esta época.

Desde el propósito de enseñanza, la escuela se convierte en un escenario excluyente, en el que se pretendía forjar una república, pero con los privilegios para unos pocos, manteniendo de cierta manera los imaginarios coloniales. Zuluaga, Saldarriaga, Osorio, Echeverri & Zapata (2004), plantean la escuela durante sus inicios como un mecanismo que integraba el conjunto institucional, adoptado para la construcción del sistema de instrucción pública, cumpliendo la función social de educar las clases favorecidas para la dirección de la naciente república y brindar instrucción primaria a un gran número de la población. Sin embargo, la enseñanza de las primeras letras carecía de uniformidad en el método (Zuluaga, 1996).

La escuela como escenario de los acontecimientos sociales a través de su devenir se ha visto permeada por aspectos de la vida como: la política, la religión y la economía (Álvarez, 1991). El anterior planteamiento, hace pensar la escuela como un espacio en el que convergen tensiones entre los intereses del Estado y la Iglesia, cuyo objetivo es la configuración del sujeto; Zuluaga (1996), expresa que: “El tipo de hombre que se pretendía formar en las escuelas estaba definido por la dualidad de sus actos: actos al servicio del Estado, actos al servicio de la Iglesia” (p. 269).

Ahora bien, la concepción de escuela como acontecimiento del saber, Álvarez (1991), la ubica como un fenómeno educativo, el cual requiere de un conjunto de normas de disciplinamiento, estableciendo prácticas, nuevos y discontinuos discursos que no aspiran a producir, ni a desencadenar grandes sucesos; más bien son acontecimientos anónimos que por lo general pasan inadvertidos, por la subvaloración que la sociedad le ha dado al maestro (Martínez, 2012).

Teniendo en cuenta los anteriores planteamientos, la escuela requiere de una mirada desde su historicidad para pensar en las posibilidades de subsistencia en un mundo en el que circulan saberes que giran en torno a prácticas sociales (Zuluaga,1999). Por esta razón, la escuela se reconoce como acontecimiento de saber, poder, político, social y cultural; posibilitada por la subjetivación del maestro.

**La escuela como texto, reconociendo el presente**

Desde la relación que existe entre escuela, maestro y saber se ha buscado la reivindicación de cada uno de los elementos que convergen actualmente. Sin embargo, al parecer las relaciones que se han establecidos desde hace dos siglos pareciera que no se vieran afectadas por el paso del tiempo. Teniendo en cuenta que en la escuela de hoy han influido diversas tensiones; Álvarez (1994), afirma que la escuela es el resultado de un campo de fuerzas, haciéndola aparecer como una necesidad, como una estrategia de instrucción.

Así que, la pedagogía y la práctica de aula del maestro se han visto afectadas por las diversas tendencias y discursos de las disciplinas que han afectado la escuela, el maestro y el saber. En este sentido, Saldarriaga (2003), propone analizar la compleja relación tensional entre el modelo pedagógico y las tecnologías o técnicas de organización que permiten llevar a cabo los fines educativos y sociales en la escuela.

Para Saldarriaga & Sáenz (2005), a partir de Foucault conciben la escuela como máquina escolar, destacada como aparato que reproduce ideología, pues produce verdad, que hace sujetos. A su vez, resalta que esta concepción de escuela permite ampliar sus descripciones, no la más verdadera, sino la que pueda servir a una política de empoderamiento de un saber pedagógico.

La escuela ha devenido en lugar de aprendizaje, de aprendizaje de habilidades y destrezas, un espacio de oposición al pensamiento no solo de los niños y los jóvenes sino también del maestro, porque como administrador del currículo es mero ejecutor de acciones. (Martínez & Rojas, 2013), adaptándose la escuela y el maestro a los cambios curriculares que se plantean desde las políticas públicas, llevando con ello a que el saber pedagógico también sufriera transformaciones para lograr la ejecución de acciones planteadas en el P.E.I.

Para Martínez (2004), la escuela en Colombia se define como expansiva, inspirada en la teoría del capital humano, la cual pretendía lograr la modernización social, abarcando el crecimiento y desarrollo. Y la escuela competitiva, que tiene como fin el aprendizaje por competencias, hecho que impacta el diseño curricular, el rol de los maestros y estudiantes, ya que obedece a la urgencia y exigencias del mundo moderno.

La escuela se hizo parte fundamental de nuestra cultura y nos cuesta entender su dimensión histórica, Álvarez (1997), y esto que pasa en la escuela, es un problema de falta de investigación de su historicidad y emergencia, hasta llegar al punto de pensar que en nuestro presente la escuela es el resultado de una evolución natural y que debido a ello es una institución imprescindible lo cual asumimos culturalmente en nuestra realidad.

**La escuela como contexto: proyección**

Ante una escuela que surgió en el siglo XIX, con maestros del siglo XX y educando a las generaciones del siglo XXI (Muñoz, 2015); es importante reconocer que no siempre ha correspondido al propósito de educación, considerada por Noguera & Marín (2012), como: “… un elemento central del gobernamiento, un arte para la conducción de sí y de los otros…” (p. 14). Sin embargo, la relación de las fuerzas que convergen en la escuela ha permitido la configuración de un sujeto que posibilita la existencia de la institucionalidad de la enseñanza, aunque no siempre corresponde al fin de la educación.

Así que, a partir de ese ideal de educación correspondiente a la sociedad contemporánea, la escuela está llamada a concebirse como escenario para la vida. Así, por ejemplo, Álvarez (2003), manifiesta que la enseñanza en la escuela ha sido cuestionada con la aparición de los medios de comunicación de masas; lo anterior plantea el reto de la reconfiguración de la escuela y la visibilidad de los estudiantes.

Por ello, es necesario reconocer que la escuela en Colombia ha atravesado una serie de profundas transformaciones que afectan la enseñanza, el sentido y el ritmo de la escuela, los fines de la educación, y las políticas educativas (Martínez & Castro, 1994) constituyendo un dispositivo y unos sujetos que requieren mayor conciencia de su historicidad para abrir nuevos caminos de sentido.

Desde el campo de la enseñanza, la escuela como acontecimiento del saber requiere de una mirada que posibilite al maestro a partir de la investigación el replanteamiento de su acción, facilitando la construcción de su saber. En este sentido, Zuluaga & Echeverri (2003), expresan la necesidad de analizar la pedagogía desde el saber pedagógico, pues no basta con acercarse desde su historicidad. De acuerdo con Martínez (2003), la enseñanza es repensada como una categoría con un nuevo sentido, a través de la vía del pensamiento, sin la pretensión de un rescate de un pasado ideal. Por ello, Álvarez (2003), expresa que la relación entre saberes escolares y científicos requiere de cierto dinamismo, a través de la investigación de las prácticas sociales en las que se produce.

Teniendo en cuenta lo anterior, Zuluaga (1999), concibe la pedagogía no desde su existencia instrumental, sino, desde el campo de la investigación; en el que la pedagogía como discurso posibilita al maestro como soporte de un saber asociado a las prácticas.

De igual manera, establece una relación escuela- sociedad, en la que el maestro adecúa los discursos de los manuales de las ciencias. Sin embargo, la escuela debe ir más allá del dispositivo que se constituye por medio de la instrumentalización del maestro, posibilitando su existencia y reconfigurándose a través de la relación maestro- investigación (Álvarez, 2011).

Desde estas perspectivas, la escuela está llamada a dar un nuevo sentido a sus actores, concibiéndose como un espacio de formación que trasciende en el proyecto de vida; como dispositivo en el que convergen tensiones sociales, políticas, religiosas y culturales, pero que permite el encuentro para la construcción de un sujeto que aporte a pensar el desarrollo de ciudadanos conscientes de su responsabilidad en la transformación de su entorno. Por ello, la historicidad de la escuela permite el desprendimiento con su pasado (Martínez, 2013), reconociendo las exigencias del medio y las nuevas formas de pensar a sus actores: maestros- estudiantes en relación al saber.

**Tabla 11. Plan Específico de Formación. Epistemología de la pedagogía**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Competencia** | **Criterios** | **Tutor intelectual** | **Ejes problémicos** | **Desempeño** |
| Formar | Comprender los propios procesos de desarrollo | 1. LA PEDAGOGIA SIGLO XX EN COLOMBIA. Problemáticas y enrarecimientos, | ¿Cuáles son los fundamentos que le permitieron al GHPP problematizar la pedagogía contemporánea? | Argumenta los fundamentos que le permitieron al GHPP problematizar la pedagogía contemporánea en Colombia. |
| profesional y  buscar mejoramiento continuo. | según el grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica.  2. LA EPISTEMOLOGIA. Sus concepciones y  nociones. Pertenencia a la Filosofía y a la  Ciencia. La pedagogía y la filosofía. | ¿De qué manera los enrarecimientos planteados desde el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia me permiten reconfigurarme desde lo público e intelectual?  ¿Qué relación establece la pedagogía con la epistemología? | Concluye desde los planteamientos del GHPP cómo el maestro se reconfigura desde lo público y lo intelectual. |
| Enseñar | La comprensión, la formulación y el uso de la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudia. | 3. CONOCIMIENTO. Qué es el conocer. Descripción, proceso, origen, posibilidad, esencia. La Ciencia, la Disciplina, El Saber, la Teoría. Clasificación de la Ciencia.  4. EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Posturas Empírico analítica, Fenomenológica- hermenéutica- lingüística y Dialéctica o crítico-hermenéutica  5. Elementos para una Arqueología y Genealogía de lo Pedagógico. | Desde ¿qué posturas epistemológicas orientan la producción del conocimiento pedagógico?  ¿De qué manera la arqueología de lo pedagógico posibilita el saber pedagógico? | Identifica el origen del conocimiento y la forma como se posibilita desde el campo de la pedagogía como saber pedagógico del maestro.  Describe las posturas epistemológicas empírico analítico, fenomenológico, hermenéutico, lingüística dialéctica o crítico- hermenéutica. |
| Evaluar | Comprender la relevancia de la autorregulación en los sujetos  de la educación. | 6. CONSTITUCIÓN Y MOVILIDAD DE LA PEDAGOGÍA. Un oficio-un arte, una Ciencia, Ciencia teórica, Ciencia aplicada, Ciencia del Espíritu.  7. AUTONOMÍA DE LA PEDAGOGÍA EN COLOMBIA. Su búsqueda. Disciplina reconstructiva. Disciplina de la Enseñanza. Disciplina de valor óptico- axiológico y antropológico. Como Saber Pedagógico. | Desde las investigaciones del GHPP ¿cómo se ha constituido la pedagogía?  ¿Por qué la pedagogía se posibilita a través de las prácticas y los discursos?  ¿De qué manera el saber pedagógico le permite al maestro reconfigurarse?  ¿Cómo se configura el saber en la escuela? | Demuestra desde los fundamentos del GHPP la constitución de la pedagogía como oficio- un arte, una ciencia, una ciencia teórica, ciencia aplicada, ciencia del espíritu.  Relaciona los elementos filosóficos que le permiten a la pedagogía constituirse como saber pedagógico desde la relación que se establece entre prácticas y discursos. |

**Estrategias Pedagógicas**

**Seminario Alemán:** desde los diversos roles del seminario alemán se busca formar a los participantes para la investigación científica. De este modo se desarrollan capacidades como lector crítico de resultados de investigaciones, como observador que identifica los problemas presentes. Para ello, se programan y ejecutan ejercicios estructurados que permiten a las maestras en formación, desarrollar competencias iniciales de investigadoras, avanzar en el conocimiento y aportar buenas revisiones y análisis sobre tópicos que pueden facilitar el desarrollo de la investigación. Según los lineamientos de la UIS (2007), el seminario investigativo está conformado por un grupo de aprendizaje activo y cooperativo en el que se investiga, reflexiona, descubre y concluye, cuyos roles se sintetizan en:

**Relatoría**

La relatoría o relación es el procesamiento a través del cual el RELATOR expone el tema correspondiente en la sesión del seminario. El relator tiene como misión principal enriquecer, como resultado de su investigación y estudio, el saber de los demás, buscando por medio de una argumentación rigurosa aportar algo nuevo que permita avanzar en el conocimiento sobre el objeto de estudio.

El relator durante su exposición debe estimular e inducir el grupo a la discusión, mantener su atención y despertar interés de participación, a través de la argumentación rigurosa, explicaciones claras y el planteamiento de su punto de vista.

El relator tiene toda la libertad para organizar su material de trabajo, puede utilizar, en términos didácticos, comparaciones, relaciones, ejemplos y pruebas lógicas o experimentales; además debe abordar su exposición desde diferentes posiciones, es decir lo puede hacer desde un enfoque informativo, en el cual el relator es imparcial y objetivo, y cita con exactitud las fuentes y/o desde un enfoque argumentativo en el que expresa su opinión y comparte con el grupo sus propias conclusiones, con el fin de llegar a nuevos resultados. El rumbo de la relatoría depende de lo que el grupo espera de la sesión y de la naturaleza de los temas.

**Correlatoría**

Consiste en la complementación y enriquecimiento de la relatoría por parte de un CORRELATOR, el cual debe estar muy atento a la exposición del relator, pues no debe repetir lo expuesto, sino evaluar el contenido, la claridad y el manejo de la exposición, con el fin de plantear su reflexión personal, y su posición frente a la relatoría, de una manera crítica, destacando los aportes más relevantes de la relatoría motivando a los PARTICIPANTES al debate.

**Discusión**

Es el medio a través del cual los PARTICIPANTES con base en lo expuesto en la relatoría y la argumentación del correlator, confrontan sus concepciones y apreciaciones sobre el tema. Esta dinámica se desarrolla a manera de discusión, la cual se caracteriza por ser de carácter positivo, argumentativo y enfocado al enriquecimiento del trabajo en grupo. La discusión requiere participación oportuna y respeto por las opiniones de los demás, criticándolas constructivamente. Este ejercicio permite a los participantes fortalecer procesos cognitivos a partir de la escucha atenta, la reflexión, la toma notas sobre lo que desea expresar para luego a hablar.

**Protocolo**

El protocolo es la evidencia escrita de cada sesión del seminario y un insumo para la elaboración del informe final. Éste debe ser leído antes de comenzar cada sesión, ya que es un acta de registro de lo ocurrido en la anterior y de los compromisos planteados. Su autor es el PROTOCOLANTE, el cual plasma en un documento las actividades tal y como fueron desarrolladas, utilizando una redacción clara y concisa. El protocolo, como documento testimonial, debe recoger el tema, día, duración, asistentes, funciones y tareas cumplidas (síntesis de la relatoría y correlatoría), desarrollo de la discusión, aportes de los participantes, interrogantes nuevos sobre el tema, validaciones y acuerdos entre los miembros del seminario.

El protocolante además de documentar la relación exacta de lo ejecutado durante la sesión, también juzga y evalúa su desarrollo integral registrando sus aportes en el protocolo, el cual debe ser revisado por el Director del seminario y el Relator antes de iniciar la sesión, teniendo en cuenta que cada integrante del grupo debe tener una copia de él. (p. 7-8).

Teniendo en cuenta las estrategias didácticas, se busca evidenciar los aprendizajes a través de acciones de enseñanza, como:

• **Lectura dirigida:** se busca establecer parámetros para desarrollar el proceso lector según los niveles de lectura, haciendo énfasis en el intertextual.

• **Producción de textos:** se trabajarán textos continuos (relatoría, protocolo, artículo y rúbrica de registro de lectura) y discontinuos (mapas conceptuales).

• **Esquemas de organización de información gráfica**: infografía, mapa mental y mapa conceptual.

**Estrategias evaluativas**

A partir de la propuesta de evaluación en el aula de Ianfrancesco (2012), desde una escuela transformadora, se plantea para las maestras en formación una evaluación permanente que permite obtener información de diversas fuentes acerca de: los desempeños, la calidad de los aprendizajes y procesos de enseñanza- aprendizaje. Para este fin, se diseñan diversos productos que evalúan dichos desempeños, comprendiendo las diversas formas de evaluación:

**Evaluación formativa:** se busca acompañar el proceso educativo de la maestra en formación, orientando de forma continua y permanente el desarrollo de sus competencias, evidenciando la aplicación de lo aprendido y la toma de decisiones en el quehacer pedagógico.

**Evaluación sumativa:** implica la valoración de las evidencias del aprendizaje de las maestras en formación, las cuales contribuyen al perfil de una maestra con ética cristiana y pensamiento creativo.

**Evaluación intermedia:** se refiere a los resultados parciales, que permiten el rediseño de las estrategias de aprendizaje.

**Evaluación terminal:** se da de forma rigurosa, metódica, objetiva y explicativa en la práctica del nivel de enseñanza del preescolar, con el acompañamiento de las maestras.

**Recursos**

Video beam, computador, artículos, libros y documentos en físico o digital.

**Tabla 12. Cronograma de actividades. Epistemología de la pedagogía**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Día** | **Actividad** | **Producto** |
| 8, 15, 16,  22 y 23 de febrero. | \* Introducción. Explicación desde los planteamientos del  GHPP el dispositivo de pensamiento epistemológico que construyó el grupo para mirar la pedagogía.  \* Lectura dirigida del capítulo: “La epistemología como una herramienta”.  \* Socialización de la película “Tiempos moderno” y el documental “Y tú ¿cuánto vales?”  \* Explicación y lectura de profundización de las herramientas epistemológicas usadas por el GHPP.  \* Elaboración de mapa conceptual de las orientaciones epistemológicas usadas por el GHPP: lectura del texto “Lecturas y usos de Foucault”.  \* Elaboración de una cartografía Interpretativa. | Mapa  conceptual. Cartografía interpretativa. |
| 1, 2, 8 y 9  de marzo. | \* Seminario alemán fundamentado en las categorías:  Saber pedagógico, maestro y escuela.  \* Orientaciones para la elaboración un seminario alemán.  \* Elaboración de mapas conceptuales de los artículos relacionados con las categorías que orientan el seminario. | \* Mapas  conceptuales.  \* Relatorías.  \* Protocolo del seminario. |
| 15, 16, 22 y  23 de marzo | \* Explicación del estatus de historicidad de la pedagogía desde: la positividad, la gnoseología y el discurso.  \* Exposiciones acerca de las opciones para abordar la  producción de conocimiento.  \* Lectura dirigida del texto: “Elementos para una Arqueología y Genealogía de lo Pedagógico”.  \* Elaboración de mapas conceptuales. | \* Exposiciones.  \* Mapas conceptuales. |
| 5 y 6 abril. | \* Seminario alemán acerca de los documentos: “El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación” y “La pedagogía y las ciencias: historias de una relación”. | \* Protocolo del  seminario.  \* Relatoría. |
| 12 y 13 de  abril. | \* Explicación de la pedagogía como saber pedagógico, desde su relación con la filosofía. Concepción de Historia de la Práctica Pedagógica desde el GHPP.  \* Revisión y registro en rúbrica de artículos del GHPP a partir de las siguientes categorías: maestro, escuela, noción de práctica, saber pedagógico y pensamiento crítico.  \* Elaboración de un mapa conceptual de subcategorías o sistema categorial en el que se reporten los antecedentes investigativos. Mínimo 10 documentos referenciados en listado de referencias según Normas APA.  \* Exposición de los mapas conceptuales | \* Mapa de  subcategorías.  \* Rúbrica de artículos.  \* Listado de referencias según Normas APA. |
| 19, 20, 26 y  27 de abril. | \* Elaboración de un artículo de revisión acerca de las categorías trabajadas: maestro, escuela, noción de práctica, saber pedagógico y pensamiento crítico.  \* Conversatorio de la pedagogía como: disciplina  reconstructiva. Disciplina de la Enseñanza. Disciplina de valor óntico-axiológico y antropológico. Como Saber Pedagógico. | \*Artículo de  revisión.  \* Acta de participación en el  conversatorio. |

# 7. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, TEÓRICOS Y DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA EN PREESCOLAR

**Preliminares.**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Campo de formación:** | | | Pedagógico. | | |
| **Bloque sistemático:** | | | Fundamentos Epistemológicos, teóricos y didácticos para la enseñanza de la lengua materna en preescolar. | | |
| **Semestre** | I | **I.H.S.** | 4 | **Responsable:** | Nubia Estela Suárez Martínez |

**MALLA CURRICULAR**

* **Pregunta generadora de la normal:**

¿Qué saberes necesito apropiar en el desarrollo de mi identidad y que hacer profesional para formarme como maestra de calidad?

* **General del PFC.**

¿Cómo los fundamentos humanísticos, pedagógicos, científicos-tecnológicos y escolares que permiten asumir el perfil de educadora que requiere la sociedad actual?

* **Generadora del semestre (P)**
* **Pregunta generadora del campo de formación.**

¿Cómo el lenguaje, la diversidad lingüística y la comunicación, me constituyen en maestra mediadora y generadora de saber pedagógico en el Siglo XXI?

**Pregunta organizadora del Bloque temático.**

¿Cuáles referentes epistémicos, pedagógicos y didácticos debo apropiar para la enseñanza de la lengua materna en el nivel preescolar?

**HORIZONTE DEL BLOQUE TEMÁTICO**

**Meta.**

Formar jóvenes desde la visión del ser Maestra para que se apropie de los fundamentos epistémicos, teóricos y didácticos para ser capaz de orientar la enseñanza de la lengua materna en preescolar.

**Intencionalidad.**

Reconocer la importancia del desarrollo del lenguaje, la adquisición del mismo en preescolar y ciclo inicial a través de una didáctica concreta.

**Justificación.**

El lenguaje se constituye en una herramienta fundamental para interactuar con otros seres, organizarse social, cultural e ideológicamente.

En primer lugar, el lenguaje ubica al hombre como un ser racional, inteligente, capaz de expresar lo que piensa, siente y desea a través de múltiples sistemas simbólicos que ha construido a través de la historia.

También brinda la oportunidad de imaginar, soñar, crear lo que existe y no existe porque la literatura abre la ventana del juego, del arte, de la curiosidad y los conduce al pasado donde anteriores generaciones registraron su historia.

Para el niño de preescolar, el uso cotidiano del idioma, su lengua materna en primera instancia, y de las diferentes formas de expresión y comunicación, le permiten centrar su atención en el contenido de lo que desea expresar a partir del conocimiento que tiene o va elaborando de un acontecimiento, constituyéndose el lenguaje en la forma de expresión de su pensamiento. Por tanto, las oportunidades que facilitan y estimulan el uso apropiado de un sistema simbólico de forma comprensiva y expresiva potencian el proceso de pensamiento.

Es por ello que la enseñanza de la lengua en preescolar no debe separarse del proceso natural de desarrollo del lenguaje en el niño desde sus primeros momentos, por consiguiente, aunque el niño empiece los cursos de preescolar, el educador ha de conocer el proceso natural de desarrollo desde sus principios. El niño que empieza la educación preescolar goza ya de un dominio de la lengua bastante notable. En modo alguno se trata de que el educador lo inicie en el conocimiento de la lengua. Más bien se empieza un periodo de reflexión sobre ello que entrará con más fuerza cuando el niño comience a estudiar gramática.

En cualquier caso, ha de estar convencido el educador de que existen procedimientos y circunstancias que propician el aprendizaje de la lengua por parte del niño son grandes esfuerzos. Estos conocimientos ayudaran a la maestra en formación a planear y programar el cultivo de la lengua desde el momento en que entra en contacto con el niño.

**MARCO TEÓRICO**

A través de la historia, el lenguaje ha sido objeto de estudio y ha causado profundas diferencias de acuerdo con las perspectivas y los enfoques de los hombres y las corrientes filosóficas que lo han abordado. Lo interesante es que hoy la humanidad ha recorrido una experiencia de muchos y cada uno de ellos ha aportado ideas que permiten situar pedagógicamente con mayor seguridad el lenguaje, para desarrollar en niños y jóvenes las competencias lingüísticas necesarias para el desenvolvimiento individual y social de los mismos.

Filósofos, psicólogos, pedagogos, lingüistas, sociólogos, semiólogos, escritores, artistas todos se han inquietado por abordar de alguna forma las complejas implicaciones que sobre el lenguaje se pueden optar, el uso de los sistemas, los códigos, los procesos comunicativos. Todos ellos han aportado al aprendizaje y la enseñanza del lenguaje, impartiendo teorías que recaen generalmente en los campos de la lectura y la escritura.

El primero que aborda el lenguaje con una mirada estructuralista fue Saussure en 1916; quien estableció la taxonomía de las palabras; Chomsky en 1965, con la gramática generativa transformacional forma estructuras mayores pero los dos analizaban los componentes formales de un sistema lingüístico y sus reglas de uso.

Las corrientes pragmáticas consideran que el uso sólo es posible en la interacción social, concepción funcional del lenguaje con la cual se crea una nueva conciencia de los procesos de lectura y escritura. Estos nuevos conceptos nacen desde el enfoque semántico comunicativo (1994) y el socio cultural (1994). El enfoque semántico comunicativo se ocupa de análisis de distintos tipos de discurso, su comprensión y producción y la teoría socio cultural, analiza y describe una variedad de discursos que definen la identidad y la cultura de diversos grupos sociales.

Halliday introduce al enfoque semántico comunicativo, el concepto de propósitos comunicativos para distinguir las formas discursivas.

Hymes (1971) introduce el concepto de competencia comunicativa en contraposición al concepto de competencia lingüística de Chomsky.

Austin, Searle se refieren a actos de comunicación por medio de los cuales los hablantes persiguen diferentes propósitos relacionados con lo que desean dé y sus interlocutores.

Austin, Searle y Hymes sentaron las bases para la construcción del concepto de discurso como unidad de análisis de la lengua definida por los propósitos comunicativos entre hablantes u organizados en diversos tipos de texto.

El análisis del discurso se convierte en una herramienta que permite conectar el uso del lenguaje con la expresión de estructuras y funcione cognoscitivas Halliday y Hasan (1976); Winddowson (1978); Habermas (1979); Van Dijk (1992) han contribuido al análisis de formas discursivas y de niveles de significado muy importantes en la lingüística discursiva actual; hoy todas las teorías para la práctica y el desarrollo de la lectura y la escritura son constructivistas.

Ausubel (1968) plante la teoría de los esquemas, incorporación de nuevos esquemas de significación a esquemas ya adquiridos o pre-saberes. Teorías constructivistas de tipo Piagetano enriquecido con la orientación vigostkiana que las complementa, a partir de la interacción social, de la cual parte todo aprendizaje para luego internalizarse individualmente por medio del lenguaje.

Vigotsky, le da mucha importancia a la relación del adulto y otros aprendices con niveles de desarrollo más avanzados que deben interactuar con el niño en las zonas de desarrollo próximo, donde el tutor brinda todo el apoyo posible para que se generen nuevos aprendizajes con lo cual modificaremos radicalmente el concepto de aula y la posición vertical del maestro, ahora todos construyen conocimiento.

Recordaremos que Piaget define el proceso como una construcción individual a partir de la interacción con el ambiente y el continuo desarrollo a partir de logros anteriores.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en México y Argentina, estudiaron las formas como los pequeños incorporan y construyen paulatinamente el principio alfabético a partir de los estímulos que representan diversos materiales impresos que observan a su alrededor con la cual se han definido las nuevas prácticas para los primeros años de escolaridad, permitiendo que paulatinamente vayan construyendo lenguaje, relaciones, sonidos/símbolo y se respetan los distintos ritmos individuales lo cual incluye la organización de la misma ortografía del niño, desde sus propias formas de expresión.

La expresión más influyente sobre el desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura, es la aproximación holística a la enseñanza de la lecto-escritura desarrollada por Kenneth Goodman (1984-1986). Esta pedagogía valora en las primeras etapas los desarrollos individuales con el manejo de expresiones completas con significados y funciones auténticas en el entorno social como estímulos para el proceso, en vez del manejo de elementos aislados. Da especial importancia a la lectura de literatura infantil y la escritura creativa para continuar el proceso de lecto-escritura, con base en textos auténticos y motivadores, y en los intereses comunicativos del niño.

**Tabla 13. Plan Especifico en Formación. Fundamentos Epistemológicos, teóricos y didácticos para la enseñanza de la lengua materna en preescolar.**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Competencia** | **Criterios** | **Tutor Intelectual** | **Ejes problémicos** | **Desempeño** |
| Formar | Comprender las características físicas intelectuales y sociales de los estudiantes. | -El lenguaje y su significación.  -El lenguaje y pensamiento según Vigosky y Piaget.  -Desarrollo del lenguaje de 0 a5 años de edad. | ¿Cómo el lenguaje influye en el desarrollo del pensamiento? | Valorar y tener en cuenta la diversidad cultural y cognitiva de la comunidad educativa para planificar sus actividades formación. |
| Enseñar | Comprender el uso de la didáctica de las disciplinas en la enseñanza. | -Adquisición y desarrollo del lenguaje en preescolar y ciclo inicial.  -Dimensión comunicativa. | ¿Por qué adquirir conocimientos que ayudaran a planear y programar el cultivo de la lengua? | Conocer la didáctica de la disciplina que enseña para favorecer los aprendizajes de los estudiantes. |
| Evaluar | Conocer diversas alternativas para evaluar. | -Referentes para la didáctica del lenguaje en primer ciclo.  -El lugar de la literatura en la educación inicial.  -Saberes básicos del preescolar en el aprendizaje del lenguaje y la literatura. | ¿Cuáles referentes pormenoriza en contenidos y actividades para llevar a cabo una didáctica adecuada en mi quehacer como maestra? | Utilizar la evaluación para hacer seguimiento a los procesos educativos. |

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS**

* Sensibilización del rol del docente como educador y orientador de procesos.
* Socialización y evaluación grupal e individual.
* Exposición y reflexión constante sobre la importancia del lenguaje y su desarrollo en el primer ciclo.

**ESTRATEGIAS EVALUATIVAS**

* Creación de reflexiones pedagógicas.
* Exposición donde se valorará apropiación del contenido, expresión verbal y corporal, dominio de grupo y uso de ayudas educativas.
* Talleres evaluativos.
* Presentación de pruebas escritas.

**RECURSOS**

Películas, diapositivas, plegables, video beam, internet, fotocopias

**Tabla 14. Cronograma de Actividades. Fundamentos Epistemológicos, teóricos y didácticos para la enseñanza de la lengua materna en preescolar.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **FECHA** | **FUNDAMENTOS TEORICOS** | **ACTIVIDADES** |
| Febrero 7, 8 | El rol del docente. | Observación y reflexión de la película “Sociedad de los poetas muertos”. |
| Febrero 12, 14 y 15. | Glosario: léxico básico del bloque temático. | Entrega, socialización y evaluación del glosario. |
| Febrero 19, 22 | El lenguaje y su significado. | Conversatorio y reflexión. |
| Febrero 26 | El lenguaje y pensamiento según Vigosky y Piaget | Exposición y conclusión de las teorías. |
| Febrero28  Marzo 1 | Desarrollo del lenguaje de 0 a5 años. | Exposición y evaluación. |
| Marzo 5, 7 | Adquisición y desarrollo del lenguaje en preescolar y ciclo inicial. | Exposición y evaluación. |
| Marzo 8, 12 | Dimensión comunicativa. | Exposición y evaluación. |
| Marzo 14, 15 y 19 | Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. | Exposición y evaluación. |
| Marzo 21, 22  Abril 2 | En el lugar de la literatura en la educación inicial. | Exposición y evaluación. |
| Abril 4, 5, 9, 11, 12, 16, 18, 23, 25, 26 y 30. | Saberes básicos de preescolar en el aprendizaje del lenguaje y la literatura. | Talleres en pequeños grupos. |

.

# 8. PEDAGÓGICO – DESARROLLO DEL PENSAMINETO MATEMÁTICO

**Preliminares.**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Campo de formación: | | | Pedagógico. | | |
| Bloque temático | | | Desarrollo del pensamiento matemático | | |
| Semestre: | I | I. H.S. | 2 | Responsable: | Maria Yolanda Sepúlveda Riveros |

**Malla curricular.**

**Pregunta generadora de la normal**

¿Cómo hago de la Pedagogía, una práctica que potencie mí ser de maestra humana, creativa, crítica, intelectual, reflexiva, con estilo salesiano?

**Pregunta generadora del PFC**

¿Cómo los fundamentos humanísticos, pedagógicos, científicos-tecnológicos y escolares me permiten asumir el perfil de educadora que requiere la sociedad actual?

**Pregunta generadora del semestre**

¿Cómo fortalezco los procesos de pensamiento en el interactuar con los demás?

* 1. **Pregunta generadora del campo de formación.**

**¿De qué manera los fundamentos didácticos de las diversas disciplinas me constituyen como una maestra dinamica, integral e innovadora?**

**Pregunta organizadora del Bloque temático / seminario**

¿Cómo hago desde la apropiación de las concepciones sobre el desarrollo consciente de habilidades dentro del enfoque de desarrollo del pensamiento matemático, que la nueva maestra reflexione y desarrolle en los estudiantes la capacidad para pensar, procesar información, construir conocimiento, combinando representaciones, operaciones y actitudes mentales?

**Horizonte del Bloque temático / seminario**

**Meta**

Conocer la importancia del desarrollo del pensamiento matemático aplicando herramientas para pensar matemáticamente, reflexione con lógica, creando un ambiente de aprendizaje adecuado donde tome decisiones, se enfrente y se adapte a situaciones nuevas.

**Intencionalidad**

Estimulación en los maestros en formación la aplicación y evaluación de estrategias, actividades para el desarrollo del pensamiento matemático de las estudiantes a través de contextos reales y globales.

**Justificación: incluir en ella la transversalización del currículo**:

Las matemáticas nos rodean por todas partes y son un pilar básico en la educación y en la vida diaria. Por ello, en la formación de todo maestro es necesario orientarlos para que potencien en sus estudiantes el desarrollo de competencias que les permitan afrontar los retos actuales como son la complejidad de la vida y del trabajo, la solución de conflictos, el manejo de la incertidumbre y el tratamiento de la cultura para conseguir una vida sana.

Se reconoce hoy el contexto cultural como elemento importante que puede proveer al individuo de aptitudes, competencias y herramientas para resolver problemas y para representar las ideas matemáticas, lo que explica que una determinada cultura desarrolle más significativamente unas u otras ramas de la matemática, sin querer esto decir desde luego que la aptitud matemática sea privilegio de una cultura o grupo.

Los procesos de lectura, información, identificación, comprensión, comparación, interrogación, deducción, argumentación, proposición, justificación, construcción oral y escrita facilitan el desarrollo del pensamiento a la vez que potencia las habilidades comunicativas, análisis y comprensión de la realidad; es allí donde el desarrollo del pensamiento matemático, contribuye a desarrollar de dichas habilidades ya que proporciona a la estudiante las herramientas para comunicar en forma clara, concreta y coherente sus ideas, le ayuda a demás a jerarquizar ideas y establecer relaciones que le permiten transferir el saber a situaciones diversas.

El enfoque humanista y las actividades realizadas permiten vivenciar diariamente los valores y principios morales fundamentales para vivir en sociedad; adquiriendo además características que identifica al normalista superior como lo es el carisma salesiano; reafirmado así su identidad y capacidad de aceptar al otro u otras con sus individualidades, contribuyendo con la consolidación de la Democracia y la búsqueda de la Paz que nuestro país necesita.

El objetivo de enseñar las habilidades del pensamiento no se debería considerar, por tanto, como algo opuesto al de enseñar el contenido convencional sino como un complemento de éste. La capacidad del pensamiento y el conocimiento son como la trama y la urdimbre de la competencia intelectual, y el desarrollo de cualquiera de las dos cosas en detrimento de la otra, nos produciría algo muy distante de una tela de buena calidad.

**Marco teórico**

Una maestra pregunta a todos los niños y niñas de una clase de primer grado lo siguiente: “Si un niño tiene 7 lápices y le quitan 7, ¿podrá escribir?”. Un niño de 6 años responde: “Eso dependerá de si tiene lapiceros o marcadores o colores.” La maestra no solo no admite la respuesta como correcta, sino que entiende que encierra una cierta rebeldía del estudiante. Cuatro años más tarde, cuando le recordaba a este niño la anécdota, él la interrumpió diciendo: “¡qué problema más tonto; claro que no podrá escribir!”.

La realidad del día a día nos ofrece ejemplos como éste que son un exponente de que, a veces, la escuela no está favoreciendo el desarrollo del pensamiento sino más bien el aprendizaje de mecanismos y de respuestas automáticas sin sentido; es más hechos como el anterior muestran que la capacidad de dar respuestas inteligentes se truncas debido a la forma de intervenir el problema cuando los estudiantes no contestan “la respuesta esperada”.

Sin embargo “aprender a pensar” ha sido una delos argumentos más repetidos a lo largo de la historia para justificar la necesidad de aprender matemáticas, aunque no el único. Porque pensar es una de las actividades centrales de la persona, aunque el ser humano además de pensar también sea capaz de sentir, de creer, e amar, de jugar, de contemplar, de actuar…. Y aunque pensar no se patrimonio exclusivo de ninguna ciencia, la matemática es una materia idónea para ejercitarse en el arte de pensar y para tratar de mejorarlo.

El aprendizaje de las matemáticas debe posibilitar al alumno la aplicación de sus conocimientos fuera del ámbito escolar, donde debe tomar decisiones, enfrentarse y adaptarse a situaciones nuevas, exponer sus opiniones y ser receptivo a las de los demás a través de los procesos generales, conocimientos básicos y el contexto.

El diseño de una situación problemática debe ser tal que además de comprometer la afectividad del estudiante, desencadene los procesos de aprendizaje esperados.

La situación problemática se convierte en un microambiente de aprendizaje que puede provenir de la vida cotidiana, de las matemáticas y de las otras ciencias. Podría afirmarse que la situación problemática resulta condicionada en mayor o menor medida por factores constituyentes de cada contexto.

**Tabla 15. Plan específico de formación. Desarrollo del pensamiento matemático**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Competencia** | **Criterios** | **Tutor intelectual** | **Ejes**  **problémicos** | **Desempeño** |
| Formar | Comprender las características físicas, intelectuales y sociales de los estudiantes. | Diagnóstico y socialización de éste.  La historia de las matemáticas como recurso didáctico.  El juego: definición e importancia  Resolución de problemas como herramienta para pensar matemáticamente. | ¿Cómo a través de los recursos didácticos como el juego y la resolución de problemas se desarrolla en los estudiantes el pensamiento matemático? | Valora y tiene en cuenta la diversidad cultural y cognitiva de  la comunidad educativa para planificar sus actividades de formación. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Enseñar | Promover actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual, actitudinal y procedimental de los estudiantes. | **Procesos generales** que tienen que ver con el aprendizaje, tales como el razonamiento; la resolución y planteamiento de problemas; la comunicación; la modelación y la elaboración, comparación y ejercitación de **Conocimientos básicos** que tienen que ver con procesos específicos que desarrollan el pensamiento. | Cuál es la importancia de enseñar a adecuadamente los conocimientos básicos teniendo en cuenta los procesos generales, y el ambiente que rodea al estudiante para desarrollar en ellos un pensamiento matemático? | Pone en práctica estrategias y actividades adecuadas para el manejo de la clase teniendo en cuenta los procesos generales, los conocimientos básicos y el contexto que rodea al estudiante. |
|  |  | Matemático y estos son: pensamiento numérico, espacial, el métrico, aleatorio y el variacional  **El contexto**  tiene que ver con los ambientes que rodean al estudiante y que le dan sentido a las matemáticas que aprende. |  |  |
| Evaluar | Comprender el impacto de la evaluación en el  mejoramiento  de los procesos educativos. | Estrategias y actividades teniendo en cuenta los  conocimientos,  procesos y contexto para los diferentes grados de la básica primaria y preescolar. | ¿Cómo a través del diseño y aplicación de  estrategias y  actividades se plantean acciones que mejoran la enseñanza y aprendizaje en los estudiantes desarrollando su pensamiento matemático? | Analiza y utiliza los resultados de la  evaluación  para mejorar los procesos educativos, actividades de enseñanza y de aprendizaje. |

**Estrategias pedagógicas.**

* Videos
* Trabajo en equipo
* Lecturas de artículos de revistas
* Conversatorios
* Exposición – Mesa redonda
* Reflexión – Evaluación

**Estrategias evaluativas**

Toda evaluación educativa es un juicio en donde se comparan los propósitos y deseos con la realidad que ofrecen los procesos, de aquí que la evaluación debe ser más una reflexión que un instrumento de medición para poner etiquetas a los estudiantes; lo que no excluye el reconocimiento de las diferencias individuales.

Las maestras en formación en cada uno de los encuentros pedagógicos se deben preparar para la participación activa en clase, demostrando dominio al expresarse, atención, evaluaciones escritas organizadas con antelación, exposiciones con responsabilidad, dominio del tema, creatividad en el material presentado y al finalizar el semestre presentar un álbum con 5 actividades diferentes teniendo en cuenta los conocimientos básicos de la matemáticas para un determinado curso de básica primaria y 10 actividades para preescolar.

**Recursos**

Video beam, portátil, revistas, libros jugando con las matemáticas, libro juegos de números y figuras, libro juegos matemáticos lineamientos curriculares, videos.

**Cronograma de actividades**.

**Febrero 12:** Bienvenida, motivación y Actividad diagnóstica.

**Febrero 19:** Socialización de la actividad diagnóstica, acuerdos de aula, metodología de trabajo y evaluación. Video Donald en el país de las matemáticas.

**Febrero 26:** Continuación video Donald en el país de las matemáticas, identificación y apropiación de los conceptos básicos de los conocimientos, procesos generales y contexto de matemáticas con los lineamientos l curriculares de matemáticas.

**Marzo 5:** Continuación con la apropiación de los conceptos básicos de los conocimientos, procesos generales y contexto de matemáticas.

**Marzo 12:** Evaluación escrita, video ambientes de aprendizaje para el desarrollo de competencias, video neurociencias y matemáticas. La historia de las matemáticas como recurso didáctico. El juego: definición e importancia.

**Abril 2:** Resolución de problemas como herramienta para pensar matemáticamente. Socialización de algunas estrategias y actividades para el desarrollo del pensamiento matemático.

**Abril 9:** Evaluación escrita. Trabajo en equipo para la realización de álbum de actividades y estrategias para el desarrollo del pensamiento matemático.

**Abril 16:** continuación de la realización del trabajo final de actividades y estrategias para el desarrollo del pensamiento matemático.

**Abril 23:** continuación de la realización del trabajo final de actividades y estrategias para el desarrollo del pensamiento matemático.

**Abril 30:** exposición y entrega del trabajo final. Evaluación y conclusiones.

# 9. PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE

**Preliminares.**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Campo de formación: | | | Desarrollo Humano. | | |
| Bloque temático | | | Psicología del Aprendizaje | | |
| Semestre: | I | I. H.S. | 3 | Responsable: | Mg. Noema Sepúlveda Riveros. |

**Malla curricular.**

**Pregunta generadora de la normal**

¿Cómo hago de la Pedagogía, una práctica que potencie mí ser de maestra humana, creativa, crítica, intelectual, reflexiva, con estilo Salesiano?

**Pregunta generadora del PFC**

¿Cómo los fundamentos humanísticos, pedagógicos, científico-tecnológicos y escolares me permiten asumir el perfil de educadora que requiere la sociedad actual?

**Pregunta generadora del semestre**

¿Cómo los fundamentos humanísticos, pedagógicos, científicos, tecnológicos y escolares me permiten asumir el perfil de educadora?

**Pregunta generadora del campo de formación.**

**¿Cómo el desarrollo humano permite a la nueva maestra: construir su proceso de formación desde las diferentes disciplinas, propiciando transformaciones que apuntan a los desafíos y retos de la sociedad actual mediante estrategias innovadoras que fortalezcan las esferas de la vida humana**?

**Pregunta organizadora del Bloque temático / seminario**

¿Cuáles elementos prácticos del proceso de aprendizaje inciden en las interacciones del aula y apoyan la elaboración de una propuesta pedagógica alternativa?

**Horizonte del Bloque temático / seminario**

**Meta**.

Identificar las teorías del aprendizaje con el propósito de diseñar estrategias que beneficien las practicas pedagógicas permitiéndole fundamentarse del saber y dar respuesta a las diferentes situaciones de aprendizaje de los educandos.

Primera persona en presente plural.

**Justificación:**

La Escuela Normal Superior María Auxiliadora enfrenta el gran reto de alcanzar altos niveles en el desarrollar las competencias del saber, saber hacer y saber ser, que les permitan a las jóvenes expresar conocimiento e ideas sobre situaciones del contexto actual. De igual manera establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos. El desarrollo del lenguaje y la comunicación debe lograrse en cada uno de los encuentros pedagógicos, esto ayuda a formar seres humanos que sean capaces de adaptarse a las situaciones que se le presenten en la vida y solucionar dificultades para logar las metas propuestas. Es relevante formar jóvenes autónomas donde desarrollen habilidades del pensamiento para la obtención de aprendizajes significativos creativos e innovadores.

A través de la psicología del aprendizaje se adquiere conocimiento de las teorías conductistas donde modifican la conducta y se tiene en cuenta el estímulo, respuesta. Las teorías del aprendizaje aportan gran utilidad en la mayoría de los ámbitos de la realidad cotidiana. Por otra parte, los teóricos Bandura, Watson fortalecieron por medio de sus experimentos el aprendizaje. Así mismo se aplican las teorías cognoscitivas y asociativas pertinentes en el aprendizaje de las niñas.

El aprendizaje supone un cambio de estructura mental que adopta una nueva configuración, que es la que permite acceder al siguiente nivel de conocimiento.

**Marco teórico**

La psicología del aprendizaje se ocupa del estudio de los procesos que producen cambios relativamente permanentes en el comportamiento del individuo. Es una de las áreas más desarrolladas y su estudio ha permitido elucidar alguno de los procesos fundamentales involucrados en el aprendizaje como proceso completo. Existen teorías como el condicionamiento clásico, instrumental y operante.

El condicionamiento clásico es un tipo de aprendizaje con el que un individuo responde a un estímulo que no produce de manera obligada dicha respuesta. Se caracteriza con los siguientes elementos: estimulo incondicionada respuesta incondicionada, estimulo condicionado y respuesta condicionada.

El autor que investigó esta teoría fue Pavlov.

**Condicionamiento instrumental**: consiste en establecer una conexión instrumental definitiva entre la conducta apropiada y la recompensa en la que conduce; es decir, se aprende una conducta que es un instrumento para obtener una recompensa. El autor significativo fue EdwardThorndike.

**Condicionamiento operante**. Es considerado el autor representativo B.F. Skinner.

El condicionamiento operante consiste en establecer una conexión instrumental, definitiva entre la conducta apropiada y la recompensa a la que conduce; es decir, se aprende una conducta que es un instrumento para obtener una recompensa.

**Tabla 16. Plan específico de formación. Psicología del Aprendizaje**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Competencia** | **Criterios** | **Tutor intelectual** | **Ejes problémicos** | **Desempeño** |
| Formar | Comprender las características físicas, intelectuales y sociales de los estudiantes | El cerebro y su estructura  Sistema nervioso  Procesos de aprendizaje y comportamiento humano  El aprendizaje en el contexto de las funciones cerebrales superiores | ¿De qué manera el estudio del cerebro y su estructura contribuye a la formación integral de los educandos? | Reconoce y aprovechar situaciones positivas y negativas de interacción  social de los estudiantes para consolidar su formación personal y social |
| Enseñar | Promover actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual, actitudinal y procedimental de los estudiantes. | Generalidades de la psicología del aprendizaje  Teorías del aprendizaje | ¿De qué manera las teorías del aprendizaje contribuyen al mejoramiento del aprendizaje de las maestras en formación? | Relaciona las teorías del aprendizaje con las prácticas y experiencias de los estudiantes |
| Evaluar | Comprender el impacto de la evaluación en el mejoramiento de los procesos educativos. | Aplicabilidad de estrategias que faciliten el aprendizaje en las niñas | ¿Qué estrategias de aprendizaje se pueden aplicar en los niños y niñas para despertar interés en el proceso de enseñanza? | Conoce diversas alternativas para evaluar aplicando estrategias de aprendizaje |

**Estrategias pedagógicas.**

Se implementarán estrategias dinámicas y creativas donde se afianza en las estudiantes las competencias argumentativas.

Las herramientas a tener en cuenta son: trabajo en equipo, socialización, juego de roles relatorías, seminarios investigativos, elaboración de microrrelatos y conversatorios. Así mismo las educandas presentarán ensayos y trabajos escritos con las normas APA. Es relevante la aplicabilidad de las tic en los encuentros pedagógicos.

**Estrategias evaluativas**

* Presentación de quiz y previos organizados tipo prueba saber PRO, socializaciones creativas teniendo en cuanta los siguientes criterios:

1. Puntualidad
2. Creatividad
3. Dominio de grupo
4. Apropiación de conceptos
5. Presentación de trabajo escrito

* Presentación de conversatorios con las siguientes pautas:

1. Fluidez verbal
2. Responsabilidad
3. Habilidades sociales
4. Escucha
5. Liderazgo

* Trabajo de campo: Elaboración de una propuesta de aprendizaje, aplicando los siguientes criterios:

1. Título de la propuesta
2. Elaboración del diagnostico
3. Objetivos generales y específicos
4. Formulación del problema
5. Descripción del problema
6. Marco teórico
7. Metodología
8. Resultados
9. Referencias bibliográficas
10. Anexos

**Recursos**

Video beam, marcadores, papel bond y portátil

**Tabla 17. Cronograma de actividades. Psicología del Aprendizaje**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **FECHA** | **ACTIVIDADES** | **OBSERVACIONES** |
| 7 de Febrero | Ambientación, acuerdos, generalidades de la asignatura, metodología y evaluación |  |
| 12 de Febrero | Prueba diagnóstica, generalidades de la psicología del aprendizaje, video |  |
| 14 de Febrero | Conversatorio: El cerebro, estructura y sistema nervioso | Participación individual |
| 19 de Febrero | Seminario investigativo, procesos de aprendizaje y comportamiento humano | Grupos de cinco estudiantes |
| 21 de Febrero | Encuentro magistral, el aprendizaje en el contexto de las funciones cerebrales superiores |  |
| 26 de Febrero | Parcial, prueba saber PRO | Parcial individual |
| 7 de Marzo | Exposición: Teoría conductista del aprendizaje |  |
| 12 de Marzo | Taller: Estrategias de aprendizaje según la teoría conductista | Taller en grupo de tres estudiantes |
| 14 de Marzo | Relatoría, teoría cognoscitiva del aprendizaje |  |
| 19 de Marzo | Taller: Aplicabilidad de la teoría cognoscitiva | Taller en grupo de tres estudiantes |
| 21 de Marzo | Exposición creativa: La teoría asociativa del aprendizaje |  |
| 4 de Abril | Taller: aplicabilidad de la teoría asociativa | Taller en grupo de tres estudiantes |
| 9 de Abril | Juego de roles: teorías del aprendizaje |  |
| 11 de Abril | Video: Teorías del aprendizaje |  |
| 16 de Abril | Lectura interpretativa: Estrategias de aprendizaje |  |
| 18 de Abril | Parcial: Tópicos vistos |  |
| 23 de Abril | Elaboración de la propuesta (I Parte) |  |
| 25 de Abril | Socialización: I Parte de la propuesta |  |
| 2-4 de Mayo | Continuación de la elaboración de la propuesta y socialización final. |  |

**PROPUESTAS DE ENSEÑANZA III SEMESTRE**

**MAESTROS:**

VÍCTOR MANUEL NEIRA RUBIO

FARLEY JOHNNA CASTELLANOS

LISETTE VARGAS MINORTA

JORGE ISAACS ESCALANTE ÁLVAREZ

CLAUDIA PATRICIA SARMIENTO VIVAS

NOEMA SEPÚLVEDA RIVEROS

FRANCISCO ALBERTO RODRÍGUEZ ORDOÑEZ

HERMANA LUCRECIA URIBE DUQUE

# 10. DESARROLLO HUMANO PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE

**Preliminares.**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Campo de formación: | | | **Desarrollo Humano** | | |
| Bloque temático | | | **Psicología del aprendizaje** | | |
| Semestre: | **II** | H. | **3** | Responsable: | **Sor Lucrecia Uribe** |

**Malla curricular.**

**Pregunta generadora de la Normal: ¿**Cómo hago de la pedagogía, una práctica que potencie mi ser de maestra humana, creativa, crítica, intelectual, reflexiva, con estilo salesiano?

**Pregunta generadora del PFC:** ¿Cómo los fundamentos humanísticos, pedagógicos, científicos, tecnológicos y escolares me permiten asumir el perfil de educadora que requiere la sociedad actual?

**Pregunta generadora del semestre:** ¿Cómo aprovechar el proceso de aprendizaje a favor de las experiencias significativas con los educandos?

**Pregunta generadora del campo de Formación:** ¿Qué relación existe entre el aprendizaje y el desarrollo humano?

**Pregunta organizadora del Bloque temático:** ¿Cuáles elementos teóricos prácticos de la psicología del aprendizaje inciden en las interacciones del aula y apoyan la elaboración de una propuesta pedagógica alternativa?

**Horizonte del Bloque temático**

**Meta:** Integrar la fundamentación psicológica en los procesos de aprendizaje como herramienta de una propuesta pedagógica alternativa.

**Intencionalidad:** Apropiarnos de los referentes teóricos de la psicología que influyen en el aprendizaje significativo.

**Justificación:**

**a. Desarrollo de pensamiento:** El desarrollo de pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socioculturales de las educandas; los procesos de pensamiento que la estudiante desarrolla la llevan a internalizar el mundo a través del lenguaje, como lo plantea Piaget, el desarrollo de la lógica es una función directa del lenguaje socializado y donde el crecimiento intelectual depende de los medios sociales del pensamiento.

Sobre este particular Vigotsky expresa: “El lenguaje no se enseña, sino que se desarrolla por la interacción social”. En la nueva maestra, la capacidad de pensamiento la determina su capacidad para emplear el lenguaje y viceversa, y cuantos más procesos, actividades desarrolle, mejor será su capacidad de asimilar la cultura de su núcleo social y por consiguiente en mejor disposición estará de aportarle para su transformación y mejoramiento.

La formación de la joven normalista gira en torno a la promoción de una persona caracterizada como ser pensante, permitiéndole desarrollar las habilidades cognitivas y el fortalecimiento de su personalidad y autoestima y así logre una autorrealización.

**b. Lenguaje y comunicación:** La ENSMA enfrenta el gran reto de alcanzar altos niveles en el desarrollo de las competencias comunitarias, que permita a las jóvenes expresar conocimiento e ideas sobre los hechos, acontecimientos y fenómenos de la realidad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos.

El desarrollo del lenguaje y la comunicación estará presente en cada u no de los encuentros pedagógicos, puesto que el desarrollo de la comunicación ayuda a formar un individuo con sus congéneres, estos es relacionarse con ellos y reconocerse como interlocutor capaz de producir y comprender significados. Todo esto conlleva a la formación de nuevas maestras capaces de adaptarse a las diferentes situaciones que se les presenten en la vida y solucionar sus dificultades para el lograr sus objetivos propuestos.

**c. Identidad y convivencia:** El descubrimiento, la incorporación y la puesta en práctica de los valores, constituyen los pilares básicos de toda labor educativa.

La ley general de educación platea la formación en valores como una estrategia educativa donde se desarrollen los valores explícitos en la constitución política como fundamento para la democracia, por lo tanto, se desea hacer énfasis en los momentos pedagógicos en la práctica de los valores, que conlleven a propiciar espacios de reflexión, armonía, respeto y tolerancia en cada actividad.

Por otra parte, se hace necesario despertar habilidades de liderazgo, trabajo en equipo y ser asertivas. Por tanto, desde la Psicología del aprendizaje es necesario no enfocarse solamente a la enseñanza como instrucción sino desarrollar el conocimiento así contribuir a la formación de las estudiantes integrales, apuntando a la excelencia.

**Marco teórico**

Los estudios de Psicología y el conocimiento y diferenciación de los fenómenos o hechos psicológicos son tan remotos como el origen de la ciencia en general. En su más antigua acepción, la Psicología como tratado del alma, existe desde que el hombre comenzó a hacer filosofía y ciencia. La Psicología más general, llamada después Psicología filosófica o Psicología metafísica (o también Psicología racional por algunos, pero que no se debe confundir con Psicología racionalista), se desarrolla desde el siglo V a. C. hasta nuestros días, y abarca desde los estudios de los helénicos sobre el alma y la famosa tipología de [*Hipócrates* de](http://es.wikipedia.org/wiki/Hip%C3%B3crates) Quios hasta [*Kant****,*** pr](http://es.wikipedia.org/wiki/Kant)ecursor de alguna manera de la Psicología de la forma, y hasta otros muchos posteriores, pasando por [*S. Agustín****,***](http://es.wikipedia.org/wiki/Agust%C3%ADn_de_Hipona) [*S. Tomás de Aquino*, e](http://es.wikipedia.org/wiki/Tom%C3%A1s_de_Aquino)tc. Durante la primera etapa de su desarrollo, la Psicología aparece sometida a la concepción general del Universo. Sólo poco a poco logra precisión, se purifica con S. Tomás y otros, y se va introduciendo no sólo la observación sino también la experimentación (ya en el s. XIX), haciendo de ella una disciplina diferenciada, con un objeto delimitado, que se aborda ya empíricamente, ya experimentalmente, o ya filosóficamente o en su conjunto con la visión de generalidad propia del método filosófico, visión en la que confluyen las observaciones o estudios particulares propios de los métodos empíricos y experimentales.

En el s. XVIII la Psicología que se estudia se aparta cada vez más de la [*Metafísica*,](http://es.wikipedia.org/wiki/Metaf%C3%ADsica) y continuando en el racionalismo, postula una base que intenta ser más científica: la de no aceptar nada que no proceda de la experiencia sensible. El hombre, así, es considerado esencialmente como cuerpo (como realidad extensa); y entonces entre animal y hombre no habría más que una diferencia de grado; el obrar humano sería resultado únicamente de un juego de fuerzas, estímulos sensibles y reacciones de los sentidos. Ésta es la postura del [*empirismo****.***](http://es.wikipedia.org/wiki/Empirismo)

Gracias al enorme desarrollo de las ciencias naturales en la primer a mitad del s. XIX y la aparición del método científico-experimental, delimitándose del método científico-filosófico, se va delimitando también el campo de lo psicológico o psíquico, como también el campo de lo psicológico o psíquico, como un conjunto de fenómenos peculiares, observables y estudiables empírica y experimentalmente, atendiendo sobre todo a los datos de la conciencia.

Quedan así los problemas generales y el estudio de los seres sujetos de esos fenómenos en el campo más propio de la Psicología filosófica o Metafísica de los vivientes; aunque muchos no se dan cuenta de ello, y erróneamente abandonan o, mejor, pretenden abandonar la Filosofía. Pero como es imposible que el hombre abandone el conocimiento intelectual y filosófico, aparecen multitud de pseudos filosofías o pseudos metafísicas como muestra la historia del racionalismo, que interpretan muchas veces equívocamente los datos experimentales.

Con [*W. Wundt****,*** c](http://es.wikipedia.org/wiki/Wilhelm_Wundt)reador en 1879 del primer laboratorio de Psicología experimental en la [*Universidad de Leipzig****,*** l](http://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_de_Leipzig)a Psicología comienza a estudiarse realmente con el método científico- experimental. Los comienzos de esta Psicología tienen su base más próxima en la [*Psicofisiología*;](http://es.wikipedia.org/wiki/Psicofisiolog%C3%ADa) efectivamente, todos estos primeros psicólogos experimentales son antes que nada fisiólogos. Así se introduce en líneas generales el método experimental. Pero Wundt interpreta lo psíquico y lo físico simplemente como dos maneras diferentes de referirse a una misma realidad; así, pues, todo fenómeno pertenece tanto a la Psicología como a la Física, y no distingue los fenómenos que, aun teniendo repercusión física, son, sin embargo, algo más.

Para Wundt el fenómeno psíquico, lo anímico, tiene carácter de proceso; es decir, los contenidos de conciencia nunca son objetos constantes, sino fenómenos fugaces, que continuamente se suceden unos a otros. Por tanto, y esto es lo importante, es imposible una observación exacta no fundada en la experiencia; es, en consecuencia, absolutamente necesario un método experimental.

Finalmente, a través de este proceso evolutivo de la psicología queda planteada la psicología básica que es la parte de la psicología que tiene como función fundamental producir conocimientos nuevos acerca de los fenómenos psicológicos. A diferencia de la psicología aplicada, que busca solucionar problemas prácticos por medio de la aplicación y la transformación a diferentes contextos de los conocimientos generados por la psicología básica.

En conclusión, la Psicología, por abordar al individuo [humano, c](http://es.wikipedia.org/wiki/Humano)onstituye un campo de estudios intermedio entre «lo biológico» y «lo social».

Lo biológico, se presenta como substrato del sistema psíquico. Progresivamente y en la medida que la comprensión del funcionamiento del cerebro y la mente han avanzado, los aportes de la [neurobiología s](http://es.wikipedia.org/wiki/Neurobiolog%C3%ADa)e han ido incorporando a la investigación psicológica, a través de la [neuropsicología y](http://es.wikipedia.org/wiki/Neuropsicolog%C3%ADa) las [neurociencias cognitivas y](http://es.wikipedia.org/wiki/Psicolog%C3%ADa_cognitiva) [Teoría de las Ciencias Humanas.](http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa_de_las_Ciencias_Humanas)

**Tabla 18. Plan específico de formación. Psicología del aprendizaje**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Competencia** | **Condiciones** | **Ejes**  **problémicos** | **Tutor intelectual** | **Desempeño** |
| Formar | Comprender los propios procesos de desarrollo profesional y buscar mejoramiento continuo. | ¿Cuáles condiciones se deben garantizar al momento de tratar de modificar las conductas de las estudiantes en el proceso de enseñabilidad  y educabilidad? | \* Código de ética de la psicología.  \* 10 experimentos contrarios a la conducta ética. | La estudiante argumenta la importancia de la conducta ética en la experimentación con los estudiantes en el aula. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Competencia** | **Condiciones** | **Ejes**  **problémicos** | **Tutor intelectual** | **Desempeño** |
| Educar | Promueve actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual, actitudinal y procedimental de los estudiantes. | ¿Las teorías del condicionamiento clásico, instrumental y operante tienen actualidad o ya están superadas? | Desarrollo del conductismo  \* Pavlov y el condicionamiento clásico  \*Thorndike y el condicionamiento Instrumental  \*Skinner y el condicionamiento operante | La estudiante aplica las corrientes del conductismo para resolver situaciones frecuentes en el aula. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Competencia** | **Condiciones** | **Ejes**  **problémicos** | **Tutor intelectual** | **Desempeño** |
| Evaluar | Comprender la relevancia de la autorregulación en los sujetos de la educación. | ¿En qué medida las técnicas asociadas a la modificación de las conductas de los niños y adultos influyen a un desarrollo más integral de la persona? | \*Patologías del condicionamiento  : las fobias  \*Aplicación del conductismo a:  \*\*Estimulación temprana en los niños  \*\*\*Extinción de conductas de adicción  \*\*\*\*Superación de la tristeza | La estudiante demuestra la aplicabilidad de técnicas asociadas al conductismo para la modificación de las conductas en niños y adultos. |

**Estrategias pedagógicas.**

**a. Metodologías:** Con las estudiantes del III Semestre del PFC pretendo privilegiar la propia historia y las experiencias recientes en el espacio de práctica docente y fortalecer el proceso de metacognición.

**b. Didáctica:** La ruta a seguir partirá del diagnóstico del grupo para avanzar luego mediante exposiciones y exploraciones de fuentes bibliográficas en la vida de los 3 autores de referencia y sus teorías del aprendizaje.

El uso frecuente del “Palabrerío” favorecerá la construcción colectiva del saber y la inferencia en nuevos campos.

**c. Transferencia:** La transferencia de saberes se verá favorecida con la consulta frecuente de la bitácora de Psicología cognitiva y social elaborada en el I y II semestre para articularla a los saberes nuevos de la Psicología del aprendizaje.

**d. Flexibilización del currículo:** en el abordaje de la psicología del aprendizaje pretendo estar abierta a las inquietudes concretas que se van presentando en el grupo a partir de su ejercicio en la PDI acompañando sus intereses y avanzando en la aplicación y utilidad de los saberes. Además, a partir del diagnóstico inicial identificaré la modalidad oral/escrita en la que presentan mayor fortaleza para los espacios evaluativos y estableceré esas variables.

**Estrategias evaluativas**

La propuesta va encaminada a optimizar el trabajo de análisis, producción e inferencia dentro del aula y vendrá valorado así:

Hasta 3.5 Cuando el trabajo realizado refleja transcripción de conceptos

Hasta 4.7 Cuando el trabajo realizado refleja una postura capaz de hacer análisis e Inferencias

Hasta 5.0 Cuando el trabajo realizado, además de análisis e inferencias incluye la aplicabilidad en la propia vida y en la misión como maestras en formación

Además, durante el abordaje de los Tutores intelectuales, se indicará el trabajo que va finalizado a los parciales, de modo que al momento específico del parcial se llegue con un producto pre elaborado y maduro.

**Recursos**

Bitácora personal del I y II semestre; sala de cómputo para la consulta online; línea del tiempo; uso de las noticias del periódico y de publicidad en revistas.

**Tabla 19. Cronograma de actividades. Psicología del aprendizaje**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **N° de clase** | **Fecha** | **Ruta de navegación** |
| 1 | 26 Feb. | Acuerdos iniciales; diagnóstico del grado 13; línea del tiempo de la propia historia como maestra en formación |
| 2-3 | 1 Y 2  Marzo | Código de ética de la Psicología y experimentación |
| 4-5 | 5 Y 8 Marzo | Origen y desarrollo del conductismo; datos relevantes de Pavlov |
| 6 | 9 Marzo | El condicionamiento clásico; experimentación; patologías (fobias) |
| 7-8 | 12 Y 15 Marzo | Aplicación del conductismo a las emociones; datos relevantes de Watson |
| 9 | 16 Marzo | Técnicas de modificación de la conducta (1): estimulación temprana en los niños |
| 10 | 19 | FESTIVO DE SAN JOSÉ |
| 11-12 | 22 Y 23  Marzo | Técnica de modificación de la conducta (2): estrategias para debilitar las adicciones |
| 13 | 26 Marzo | APLICACIÓN DE PARCIAL (1) |
| 14-15 | 29 Y 30 Marzo | Jueves y viernes santo |
| 16 | 2 abril | Técnica de modificación de la conducta (3): Superación de la tristeza |
| 17-18 | 5 y 6 abril | El condicionamiento instrumental; datos relevantes de Thorndike |
| 19 | 9 abril | Conceptos claves del condicionamiento instrumental. |
| 20 y 21 | 12 y 13 Abril | Tipología I de aprendizaje instrumental: el castigo |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 22-23 | 16 Y 19  Abril | Tipología II de aprendizaje instrumental: la omisión |
| 24 | 20 Abril | APLICACIÓN PARCIAL (2) |
| 25-26 | 23 Y 26  Abril | Tipología III de aprendizaje instrumental: el reforzamiento |
| 27 | 27 Y 30  Abril | Datos relevantes de Skinner |
| 28-29 | 3 y 4  Mayo | El condicionamiento operante: conceptos y datos relevantes de  Skinner |
| 30 | 7 Mayo | TRABAJO FINAL |

# 11. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

**Preliminares.**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Campo de formación: | | | Lenguaje y comunicación | | |
| Bloque temático | | | Diversidad lingüística y Cultural | | |
| Semestre: | III | I. H.S. | 3 | Responsable: | Mg. Noema Sepúlveda Riveros |

**Malla curricular.**

**Pregunta generadora de la normal**

¿Cómo hago de la Pedagogía, una práctica que potencie mí ser de maestra humana, creativa, crítica, intelectual, reflexiva, con estilo salesiano?

**Pregunta generadora del PFC**

¿Cómo los fundamentos humanísticos, pedagógicos, científico-tecnológicos y escolares me permiten asumir el perfil de educadora que requiere la sociedad actual?

**Pregunta generadora del semestre**

¿Cómo los fundamentos humanísticos, pedagógicos, científicos, tecnológicos y escolares me permiten asumir el perfil de educadora que requiere la sociedad actual?

**Pregunta generadora del campo de formación.**

**¿Cómo el desarrollo humano permite a la nueva maestra: construir su proceso de formación desde las diferentes disciplinas, propiciando transformaciones que apuntan a los desafíos y retos de la sociedad actual mediante estrategias innovadoras que fortalezcan las esferas de la vida humana**?

**Pregunta organizadora del Bloque temático / seminario**

¿Cómo potenciar desde la comunicación, el encuentro y el dialogo de culturas para generar acuerdos, asumir posturas ideológicas, defender ideas, expresar opiniones dentro de un marco de respeto y sana convivencia un país pluralista como Colombia?

**Horizonte del Bloque temático / seminario**

**Meta**

Respetar las diferencias lingüísticas ideológicas y culturales cuando interactúa comunicativamente en el aula y fuera de ella.

**Intencionalidad**

Reconocemos el lenguaje como el eje fundamental de los procesos de organización social en la construcción del país y la ciudadanía

**Justificación**

Con la responsabilidad de formar al nuevo ciudadano, el que acepte que no todos somos iguales, ni pensamos igual, el desarrollo de la competencia oral discursiva resulta fundamental asociada a una ética de la comunicación, se constituyen en un instrumento, para proponer argumentos, ganar diferencias exponer y solucionar conflictos, llegar acuerdos entre congéneres sin efectuar al otro sin que se afecten nuestros derechos.

Lo primero que debe reconocer la nueva maestra es que, para educar en Colombia, existen seis regiones geográficas muy distintas que determinan el ser y el sentir del hombre que la habita, haciéndonos muy diferentes en las costumbres las percepciones de la vida y el lenguaje. Es distinto el hombre de la montaña al del llano, y el de el llano al de la costa, el isleño al hombre de la selva etc…

De igual manera el origen histórico de las comunidades determina mucho de lo que hoy somos, como, por ejemplo, las comunidades indígenas que persisten todavía con sus lenguas y sus ideologías o los afrodescendientes con una carga cultural reflejado en su música, sus ritos, sus tradiciones a quienes hasta, ahora les estamos dando el lugar de ciudadanos colombianos y el reconocimiento de sus aportes a lo que somos hoy.

Valorar cada una de las fuentes que genera ese universo simbólico en cada comunidad; su música, su danza, su comida, su cosmogonía, su idiosincrasia, hace que la nueva maestra reconozca a una Colombia pluralista y diversa donde todos somos iguales, tenemos un espacio y un encuentro de reconocimiento con el que es diferente a nosotros. ¿Quiénes somos los que habitamos a la Colombia de hoy?

Indiscutiblemente somos el producto de un mestizaje lingüístico y cultural que refleja un ser humano que heredó mucho de la cultura impuesta por el español invasor, que todavía guarda y usa la malicia indígena y que recurre a ritos, la música y la danza de percusión que le imprima la alegría del africano y así en cada acto nuestro, están presentes las cargas generacionales de nuestros antepasados, por eso hoy los colombianos somos zambos, mestizos , criollos, de color, blanco; pero sin diferencias, con los mismos deberes y derechos de cualquier ciudadano, ello lo debe inculcar sentir y hacer sentir a sus estudiantes, la nueva maestra en el aula, donde seguramente habrá una maestra de cada uno de ellos.

**Marco teórico**

**Lineamientos curriculares**

Este eje está referido a los procesos asociados a la construcción de los principios básicos de la interacción desde el lenguaje y la construcción desde el lenguaje y la construcción del respeto por la diversidad cultural. Es decir, se trata de trabajar sobre los derechos y deberes de la comunicación, sobre los límites y alcances de la misma. A nivel del aula, este eje se refiere al trabajo sobre el reconocimiento de los múltiples códigos sociales, culturales y lingüísticos que circulan, lo mismo que sobre la claridad y el respeto de roles y turnos conversacionales. La consolidación de las condiciones básicas para la convivencia social, de ahí su importancia en la escuela, y concretamente en el campo de lenguaje. En este sentido, es posible encontrar algún apoyo en la teoría de la acción, comunicativa de Habermas o en autores como Peeters o Kohlberg.

En este sentido resulta relevante pensar la interacción mediana por la comunicación como espacio de reconstrucción y transformación de lo social. Es a través del lenguaje que se establecen los vínculos sociales. “los procesos de comunicación comienzan a ser mirados por escenarios de transformación de la sensibilidad, de la percepción social, de las sensibilidades sociales.

En este eje resulta esencial el trabajo sobre el desarrollo de la oralidad. La afirmación de los sujetos desde el uso del lenguaje en el dialogo cotidiano como puente para la construcción para vínculos sociales, el reconocimiento del lugar cultural del discurso del niño, frente a los códigos elaborados que plantea la escuela, o frente a las propuestas comunicativas de los medios de información; el respeto por lo diverso a nivel de valoraciones, lógicas formadas de comprender e interpretar el mundo, son puntos centrales del trabajo escolar.

Por otra parte, el esfuerzo por consolidar una cultura de la argumentación en el aula es una prioridad en este eje curricular. Es necesario exigir el explicitación de razones y argumentos, la elaboración de un discurso consistente por parte de docentes y estudiantes, esa es una base para el desarrollo del pensamiento y la información de una identidad del sujeto con su lenguaje. En este punto resulta relevante la claridad del maestro sobre los niveles de discursos que se introducen a las prácticas de interacción, es necesario jalonar y exigir niveles en la elaboración discursiva.

**Tabla 20. Plan específico de formación. Diversidad lingüística y Cultural**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Competencia** | **Criterios** | **Tutor intelectual** | **Ejes**  **problémicos** | **Desempeño** |
| Formar | Entender la importancia del desarrollo cultural de los estudiantes | Teoría de la acción comunicativa, Habermas Jugen.  Cultura de la argumentación por el respeto a la diversidad en el aula  Colombia una enriquecedora Torre de Babel | ¿De qué manera la teoría de la acción comunicativa y la cultura de argumentación contribuye a la diversidad lingüística y cultural de las estudiantes? | Valora la diversidad cultural y cognitiva de la comunidad educativa para planificar sus actividades de formación. |
| Enseñar | Promover actividades  de enseñanza  y aprendizaje que  favorezcan el  desarrollo conceptual, actitudinal y  procedimental  de los estudiantes. | Diversidad étnica y cultural en Colombia  Comunidades indígenas y la etnos educación | ¿Qué impacto tiene la diversidad étnica y  cultural en Colombia en los niños y niñas de nuestra sociedad? | Relaciona las actitudes, prácticas y experiencias de los estudiantes para el fortalecimiento de la convivencia en las aulas. |
|  |  | Comunidades rurales Comunidades afrodescendientes. Problemáticas de comunidades afro.  Grupos raizales: bilingüismo en San Andrés  Comunidades urbanas  Grupo Room |  |  |
| Evaluar | Utilizar la evaluación  para hacer seguimiento de los procesos educativos | Estrategias para la revolución de conflictos, desde la interacción comunicativa.  Diversidad étnica y cultural en Colombia | ¿De qué manera se  adquieren herramientas para respetar y aceptar la diversidad lingüística y cultural en las practicas pedagógicas? | Utiliza herramientas  pertinentes para el respeto de la diversidad lingüística y cultural |

**Estrategias pedagógicas.**

**Para diversidad lingüística y cultural**

La lectura de contexto frente a las problemáticas y las crisis por la que atraviesan los diversos grupos poblacionales del país, la propuesta pedagógica impulsa el ejercicio didáctico de la argumentación oral y escrita.

La finalidad es la de otorgarle madurez a la maestra en formación para sostener consistentemente opiniones en torno a las problemáticas del ciudadano y de la futura docente

**Presupuestos:**

1. Mira el lenguaje fuera de la lingüística y más desde la sociología critica.

2. Proponer espacios de argumentación critica para la vida.

3. La muestra representa, expresa, analiza experimentos y construye su propio ser.

4. Argumentar ¿para qué?

5. Argumentar ¿cómo?

6. Intercambio oral argumentativo.

7. Lectura de textos argumentativos.

8. Escritura de posturas argumentativas.

8.1. Actuar, negociar diversas posturas sobre un asunto y emprender el proceso de renombrar las relaciones entre sí, con los otros y con el mundo.

9. El lenguaje argumentativo la relaciona con los significados, la cultura, con los otros individuos, lo social, y consigo mismo la subjetividad.

**Estrategias evaluativas**

Elaborar una propuesta pedagógica a través de la recopilación de la diversidad lingüística y cultura de Colombia y presentar un museo creativo para la socialización y apropiación de saberes

**Recursos**

❖ Mapas sobre las regiones naturales del país

❖ Mapas de ubicación grupos étnicos

❖ Teoría comunicativa Habermans

❖ Estrategias pedagógicas para el manejo del conflicto

❖ Revistas educación y cultura N° 25 2007 y 43 2010

❖ Prensa escrita al tablero

❖ Análisis socio critico la leyenda del dorado

❖ Amores ilícitos – película

❖ Los animales en el mundo calima- video y juego

**Tabla 21. Cronograma de actividades. Diversidad lingüística y Cultural**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **FECHA** | **ACTIVIDADES** | **OBSERVACIONES** |
| 28 de Febrero | Ambientación, Establecimiento de acuerdos y presentación de los bloques temáticos |  |
| 1 de Marzo | Prueba diagnostica | Individual |
| 7 de Marzo | Seminario investigativo: Teoría de la acción comunicativa de Habermas |  |
| 8 de Marzo | Conversatorio: Colombia una enriquecedora Torre de Babel | Análisis, contexto social, ideologías,  creencias y fetiches |
| 14 de Marzo | Relatoría: Familias lingüísticas de Colombia | Grupo de cinco estudiantes |
| 15 de Marzo | Exposición: Diversidad étnica y cultural de Colombia |  |
| 21- 22 de  Marzo | Organización de un museo sobre la familias lingüísticas de Colombia |  |
| 4-5 de Abril | Conversatorio: Comunidades Indígenas y el etnos comunicación. Orientaciones para la elaboración de una propuesta de diversidad lingüística y cultural. | Grupo de cuatro estudiantes |
| 11-12 de Abril | Comunidades afrodescendientes. Problemáticas de comunidades afro |  |
| 18-19 de Abril | Seminario investigativo: Grupos raizales: bilingüismo en San Andrés |  |
| 25- 26 de Abril | Socio dramas: Comunidades urbanas, Grupo Room |  |
| 2-3 de Mayo | Sustentación de la propuesta diversidad lingüística y cultural |  |

# 12. PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA PROPUESTA DE ENSEÑANZA

**Preliminares.**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Campo de formación: | | | Pedagógico. | | |
| Bloque temático | | | Fundamentos epistemológicos, teóricos y didácticos de la Lengua  Inglesa. | | |
| Semestre: | III | I. H.S. | 2 | Responsable: | Mg. Jorge Isaacs Escalante Álvarez. |

**Malla curricular:**

**Pregunta generadora de la normal**

¿Qué saberes necesito apropiar en el desarrollo de mi identidad y quehacer profesional para formarme como una educadora de calidad?

**Pregunta generadora del PFC**

¿Cómo los fundamentos humanísticos, pedagógicos, científico- tecnológicos y escolares me permiten asumir el perfil de educadora que requiere la sociedad actual?

**Pregunta generadora del semestre**

¿Cómo hago de la reflexión pedagógica una práctica que potencie mi ser de maestra?

**Pregunta generadora del campo de formación.**

**Pregunta organizadora del Bloque temático / seminario**

¿Cuáles elementos epistémicos, teóricos y didácticos debo apropiar para ejercer un proceso de enseñanza del inglés en el sector rural?

**Horizonte del Bloque temático / seminario**

**Meta**

Generar espacios de apropiación de los elementos epistemológicos, teóricos y didácticos para el diseño de planes y estrategias que favorezcan el aprendizaje del inglés en el nivel preescolar en las diferentes habilidades del lenguaje.

**Intencionalidad**

Profundizamos los fundamentos de la educabilidad y enseñabilidad de la lengua inglesa para el preescolar y la básica primaria. Desarrollamos competencias específicas para la comunicación significativa en lengua inglesa.

**Justificación:**

La apertura económica, cultural, el avance de la ciencia, la tecnología y la apertura educativa ha llevado a nuestro país Colombia, a impulsar y agilizar el aprendizaje significativo del idioma inglés.

La Escuela Normal María Auxiliadora ve la necesidad de llevar a los estudiantes a través de un aprendizaje dinámico e interactivo, al logro de una comunicación eficiente, no sólo oral sino escrita en esta lengua extranjera, considerada como universal.

La ley general de educación, ley 115 de 1994 atendiendo lo plasmado en el artículo 67, inciso n-1 de la constitución Colombiana considerada como uno de los fines de la educación, ve la necesidad de promover la adquisición de una lengua extranjera tanto en la básica primaria como la básica secundaria, orientada hacia el desarrollo de las competencias comunicativas en este idioma, desarrollando las habilidades básicas: hablar (speaking), escuchar (listening), escribir (writing) y leer (reading); y los saberes que permiten a las estudiantes, ampliar sus conocimientos sobre el mundo, explorar sus habilidades sociales y conocer los aspectos culturales propios de la lengua que se aprende.

La Escuela normal busca aportar a sus estudiantes del ciclo complementario los elementos pedagógicos que les brinden la posibilidad de reconocer la didáctica y las metodologías que pueden ser utilizadas en la enseñanza del inglés. Es por ello que a través del seminario de Didáctica del inglés se busca formar a las futuras maestras con la fundamentación teórica sencilla pero esencial que le permita familiarizarse con enfoques, metodologías, estrategias y teorías del aprendizaje y de la enseñanza del idioma inglés.

Dado que el inglés es considerado idioma universal y que es el medio de comunicación utilizado en casi todos los eventos políticos, económicos, culturales, etc. La Normal María Auxiliadora de Cúcuta ve la necesidad de llevar a las estudiantes a través de un aprendizaje dinámico e Interactivo, al logro de una comunicación eficiente no sólo oral sino escrita, en esta lengua extranjera, acogiéndonos, además, a la ley 115 que determina, a partir del artículo 67 de la Constitución, como uno de los fines de la educación la necesidad de promover la adquisición de una lengua extranjera desde el ciclo de Básica Primaria.

La didáctica del inglés permite acceder a diferentes métodos y medios; se busca utilizar nuevas tecnologías, y otros recursos audiovisuales y técnicos para hacer del aprendizaje de esta lengua un proceso lúdico-reflexivo, de modo que la enseñanza del mismo desarrolle en la estudiante normalista las cuatro habilidades básicas de una lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, teniendo en cuenta el marco semántico comunicativo, los aspectos gramaticales, fonéticos, sociolingüísticos e intereses de las jóvenes.

La escuela Normal Superior María Auxiliadora tiene por objetivo la formación de las nuevas maestras para el nivel de Básica Primaria, en el cual se inicia –según reglamento del MEN-, la enseñanza de la lengua extranjera y reconociendo que las Escuelas Normales Superiores se han convertido en instituciones protagonistas del cambio del nuevo maestro y de la nueva maestra que Colombia necesita para mejorar la calidad de la educación, los y las formadores y formadoras de maestros y maestras en formación serán los principales gestores que puedan llevar el cambio al país y entrar en la nueva era de la cultura globalizada, valorando, respetando y cuidando su propia identidad cultural.

Lo anterior lleva a reconocer que se necesita un maestro y una maestra que incluya dentro de su saber la capacidad para perfeccionar la complejidad del pensamiento y así pueda dar respuesta a los problemas locales, regionales y globales; Un maestro o una maestra que cambie el modo de conocer, de manera que haga caso a las relaciones, a los procesos más que llenar o cumplir programas curriculares. Se necesitan maestros y maestras que impulsen mentes y espíritus inquietos para descubrir lo incierto y no temerosos por la incertidumbre de lo curioso, lo mayúsculo y lo diminuto; maestras y maestros que dominen la información como materia prima del conocimiento aprovechando las herramientas tecnologías y conocimiento de la lengua inglesa para actualizarse en su saber pedagógico y en su proyecto de vida, ya que ésta le permite ampliar visiones y mejorar actitudes para un buen desempeño.

El aprendizaje de una segunda lengua potencializa la comunicación, les da solidez a los conocimientos, experiencias en su rol como maestro y autoconfianza en sí mismo; de esta manera, formando maestras bilingües, cooperamos para dar el tan anhelado cambio a la educación y brindar igualdad en saberes.

**Marco Teórico**

La didáctica es parte de la pedagogía que se interesa por el saber, se dedicada a la formación dentro de un contexto determinado por medio de la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje, a través del desarrollo de instrumentos teóricos- prácticos, que sirvan para la investigación, formación y desarrollo integral del estudiante.

Al realizar este proceso de reconocimiento y comparación de conceptos de didáctica se inicia el proceso de reflexión orientado a que los docentes aprendan a "dudar" de sus propios procesos y estrategias de enseñanza y a descubrir otras posibilidades para sus metodologías, desarrollar habilidades didácticas en la labor docente y en la práctica del modelo educativo. Los cambios en la forma de ejercer la docencia no son fáciles pero se pueden lograr, reconociendo lo más importante qué es identificar lo requiere nuestra realidad o entorno, actualmente se enfoca el rol del docente como: un transmisor de conocimientos en un entorno de aprendizaje activo, donde el estudiante es el principal actor del proceso, por tanto, el desempeño del docente debe ir más allá del cumplimiento de un programa se deben crear las condiciones para realizar actividades de aprendizaje cercanas a nuestro mundo real, de esa forma el docente se exige en actualizar y fortalecer sus competencias pedagógicas, las cuales incluyen aplicar nuevas tecnologías en el aula, (como las clases virtuales, TICS Las tecnologías de la información y la comunicación etc.), formulación de un discurso más dialógico (como seminarios etc.), que fomente el debate, la reflexión y la duda, en general, acompañar a los estudiantes en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos.

Se podría decir después de este análisis que es deber del docente reflexionar su práctica, cambiar o fortalecer procesos de enseñanza, teniendo en cuenta que deben estar enfocadas y adaptados al modelo pedagógico institucional para que contribuyan al proceso enseñanza aprendizaje, aportando estrategias educativas que permitan facilitar dicho proceso.

Este seminario trabajará la didáctica desde una aproximación hacia aquellos aspectos más teóricos de la adquisición de una segunda lengua, que afectan a la toma de decisiones que el profesor lleve a cabo con un grupo de alumnos dentro del entorno del aula.

Es necesario comenzar por contextualizar brevemente la educación infantil y las lenguas extranjeras para avanzar hacia las características (motoras, lingüísticas y afectivo sociales) más destacadas que los niños presentan durante esta etapa.

Posteriormente, se citarán los principales pasos en el aprendizaje de la primera lengua o lengua materna con la intención de poder compararla con los aspectos más relevantes en la adquisición de una segunda lengua.

Además de este acercamiento descriptivo, se expondrá algunas de las teorías más influyentes en cuanto a la adquisición de segundas lenguas: H. Gardner S. y sus inteligencias múltiples, teorías sobre los estilos de aprendizaje Krashen y su teoría sobre la adquisición de una segunda lengua.

También se tendrán en cuenta los factores que afectan en especial al aprendizaje de segundas lenguas junto con el tratamiento, de forma resumida, de aquellos elementos que tienen un mayor protagonismo a la hora de elaborar una programación didáctica.

Existen algunos factores que los docentes deben considerar para la enseñanza de inglés en preescolar o primaria. Es necesario valorar la edad de los estudiantes como un factor que determina el tipo de lección o de clase que se prepara. En la medida en que las características y los estilos de aprendizaje sean conocidos y comprendidos, la maestra podrá planear y orientar unas clases que atiendan de manera adecuada las necesidades de todos sus estudiantes. Entre las características a tener en cuenta sobre la facilidad con que un niño aprende inglés tenemos:

• Los niños aceptan con facilidad un nuevo código lingüístico porque aún están aprendiendo el suyo.

• Les resulta fácil pronunciar los sonidos nuevos por el mismo motivo.

• No sienten vergüenza al hablar de una forma diferente.

• Si tienen una buena experiencia al aprender un idioma en esta edad, lo recordarán con cariño y así les será más fácil aprender otro idioma más tarde o mejorar el ya aprendido

• Quieren complacer más al profesor más que a su grupo.

• Dan muestra de mayor fluidez y naturalidad en el aprendizaje y uso de la lengua extranjera.

• Requieren estimulación sensitiva variada y constante.

• Prefieren el aprendizaje significativo que les permita utilizar el idioma para algo concreto.

**Ejes transversales** **desarrollo del pensamiento.**

A través de la vivencia en espacios institucionales de la realización de procesos como: Observación, comparación, comprensión, interrogación, análisis, interpretación, deducción, generalización e inferencia logramos visionar espacios de formación continuos, flexibles, abiertos y sistemáticos que favorecen el desarrollo de las habilidades cognitivas que conlleven al fortalecimiento del pensamiento lógico, la inteligencia y la creatividad, características propias del ser humano que lo dignifican y dan independencia proyectándolos como personas capaces de decidir por sí mismas, con la capacidad de autoformarse e interactuar productivamente en el medio donde se desenvuelven.

El lenguaje es el medio imprescindible que favorece la interacción en la humanidad; a través del cual se han logrado alcanzar los máximos desarrollos culturales, intelectuales, psicológicos y tecnológicos que nos permiten gozar hoy en día de las comodidades y el confort de la modernidad.

Desarrollar habilidades comunicativas en las nuevas maestras, implican un compromiso institucional, puesto que son ellas quienes contribuirán directamente en el progreso y la transformación social de los medios donde interactúen.

De hecho, el aprendizaje simultáneo de diversas lenguas no perturba los demás aprendizajes, sino que los favorece. Así mismo un conocimiento apropiado de la lengua materna contribuye a que las representaciones que se hacen los individuos sobre los procesos y las estrategias de su adquisición faciliten el aprendizaje de otras lenguas. Por lo tanto, las estrategias de aprendizaje juegan un papel importante en el aprendizaje de un idioma extranjero ya que éstas garantizan la efectividad en la comunicación, desarrollan determinados procesos de aprendizaje (Richards y Lockhart:1994), generan un incremento en la competencia y una mayor auto-confianza y contribuyen al logro de la competencia comunicativa.

Durante los encuentros pedagógicos de idioma extranjero se desarrollan estrategias directas y estrategias indirectas que ayudan a los estudiantes a comunicarse a pesar de las limitaciones en el conocimiento del idioma.

Estrategias que favorecen el pensamiento mediante el desarrollo de las cuatro habilidades básicas en el aprendizaje de un idioma extranjero como son: **LISTENING, READING, WRITING y SPEAKING**.

**Lenguaje y comunicación.**

Es de vital importancia comprender que el hombre logra sus propósitos de formación y realización personal a través de la racionalidad comunicativa donde el lenguaje nos permite actuar, comunicar, adquirir, utilizar y expresar mediante el diálogo, la concertación y las diversas formas de expresión, nuestros puntos de vista y perspectiva asumidas frente a los diversos procesos de formación práctica y teórica.

Los procesos de lectura, información, identificación, comprensión, comparación, interrogación, deducción, justificación, construcción oral y escrita facilitan el desarrollo de pensamiento y potencian las habilidades comunicativas.

El lenguaje es el vehículo para el desarrollo de las jóvenes. “Cuando se produce la aparición del lenguaje, el niño se ve enfrentado con su universo físico y con dos mundos nuevos estrechamente solidarios: el mundo social y el de las representaciones interiores. Con el lenguaje, el niño descubre, en efecto las insospechadas riquezas de un mundo de realidades superiores a él” (Piaget).

El aprendizaje del idioma extranjero requiere de la competencia del lenguaje que nos conlleva a la competencia comunicativa, herramienta primordial para construir una representación del mundo, instrumento básico para la construcción de conocimiento y desde luego para llevar a cabo aprendizajes para el manejo óptimo de las nuevas tecnologías y para el logro de una plena integración social y cultural.

La competencia del lenguaje comprende la competencia organizativa que se refiere al dominio de la estructura formal del lenguaje, conocimiento acerca de cómo se construye el discurso (vocabulario, morfología, sintaxis, elementos fonéticos y grafémicos, cohesión y organización retórica).

También la competencia pragmática que se refiere al uso funcional del lenguaje, al conocimiento de su apropiado uso según el contexto en el cual se emplea.

Ser capaz de utilizar un idioma extranjero para comunicarse con los hablantes cuya lengua sea distinta de la propia y para entender textos orales y escritos, incrementa la confianza del alumno en sí mismo, en sus posibilidades para superar obstáculos y para sacar el máximo provecho de sus conocimientos.

**Desarrollo en valores.**

El enfoque humanista y las actividades realizadas permiten vivenciar diariamente los valores y principios morales fundamentales para vivir en sociedad; adquiriendo además un tinte o característica que identifica a las jóvenes normalistas como lo es el carisma salesiano; reafirmado así su identidad y capacidad de aceptar al otro u otras con sus individualidades, contribuyendo con la consolidación de la Democracia y la búsqueda de la paz que nuestro país necesita.

La afectividad, elemento nuclear de la personalidad. Para Freud, el núcleo de la personalidad, está en el “mundo del afecto”, es para él una facultad esencial, y también el elemento generador del psiquismo humano. Esto determina que las otras facultades (memoria, entendimiento y voluntad) reciban su energía del valor afectivo y dependan de él para su buen o mal funcionamiento. Cuando este elemento generador está en regla, da origen a una personalidad madura equilibrada. El sentimiento básico de confianza fundamento de la identidad, elemento clave en el proceso de formación de las nuevas maestras.

El aprendizaje de lenguas extranjeras comporta, una educación intercultural, es decir, el desarrollo de la comprensión, de la tolerancia y de la valoración de otras identidades culturales disminuye el etnocentrismo y permite contrastar y apreciar la valía del propio mundo.

**Tabla 22. Plan específico de formación. Fundamentos epistemológicos, teóricos y didácticos de la Lengua Inglesa.**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Competencia** | **Criterios** | **Tutor intelectual** | | **Ejes problémicos** | **Desempeño** |
| Formar | Comprender los propios procesos de desarrollo profesional y buscar mejoramiento continuo. | | • Diseño de plan de estudios  • Planeación temática para básica primaria.  • Planeación de clase o plan de aula.  • Diseño de actividades por habilidades  • Actividades de Writing  • Actividades de Listening.  • Actividades de Speaking.  • Actividades de Reading. | ¿Qué aspectos se deben tener en cuenta para el diseño de un plan de estudios?  ¿Cuáles ejes temáticos deben ser considerados para cada uno de los grados en primaria?  ¿Qué aspectos se deben tener en cuenta para el diseño de un plan de clase?  ¿De qué manera se hace el diseño de actividades de acuerdo con la habilidad de enseñanza a trabajar? | Diseña actividades para cada una de las habilidades de enseñanza (Writing, Listening, Speaking and Reading).  Realiza la planeación de clase teniendo en cuenta los aspectos necesarios para la construcción del mismo.  Reconoce los ejes temáticos que deben ser trabajados en los diferentes grados de Preescolar y básica primaria. |
| Educar | La comprensión, la formulación y el uso de la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudia.  Promover actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual, actitudinal y procedimental de los estudiantes. | | • Enfoques, métodos y estrategias para la enseñanza del inglés en escuela rural.  • Proyectos de Bilingüismo en Colombia: Bunny Bonita, Colombia Very well. My ABC english.  • Aprendizaje autónomo.  • Natural approach  (Enfoque natural).  • Cooperative and collaborative learning (Aprendizaje cooperativo y colaborativo).  • Problem olving (Resolución de problemas). | ¿Cómo las diferentes metodologías para la enseñanza del inglés me permiten potencias su aprendizaje?  ¿De qué manera puedo utilizar el material diseñado por el ministerio de educación nacional Bunny Bonita y My ABC english para optimizar la enseñanza del inglés? | Identifico algunas metodologías para la enseñanza del inglés.  Reconozco el material de My ABC English y Bunny Bonita como herramienta pedagógica que me permite dinamizar creativamente en clase de inglés. |
| Evaluar | Conocer diversas alternativas para evaluar. | | • Evaluación y valoración de procesos.  • Evaluación formativa  • Evaluación Sumativa  • Evaluación  Cuantitativa  • Evaluación  Cualitativa. | ¿Cómo diseñar un instrumento de evaluación de acuerdo a las características de los estudiantes y/o a los propósitos de la clase? | Diseña un instrumento evaluativo teniendo en cuenta las características de los estudiantes.  Reconoce la evaluación como instrumento que permite reflexionar la práctica pedagógica. |

**Estrategias pedagógicas.**

Las herramientas a tener en cuenta son: clase magistral, trabajo en equipo, presentación individual, socialización, trabajos escritos, desarrollo teórico-práctico.

**Estrategias evaluativas**

Los procesos de evaluación y valoración durante el semestre están organizados en:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| I Quices | → | 20% |
| II Trabajos y/o Investigaciones | → | 20% |
| III Talleres de clase | → | 20% |
| IV Exposiciones | → | 20% |
| V Micro clase/Evaluación final | → | 20% |

Al final de cada cohorte se realiza la coevaluación.

**Recursos**

Video beam, portátil, artículos, documentos y material didáctico del MEN

**Tabla 23. Cronograma de actividades. Fundamentos epistemológicos, teóricos y didácticos de la Lengua Inglesa.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Día** | **Actividad** | **Producto** |
| Febrero 28  Marzo 2, 7, 9 y 14 | Reconocimiento de pautas para el diseño de un plan de estudios. Análisis de los ejes temáticos para preescolar y básica primaria Diseño de plan de clase | Construcción borrador de plan de estudios para preescolar y básica primaria  Diseño de un plan de aula |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Día** | **Actividad** | **Producto** |
| Marzo 16, 21,  23  Abril 4 y 6 | Diseño de guías con actividades por habilidades | Diseño de guía |
| Abril 11, 13,  18 y 20 | Exposiciones sobre metodologías de la enseñanza: Aprendizaje Autónomo, Natural Approach, Cooperative and Collaborative learning, Problem Solving | Exposiciones |
| Abril 25 y 27 | Diferenciación de los conceptos de valoración y evaluación. Identificación de tipos de evaluación. | Diseño de evaluaciones |
| Mayo 2, 4, 9 y  11 | Micro clases | Diseño de actividades de aula |

# 13. FUNDAMENTOSEPISTEMOLOGICOS TEORICOS Y DIDACTICOS PARA LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN RURAL

**Preliminares.**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Campo de formación: | | | **Pedagógico** | | |
| Bloque temático | | | **Fundamentos**, **epistemológicos, teóricos y didácticos para la enseñanza en educación rural. Escuela nueva como opción para la educación en el sector rural.** | | |
| Semestre: | **3** | I. H.S | **4 H** | Responsable: | **Farley Johanna Castellanos Salazar** |

**Malla curricular.**

**Pregunta generadora de la normal**

¿Qué saberes necesito apropiar en el desarrollo de mi identidad y quehacer profesional para formarme como una educadora de calidad?

**Pregunta generadora del PFC**

¿Cómo los fundamentos humanísticos, pedagógicos, científico-tecnológicos y escolares me permiten asumir el perfil de educadora que requiere la sociedad actual?

**Pregunta generadora del semestre**

**¿**Cómo pienso la educación para la sociedad de hoy?, ¿Poseo los fundamentos humanísticos, científicos, pedagógicos y una mentalidad abierta al cambio para hacer parte del proceso transformador de esta sociedad?

**Pregunta generadora del campo de formación.**

**Pregunta organizadora del Bloque temático / seminario**

¿Cómo apropiarnos de los fundamentos humanísticos, epistemológicos, sociológicos y pedagógicos de la Escuela Nueva como opción educativa para la educación rural en Colombia?

**Horizonte del Bloque temático / seminario**

**Meta**

Vivenciar la propuesta escuela nueva- escuela activa en busca de las nuevas maestras capaces de crear encuentros pedagógicos entretenidos y efectivos que permitan lograr aprendizajes significativos.

**Intencionalidad**

Terminado el bloque temático la maestra en formación evidencia en su desempeño su formación en el desarrollo de competencias básicas, y de comportamientos sociales y democráticos que mejoren sus prácticas pedagógicas

**Justificación:**

El bloque temático de Fundamentos, epistemológicos, teóricos y didácticos para la enseñanza en educación rural. Escuela nueva como opción para la educación en el sector rural**,** es de vital importancia en la formación de la nueva maestra, ya que él ofrece una visión integral, conceptual y práctica del Sistema Escuela Nueva, que es básica para la formación y el desarrollo profesional de los educadores y agentes educativos comprometidos en esta implementación tanto en el sector rural como en el urbano. Allí se fortalece el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y la cualificación del rol del docente como orientador, evaluador y gerente del proceso de aprendizaje. Potencializar el desempeño, la actitud y el liderazgo son sus pilares fundamentales, así como la formación en servicio que se caracteriza por una práctica vivencial, el diálogo, la interacción, la reflexión el análisis, la confrontación y el análisis de experiencias, articulación de materiales, innovaciones en el aula.

**Marco teórico**

La educación rural colombiana obedece a un derecho constitucional de la Ley General de Educación de 1994, en el artículo 1 se menciona que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. También se sustenta en el capítulo cuarto art. 64 la educación campesina y rural, sobre la que se señala que:

“El gobierno nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural la cual comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país”.

La educación rural en la actualidad ha adquirido mayor importancia en la sociedad colombiana gracias a la superación de ciertos problemas que inquietan al sector educativo. Cabe destacar algunos de los problemas que afectan al sistema, entre ellos la falta de calidad y pertinencia de una política educativa que responda a las insuficiencias sociales del contexto. En función a lo señalado el Ministerio de Educación Nacional desarrolla el Proyecto de Educación Rural que tiene como fin, incrementar el acceso con calidad a la educación en el sector rural desde preescolar hasta media, de tal modo que se mejore la pertinencia de la educación para las comunidades rurales y sus poblaciones escolares con el fin de elevar la calidad de vida.

La educación rural colombiana se nutre de los modelos educativos alternativos brindando orientaciones a los docentes que se encuentra en el ámbito rural a través de la puesta en práctica de modelos pedagógicos plásticos, basados en proyectos de educación formal que permiten atender a poblaciones rurales en condiciones de vulnerabilidad de acuerdo a las dificultades que se les presenta para participar en la educación habitual.

La actual política educativa rural cuenta con el servicio de Educación Rural, modelo educativo que partiendo de la realidad y las potencialidades que existen en cada comunidad, define su esquema de acción con congruencia temática en pro de la integración de las diferentes áreas del saber.

El Ministerio de Educación por medio del Proyecto 85 promueve la educación rural en Colombia con estrategias pedagógicas que buscan mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en docentes y estudiantes de este ámbito, considerando la multiplicidad de condiciones propias de la ruralidad. Originándose de esta forma los Proyectos Pedagógicos Productivo, permitiendo facilitar la adquisición de competencias básicas y laborales generales sobre la base de experiencias de aprendizaje en contextos reales de producción, buscando ampliar y consolidar los aprendizajes además de crear vínculos y sinergia entre el sistema educativo y el sistema productivo nacional comunitario, fomentando la cultura del emprendimiento en el campo.

Los estudiantes en formación docente aportan estrategias al mejoramiento y avance de la educación rural, su enlace se hace indispensable para poder eliminar la concepción marginada sobre el contexto, porque se debe reconocer que las poblaciones rurales son parte de nuestra cultura e identidad colombiana.

Desde el aspecto epistemológico se fundamenta en la investigación etnográfica, al ser la educación rural el foco de interés que amerita un trabajo conjunto de profesionales de la docencia, docentes en formación, estudiantes, padres con la intención de vislumbrar los significados de la comunidad desde el aspecto de desarrollo y productividad sociocultural. De esta forma se realiza la articulación escuela-comunidad-políticas de la nación, como base de desarrollo endógeno local e identidad en el proceso histórico que están asumiendo los colombianos. En Dakar, Senegal 2000, en el foro mundial se discutió la importancia de "las escuelas atractivas", ya que los niños abandonan las escuelas por varias razones, una de ellas es que la escuela no responde eficientemente a las necesidades del niño ni funciona al servicio de sus intereses o de la continuidad de conocimientos tradicionales, pero con carácter innovador.

La globalización constituye uno de los hechos mundiales que sin duda alteraron los sistemas y entre ellos a la educación, la cual está enfrentando diversos desafíos que configuran a ritmo acelerado la nueva sociedad del siglo XXI. Desde esta perspectiva, la educación rural se fundamenta en la lógica que tiene como eje conservar los principios fundamentales tradicionales de arraigo social y cultural y al mismo tiempo comprender la nueva dinámica para adaptarse a tiempos de cambio y evolución.Según informe de las [Naciones Unidas](http://www.monografias.com/trabajos5/ornaun/ornaun.shtml) para la Educación, [la Ciencia](http://www.monografias.com/trabajos16/ciencia-y-tecnologia/ciencia-y-tecnologia.shtml) y la Cultura (UNESCO) (1993) afirma:

Los resultados de la investigación sobre procesos de enseñanza coinciden en que no se dan oportunidades para reflexionar sistemáticamente; usando [el conocimiento](http://www.monografias.com/trabajos/epistemologia2/epistemologia2.shtml) previo que tienen los alumnos para relacionarlo con el contexto local, discutir en [grupos](http://www.monografias.com/trabajos11/grupo/grupo.shtml) sobre diversos puntos de vista y compartir las reflexiones pertinentes con [la familia](http://www.monografias.com/trabajos/antrofamilia/antrofamilia.shtml) y la comunidad. El currículo tampoco utiliza el saber popular ni la tradición oral de la comunidad. (p. 25)

El reto está desde la educación rural es acercar a los estudiantes a mejorar su participación y nivel protagónico, desde la base de cultura, de sus conocimientos y la de su comunidad que permita el rescate de valores en función de reivindicar el papel de la educación que se reconoce en la historia, para asumir los retos del momento.

Desde el punto de vista teórico, el presente material de trabajo presenta un conjunto de elementos teóricos, sistematizados mediante niveles de aproximación referida a la educación rural, lo cual pretende desarrollarse en forma articulada permitiendo y fortaleciendo el abordaje simultáneo con las dimensiones políticas, económicas, sociales, culturales y ambientales sustentadas en las líneas generales de ley colombiana que rigen en materia educativa y se asuma como estrategia pedagógica y como recurso del currículo, fortaleciendo el abordaje simultáneo con la dinámica del país, manteniendo el patrimonio cultural y social de los pueblos al promoverse los saberes rurales colombianos y en respuesta a evitar en lo posible la pérdida de la identidad local, nacional.

En este sentido, el abordaje teórico a sugerir estaría enmarcado en el arraigó de la historia, costumbres y valores, conocimiento de la oralidad, de la gastronomía, cultura, religión, agricultura y aspectos pecuarios, entre otros. Roger Cousinet citado por Mayhew y Edwards1986, consideraba que "la educación consistía en un proceso de auto construcción y por eso se tenía que poner a disposición del niño, los elementos que necesita para construirse." Recordando que Cousinet funda el grupo de la "Escuela Nueva" y "La Nueva Educación", en Francia y es importante resaltarlo porque entre algunos de sus planteamientos resaltaba que en la escuela nueva el maestro no daba clases, son los mismos alumnos quienes las dan y como solos no pueden normalmente hacer tal cosa, tienen necesidad de que el maestro.

Por lo tanto, la educación rural debe verse como aquella que busca fortalecer el tejido educativo y productivo del contexto, donde la escuela entienda los procesos propios y otorgue nuevas miradas de trabajo mancomunado integración escuela–comunidad–estudiante que conlleve incluso a atenuar el ausentismo escolar en la escuela rural y contribuya a mejorar la calidad educativa, donde se refleje la pertinencia de los aprendizajes con sentido sociocultural, con aporta nacional

**Tabla 24. Plan específico de formación. Fundamentos**, **epistemológicos, teóricos y didácticos para la enseñanza en educación rural. Escuela nueva como opción para la educación en el sector rural.**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Competencia** | **Criterios** | **Tutor intelectual** | **Ejes problémicos** | **Desempeño** |
| Formar | Entender la importancia del desarrollo cultural de los estudiantes. | SISTEMA ESCUELA NUEVA  ¿Por qué las escuelas rurales deben ofrecer estrategias innovadoras y flexibles?  ¿Qué es escuela multigrado y por qué es necesario modificar el modelo convencional de la enseñanza?  ¿Qué es el Sistema Escuela Nueva?  ¿Cuáles son los aportes del movimiento Escuela Nueva al Sistema Escuela Nueva?  ¿Cuáles son los aportes del constructivismo a Escuela Nueva?  ¿Por qué es importante conocer el proceso del desarrollo infantil para mejorar el aprendizaje?  ¿Cómo Escuela Nueva desarrolla la Ley General de Educación? | ¿Qué episteme sobre escuela nueva escuela activa debe tener la maestra Normalista del siglo XXI para generar cambios que posibiliten transformaciones en sus prácticas pedagógicas y en los contextos rurales de su comunidad? | Formula estrategias pedagógicas innovadoras y flexibles desde la metodología escuela nueva que intervengan en los procesos de planeación, organización, ejecución y socialización de la institución educativa dentro de su comunidad. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Enseñar | Diseñar proyectos curriculares, planes de estudio, y unidades de aprendizaje. | EL GOBIERNO ESTUDIANTIL  ¿Qué es y qué se propone el Gobierno Estudiantil Cómo organizar el Gobierno Estudiantil en la Escuela?  ¿Qué responsabilidades y funciones tienen los estudiantes en el Gobierno Estudiantil?  ¿Qué estrategias e instrumentos se utilizan en el Gobierno Estudiantil?  EL PLANTEL  ¿Cuáles son las condiciones mínimas del plantel y del terreno?  ¿Cuál es la dotación mínima que debe tener la escuela?  LOS RINCONES DE APRENDIZAJE CRA  ¿Cuáles son las fuentes de recursos para dotar los rincones de aprendizaje?  ¿Qué materiales se pueden incluir en los rincones de aprendizaje?  ¿Por qué son importantes los rincones en el proceso aprendizaje?  ¿Cómo pueden los rincones ayudarnos a preservar, valorar y revitalizar la cultura de la comunidad?  LAS GUÍAS DE APRENDIZAJE  ¿Qué son las guías de aprendizaje?  ¿Cuál es la estructura de las Guías de aprendizaje?  ¿Cuáles son los criterios para adaptar las guías de aprendizaje?  ¿Cómo adaptar correctamente las guías de aprendizaje?  ¿Cómo desarrollar correctamente las Guías en el proceso de aprendizaje?  ¿Cómo hacer el planeamiento del momento pedagógico con Escuela Nueva?  ESCUELA Y COMUNIDAD  ¿Cómo se puede conocer la comunidad y que método9s se pueden utilizar?  ¿Qué aspectos se deben tener en cuenta para trazar el croquis de la comunidad?  ¿Cómo elaborar la ficha familiar con información básica?  ¿Cómo elaborar monografías de la localidad?  ¿Qué actividades de la comunidad deben estar orientadas en provecho de la escuela y la comunidad?  LA BIBLIOTECA –AULA  ¿Cuál es la importancia de la biblioteca-aula en el proceso aprendizaje?  ¿Cuáles son las funciones básicas de la biblioteca y dónde se pueden ubicar?  ¿Qué tipo de libros hay en una biblioteca-aula? | ¿Cómo potenciar en la maestra en formación el diseño de proyectos curriculares, planes de estudio y unidades de aprendizaje desde el modelo escuela nueva-escuela activa como practica innovadora en su construcción y formación profesional? | Diseña proyectos curriculares, guías de aprendizaje para organizar secuencias de enseñanza en el plan de estudios desde la metodología escuela nueva. |
| Evaluar | Comprender el impacto de la evaluación en el mejoramiento de  los procesos educativos. | AMBIENTES DE APRENDIZAJE  ¿Cómo crear ambientes adecuados para el aprendizaje?  ¿Cuáles son los factores principales que contribuyen al logro de una práctica pedagógica eficaz?  ¿Qué es el aprendizaje colaborativo o cooperativo y cómo se puede desarrollar?  EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN  ¿Qué importancia tienen para Escuela Nueva la evaluación del estudiante?  ¿Por qué es importante el aspecto socio-afectivo en la evaluación de los estudiantes?  ¿Cómo se puede realizar el proceso de evaluación con las guías de aprendizaje?  ¿Qué estrategias didácticas, procesos, medios e instrumentos se utilizan para evaluar a los estudiantes?  ¿En qué consiste la promoción flexible? | ¿De cuáles estrategias didácticas, procesos, medios e instrumentos debe apropiarse la maestra en formación para garantizar un proceso de evaluación flexible en ambientes adecuados que favorezcan el verdadero propósito de escuela nueva? | Analiza y utiliza la evaluación flexible para mejorar el currículo y las actividades de aprendizaje colaborativo o cooperativo, brindado importancia al aspecto socio afectivo en la formación de cada estudiante. |

**Estrategias pedagógicas.**

* Metodología activa
* Trabajo cooperativo
* Trabajo en comunidades
* Conversatorio de diversos postulados pedagógicos de la educación rural.
* Diseño de instrumentos de planeación rural: guías de aprendizaje.

**Estrategias evaluativas**

Desde una postura socio crítica y una mirada holística de la educación, se hace necesario que la maestra en formación conozca el concepto de evaluación y su aplicación en el campo educativo, según (Fuentes y Herrero, 1999).

Cuando la evaluación se convierte en una respuesta burocrática, en simple justificación, desperdicia muchas de las capacidades intrínsecas que posee, ya que ésta, cuando es realizada de una forma óptima, a lo largo de todo el proceso, de un modo persistente y con una retroalimentación sobre lo ejecutado, enriquece en cada paso al estudiante, mediante la identificación, análisis y posterior reflexión sobre las tareas realizadas. La evaluación, por tanto, se convierte en una herramienta desde el punto de vista pedagógico, ya que esta posee potencialidad para comprobar de forma dinámica y constante la calidad de las actividades realizadas, analizarlas y trabajar sobre ellas para mejorar las futuras actuaciones de las nuevas maestras, mejorando a su vez el impacto en la calidad de la educación.

**Evaluación formativa: s**e busca acompañar el proceso educativo de la maestra en formación, orientando de forma continua y permanente el desarrollo de sus competencias, evidenciando la aplicación de lo aprendido y la toma de decisiones en el quehacer pedagógico.

**Evaluación sumativa:** implica la valoración de las evidencias del aprendizaje de las maestras en formación, las cuales contribuyen al perfil de una maestra con ética cristiana y pensamiento creativo.

**Evaluación permanente:** se refiere a los resultados parciales, que permiten el rediseño de las estrategias de aprendizaje.

**Autoevaluación:** nos proporciona un conocimiento sobre las actividades que realizan las maestras en formación, facilitándonos una identificación de las tareas realizadas, un análisis de ellas donde comprobaremos los puntos fuertes de la ejecución y las debilidades en las que deberán trabajar en un futuro mediante una toma de decisiones enfocadas hacia la mejora.

**Heteroevaluación:** debe ser multidireccional, evitando que se interprete como un sistema de control sobre las maestras en formación. Mediante ella encontraremos deficiencias en las actividades del resto de estudiantes, por lo que es de significativa importancia que esta evaluación se realice enfocada hacia una crítica constructiva que esté orientada hacia la mejora, es decir, una evaluación formativa

**Coevaluación:** entre todas las maestras en formación, con intención de realizar una puesta en común entre todas para conocer las fortalezas del trabajo realizado y las debilidades presentadas en el desarrollo del bloque temático, lo que permitirá crear un sentimiento de equipo entre las futuras maestras, haciéndolas sentir un equipo y no entes individuales con sus consecuentes desconfianzas, recelos y/o escepticismo ante el trabajo de las demás.

Trabajando de forma holística facilitaremos la tarea de conseguir las metas comunes que tenemos en este bloque temático, organizándonos de una manera coordinada y sistemática, cooperando entre todas, haciendo más eficientes nuestras actuaciones, mejorando nuestras debilidades y compartiendo nuestras fortalezas.

**Recursos**

Video beam, computador, artículos, libros y documentos en físico o digital.

**Tabla 25. Cronograma de actividades. Fundamentos**, **epistemológicos, teóricos y didácticos para la enseñanza en educación rural. Escuela nueva como opción para la educación en el sector rural.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Día** | **Actividad** | **Producto** |
| 26 de febrero.  1,5,8,12,15  22 de Marzo | \*Formación de comunidades.  \*Asignación de roles.  \*decoración de cada comunidad  \* Documentación y exposición unidad 1 | \*Foto de cada comunidad  \*Exposición  \* Folletos |
| 2, 5, 9, 12, 16, 19, 23, 26, 30, abril | \*socialización unidades 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9  \*Salida pedagógica | \* Relatorías.  \* Aplicaciones vivenciales. |
| 4 , 7 y 11 de mayo | \* Reconocimento del contexto | \* Observación |

# 14. PROYECTO EDUCATIVO RURAL

**Preliminares.**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Campo de formación: | | | **Pedagógico** | | |
| Bloque temático | | | **Proyecto Educativo Rural** | | |
| Semestre: | **3** | I. H.S | **3 H** | Responsable: | **Farley Johanna Castellanos Salazar** |

**Malla curricular.**

**Pregunta generadora de la normal**

¿Qué saberes necesito apropiar en el desarrollo de mi identidad y quehacer profesional para formarme como una educadora de calidad?

**Pregunta generadora del PFC**

¿Cómo los fundamentos humanísticos, pedagógicos, científico-tecnológicos y escolares me permiten asumir el perfil de educadora que requiere la sociedad actual?

**Pregunta generadora del semestre**

**¿**Cómo pienso la educación para la sociedad de hoy?, ¿Poseo los fundamentos humanísticos, científicos, pedagógicos y una mentalidad abierta al cambio para hacer parte del proceso transformador de esta sociedad?

**Pregunta generadora del campo de formación.**

**Pregunta organizadora del Bloque temático / seminario**

¿Cómo los fundamentos epistémicos teóricos y metodológicos me permiten cualificar y adaptar los modelos educativos flexibles para el diseño de nuevas propuestas de enseñanza pertinentes al contexto educativo rural?

**Horizonte del Bloque temático / seminario**

**Meta**

Reconocimiento y apropiación de los modelos educativos flexibles como opciones educativas y estrategias a nivel nacional que se pueden desarrollar, para brindar la educación que se necesita en el sector rural colombiano.

**Intencionalidad**

Terminado el bloque temático la maestra en formación evidencia su desempeño y empoderamiento de la escuela, haciéndola más pertinente y participativa en el desarrollo de las comunidades.

**Justificación:**

El bloque temático de Proyecto Educativo Rural (PER) da una mirada al sector rural, es describir la amplitud y diversidad de culturas, pensares y obras que hacen un territorio de interacción continuo y trabajo comunitario llevándolos a la comunicación e intercambio de ideas para bien grupal.

De acuerdo a lo planteado necesita maestros comprometidos, competentes con un nivel de fundamentación rural y académico que contribuya con un crecimiento y enriquecimiento de la comunidad, pues de esto depende la productividad y desempeño de los escolares, Desde esta óptica PER a nivel nacional, es visto como respuesta para la ampliación de la educación básica en el sector rural, basándose en un conjunto de políticas y estrategias que son implementadas para ampliar la cobertura y mejorar la Calidad educativa en las zonas rurales dejando claro que la formación de la nueva maestra debe hacer lectura de contexto, con un proceso etnográfico que pueda trabajar con diferentes grupos poblacionales con actitud crítica para analizar el ambiente rural desde una óptica cultura, social, económica, educativo e institucional que dé respuesta desde lo educativo y pedagógico a las necesidades educativas.

De igual manera se han de enfatizar en los diversos modelos pedagógicos con el fin de elevar la cobertura educativa especialmente en preescolar y básica secundaria brindándole la educación a niños, niñas y jóvenes que asisten a escuelas dispersas por condiciones geográficas, escolares en extra-edad, con problemas de convivencia, extrema pobreza y conflicto armado entre otros.

Por esta razón la escuela normal tiene como propósito promover la formación de educadoras más pertinentes al campo. Desde lo interior el proyecto rural, busca apoyar el diseño de currículos pertinentes y estrategias pedagógicas que cualifiquen la educación para atender los problemas educativos rurales y sus particularidades.

De acuerdo a lo anterior la nueva maestra al llegar a la escuela rural se encuentra con el desarrollo de diferentes modelos educativos como: Escuela Nueva, Pos primaria, Tele secundaria, aceleración del aprendizaje, SAT, SER, CAFAM que buscan dar respuesta al mejoramiento y calificación de la educación de los niños, niñas, jóvenes y adultos de las comunidades rurales.

**Marco teórico**

El Proyecto Nacional de Educación Rural cuenta con 10 Alianzas Estratégicas Departamentales y 17 convenios con departamentos que cubren los municipios seleccionados por cada uno de ellos. Los departamentos cofinancian la adaptación local, la impresión de materiales educativos y la capacitación de docentes. Además, desarrollan el sentido de cooperación y planeación participativa, producto de la vinculación de la comunidad local en el diseño del diagnóstico municipal y en la elaboración de los planes operativos.

El esquema de alianzas del PER posibilita implementar planes de educación y subproyectos municipales, por medio de la asistencia técnica de entidades públicas y privadas.

**Divulgación y participación**

Una de las maneras para ampliar la cobertura con calidad es la utilización de siete opciones pedagógicas: Aceleración del Aprendizaje, Escuela Nueva, Telesecundaria, Posprimaria, SAT, Cafam y Preescolar escolarizado y no escolarizado. Implementación que ha estado acompañada de una adecuada estrategia de divulgación, que permitió identificar los municipios interesados en fomentar el acceso y la permanencia de los estudiantes con un ejercicio de planeación que implicó la participación de diferentes actores en el proceso.

De allí que el éxito en la implementación de estos modelos, radique en el adecuado diagnóstico de las necesidades educativas de cada municipio. Por ello el equipo técnico municipal es el encargado de identificar los mayores problemas de su población escolar y los modelos más pertinentes para resolverlos. Este paso es fundamental para que el departamento, los aliados no municipales, los municipios y la Nación comprometan sus recursos.

De esta forma, la participación de la comunidad en el proceso de planeación del PER, junto con la aplicación de estrategias de asistencia técnica departamental que tienen en cuenta el fortalecimiento de la gestión rural local y las orientaciones para las acciones en convivencia.

**Preescolar: naturaleza para los niños**

Este es un programa formal y presencial diseñado para niños y niñas de cinco años, en el que se promueve su desarrollo cognoscitivo, comunicativo, corporal, ético y estético. La naturaleza es el referente para aprender a leer, escribir, sumar o reconocer las figuras geométricas, entre otros temas.

"Con el programa de preescolar he podido dar respuesta a la actualización educativa", afirma Gloria Cecilia Oñate Flores. licenciada en preescolar con especialidad en medio ambiente. En La Victoria, una institución educativa de Choachí (Cundinamarca), Gloria le transmite el amor a la madre tierra a sus alumnos.

Los más pequeños cultivan plantas aromáticas, y aprenden que con m se escribe manzanilla, matricaria y menta; con t, tomate y toronjil, y que un cuadrado es una figura geométrica como el surco de su cultivo. Además, ya saben que la caléndula sirve para curar las heridas y que la limonaria no crece en Choachí porque necesita un clima más cálido.

Aunque el proyecto se inició en materas, hoy en día se hace en un pedazo de tierra localizado al lado de la institución, en donde las plantas han crecido exitosamente. De hecho, las comercializan y en las tiendas les compran a mil pesos el manojo de hierbas aromáticas.

Hoy en día, Gloria recuerda con nostalgia y felicidad que, con los primeros ahorros, le compraron a cada niño un cuento, un lápiz y una bolsita de dulces para celebrarles su día.

**Escuela nueva: padres e hijos**

Escuela Nueva, es un modelo pedagógico para la primaria de los niños de zonas rurales, en el cual se usan textos interactivos, para cuya comprensión el maestro cumple especialmente un rol de facilitador del aprendizaje.

Uno o dos docentes se encargan de varios cursos, orientando el uso de los materiales pedagógicos ubicados en los llamados "rincones de aprendizaje", que constan de guías para alumnos, una biblioteca y manuales para los docentes. Actualmente este programa se encuentra organizado, planificado, concertado con la comunidad, con los municipios y es acorde con cada realidad.

Pero de la aplicación de este programa en Cundinamarca, el que más conoce es Julio Antonio Villamil, un santandereano que vive hace muchos años en la vereda de Santa Isabel en Guasca, Cundinamarca. Sus tres hijos han estudiado en el programa de Escuela Nueva. Vivir con ellos el proceso de su educación, y acompañarlos en el aprendizaje y en la investigación que esta conlleva, lo ha hecho un convencido de las ventajas y los beneficios de este programa.

Para Julio Antonio Escuela Nueva resulta ser exigente, no sólo para los estudiantes sino para los padres y los maestros, pero entiende que esto hace que la atención sobre quienes estudian se vuelva permanente ya que todos participan, acompañan y colaboran a los alumnos. "Si mis hijos ya no asistieran asistir a la escuela, yo seguiría acompañando a los estudiantes en este proceso porque vale la pena", concluyó.

**Aceleración del aprendizaje:** Para no dejar la escuela

Esta metodología se dirige a solucionar los problemas y los costos de la extra edad, producida por razones como la pérdida de varios años o los cambios de establecimiento educativo, en muchos casos como consecuencia del desplazamiento

El programa se dirige a jóvenes entre los 9 y 15 años quienes, para ingresar, deben saber leer y escribir. La Aceleración del Aprendizaje es formal y presencial, con la orientación de un profesor en el aula.

Muchas veces, por rebeldía o por miedo a que no sean comprendidos dentro de la educación formal, los jóvenes prefieren no volver a las instituciones educativas. Sin embargo, hay varios casos en que los intereses de los muchachos se han despertado nuevamente.

Posprimaria: Sólo en sitios estratégicos

Se trata de un programa con contenido de Básica Secundaria desarrollado en los grados sexto a noveno y con profesor en el aula. La edad de los participantes oscila entre los 12 y los 17 años; se desarrolla en 42 módulos, cuenta con una biblioteca y un laboratorio que complementan y facilitan el aprendizaje.

Parte del éxito del programa radica en que se realiza en sitios estratégicos de convergencia, para atender estudiantes de distintas veredas, y con tal acogida que se proyecta su ampliación a los grados 10 y 11, de manera gradual, con el fin de atender la solicitud de estudiantes y padres de familia.

Así lo afirma Alba Marina Rodríguez, rectora de las cinco escuelas PER en Choachí (Cundinamarca). "Debo decir que me siento orgullosa, especialmente del trabajo realizado por los coordinadores de estas instituciones. Son personas comprometidas, mujeres pilosas, organizadas, que mueven a la comunidad y saben lo que están haciendo".

Allí han conformado una junta entre docentes y padres de familia de las cinco instituciones, con el fin de socializar los resultados y lograr un manejo correcto de los recursos propios. Los programas rurales combaten el desempleo y propician el desarrollo regional.

**Telesecundaria: Televisión Educativa**

Observar los videos, leer las guías y escuchar la explicación del profesor son suficientes para aprender rápido y bien. Así lo siente Yury Rojas estudiante de octavo grado en el colegio Telesecundaria, en Guasca (Cundinamarca).

Para ella, el hecho de ser pocos alumnos facilita el proceso a la vez que le parece divertido el acento mexicano que aflora en algunos de los videos y el reconocimiento de una cultura distinta, pues México es el país que produce y graba estos programas.

El programa es formal y presencial, cuenta con la orientación ágil y acertada de un profesor en el aula, quien conoce las guías y los módulos de aprendizaje diseñados para los alumnos. El programa se desarrolla para los grados sexto a noveno y el aula de clase siempre tiene un televisor, un VHS y los respectivos casetes, organizados en bibliotecas con todo el material impreso o textos guías.

**Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT)**

Ronald Perilla es uno de los líderes más destacados del proyecto SAT en el municipio de Machetá (Cundinamarca). Él sabe de casi todo y habla de todo. Conoce muy bien el proceso de la granja, tanto en la parte agrícola como en la pecuaria. Unido a su liderazgo, tiene una conciencia social que le hace insistir en la importancia de compartir los conocimientos adquiridos con los campesinos de todas las veredas que no han tenido acceso al programa.

En la granja integral tienen cabras, conejos, cerdos, lombrices, peces y ganado. Son aproximadamente 115 alumnos, en su mayoría entre los 12 y los 17 años. "Entre semana, jueves y viernes en la mañana, tomamos cursos de agricultura y veterinaria que da la Umata. Los fines de semana tenemos clases de bachillerato común y corriente en las que aprendemos la técnica".

El SAT se desarrolla de manera semipresencial y está dirigido a jóvenes trabajadores que desean terminar sus estudios; emplea una metodología que facilita la integración de la educación con el trabajo.

En Cundinamarca se promocionó una modalidad particular: que los mismos docentes licenciados, que trabajaban en cada municipio se prepararan para llevar a cabo el programa.

**CAFAM: Todas las edades**

Por lo general los campesinos adultos que se inscriben a este programa están ávidos de saber. Son personas mayores que han encontrado una forma de disminuir los índices de analfabetismo y que logran superar las dificultades propias de un aprendizaje tardío.

En él todos quieren iniciar o complementar sus estudios suspendidos hace varios años por lo general por razones económicas. La metodología que se ha diseñado responde a esto y por ello es abierta, flexible y en la que pueden avanzar de acuerdo con sus posibilidades.

Aquí, un tema clave también es la integración entre la educación y el trabajo. Los alumnos avanzan a su propio ritmo, acompañados de un profesor-tutor. Al ingresar realizan una prueba diagnóstica que permite ubicarlos en alguna de las cinco etapas:

Desarrollo de destrezas de lectoescritura o alfabetización; Fundamental, equivalente a la básica primaria; Complementaria o básica secundaria; Áreas básicas de interés, que incluye contenidos de la básica secundaria y Áreas avanzadas de interés, o media.

**Pensadores escuela nueva, escuela activa:**

**Juan Amos Comenio:** (1592-1670) Obra: “Didáctica Magna”:

Sus postulados pedagógicos están centrados en: la observación del todo debe anteceder a las partes a diferencia del método empírico-analítico que va de las partes al todo. Combate el verbalismo tradicional cuando afirma: se aprende manejando simultáneamente la palabra y el objeto. Propone el dibujo como elemento didáctico, Establece un método basado en la naturaleza, la intuición y la auto actividad:

Naturalidad: seguir y adaptar la enseñanza a la evolución del niño.

Intuición: poner al niño en contacto con las cosas, en oposición a la enseñanza libresca y verbalista.

Auto actividad: es la participación directa del niño en el aprendizaje, a partir de la observación, la ejecución y la aplicación de lo aprendido

**Juan Jacobo Rosseau: (1712-1778 En la pedagogía: Obra: “El Emilio”:**

Desde el punto de vista pedagógico, deja para la historia de la educación aportes valiosos para el desarrollo posterior de lo que denominamos resurgimiento de la escuela activa. Propugno por una educación individual, espontánea y natural, que partiera de los intereses y necesidades del niño, enmarcado dentro de un concepto de formación integral y bajo principios de libertad, justicia, igualdad, democracia, responsabilidad y autodisciplina.

Da un gran valor pedagógico a la utilización de la naturaleza y del propio medio como recurso para la educación del niño.

Concibe la educaron de una manera progresiva y por niveles, partiendo de las edades psicológicas del hombre, hasta ubicarlo en una vida sensitiva, capaz de elaborar conceptos e ideas y emitir juicios valorativos

Contribuye al rompimiento de tipo estructural de la escuela clásica (autoritaria, disciplinada, estricta, preconcebida, pasiva, etc.).

**Johans F. Herbart: (1776-1841)**

Su mayor contribución a la escuela activa, al hace desde el punto de vista de la formación de la personalidad del niño, propiciando una práctica pedagógica en la libertad, la perfección, la benevolencia, la justicia y la equidad.

En el terreno de la motivación distingue seis clases de intereses: tres que provienen del conocimiento de las cosas (lo empírico, lo especulativo y lo estético), tres que se originan en las relaciones sociales (simpático o de participación social y religiosa)

La metodología para los aprendizajes la plantea en cuatro fases:

1. Aprehensión del objeto (observación)

2. Asociación o comparación: sistematización de los objetos comparados

3. Establecimiento de relaciones como producto de la comparación

4. Etapa de aplicación.

**Federico Froebel: (1782 – 1852)**

Aporta para la pedagogía activa la formación lúdica como base del aprendizaje creativo que lo integra al medio y lo comunica espiritual y físicamente con las personas que lo rodean.

Su método se basa en el puerocentrismo que consiste en ubicar al niño, de acuerdo a sus intereses y principios, en la posibilidad de definir su acción educativa en términos de la auto-actividad, autocontrol, autoestima, auto-evaluación y su individualidad dentro de un contexto de cooperación y ayuda mutua.

**Jhon Dewey: (1854-1952)**

Sus mejores aportes se concretan en:

Una educación en función de los hechos reales que consultan las necesidades del niño (es muy pragmático).

Propone una pedagogía que introduzca al niño al trabajo y a la actividad permanente, a través de la estimulación y la motivación constantes.

Sugiere además una educación que prepare al niño para la vida social: la escuela debe estar organizada como una sociedad, con leyes propias, donde el estudiante logre aprendizajes para su desempeño social por medio de vivencias, sin descuidar el reconocimiento de las libertades de los derechos y deberes.

**Ovidio Decroly: 1871 – 1932)**

Dio aportes valiosos para el manejo pedagógico de niños diferentes.

Su método globalizador, basado en los centros de interés, deja para la pedagogía activa sólidas contribuciones.

El respeto por la personalidad del niño como una forma de dignificar su vida.

Su acción pedagógica la fundamenta en el interés y en el alto grado de motivación del niño; en la individualización de la enseñanza, de los programas y de los métodos.

Educa en la vida y para la vida, al valorar la inquietud, el movimiento y el juego en el niño.

Otorga importancia especial a la curiosidad del niño, la cual debe ser suficientemente explotada por el maestro.

Las etapas de su método comprenden: la observación, la asociación y la expresión.

**María Montessori: (1869-1952)**

Sugiere la creación de condiciones para su montaje pedagógico que permita a la escuela, mediante un buen manejo de las relaciones maestro-estudiante y apoyada en metodologías activas, dar respuestas a necesidades de aprendizaje individualizado que garantice en el niño un desarrollo armónico integral.

Defiende la libertad y la espontaneidad del niño frente al trabajo como una manera práctica de generar un ambiente de disciplina basado en el entusiasmo e interés escolar.

Su máxima contribución a la escuela activa (escuela nueva) lo hace en términos de:

• Manejo del espacio por parte del estudiante

• Organización de la clase en grupos de trabajo

• Dinamización del grupo por parte de un ayudante denominado “celador o cuidador”

• Desplazamiento libre del estudiante en procura de información amplia y fundamentada, así como de recursos o materiales para reforzar su aprendizaje.

• Material didáctico que garantice la consulta individual y grupal de los estudiantes. Intercambio libre y espontáneo de información.

**Adolfo freire:**

Afirma que “La escuela activa no es un método sino un espíritu”. El maestro “ya no es el monarca más o menos absoluto” quien, investido de una autoridad mal concebida, castiga con rigor, amenaza y menosprecia al niño en sus momentos de insubordinación.

Concibe al maestro como un animador o un facilitador del aprendizaje, el cual observa al niño, suscita y despierta en él interés y la curiosidad, lo induce a encontrar respuestas a sus inquietudes y a aportar hechos más que palabras.

Hace observar lo vivo, analizar, manipular, experimentar, confeccionar, coleccionar…rechaza la actitud del maestro instructor y propende por un formador, un guía espiritual de valores.

**Juan Enrique Pestalozzi: (Educación Paidocéntrica).**

Concibe y toma de Rosseau las ideas de libertad y de educación en y para la naturaleza

Preconiza una educación que denomina “elemental”, es decir, general y básica para todos, además plantea la necesidad de una educación complementaria de acuerdo a las circunstancias particulares de la vida de cada niño.

Promueve una escuela para el pueblo y para una sociedad moderna con visos de tecnificación e industrialización, justificada además, por la necesidad de formar al niño con valores sociales, morales familiares y éticos.

Defiende la escuela pública e institucionalizada como un obligación y respuesta justa del estado.

Con relación al método propone le desarrollo del aprendizaje a partir de una vivencia intuitiva y comprensible del educando, desde una concepción más particular, mediante un mecanismo de asociación natural (comprensión-intuitiva), reunir los conceptos adquiridos y aplicarlo.

**Tabla 26. Plan específico de formación. Proyecto Educativo Rural**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Competencia** | **Criterios** | **Tutor intelectual** | **Ejes problémicos** | **Desempeño** |
| Formar | Entender la importancia del desarrollo cultural de los estudiantes. | **FUNDAMENTOS DEL PER**   * Principios * Objetivos * Componentes * Operatividad * Ampliación de cobertura y calidad * Fortalecimiento de la cobertura institucional. * Lectura de contexto. * Maestro escuela y sociedad * Roles de los entes frente a la construcción de sociedad.   Políticas educativas, calidad de la educación rural. | ¿Qué fundamentos sobre proyecto educativo rural debe tener la maestra Normalista del siglo XXI para generar cambios que posibiliten transformaciones en sus prácticas pedagógicas y en los contextos rurales de su comunidad? | Fundamenta la importancia del PER como eje primordial transformador de los contextos rurales desde las practicas pedagógicas. |
| Enseñar | Diseñar proyectos curriculares, planes de estudio, y unidades de aprendizaje. | **APROPIACIÓN DEL PER**   * Algunos paradigmas sociológicos del estudio campesino. * Antropología y campesinado. * El campesinado en América Latina * Lectura de contexto. * Noción de educación Rural * Relación de hombre Naturaleza y la construcción de identidades. * Construcción de identidad de la convivencia dentro de una comunidad * Progreso y desarrollo del sector Rural. * Escuela rural y territorio.   Pedagogía y ruralidad | ¿Cómo potenciar en la maestra en formación el diseño de proyectos curriculares, planes de estudio y unidades de aprendizaje desde los modelos flexibles como practica innovadora en su construcción y formación profesional? | Diseña proyectos curriculares, guías de aprendizaje para organizar secuencias de enseñanza en el plan de estudios desde los modelos flexibles. |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Evaluar | Comprender el impacto de la evaluación en el mejoramiento de los procesos educativos. | **OPCIONES EDUCATIVAS QUE SE DESARROLLAN CON EL PER**   * Noción de opciones educativa s y estrategia de ayuda pedagógica * situación Educativa de la población rural en Colombia * La educación inicial en el sector Rural. * características e importancia de la educación en la población rural * Escuela Nueva * post-primaria Rural * Tele secundaria * Sistema de aprendizaje tutoríal. SAT * Aceleración del aprendizaje. * Programa de educación continuada (CAFAM) * Servicio de educación (SER). * etnoeducaciòn * Proyectos Ambientales escolares (PRAES) | ¿De cuáles opciones educativas o estrategias debe apropiarse la maestra en formación para garantizar un proceso de evaluación flexible en ambientes adecuados que favorezcan el verdadero propósito del PER? | Aplica estrategias de evaluación flexible para mejorar el currículo y las actividades de aprendizaje colaborativo o cooperativo, brindado importancia al aspecto socio afectivo en la formación de cada estudiante. |

**Estrategias pedagógicas.**

* Metodología activa
* Trabajo cooperativo
* Trabajo en comunidades
* Películas del contexto
* Conversatorio de diversos postulados pedagógicos de la educación rural.
* Salida, reconocimiento del contexto.
* Las estrategias utilizadas para construir el conocimiento y desarrollar habilidades del pensamiento de orden superior permiten procesar, organizar, y priorizar nueva información, identificar ideas y visualizar interrelaciones entre los diferentes conceptos. Además, con la práctica y un trabajo de investigación se logra la construcción de nuevos aprendizajes.

**Parte Teórica**

* El grupo están divididos por comunidades. Cada comunidad tiene como tarea el de realizar su trabajo en equipo dándolo a conocer y socializándolo.
* LECTURA DE DOCUMENTOS: De diferentes autores que permita la construcción de nociones sobre el PER.
* MAPAS MENTALES: Facilitan la organización del conocimiento, sintetizando en forma concreta, las nociones, conceptos y significados. Además, se usan para la visualización, organización de la información con el propósito de facilitar los procesos de aprendizaje resolviendo problemas, así como de planeación y toma de decisiones.
* MAPAS CONCEPTUALES: Por medio de esta técnica se organiza y se representa la información, incluye conceptos y relaciones que al enlazarse arman proposiciones.
* TRABAJOS ESCRITOS: Apoyan la construcción de texto favoreciendo la comprensión y asimilación del conocimiento en forma adecuada y organizada.
* TALLERES: Permiten el desarrollo de procesos partiendo de conocimientos previos. Construcción de los nuevos conocimientos, práctica de los nuevos conocimientos y aplicación de los nuevos conocimientos y la evaluación a través del proceso.
* SOCIALIZACIONES: Impulsa el espíritu investigativo desarrollando el pensamiento reflexivo, analítico y crítico mediante el manejo de su propia creatividad los trabajos son socializados por las estudiantes utilizando variadas estrategias mediante ayudas educativas para complementar y hacer lúdicos los momentos pedagógicos

**Estrategias evaluativas**

Desde una postura socio crítica y una mirada holística de la educación, se hace necesario que la maestra en formación conozca el concepto de evaluación y su aplicación en el campo educativo, según (Fuentes y Herrero, 1999). Cuando la evaluación se convierte en una respuesta burocrática, en simple justificación, desperdicia muchas de las capacidades intrínsecas que posee, ya que ésta, cuando es realizada de una forma óptima, a lo largo de todo el proceso, de un modo persistente y con una retroalimentación sobre lo ejecutado, enriquece en cada paso al estudiante, mediante la identificación, análisis y posterior reflexión sobre las tareas realizadas. La evaluación, por tanto, se convierte en una herramienta desde el punto de vista pedagógico, ya que esta posee potencialidad para comprobar de forma dinámica y constante la calidad de las actividades realizadas, analizarlas y trabajar sobre ellas para mejorar las futuras actuaciones de las nuevas maestras, mejorando a su vez el impacto en la calidad de la educación.

**Evaluación formativa: s**e busca acompañar el proceso educativo de la maestra en formación, orientando de forma continua y permanente el desarrollo de sus competencias, evidenciando la aplicación de lo aprendido y la toma de decisiones en el quehacer pedagógico

**Evaluación sumativa:** implica la valoración de las evidencias del aprendizaje de las maestra en formación, las cuales contribuyen al perfil de una maestra con ética cristiana y pensamiento creativo.

**Evaluación permanente:** se refiere a los resultados parciales, que permiten el rediseño de las estrategias de aprendizaje.

**Autoevaluación:** nos proporciona un conocimiento sobre las actividades que realizan las maestras en formación, facilitándonos una identificación de las tareas realizadas, un análisis de ellas donde comprobaremos los puntos fuertes de la ejecución y las debilidades en las que deberán trabajar en un futuro mediante una toma de decisiones enfocadas hacia la mejora.

**Heteroevaluación:** debe ser multidireccional, evitando que se interprete como un sistema de control sobre las maestras en formación. Mediante ella encontraremos deficiencias en las actividades del resto de estudiantes, por lo que es de significativa importancia que esta evaluación se realice enfocada hacia una crítica constructiva que esté orientada hacia la mejora, es decir, una evaluación formativa

**Coevaluación:** entre todas las maestras en formación, con intención de realizar una puesta en común entre todas para conocer las fortalezas del trabajo realizado y las debilidades presentadas en el desarrollo del bloque temático, lo que permitirá crear un sentimiento de equipo entre las futuras maestras, haciéndolas sentir un equipo y no entes individuales con sus consecuentes desconfianzas, recelos y/o escepticismo ante el trabajo de las demás.

Trabajando de forma holística facilitaremos la tarea de conseguir las metas comunes que tenemos en este bloque temático, organizándonos de una manera coordinada y sistemática, cooperando entre todas, haciendo más eficientes nuestras actuaciones, mejorando nuestras debilidades y compartiendo nuestras fortalezas.

**Recursos**

Video beam, computador, artículos, libros y documentos en físico o digital.

**Tabla 27. Cronograma de actividades. Proyecto Educativo Rural**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Día** | **Actividad** | **Producto** |
| 28 de febrero.  7,14,21, de Marzo | \*Formación de comunidades.  \*Asignación de roles.  \*Decoración de cada comunidad  \* Películas | \*Foto de cada comunidad  \*Exposición  \* Folletos |
| 28, 4,11, 18, 25, abril | \*Socialización unidades  \*Salida pedagógica | \* Relatorías.  \* Aplicaciones vivenciales. |
| 2 y 9 de mayo | \* Reconocimento del contexto  \* Conferencia modelos flexibles | \* Observación |

# 15. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS TEÓRICOS Y DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA EN LOS NIVELES DE PREESCOLAR Y BÁSICA PRIMARIA

Seminario a: 3° Semestre de 2017

Horas: 20 Hs

Tiempo: 6 días

Tiempo Total: 20 Horas Jaime Toscano Villán

**Preguntas Generadoras:**

* **Pregunta generadora de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora:**

¿Cuáles saberes necesito apropiar para formarme como una educadora de calidad?

* **Pregunta generadora del Programa de Formación Complementaria:**

¿Cómo los fundamentos humanísticos, pedagógicos, científicos, tecnológicos y escolares me permiten asumir el perfil de educadora que requiere la sociedad actual?

* **Pregunta generadora del Semestre:**

¿Cómo Hago de la pedagogía una práctica que potencie mi ser de maestra humana, creativa, crítica, intelectual, reflexiva con estilo salesiano?

* **Pregunta generadora del Seminario:**

¿Cómo interpretar desde las corrientes epistemológicas y didácticas los procesos de asimilación conceptual en los niños y niñas del nivel preescolar y Básica Primaria sobre los diferentes elementos de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información?

**Meta:**

1. Promover la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en el aprendizaje, con el fin de generar nuevos ambientes holísticos, lúdicos al interior del aula de clase

2. Comprender e Interpretar los fundamentos Epistemológicos, teóricos y didácticos que están presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

3. Alcanzar un mínimo de comprensión sobre los elementos básicos de la Tecnología e Informática para aplicarlos en los diferentes campos del área

4. Resolver problemas de la cotidianidad haciendo uso de las aplicaciones tecnológicas

**Intencionalidad**:

Analizamos cómo la Tecnología y la Informática con el buen uso de las estrategias didácticas y evaluativas contribuyen a transformar en ambientes agradables y significativos cada momento pedagógico

Discutimos propuestas y soluciones a las problemáticas educativas de situaciones cotidianas que se pueden resolver con aplicaciones informáticas

**Justificación**.

El uso cotidiano de las Nuevas Tecnologías nos lleva a entrar a ese mundo mágico donde se mueven las comunicaciones y la información. Observamos desprevenidamente o no, la verdad es que estamos invadidos de tantos elementos tecnológicos a los que debemos aprender y atender. Saber que detrás de una hora de vídeo hay un equipo de profesionales creativos, actores y técnicos cuyo objetivo es, captar la atención de la audiencia y transmitir algún mensaje, mezclado todo en una empresa de costos y beneficios millonarios. Ahora pensemos en el grado de preparación que tiene el maestro o la maestra y sobre todo las nuevas y futuras maestras Normalistas que deben recibir pasivamente los aprendizajes no solo de ésta área sino de las diferentes áreas del conocimiento.

La Institución educativa, en realidad, debe convertirse en un espacio diferente, de aprendizaje activo, un lugar donde los y las estudiantes aprovechen la información que le proporcionan las nuevas tecnologías de punta para desarrollar sus capacidades de crítica y análisis y la sepan utilizarlas en la solución de los problemas personales y de su entorno, para competir con otros ambientes. ¿Aquí cabe preguntarnos y Cómo hacerlo? Un primer paso es cambiar el modelo educativo. La estudiante maestra debe ser protagonista de su propio aprendizaje, de

su propia capacidad de imaginar un modelo de clase donde los o las estudiantes descubran verdades, que aunque muy conocidas para el maestro serán nuevas para los ellos y ellas; un modelo de clase donde la imaginación no tenga límites, y donde haya que buscar la forma de comunicarla a sus compañeras, discutirla, compartirla y disfrutarla; un modelo de clase lúdica, creativa, innovadora y participativa, donde el objeto de conocimiento se construya activamente en la mente de los estudiantes y no pretenda plasmarse como algo definitivo, una clase en donde se aprovechen los recursos y todos los medios que estén a su alcance. Por ello, nos disponemos en este seminario conocer las principales herramientas tecnológicas para que las futuras maestras Normalistas tengan un conocimiento verdadero, claro y hábil de las mismas.

En este modelo de clase el papel del maestro o de la maestra es el de acompañar y facilitar a las estudiantes en su camino de aprendizaje. Un camino que deberá ser transitado al mismo tiempo que construido por cada individuo. La tarea del maestro será estimular dicha construcción, facilitarle las herramientas, vincularlo con el mundo, salirse del estrecho marco de las cuatro paredes . Como educadores debemos brindar a los y a las estudiantes lo que realmente necesitan para vivir en el presente siglo. Fuera de la escuela se recibe todo el tiempo información, información que se debe incorporar a la escuela para capacitar a los estudiantes a repensar, filtrar y crear .

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha estado sometido a la carencia de estrategias adecuadas, las cuales se reducen a la utilización del tablero y al texto guía, con notables consecuencias de apatía, frustración y falta de interés entre los aprendices, actitudes que deben revaluarse porque el mundo está en un continuo cambio, por las condiciones de desarrollo económico (los procesos aperturistas como la globalización de la economía), los avances en las comunicaciones que cada día unifican a los pobladores del mundo y los conflictos de orden social, que han llevado a una transformación de la estructura política de muchos países y en especial de nuestra Colombia.

**Referentes Teóricos**

Para el presente seminario se pretende introducir como uno de los contenidos de aprendizaje, las posibilidades educativas de los sistemas de multiproducción educativa como Internet para que el proceso de enseñanza-aprendizaje a todos los niveles, donde los nuevos maestros y las nuevas maestras reviertan a favor de los estudiantes logrando un ambiente de aprendizaje holístico, lúdico, creativo, significativo, autónomo, armónico, didáctico, frente al tradicional esquema de monotonía, apatía, rechazo, desmotivación y frustración. Como consecuencia de la actual era de la electrónica y de la cultura de la imagen que nos caracteriza, las posibilidades que se nos abre a la comunicación y en particular a los procesos de enseñanza-aprendizaje, la irrupción de las nuevas tecnologías, de los sistemas multimedia, aplicaciones ofimáticas ligados al computador personal y en particular las redes, con la creación de entornos personales y culturales (concepto de cibercultura) en un espacio abstracto o educación virtual (ciberespacio), nos permite vislumbrar un caudal de nuevas concepciones, replanteamientos del actual concepto de aprendizaje y el cómo llevarla a cabo al interior del aula de clase

Una de las principales contribuciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, sobre todo de las redes como Internet, al campo educativo es que abren una variedad de posibilidades

formativas en la educación en todos sus niveles preescolar, primaria, secundaria, superior; disciplinas y áreas como: (Matemáticas, Castellano, Sociales, Ingles, Tecnología e Informática, Ciencias Naturales, Educación Física, etc). En este sentido, un posible punto de encuentro podemos encontrarlo en los planteamientos de enseñanza-aprendizaje abierto o desescolarizado (Lewis y Spencer, 1986; Lewis, 1988; Salinas y Sureda, 1992). Los aspectos motivacionales generados por Internet, los juegos didácticos virtuales aportan múltiples posibilidades de gran valor, ya que favorecen la enseñanza-aprendizaje de destrezas, la autonomía, el razonamiento inductivo, la creatividad y los conocimientos de disciplinas concretas.

La Tecnología y la Informática reciben aportaciones de diversas ciencias y disciplinas en las que busca cualquier apoyo que contribuya a lograr sus fines y en nuestro caso, los fines establecidos en la Ley 115/94. CABERO, en la Tecnología Educativa, dice: "se insertan diversas corrientes científicas que van desde la física y la ingeniería hasta la psicología y la pedagogía, sin olvidarnos de la teoría de la comunicación" (1999:17).

ESCUDERO atribuye a la Didáctica, como ciencia, la capacidad de suministrar el marco teórico y conceptual del pro del proceso de enseñanza/aprendizaje y a la Tecnología la función operativa y sistemática dirigida al diseño, desarrollo y control de estos procesos en situaciones concretas.

Otros modelos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, muchos de los cuales prestan atención en mayor o menor medida a la comunicación en el acto didáctico son: instructivo (FERRÁNDEZ Y SARRAMONA., 1977), didáctico (GIMENO SACRISTÁN, 1981), institucional (ESCUDERO, 1981), sistema funcional de aprendizaje individualizado SFAI (FERRÁNDEZ,1984), modelo participativo de instrucción (FERRÁNDEZ,1984), comunicacional (RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, 1985), modelo inductivo (VILLAR ANGULO, 1987), mediacional, apoyado en los diseños ATI (PÉREZ GÓMEZ, 1983).

La aparición y uso de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación ha generado cambios en las formas de ser y de actuar, a nivel individual y social, en el ámbito personal y profesional.

 Se ha encontrado que las oportunidades de permanencia y evolución de las TIC radica en la posibilidad de favorecer el progreso acelerado del siglo XXI en diferentes contextos: políticos, sociales, culturales y educativos.

 El uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) ha evolucionado al interior de las aulas, anteriormente en las escuelas se limitaban a algunas horas por semana, en la actualidad, las diferentes herramientas de las TIC y los medios que estas se ocupan son fundamentales en el desarrollo social y su implementación favorece el proceso de enseñanza aprendizaje.

De todos los elementos que integran las TIC, sin duda el más poderoso y revolucionario es Internet, que  abre las puertas de una nueva era, la Era Internet, en la que se ubica la actual Sociedad del conocimiento. Internet  proporciona un tercer mundo en el que se puede hacer casi todo lo que se hace en el mundo real y además nos permite desarrollar nuevas actividades, muchas de ellas enriquecedoras para nuestra personalidad y forma de vida (contactar con foros telemáticos y personas de todo el mundo, localización inmediata de cualquier tipo de información, teletrabajo, teleformación, teleocio...). Y es que ahora las personas pueden repartir el tiempo de nuestra vida interactuando en tres mundos: el mundo presencial, de naturaleza física, constituido por átomos, regido por las leyes del espacio, en el que hay distancias entre las cosas y las personas; el mundo intrapersonal de la imaginación y el ciberespacio, de naturaleza virtual, constituido por bits, sin distancias. (Marques Graells, 2000).

**Marco Legal de las TIC en Colombia**

* "La Constitución Política de Colombia  promueve el uso activo de las TIC como herramienta para reducir las brechas económica, social y digital en materia de soluciones informáticas representada en la proclamación de los principios de justicia, equidad, educación, salud, cultura y transparencia"
* "La Ley 115 de 1994, también denominada Ley General de Educación dentro de los fines de la educación, el numeral 13 cita “La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo” (Artículo 5)"
* "La Ley 715 de 2001 que ha brindado la oportunidad de trascender desde un sector “con baja cantidad y calidad de información a un sector con un conjunto completo de información pertinente, oportuna y de calidad en diferentes aspectos relevantes para la gestión de cada nivel en el sector” (Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2008: 35).
* "La Ley 1341 del 30 de julio de 2009 es una de las muestras más claras del esfuerzo del gobierno colombino por brindarle al país un marco normativo para el desarrollo del sector de Tecnologías de Información y Comunicaciones. Esta Ley promueve el acceso y uso de las TIC a través de su masificación, garantiza la libre competencia, el uso eficiente de la infraestructura y el espectro, y en especial, fortalece la protección de los derechos de los usuarios."

**Ejes Temáticos:**

* El Blog
* Cuentas de correos
* Presentaciones en Prezi.
* Producciones en Slideshare
* Manejo de Powtoon
* Mapas conceptuales y mapas mentales
* Página web
* Escuela 2.0
* Etimología de la Tecnología
* Los fines de la educación para Básica primaria y Preescolar
* Corrientes epistemológicas de la Tecnología
* Ser competentes en Tic
* Didácticas para la aplicación de las Tic en Educación inicial y en la básica primaria.

**Estrategias Pedagógicas**

Estrategias básicas para el aprendizaje de los conceptos fundamentales de la Tecnología tanto a las futuras maestras como la orientación pedagógica para la atención de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas del Preescolar y de la básica primaria:

- Expresar sus ideas eficazmente en forma oral y escrita   
- Manejar información de internet de diferentes fuentes   
- Extraer inferencias y aplicar razonamiento lógico   
- Construir visiones integradoras de la realidad y de la globalidad  
- Utilizar hábitos racionales de trabajo y estudio   
- Dialogar, conversar en contextos de interacción reales y virtuales

- Trabajar colaborativamente con otras personas en contextos de interacción reales y virtuales

- Manejar adecuadamente los recursos tecnológicos del entorno para aplicarlos con los educandos a su cargo

**Estrategias evaluativas:**

* Trabajo colaborativo
* Talleres individuales
* Autoevaluación

**Desempeños**

1. Las futuras maestras Normalistas demuestran un dominio de las competencias asociadas al conocimiento general de las TIC y el manejo de las herramientas de productividad e internet, desarrollando habilidades y destrezas para el aprendizaje permanente de hardware y software.
2. Las maestras Normalistas en Formación hacen uso de las aplicaciones ofimáticas y de las herramientas TIC para apoyar su trabajo en el área docente, administrativa y de apoyo a la gestión de su correspondiente institución educativa.

**Recursos**

* Internet
* Computadores
* Tablets
* Tablero
* Televisor
* Videobeam
* Buscadores – Google
* Software educativo – aplicaciones
* Documentos planos y virtuales
* Videos

**Tabla 28. Cronograma de Actividades del Seminario TIC TERCER SEMESTRE 2017**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **MES DE MARZO** | | | | |  |
| **Hora** | **Lunes 13** | **Martes 14** | **Miércoles 15** | **Jueves 16** | **Viernes 17** |
| **1** | Presentación del seminario  Conversatorio  Roles de la docencia en los procesos de aprendizaje  (La escuela del futuro  Videos educativos) | Motivación  Estándares básicos de competencias en TIC para Preescolar y básica primaria | Exposición grupal de los temas epistemológicos dados | Epistemología de la tecnología | Didáctica de la tecnología en Preescolar  Primaria  Elaboración de objetos virtuales de aprendizaje:  -Mapas conceptuales, |
| **2** | Marco legal de la tecnología:  Constitución de 1991  Ley 115/94  Fines de la Educación | Taller. Formato de plan de área  Momentos de consulta | Exposición de temas dados | Epistemología de la informática | infografías,  Mapas mentales |
| **3** | Epistemología de la Tecnología | Técnicas de exposición: Debate, foro, simposio, mesa redonda | Exposición de temas dados | Casos de TIC en el sector rural | Recursos didácticos y su dotación.  Tiching |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Hora** | **Sábado 18** |  |  |  |  |
| **1** | Escuela 2.0  Escuela 3.0  Exploración de aplicaciones educativas  Powtoon. Editor de presentaciones |  |  |  |  |
| **2** | Construcción del Eportafolio |  |  |  |  |
| **3** | Evaluación del Seminario |  |  |  |  |

# 16. SEMINARIO DE LEGISLACION Y ADMINISTRACION EDUCATIVA III SEMESTRE

NÚCLEO ORGANIZADOR DE LEGISLACIÓN Y ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA.

¿Cómo comprender la profesión docente desde los requisitos la legislación colombiana vigente? ¿Cómo desde la normatividad educativa gestionar, gerenciar y administrar la educación desde mi rol de Maestra?

**Temáticas.**

FUNDAMENTOS DE LEGISLACIÓN

1. Conceptos básicos.

2. Constitución Política de Colombia.

3. Estructura normativa colombiana.

LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA.

4. Ley general de educación – 115 de 1994. Concepción de la educación en Colombia.

5. Relaciones maestro – educando desde la comprensión de la norma. Código de la Infancia y la adolescencia. Ley 1098 de 2006.

6. La convivencia en el contexto de la escuela. Ley 1620 de 2013, decreto reglamentario 1965 de 2013.

7. Recursos y administración del servicio educativo. Ley 715 de 2001.

8. La figura del docente desde el ámbito de la norma: estatuto docente – decreto 2277 de 1979 y estatuto de profesionalización docente – decreto 1278 de 2002.

9. Prestación del servicio en educación preescolar – Decreto 2247 de 1997.

10. Prestación del servicio en básica primaria, secundaria y media, estructura pedagógica y organización del sector educativo en Colombia – Decreto 1860 de 1994.

11. Estructura directiva, administración de planta de personal, jornada laboral – Decreto 1850 de 2002.

12. Procesos evaluativos iluminados desde la legislación. Decreto 230 de 2002 y 1290 de 2009.

13. Decreto único reglamentario del sector educativo 1075 de 2015.

ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

14. Concepto general de administración.

15. Gerenciar, administrar, gestionar.

18. Organización del sistema educativo.

19. Área de gestión directiva.

20. Área de gestión académica.

21. Área de gestión administrativa y financiera.

22. Área de gestión a la comunidad.

23. Ruta de mejoramiento institucional.

24. Índice sintético de calidad educativa.

25. Concepciones de calidad.

1. Danza Folclórica y su potencial pedagógico.
2. Potencial Lúdico y Recreativo
3. El potencial Psicomotriz.
4. Propuestas alternativas de aplicación de la Danza Folclórica en el escenario Escolar.

# 17. PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

**Propuesta de enseñanza**

**Preliminares.**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Campo de formación: | | | **Pedagógico** | | |
| Bloque temático | | | **Proyectos Transversales** | | |
| Semestre: | **3** | I. H.S | **2 H** | Responsable: | **Farley Johanna Castellanos Salazar** |

**Malla curricular.**

Pregunta generadora de la normal

¿Qué saberes necesito apropiar en el desarrollo de mi identidad y quehacer profesional para formarme como una educadora de calidad?

* **Pregunta generadora del PFC**

¿Cómo los fundamentos humanísticos, pedagógicos, científico-tecnológicos y escolares me permiten asumir el perfil de educadora que requiere la sociedad actual?

* **Pregunta generadora del semestre**

**¿**Cómo pienso la educación para la sociedad de hoy?, ¿Poseo los fundamentos humanísticos, científicos, pedagógicos y una mentalidad abierta al cambio para hacer parte del proceso transformador de esta sociedad?

* **Pregunta generadora del campo de formación.**
* **Pregunta organizadora del Bloque temático / seminario**

¿Cómo los proyectos transversales promueven el análisis y la comprensión del ser, el medio ambiente y los derechos humanos para vivir en armonía como retos para nuestra sociedad actual?

**Horizonte del Bloque temático / seminario**

**Meta**

Reconocimiento y apropiación de los proyectos transversales como ejes que potencializan de la educación desde una mirada integradora del ser humano y el medio en que se desarrolla.

**Intencionalidad**

Terminado el bloque temático la maestra en formación evidencia su desempeño y empoderamiento de la escuela, haciéndola más pertinente y participativa en el desarrollo de las comunidades.

**Justificación:**

El bloque temático de Proyectos Transversales da una mirada holística del ser humano y su medio, es describir la amplitud y diversidad de culturas, pensares y obras que hacen un territorio de interacción continuo y trabajo comunitario llevándolos a la comunicación e intercambio de ideas para bien grupal. De acuerdo a lo planteado necesita maestros comprometidos, competentes con niveles de fundamentación en PESCC, PRAE y derechos humanos que contribuya con un crecimiento y enriquecimiento de la persona y la comunidad, Desde esta óptica los proyectos transversales a nivel nacional, son vistos como una iniciativa del MEN para contribuir al fortalecimiento del sector escolar en la implementación de la educación sexual con enfoque en DDHH, sexuales y reproductores, en el cual es importante el desarrollo de competencias básicas para la buena toma de decisiones sobre el propio cuerpo, sus principios conceptuales o ejes son: ser humano, género, educación, ciudadanía, sexualidad, educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía.

Los PRAE son proyectos pedagógicos que promueven el análisis y la comprensión de los problemas y las potencialidades ambientales locales, regionales y nacionales, y generan espacios de participación para implementar soluciones acordes con las dinámicas naturales y socioculturales. La intencionalidad de la educación ambiental es que todas las poblaciones, sectores de desarrollo y actores sociales, tengan claridad de sus competencias y responsabilidades en el campo formativo y proyectivo, y se pregunten **¿qué puedo hacer, cómo puedo resolver y participar, qué actividades debo desarrollar?** para continuar apoyando un desarrollo sostenible basado en la equidad.

Los PRAE buscan comprender los asuntos ambientales desde su dimensión natural, fisicoquímica y biológica, pero también humana, con sus implicaciones demográficas, sociales, económicas, técnicas, tecnológicas, políticas y culturales.

Los derechos humanos son derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna. La cultura de paz consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones”

Los grupos vulnerables y enfoque diferencial son aquellos grupos o comunidades que, por circunstancias de pobreza, origen étnico, estado de salud, edad, género o discapacidad, se encuentran en una situación de mayor indefensión para hacer frente a los problemas que plantea la vida y no cuenta con los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades básicas, encontramos de vital importancia: Derechos de los niños, los adultos mayores, minorías étnicas, enfoque diferencial los cuales reivindican el ejercicio de una ciudadanía desde el reconocimiento y la distribución, desde la libre escogencia de llevar el tipo de vida de acuerdo a sus preferencias y capacidades a los grupos vulnerables.

 Por esta razón la escuela normal tiene como propósito promover la formación de educadoras más pertinentes al campo. Desde lo interior el proyecto rural, busca apoyar el diseño de currículos pertinentes y estrategias pedagógicas que cualifiquen la educación para atender los problemas educativos rurales y sus particularidades.

De acuerdo a lo anterior la nueva maestra al llegar a la escuela rural se encuentra con el desarrollo de diferentes modelos educativos como: Escuela Nueva, Pos primaria, Tele secundaria, aceleración del aprendizaje, SAT, SER, CAFAM que buscan dar respuesta al mejoramiento y calificación de la educación de los niños, niñas, jóvenes y adultos de las comunidades rurales.

**Marco teórico**

Realizar proyectos transversales e interdisciplinares pareciera una tarea muy difícil de concretar; no obstante, la lectura, la escritura, la oralidad, la escucha y otras posibilidades interpretativas y expresivas como las que se producen de manera multimodal, resultan muy útiles cuando se trata de diseñar una propuesta desde el trabajo colaborativo.

Se trata de los Programas de 'Educación Ambiental', 'Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía' (PESCC), 'Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos' (Eduderechos) y la estrategia 'Estilos de Vida Saludable', **que hacen parte de los 'Proyectos Pedagógicos Transversales'.**

Los programas transversales son **una apuesta del sector educativo para incorporar en el proceso de formación integral de niños y adolescentes**, temáticas fundamentales en el desarrollo del ser humano, que por su complejidad e impacto deben ser atendidas desde las diferentes áreas del conocimiento, en diferentes espacios de la escuela y diferentes contextos.

Estas temáticas se relacionan con el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, la relación consigo mismo, con los otros y con el ambiente.

Desde el 2011 se adelantaron acciones para orientar la articulación de estos programas en la escuela. Uno de los resultados es el sitio web del portal Colombia Aprende, donde los usuarios pueden encontrar los aspectos claves y comunes para que estos sean abordados.

Este espacio virtual **incluye el marco conceptual desde el punto de vista de los derechos humanos y de competencias** (básicas y ciudadanas). También contiene los enfoques, que son las orientaciones sobre lo que significa transversalidad y género.

Por otro lado, tiene una sección denominada 'Procesos', que explica, desde los programas transversales, qué significa la formación, la gestión, la comunicación y la sistematización.

De igual manera, se podrá consultar la normatividad, noticias de interés y convocatorias relacionadas con **actividades, investigaciones, programas y proyectos** y otros contenidos relacionados con los 'Proyectos Pedagógicos Transversales' y su articulación.

La plataforma también reúne los edusitios de los programas que integran los 'Proyectos Pedagógicos Transversales', de esta manera, los usuarios se pueden redireccionar a las páginas de **'Educación Ambiental', PESCC y Eduderechos y la estrategia 'Estilos de Vida Saludable'**, donde podrán encontrar información más detallada de cada uno de estos.

El Ministerio de Educación Nacional dentro de sus Estrategias de la Política de Calidad Educativa: contempla la Formación para ciudadanía mediante el Fortalecimiento y expansión de los programas pedagógicos transversales y del programa de Competencias Ciudadanas.

Los Proyectos Pedagógicos Transversales establecidos en el art. 14 de la Ley 115 de 1994 son: Educación Ambiental, Educación Sexual y Derechos Humanos (educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y la formación de valores humanos).

***¿Qué son los proyectos Pedagógicos Transversales?***

Según AGUDELO y FLORES (1.997): Es una estrategia de planificación de la enseñanza con un enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículo y se sustenta en las necesidades e intereses de los [niños](http://www.monografias.com/trabajos16/espacio-tiempo/espacio-tiempo.shtml), niñas y jóvenes y de la escuela, a fin de proporcionarles una educación mejorada en cuanto a calidad y equidad.

***Objetivo:***

Diseñar, ejecutar y valorar el trabajo educativo de los estudiantes para el crecimiento humano integral del estudiante el desarrollo cultural y social donde se les permita responder a las exigencias sociales actuales.

***¿Cómo se hace?***

Cada E.E. conformará la Mesa de Trabajo, o Comité para reflexionar, estudiar, programar lo que tenga que ver con los Proyectos Transversales; los integrantes de la mesa serán los docentes que lideran los proyectos pedagógicos. El Señor Rector emitirá una Resolución interna con el fin de institucionalizar la Mesa de trabajo o el Comité.

Se sugiere partir de los proyectos pedagógicos transversales que se están implementando en el EE o los que requieren apoyo para garantizar el desarrollo y afianzamiento de las actividades programadas por la mesa de trabajo, el docente o grupos de docentes responsables del proyecto, ejemplo: diligenciamiento y sistematización de encuestas a estudiantes, padres de familia y docentes, obra de teatro relacionadas con el temas del proyecto, actividades con otros estudiantes, etc. para garantizar la mayor participación, eficiencia y cobertura.

Identificar los estudiantes de grados décimo y once que poseen los conocimientos y las habilidades necesarias para apoyar el proyecto y que voluntariamente deseen vincularse a este.

**Temas que se pueden trabajar con los proyectos pedagógicos transversales:**

**Educación ambiental.**

Según el artículo 7º, del decreto 1743 de 1994, los alumnos de educación media de los establecimientos de educación formal oficial y no oficial, pueden prestar su SSEO (Servicio Social Educación Obligatoria) mediante la realización de los Proyectos Ambientales Escolares en el marco de diagnósticos ambientales en los niveles local, regional o nacional, con el propósito de coadyuvar en la resolución de problemas ambientales específicos.  
Cada E.E. deberá realizar un estudio de contexto con el fin de darles respuestas a estas realidades con proyectos pedagógicos los cuales deben estar dirigidos al desarrollo de las competencias ambientales en cuanto a la conservación y sostenibilidad del medio ambiente. Estos proyectos pedagógicos pueden estar orientados a la formación o consolidación de grupos ecológicos escolares o participando en temas ecológicos o ambientales como:

* Proyectos de reciclaje
* Cuencas hidrográficas
* Huertas Sostenibles
* Viveros ambientales

**Derechos humanos en la escuela.**

Estos proyectos pedagógicos pretenden promover prácticas pedagógicas y culturas escolares que vivencien y respeten cotidianamente los derechos humanos en la escuela, aportando al mejoramiento de la calidad educativa. Para este propósito se puede direccionar el SSEO a temas como:

La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y la formación de valores humanos:

* Fortalecimiento del Manual de convivencia
* Gobierno Estudiantil.
* Personeros estudiantes.
* Conformación de mediadores de conflictos.

Derechos de los niños y de la familia. Construcción de ciudadanía: estudio y comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción Cívica (Art.41 de la Constitución.

**Educación sexual**

El tema de enseñanza obligatorio denominado Educación Sexual, hoy replanteado por el MEN y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) como Proyecto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, el que pretende implementar proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad, con enfoque de construcción de ciudadanía en el marco del ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.

Cada establecimiento educativo, mediante el proyecto pedagógico debe orientar y promover entre sus estudiantes:

* Acciones que orienten la toma de decisiones responsables, informadas y autónomas sobre su propio cuerpo.
* El respeto a la dignidad de todo ser humano
* Valoración de la pluralidad de identidades y formas de vida
* Vivencias y construcción de relaciones pacíficas, equitativas y democráticas
* Educación para la vida y el amor
* Identidad y género entre otros

**¿Cómo participar en los proyectos pedagógicos?**

En primera instancia el Consejo directivo determina y establece los lineamientos para la inclusión del SSEO en el PEI atendiendo las normas vigentes, estudia las opciones que responden a las necesidades del contexto donde está ubicado el EE, los procedimientos y las normas internas que lo reglamenta, las que deben ser adoptadas en el respectivo Manual de Convivencia.

El establecimiento EE a través del coordinador académico o de los coordinadores del SSEO, socializan a los estudiantes de 10º y 11º, las opciones, procesos, reglamentos concertados para el presente año escolar.

Los estudiantes voluntariamente escogen el proyecto de su interés y establece compromisos y tiempos de ejecución. Esta actividad debe hacerse al iniciar el año escolar.

Los coordinadores del SSEO, orientan y acompañan permanentemente a los estudiantes para el desarrollo del cronograma de actividades y llevan el control de asistencia.

Los estudiantes debe participar activamente en las actividades y eventos organizados durante tiempo establecido.

Al finalizar el año escolar los estudiantes con el acompañamiento de los docentes coordinadores, realizan la evaluación del proyecto y socializan los trabajos desarrollados ante la comunidad educativa.

Cumplido el proyecto el estudiante obtendrá la certificación con las horas cumplidas.

**¿Quién coordina y hace control y seguimiento a los proyectos?**

A nivel Institucional: El docente que coordina el SSEO en coordinación con los docentes de las área afines a cada tema (Ciencias Sociales, Naturales y Ética) y las orientadoras escolares que hace parte de los respectivos comités o mesas de trabajo institucionales.

A nivel municipal:   Las Unidades desconcentradas y a nivel departamental: El Profesional Universitario de la Secretaria de Educación encargado del subproceso Proyectos transversales de la oficina de Calidad Educativa.

**Orientaciones para la implementación de la jornada escolar complementaria.**

**¿Qué son las jornadas escolares complementarias?**

Son programas que complementan los desarrollos curriculares de los Establecimientos Educativos. El objetivo de estos programas es orientar pedagógicamente la utilización del tiempo libre en actividades que favorezcan las competencias básicas y ciudadanas especialmente en los niños, niñas y jóvenes en condición de mayor vulnerabilidad.

**¿Qué se proponen las jornadas escolares complementarias?**

Se busca que los estudiantes contribuyan con el logro de los siguientes objetivos en los niños, niñas y jóvenes de mayor vulnerabilidad, de conformidad con el artículo 5º del Decreto 1729 de mayo 21 de 2008:

A) Mejorar la calidad del aprendizaje, brindando espacios de refuerzo escolar;

B) Brindar ambientes de aprendizaje que ofrezcan oportunidades para el conocimiento y aplicación de la tecnología;

C) Disminuir los riesgos de la población infantil y juvenil, alejando a los estudiantes del ocio improductivo y las actividades nocivas, propiciando espacios que estimulen el buen uso del tiempo libre;

D) Incentivar en los niños, niñas y jóvenes prácticas culturales que se orienten al respeto por los derechos humanos, la valoración de las diferencias y el ejercicio de la democracia.

**Modalidades de atención de las jornadas escolares complementarias:**

**A)**     **Formación artística y cultural**

Campo del conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario.

**B)**      **Educación ambiental**

Entendemos la modalidad de ambientalismo y ecología como aquella que debe permitir a los estudiantes: 1. Conocer las interrelaciones que existen en su contexto inmediato. 2. Identificar y reconocer las constantes relaciones que se crean con el ambiente. 3. Hacer consciente la responsabilidad que se bebe asumir frente al entorno.

**C)**      **Escuelas deportivas**

Son organizaciones con proyecto pedagógico y deportivo, implementadas como estrategias extraescolar para la orientación y prácticas de las actividades físicas y recreativas y enseñanza del deporte en el niño y joven colombiano. Con estas se busca el desarrollo físico y socio afectivo progresivo, promoviendo la generación de habilidades y experiencias motrices, el perfeccionamiento del deporte participativo y la especialización hacia el deporte competitivo.

**D)**     **Ciencia y tecnología**

Como actividad humana la tecnología busca resolver problemas y satisfacer necesidades individuales y sociales, transformando el entorno y la naturaleza mediante la utilización racional, crítica y creativa de recursos y conocimientos.  
Esta modalidad debe proponer a los estudiantes formas de relacionarse con la tecnología y propender por que se acerquen a espacios en los que puedan conocer, crear y explorar la tecnología.

**Tiempo y lugar:**

Los programas de jornada escolar complementaria se desarrollarán durante el año escolar, en el horario contrario al destinado para las actividades pedagógicas. Las actividades podrán realizarse dentro o fuera de la institución, de acuerdo con la programación establecida por el EE.

**¿Quiénes participan?**

En estas actividades participan coordinadamente, el docente coordinador del servicio social estudiantil obligatorio (SSEO), los estudiantes de los grados 10º y 11º que prestaran el SSEO, el EE y los estudiantes a quienes van dirigidos los programas (estudiantes de preescolar y básica primaria de mayor vulnerabilidad).

**Seguimiento y control:**

El servicio social estudiantil obligatorio, será coordinado en la Institución Educativa, por un docente. En el municipio por las unidades desconcentradas y a nivel Departamental por la Secretaría de Educación Departamental, quienes serán los responsables del seguimiento y control.  
La Secretaria de Educación desde la Oficina de Calidad, brindará todo el apoyo para la asesoría y acompañamiento a los Proyectos Transversales.

***Actividad :***

***Preguntas y situaciones para el diálogo entre los docentes:***

A continuación encontrará el fundamento legal, desde la ley 115/94 que sustenta el valor y exigencia de los proyectos transversales en la escuela.

**Proyectos transversales: enseñanza obligatoria**

(Ley 115/94, Art. 14)

Los proyectos que se han denominado siempre proyectos Transversales, actualmente corresponden en el marco de la ley 115/94, al artículo 14 Enseñanza Obligatoria. Estos proyectos que obviamente estarán integrados al PEI, PIER de las instituciones educativas tienen como propósito el desarrollo integral humano de nuestros niños, niñas y jóvenes, así como la vinculación de la comunidad perteneciente a cada institución.

Es por ello que en este momento las temáticas de educación ambiental, educación sexual, prevención del consumo de sustancias psicoactivas y la educación para la justicia, la paz, la democracia y la solidaridad (formación en valores humanos) están apoyados por políticas nacionales.  
La ley general de educación contempla en los fines de la educación y en los objetivos específicos de cada nivel de formación (preescolar, básica, media), los tópicos relacionados con los proyectos transversales que se han de formar en los estudiantes. Dichos tópicos son los siguientes:

**Art. 5: Fines de la educación:** 1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del  
medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la  
prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del  
patrimonio cultural de la Nación.

12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre.

**Art. 16:** Objetivos Específicos de la Educación Preescolar  
g) El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social;  
j) La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud.

**Art. 20:**Objetivos Específicos de la Educación Básica Primaria  
a) La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista; h) La valoración de la higiene y la salud del propio cuerpo y la formación para la protección de la naturaleza y el ambiente; k) El desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana;

**Art. 22:** Objetivos Específicos de la Educación Básica Secundaria  
e) El desarrollo de actitudes favorables al conocimiento, valoración y conservación de la naturaleza y el ambiente; m) La valoración de la salud y de los hábitos relacionados con ella;

**Art. 30**: Objetivos Específicos de la Educación Media  
e) La vinculación a programas de desarrollo y organización social y comunitaria, orientados a dar solución a los problemas sociales de su entorno;  
f) El fomento de la conciencia y la participación responsables del educando en acciones cívicas y de servicio social; g) La capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad.

**e) (Art. 22)** El desarrollo de actitudes favorables al conocimiento, valoración y conservación de la naturaleza y el ambiente.

La implementación de los PROYECTOS TRANSVERSALES esta soportada conceptual y metodológicamente en normas y Políticas Nacionales claramente planteadas. Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994(Reglamenta la ley 115 en los aspectos pedagógicos).

**Capítulo V. Orientaciones curriculares.**

**Artículo 36.** Proyectos Pedagógicos.

El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudio que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada.La enseñanza prevista en el artículo 14de la Ley 115 de 1994, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos.  
Los proyectos pedagógicos también podrán estar orientados al diseño y elaboración de un producto, al aprovechamiento de un material o equipo, a la adquisición de dominio sobre una técnica o tecnología, a la solución de un caso de la vida académica, social, política o económica y en general, al desarrollo de intereses de los educandos que promuevan su espíritu investigativo y cualquier otro propósito que cumpla los fines y objetivos en el proyecto educativo institucional.La intensidad horaria y la duración de los proyectos pedagógicos se definirán en el respectivo plan de estudios.

**Tabla 29. Plan específico de formación. Proyectos transversales**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Competencia** | **Criterios** | **Tutor intelectual** | **Ejes problémicos** | **Desempeño** |
| Formar | Entender la importancia del desarrollo cultural de los estudiantes. | Programas para el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas.   * Marco legal * Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía * Educación para el ejercicio de los derechos humanos * Educación ambiental * Desarrollo de competencias ciudadanas | ¿Qué fundamentos legales sobre los proyectos transversales debe tener la maestra Normalista del siglo XXI para generar una formación integral y transformaciones en sus prácticas pedagógicas y en los contextos más cercanos? | Fundamenta la importancia de los proyectos transversales como eje primordial transformador de la formación integral en diversos contextos y en las practicas pedagógicas. |
| Enseñar | Diseñar proyectos curriculares, planes de estudio, y unidades de aprendizaje. | * competencias laborales   Propuesta Didáctica desde la interdisciplinariedad del currículo   * Interdisciplinariedad curricular * Modelos didácticos de carácter interdisciplinario * Pedagogía por proyectos * Proyectos de acción y proyectos de conocimiento * Situaciones significativas de aprendizaje * El constructivismo y la pedagogía por proyectos | ¿Cómo potenciar en la maestra en formación el diseño de proyectos didácticos de carácter interdisciplinarios, como practica innovadora en su construcción y formación profesional? | Diseña proyectos didácticos de carácter interdisciplinarios como propuesta innovadora en la educación |
| Evaluar | Comprender el impacto de la evaluación en el mejoramiento de los procesos educativos. | * Desarrollo de Diseños curriculares desde la integración del conocimiento * Unidades didácticas * Situaciones didácticas * Proyecto de aula * Proyecto lúdico pedagógico | ¿De cuáles opciones educativas o estrategias debe apropiarse la maestra en formación para garantizar un proceso de evaluación flexible en ambientes adecuados que favorezcan el verdadero propósito de los proyectos transversales? | Aplica estrategias de evaluación flexible e integral para mejorar el currículo y las actividades de aprendizaje colaborativo o cooperativo, brindado importancia al aspecto socio afectivo en la formación de cada estudiante. |

**Estrategias pedagógicas.**

* Metodología activa
* Trabajo cooperativo
* Trabajo en comunidades
* Películas del contexto
* Conversatorio de diversos postulados pedagógicos de la educación rural.
* Salida, reconocimiento del contexto.
* Las estrategias utilizadas para construir el conocimiento y desarrollar habilidades del pensamiento de orden superior permiten procesar, organizar, y priorizar nueva información, identificar ideas y visualizar interrelaciones entre los diferentes conceptos. Además, con la práctica y un trabajo de investigación se logra la construcción de nuevos aprendizajes.
* PARTE TEORICA
* El grupo están divididos por comunidades. Cada comunidad tiene como tarea el de realizar su trabajo en equipo dándolo a conocer y socializándolo.
* LECTURA DE DOCUMENTOS: De diferentes autores que permita la construcción de nociones sobre proyectos transversales.
* MAPAS MENTALES: Facilitan la organización del conocimiento, sintetizando en forma concreta, las nociones, conceptos y significados. Además, se usan para la visualización, organización de la información con el propósito de facilitar los procesos de aprendizaje resolviendo problemas, así como de planeación y toma de decisiones.
* MAPAS CONCEPTUALES: Por medio de esta técnica se organiza y se representa la información, incluye conceptos y relaciones que al enlazarse arman proposiciones.
* TRABAJOS ESCRITOS: Apoyan la construcción de texto favoreciendo la comprensión y asimilación del conocimiento en forma adecuada y organizada.
* TALLERES: Permiten el desarrollo de procesos partiendo de conocimientos previos. Construcción de los nuevos conocimientos, práctica de los nuevos conocimientos y aplicación de los nuevos conocimientos y la evaluación a través del proceso.
* SOCIALIZACIONES: Impulsa el espíritu investigativo desarrollando el pensamiento reflexivo, analítico y crítico mediante el manejo de su propia creatividad los trabajos son socializados por las estudiantes utilizando variadas estrategias mediante ayudas educativas para complementar y hacer lúdicos los momentos pedagógicos

**Estrategias evaluativas**

Desde una postura socio crítica y una mirada holística de la educación, se hace necesario que la maestra en formación conozca el concepto de evaluación y su aplicación en el campo educativo, según (Fuentes y Herrero, 1999). Cuando la evaluación se convierte en una respuesta burocrática, en simple justificación, desperdicia muchas de las capacidades intrínsecas que posee, ya que ésta, cuando es realizada de una forma óptima, a lo largo de todo el proceso, de un modo persistente y con una retroalimentación sobre lo ejecutado, enriquece en cada paso al estudiante, mediante la identificación, análisis y posterior reflexión sobre las tareas realizadas. La evaluación, por tanto, se convierte en una herramienta desde el punto de vista pedagógico, ya que esta posee potencialidad para comprobar de forma dinámica y constante la calidad de las actividades realizadas, analizarlas y trabajar sobre ellas para mejorar las futuras actuaciones de las nuevas maestras, mejorando a su vez el impacto en la calidad de la educación.

**Evaluación formativa: s**e busca acompañar el proceso educativo de la maestra en formación, orientando de forma continua y permanente el desarrollo de sus competencias, evidenciando la aplicación de lo aprendido y la toma de decisiones en el quehacer pedagógico.

**Evaluación sumativa:** implica la valoración de las evidencias del aprendizaje de las maestra en formación, las cuales contribuyen al perfil de una maestra con ética cristiana y pensamiento creativo.

**Evaluación permanente:** se refiere a los resultados parciales, que permiten el rediseño de las estrategias de aprendizaje.

**Autoevaluación:** nos proporciona un conocimiento sobre las actividades que realizan las maestras en formación, facilitándonos una identificación de las tareas realizadas, un análisis de ellas donde comprobaremos los puntos fuertes de la ejecución y las debilidades en las que deberán trabajar en un futuro mediante una toma de decisiones enfocadas hacia la mejora.

**Heteroevaluación:** debe ser multidireccional, evitando que se interprete como un sistema de control sobre las maestras en formación. Mediante ella encontraremos deficiencias en las actividades del resto de estudiantes, por lo que es de significativa importancia que esta evaluación se realice enfocada hacia una crítica constructiva que esté orientada hacia la mejora, es decir, una evaluación formativa

**Coevaluación:** entre todas las maestras en formación, con intención de realizar una puesta en común entre todas para conocer las fortalezas del trabajo realizado y las debilidades presentadas en el desarrollo del bloque temático, lo que permitirá crear un sentimiento de equipo entre las futuras maestras, haciéndolas sentir un equipo y no entes individuales con sus consecuentes desconfianzas, recelos y/o escepticismo ante el trabajo de las demás.

Trabajando de forma holística facilitaremos la tarea de conseguir las metas comunes que tenemos en este bloque temático, organizándonos de una manera coordinada y sistemática, cooperando entre todas, haciendo más eficientes nuestras actuaciones, mejorando nuestras debilidades y compartiendo nuestras fortalezas.

**Recursos**

Video beam, computador, artículos, libros y documentos en físico o digital.

**Tabla 30. Cronograma de actividades. Proyectos transversales**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Día** | **Actividad** | **Producto** |
| 2,9,16,23de Marzo | Inducción general  Sensibilización  Asignación de documentos por comunidad | Trabajo escrito y presentación digital |
| 6,13,20,27 abril | socialización de consultas y documentos leídos | \* Relatorías.  \* Exposiciones |
| 4,11 de mayo | Contextualización de proyectos transversales en la ENSMA, apropiación de proyectos. | \* Observación, consulta, entrevistas, informe. |

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Academia Villa de Matel. (2011). *La mejor maestra.* (Video Motivacional). Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=OiLfVuIAsbA>

Acevedo. (2016). *¿Cómo funciona el cerebro de los niños?* Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial S.A.S.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013). *Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito.* Recuperado de<http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Ped> agogico.pdf

Aldana D´García,V. (2015). *Conductismo de Watson. eoría de Conductismo: Watson*. Recuperado de: https://es.slideshare.net/VeritoAldanaDGarca/conductismo-watson

Alonso, Gallego. (1995). *Estilos de aprendizaje. En Rivas (ed.). Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis, 1995.

Álvarez García I. (2006*). Planificación y Desarrollo de Proyectos Sociales y Educativos*. México D.F. Ed. Limusa.

Álvarez, A. (1991). *El maestro: historia de un oficio. Revista Colombiana de Educación*. CIUP Universidad Pedagógica Nacional. No. 22-23, p. 139-158. Recuperado de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce22-23\_07arti.pdf](%20http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce22-23_07arti.pdf)

Álvarez, A. (1991). *En busca del sentido actual de la escuela*. Red académica. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/nn/articulos/nodynud01\_11hoje.pdf](%20http://www.pedagogica.edu.co/storage/nn/articulos/nodynud01_11hoje.pdf)

Álvarez, A. (2003). *La pedagogía y las ciencias: historias de una relación*. En Zuluaga, O. et al (Ed.), Pedagogía y epistemología, (p. 271- 301). Bogotá: Coopertativa Editorial Magisterio.

Álvarez, A. (2003). *Los medios de comunicación interrogan la escuela*. Diplomado en Imagen, Medios y Educación de la FLACSO Argentina. Recuperado de<https://app.box.com/s/f3738rwlpma0o5i4kzkj>

Álvarez, A. (2011). Los maestros investigadores: De posturas, supuestos y campos. *En: Actualidades Pedagógicas*. Nº 57. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá, Universidad de la Salle, p. 33-43. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/550>

Amtmann Moyano, C. A.(2005). La *Enseñanza del Desarrollo Rurales América Latina*. Bogotá: Universidad Javeriana.

Anaya (1988). *Didáctica de la Lengua y la Literatura.* Madrid.

Anderson, G. y K. Herr. (2007). *El Docente – Investigador: La investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Anderson, G. y K. Herr. (2007). *El Docente – Investigador: La investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Antich, Rosa. (1986). *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras.* La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

Arancibia, Violeta, et al. (1999). *Psicología de la Educación*. Ediciones Univ. Católica de Chile. Alfaomega.

Archetti, E. (1978). *Una visión general de estudios sobre el campesinado, en estudios Rurales Latinoamericanos.* Vol. 1 Bogotá.

Archetti, Eduardo. (1978). *Una visión general de estudios sobre el campesinado, en estudios Rurales Latinoamericanos.* Bogotá.

Armstrong, Thomas. (2001). *Inteligencias Múltiples. Como descubrirlas y estimularlas en sus hijos.* Bogotá, Grupo editorial Norma.

Ary L, Jacobs L. CH y Razavieh, A. (1990). *Introducción a la Investigación Pedagógica*. 2da Edición McGraw. - Hill Interamericana. México.

Ary L, Jacobs L. CH y Razavieh, A. (1990). *Introducción a la Investigación Pedagógica*. 2da Edición McGraw.- Hill Interamericana. México.

Ary, Donald et al. (1994*). Introducción a la investigación pedagógica.* Segunda Edición. México: Ed. McGraw-Hill.

Ary, Donald et al. (1994). *Introducción a la investigación pedagógica*. 2 Ed. México: Ed. McGraw-Hill.

Ávila Penagos, R. (2003*). La Investigación – Acción Pedagógica. Experiencias y Lecciones*. Bogotá: Ediciones Antropos.

Ávila Penagos, R. (2003). *La Investigación – Acción Pedagógica. Experiencias y Lecciones*. Bogotá: Ediciones Antropos.

Ávila, R. (1990). *¿Qué es la pedagogía?* Bogotá: Editorial nueva américa.

Bandura A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa Calpe.

Barlow David H. (2002). *Psicología Anormal. Editorial Thomson*.2 ed. México

Baron, Robert A. (1996). *Psicología.* Editorial Prentice Hall. Tercera edición. México

Batllori, Jorge (2016). *Juegos de números y figuras. Guía de orientación modulo evaluar saber pro 2016.*Bogotá.

Batten. (2000). *Sistemas de calidad.* Recuperado de: <http://www.uv.mx/iiesca/revista2000/calidad.htm>.

Bejarano, J. A. (1987). *Campesinado, Luchas agrarias e historia Social: notas para un balance historiográfico, en: ensayos de historia agraria Colombiana*. Bogotá: Fondo editorial CEREC.

Beltran, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, 1993. LUNA, Manuel. Enseñanza Comunicativa. Editorial Mac Millan,

Bonilla, Elssy y Rodriguez, Penélope. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales.* Segunda edición. Bogotá: Ed. Norma,

Bonilla, Elssy y Rodríguez, Penélope. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales.* 2 ed. Bogotá: Norma.

Bouton, Ch. *El desarrollo del lenguaje*. Huemul, Buenos Aires, 1976.

Braslavsky, C.; Birgin, A. (1992). *Formación de profesores: pasado, presente y futuro*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Bravo, Néstor. (1997). *Pedagogía problémica.* Bogotá

Bravo, Néstor. (1997). *Pedagogía problémica.* Bogotá

Briones, Guillermo. (1995). *La investigación social y educativa. Formación de docentes en investigación educativa*. Convenio Andrés Bello. Tercera edición. Edit. CAB Bogotá.

Briones, Guillermo. (1995). *La investigación social y educativa. Formación de docentes en investigación educativa*. Convenio Andrés Bello. Tercera edición. Edit. CAB. Bogotá.

Caicedo, H. (2012). *Neuroaprendizaje, una propuesta educativa*. Bogotá: Ediciones de la U.

Calva, J. L. (1.988). *Los campesinos y su devenir de mercado en el siglo XXI*. México.

Camacho, C. & Díaz, S. (2013). *Formación por competencias*. Bogotá: Magisterio editorial.

Campos Silvia. (2006). *Antología*. Guía de trabajo. Primer Taller de Actualización sobre los programas de estudio. Sep, México.

Campos, L. (1973). *Diccionario de psicología del aprendizaje*. México: Editorial Ciencia de la Conducta.

Carreño, Leonordo y Pernía, Alberto. (2012). *Teoría conductista según John Broadus Watson.* Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/abdicar_kir/presentacin-comprensionlectora-final>

Carrillo, A. & González, I. (2001). *Propuesta operativa plan de estudios, Nivel Preescolar*.

Casarini Ratto, Martha. (1997). *Teoría y Diseño Curricular*. Segunda edición. Trillas. México.

Casas, Esperanza. (1998). *Juegos matemáticos.* Enciclopedia jugando con las matemáticas

Castellanos Ana, Huerta Jesús y Pére, Irma. (2006). *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales*.

Castillejo, J. (1976). *Nuevas Perspectivas en las Ciencias de la Educación*. Valencia: Editorial Anaya.

Cerda, Gutiérrez Hugo. (1995). *Los Elementos de la investigación*. 2ª ed. Bogotá: Ed. El Búho,

Cerda, Gutiérrez Hugo.(1995). *Los Elementos de la investigación*. 2ª ed. Bogotá: Ed. El Búho,

Cervera., J. *Adquisición y desarrollo del lenguaje en preescolar y ciclo inicial*. Biblioteca Virtual Universal.

Clark David (2006). *Evaluación constructiva en matemáticas*. Citado en Antología Matemáticas. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio; Sep México D.F.,

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento N° 25. Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y niños en la educación inicial*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresiones S.A.

Colombia. Ministerio de Cultura. (2012). *Cartilla Diversidad Cultural. Maguaré*. Recuperado de <http://maguare.gov.co/cantar/>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1999). *Lineamientos curriculares para idiomas extranjeros*. Bogotá.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar.* Recuperado de [www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/w3-propertyname-3083.html](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/w3-propertyname-3083.html).

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Mil maneras de leer. Programa Nacional de Nuevas Tecnologías - Portal Colombia Aprende.* Recuperado de [www.colombiaaprende.edu.co/mml/](http://www.colombiaaprende.edu.co/mml/)

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Guía Nº 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras:* inglés. Bogotá,

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Subdirección de Estándares y Evaluación*. *Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición.* <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/articles-292347_recurso_1.pdf>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Documento N° 13. Elementos conceptuales Aprender y Jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición*. Bogotá.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento N° 20. Sentido de la educación inicial.* Bogotá: Panamericana Formas e Impresiones S.A.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento N° 21. El arte en la educación inicial.*

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento N° 22. La literatura en la educación inicial.* Bogotá: Panamericana Formas e Impresiones S.A.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento N° 23. El juego en la Educación inicial*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresiones S.A.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento N° 24. La exploración del medio en la* *Educación inicial*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresiones S.A.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento N° 50. Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresiones S.A.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento N° 51. Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad institucional de educación inicial.* Bogotá: Panamericana Formas e Impresiones S.A.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento N° 52. Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad familiar de educación inicial.* Bogotá: Panamericana Formas e Impresiones S.A.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento N° 53. Fortalecimiento institucional para las modalidades de educación inicial*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresiones S.A.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Guía de orientación modulo formar saber pro*. Bogotá.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2016). Guía *de orientación modulo enseñar saber Pro*. Bogotá.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Fundamentos Pedagógicos 2012-2014*. Programa de Competencias ciudadanas.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Fundamentos Pedagógicos 2012-2014.* Programa de Competencias ciudadanas.Bogotá.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Fundamentos Pedagógicos 2012-2014*. Programa de Competencias ciudadanas.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos curriculares para las matemáticas*. Bogotá, 1999.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. [*Modelos pedagógicos para un ambiente de aprendizaje.*](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/sitios/1610/articles-131558_pdf1.pdf) Bogotá: Colombia Aprende.

Colombia. Ministerio de Educación. *Tecnologías de la educación*. Recuperado de: [www.mineducacion.gov.co/.../articles-328355\_archiv](http://www.mineducacion.gov.co/.../articles-328355_archiv)

Colombia. Presidencia de la República. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia, fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Recuperado de [http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamientos políticos-](%20http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamientos%20políticos-) [tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf](http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamientos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf)

Colombia. *Revistas Magisterio y alegría de enseñar.* Bogotá.

Colombia.Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/94185>

Congreso de Colombia*. Ley 1804 de 2016*. Recuperado de<https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm>

Congreso de Colombia. *Ley 1295 del de abril de 2009.* Recuperado de<https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187668_archivo_pdf_ley_1295_2009.pdf>

Coon, Dennos. (1998). *Fundamentos de Psicología. Editorial Thomson*. 8 ed. México

Craig Grace, J. (1997). *Desarrollo psicológico.* 6 ed. México: Prentice Hall.

Cruz, Celis Luzmila y Landazabal, Mejía Rocío. (2001). *Factores que inciden en el Desarrollo del pensamiento lógico matemático en la etapa operacional- Formal*. Tesis de grado Psicología Educativa. UAN. Cúcuta.

Cruz, Celis Luzmila y LANDAZABAL, Mejía Rocío. (2001). *Factores que inciden en el  Desarrollo del   pensamiento lógico matemático en la etapa operacional-     Formal*. Tesis de grado Psicología Educativa. San José de Cúcuta: UAN.

Delors, Jacques. (1987). *Los cuatro pilares de la Educación, la educación encierra un tesoro.* México: UNESCO.

Dorantes, C. y Matus, G. (2007). La Educación Nueva: la postura de John Dewey. Odiseo*. Revista electrónica de pedagogía.* Año 5. Número 9. ISSN 1870-1477

Dorantes, C. y Matus, G. (2007). La Educación Nueva: la postura de John Dewey. Odiseo. *Revista electrónica de pedagogía,* Año 5. Número 9. ISSN 1870-1477

Drucker, P. (1974). *La Nueva Sociedad*. Buenos Aires. Editorial. Suramericana.

Echeverri, J. & Zuluaga, O. (1998). *Campo intelectual y campo pedagógico de la educación.* En: Revista Educación y Ciudad No 4. Bogotá: IDEP.

Echeverri, J. (2003). *El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación.* En: Zuluaga et al. Pedagogía y epistemología. Bogotá: Magisterio, Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

El lenguaje en la educación preescolar y ciclo preparatoria, MEC, Madrid, 1978.

Elsa Escalante, Fernando Iriarte, Leonor Jaramillo, Margarita Osorio, Mariela Herrera. (2012). *Licenciatura en Pedagogía Infantil.* Recuperado de: <https://www.uninorte.edu.co/documents/72553/a86b0af0-df93-4e29-9b3c-3ee9542797c2>. ISBN 978-958-741-240-6.

Enciclopedia de la Psicologia. (2000). Editorial Océano. España

España. Federación de enseñanza de Andalucía. (2011). Las principales corrientes pedagógicas y psicológicas en la educación infantil. *Revista Digital para profesionales de la Docencia.* Número 12. ISNN 1989-4023.

Evans, E. D. (1979). .*El lenguaje del preescolar*. Marymar, Buenos Aires,

Fals Borda, Orlando (1961). *Campesinos de los Andes. Estudio sociológico de Saucio* (1.9559). Bogotá. Editorial Iqueima

Fayad H., Jaime A. (s.f.). De la práctica docente a la práctica pedagógica. *En: Revista de Humanidades*. Universidad San Buenaventura.

Federación de enseñanza de Andalucía. (2011). Las principales corrientes pedagógicas y psicológicas en la educación infantil. *Revista Digital para profesionales de la Docencia*. Número 12. ISNN 1989-4023.

Fernández José M. (2002). *Matriz de Competencias del Docente de Educación básica*. Universidad Politécnica Antonio José de Sucre.

Florez Ochoa, Rafael. (1998). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: McGRAW-HILL.

Flórez Ochoa, Rafael. (1998). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. McGRAW-HILL, Bogotá Colombia.

Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto.* Madrid: Ediciones de la piqueta

Freire, Paulo. (1986*). La Pedagogía de la Pregunta, conversaciones con Antonio* *Faundes.* Buenos Aires: Ediciones La Aurora.

Frock, Alba .(2007). *La Investigación Acción como Método de Investigación*. Trabajo presentado en la sesión final de la asignatura Diseño de cursos para la formación de competencias en MEBC, diciembre Hermosillo.

Fröebel, F. (2003). *La educación del hombre.* Recuperado de<http://www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf>

Fundación Escuela Nueva. (2009). *Modelo Escuela Nueva*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=XnAj6IiEb5M>

Gagné, Robert M. (1976). *La Planificación de la Enseñanza: sus principios*. México Editorial Trillas.

Gallart M. (1995). *Competencias laborales: tema clave en la articulación educación trabajo. C. Publicado con autorización de los editores*. Tomado del Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP, Año 6 Nº 2. Publicado en diciembre. Buenos Aires (Argentina).

García-Allen, Jonathan. R. (s.f.). *Los 10 experimentos psicológicos más perturbadores de la historia.* Recuperado de: [https://psicologiaymente.net/psicologia/10-experimentos-psicologicos-mas-perturbadores- historia](https://psicologiaymente.net/psicologia/10-experimentos-psicologicos-mas-perturbadores-historia)

Glinz, P. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo*. Revista Iberoamericana*. 1-13. Recuperado de <http://cmapspublic3.ihmc.us/irid>=1KV33Q6FM-SJ05H XLD/trabajo%20colaborativo.pdf

Goleman, Daniel. (1996). *Javier Vergara Editor*. Buenos Aires – Argentina

Gutiérrez H. (2003). *La nueva evaluación educativa desempeños, logros, competencias y estándares*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Gutierrez M., Lucila y Prato, Carlos. (2001). *Investigación al alcance de todos.* Documento UPEL-RUBIO. Venezuela.

Gutiérrez O. (2003). *Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje.*

Habermas, Jürgen. (2001). *Teoría de la Acción Comunicativa. J. Habermas. Teoría de la acción comunicativa.* 3 t. Madrid, Taurus, 1987. y *Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.

Hernández, Roberto, et al. (1994). *Metodología de la Investigación.* Ed. McGraw-Hill.

Huerta, J. (1996), Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Revista Educar*. Universidad de Guadalajara, Guadalajara. Manual Informativo para personal docente Colegio Larrea.

Ianfrancesco, Giovanni. (1998). *La investigación pedagógica: Una alternativa para el cambio educacional*. Primera edición. Bogotá: Ed. Libros y libros.

Jiménez, César. (2009)*. Presentación Conductismo Psicología.* Recuperado de: skinnerhttps://es.slideshare.net/leyaflor/presentacion-conductismo-psicologia-skinner

Karmiloff, K y Karmiloff-Smith, A (2005). *Hacia el lenguaje del feto al adolescente*. Madrid: Morata.

Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico constructiva. *Revista de Educación*.

Levison, S.C. (1989). *Pragmática*. Barcelona

Libertador, Rubio. *Algunos modos de abordar la realidad social e Investigar ya no es suficiente.* Venezuela. Número 2.

Mackenzie, B. D. (1982). *El behaviorismo y los límites del método científico. DDB.*

Martínez Boom, A. (1990). Una Mirada Arqueológica a la Pedagogía. *En: Revista Pedagogía y Saberes.* Nº1. Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez Boom, Alberto. (1986). *Escuela Maestro y métodos en Colombia. MEN.* Colección bicentenario. Recuperado de [http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2010\_El\_nacimiento\_de\_la\_escuela\_enl](%20http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2010_El_nacimiento_de_la_escuela_enl)[a\_Nueva\_Granada.pdf](http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2010_El_nacimiento_de_la_escuela_en_la_Nueva_Granada.pdf)

Martínez, A (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en* *América* latina. Barcelona. (España): Antrhropos.

Martínez, A, et al. *Escuela, historia y poder. Buenos aires, Argentina: ediciones novedades educativas*. Recuperado de [https://books.google.com.co/books?id=jom- DCQbbO4C&pg=PA5&hl=es&source=gbs\_selected\_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=jom-DCQbbO4C&pg=PA5&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false)

Martínez, A. & Narodowski, M. (1996). *Escuela, historia y poder: miradas desde América latina.*

Martínez, A. & Rojas, F. (2013). *Movimiento Pedagógico: otra escuela otros maestros*. Revista Educación y cultura. Recuperado de: <http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2013_Otra_escuela_otros_maestros.pdf>

Martínez, A. (1983*). Escuela, maestro y método en Colombia.* Universidad pedagógica Nacional. Recuperado de [http://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/1986\_Escuela\_maestro\_y\_metodo\_](%20http://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/1986_Escuela_maestro_y_metodo_) [en\_Colombia.pdf](http://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/1986_Escuela_maestro_y_metodo_en_Colombia.pdf)

Martínez, A. (1986). *El nacimiento de la escuela en la nueva Granada., las escuelas Patriotas*.

Martínez, A. (2003). *La enseñanza como posibilidad del pensamiento*. En Zuluaga, O. et al (Ed.), Pedagogía y epistemología, (p. 185- 214). Bogotá: Coopertativa Editorial Magisterio.

Martínez, A. (2004). *La escuela pública del socorro de los pobres a la policía de los niños*. En Zuluaga, O. (e.at (Ed.), Foucault, la Pedagogía y la Educación: Pensar de otro modo. (pp.129- 184). Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

Martínez, A. (2008). *La escuela un lugar para el común.*

Martínez, A. (2009). *Educación en la independencia*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Colección Bicentenario. Panamericana formas e impresos. Recuperado de:<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-200229_educacion.pdf>

Martínez, A. (2010). *Memorias de la escuela pública: expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela 1774- 1821.* Recuperado de<http://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/2011_Memorias_de_la_escuela_publica.pdf>.

Martínez, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela.* Bogotá: Serie Investigación IDEP 2012. Recuperado de: [http://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/2012\_Verdades\_y\_mentiras\_sobre\_la\_escu ela.pdf](http://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/2012_Verdades_y_mentiras_sobre_la_escuela.pdf)

Martínez, A. (2013). Lecturas y usos de Foucault. *En: Pablo Páramo (Compilador). La investigación en ciencias sociales: Discusiones epistemológicas.* Bogotá: Universidad Piloto de Colombia. Recuperado de Muñoz, P. (2015). Biopedagógico. Lugar de publicación: Casa publicadora. Recuperado de: [http://biopedagogico.jimdo.com/](%20http://biopedagogico.jimdo.com/)

Martínez, A. Noguera, C. & Castro J. (1994). *Currículo y Modernización Cuatro décadas de educación en Colombia.* Bogotá: Servigraphic.

Martínez, A., Castro J. & Noguera C. (1997). *Crónica del desarraigo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Mato, D. (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* IESALC-UNESCO. Caracas.

Medina Gallego, Carlos. (l990). *La enseñanza problémica*. Rodríguez Quito editores. Bogotá.

México: Secretarias de Educación Pública. (2006). *Taller de actualización sobre los programas de estudio.* Reforma de la educación secundaria.

Mockus, A. y otros. *Las fronteras de la Escuela: Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio..1.966.

Myers, David G. (1995). *Psicología Social.* Editorial Mc Graw Hill. Cuarta edición. México

Noguera, C. & Marín- Díaz, D. (2012). *Educar es gobernar: la educación como arte de gobierno*. 14 Cuadernos de pesquisa, 42 (145) p.14-29. Recuperado de<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/03.pdf>

Norden, I. (2006). *El libro y la lectura en los contextos de la diversidad* *Cultural.* Madrid

Ordoñez, J. (2012). *Contructivista Edward-Thorndike*. Recuperado de: https://es.slideshare.net/shikitaorgo/contructivista-edwardthorndike

Ovando, A. y Villada, C. *Proyectos transverdales.* (Blog). Recuperado de: <http://transversalidadensi.blogspot.com/p/fundamento-legal.html>

Pabon, Silvano. (2004*). Lógica de la pregunta en investigación pedagógica*. Documento de trabajo Escuela Normal María Auxiliadora. Cúcuta,

Pabon, Silvano. (2004). *Lógica de la pregunta en investigación pedagógica*. Documento de trabajo Escuela Normal María Auxiliadora. San José de Cúcuta.

Pavlov. (2010). *Conductismo*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/sorbivi/pavlov-conductismo>

Pedroza, L. (2016). Desarrollo y Validación de un Instrumento para Evaluar la Práctica Docente en Educación Preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2017, 10(1), 109-129. Recuperado d[e https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.006](https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.006)

Perales, M, Sánchez, P. D. (2002). *Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria*.<http://www.uv.es/~sfp/pdi/idocencia2002.htm>

Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes.*

Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes.*

Perez, Gloria. (1994). *Investigación Cualitativa: Retos e interrogantes*. Primera Edición. Madrid – España: Editorial La Muralla.

Perez, Gloria. (1994). *Investigación Cualitativa: Retos e interrogantes*. Madrid – España: Editorial La Muralla.

Pérez, M. Zuleta, C. Negret, J y otros (2006). *Acceso al lenguaje, la lectura y la escritura: una prioridad de la política de infancia.* Bogotá: comisión lectura en la primera infancia.

Perrenoud, P. (2006). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Citado en Antología Matemáticas.

Piaget, J. (1975). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Guadalupe: Buenos Aires,

Pitluk, Laura. (2007). *La planificación didáctica en educación infantil. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo*. Editorial Homosapiens. Argentina,

Popham, James W; Baker, Eva. (1972). *Un modelo de enseñanza centrado en los objetivos.*

Porlan, Rafael y Martín, José. (1996). *El diario del profesor: Un recurso para la investigación en el aula.*  Sevilla, Díada.

Porlan, Rafael y Martín, José. (1996). *El diario del profesor (Un recurso para la investigación en el aula.* Sevilla, Díada.

Prada, R. (1998). *Escuelas Psicológicas y Psicoterapéuticas.* Santa Fe de Bogotá Editorial San Pablo.

Quinto Dallos, Publio Edgardo. (2012). *Ventajas del modelo pedagógico escuela nueva en la educación colombiana.* (video). Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=t6Qr3YqXDO0

Ramos, A. (2012). *Edward Thorndike*. EDFU. Recuperado de: https://es.slideshare.net/whileimwaiting/edward-thorndike-11557063

Rancibia, Violeta, et al. (1999). *Psicología de la Educación*. Ediciones Univ. Católica de Chile. Alfaomega.

Restrepo, Bernardo. (2002). *La Investigación en Educación*. Bogotá: ICFES

Richelle, M. (1978). *La adquisición del lenguaje.* Herder, Barcelona

Romero, F. (2016). Epistemología de la Pedagogía Infantil. *Revista Ciencia e interculturalidad*. Volumen 19, Año 9, No. 2, Julio-diciembre,

Saladarriaga, O. (2009). Colección bicentenario. *La escuela colombiana hace 200 años. Al derecho y al revés.* Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-230537_relato_1.pdf>

Salazar, A. (2009). *Corrientes epistemológicas que sustentan la tecnología*. (Blog). Recuperado de: <http://marvellabou.blogspot.com/2009/11/corrientes-epistemologicas-que.html>

Saldarriaga, O. & Sáenz, J. (2004). *De los usos de Foucault para la práctica pedagógica: Un saber sobre por qué no funciona la escuela*. En Zuluaga, O. et al (Ed.), Foucault, la Pedagogía y la Educación: Pensar de otro modo. (p.105- 126). Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teoría de la pedagogía moderna en Colombia.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de:<http://www.socolpe.org/data/revista/Pretextos_9/PDF/2%20Matrices.pdf>

Sampieri, Roberto Hernández y otros. (1996). *Metodología de la investigación*. 2 ed. Colombia: Ed. Mc. Graw Hill.

Santillana, A. (2012). *Las acciones sin beneficio se desechan*. Recuperado de: https://es.slideshare.net/AprilSantillana/las-acciones-sin-beneficio-se-desechan

Secretaría de Educación Municipal de Sincelejo (Sucre). *Calidad educativa.* Recuperado de: <https://calidadeducativasin.wikispaces.com/file/view/Documento+No+13+Aprender+y+jugar+In> [strumento+diagnostico.pdf](https://calidadeducativasin.wikispaces.com/file/view/Documento+No+13+Aprender+y+jugar+Instrumento+diagnostico.pdf)

Seligman. (1981). *Indefensión.* Debate.

Skinner, B. F. (1975). *Sobre el Conductismo*. Fontanella.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Taba, H. (1991). *La elaboración del currículo.* Argentina: Editorial Troquel, S.A

Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio ; SEP México D.F.

Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Limusa. México.

Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Limusa. Méxic

Tedesco, Juan Carlos. (2000). *Actuales tendencias en el cambio Educativo*. Santiago, Chile: 29 de mayo. Taller lineamientos para una política de Desarrollo Profesional de la Docencia

Ugas, F. (2007). Epistemología de la Educación y la Pedagogía*. Revista de filosofía y sociopolítica de la educación. Numero 5 año 3.*

UIS. (2007). *Lineamientos para el seminario de investigación como modalidad para el desarrollo del trabajo de grado*. Recuperado de: https:/[/www.uis.edu.co/webUIS/es/trabajosdegrado/documentos/Jul2\_trabajos\_grado\_doc](http://www.uis.edu.co/webUIS/es/trabajosdegrado/documentos/Jul2_trabajos_grado_doc)3.pdf

UNESCO. (1999). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción.* Conferencia mundial sobre la educación superior. París.

UNICEF. *Colombia y su gran diversidad de lenguas indígenas*.

UPEL. Dialéctica. *Revista de la Universidad Pedagógica Experimental*

Vargas Zúñiga Fernando. *Competencias en la formación y competencias en la gestión del talento humano, convergencias y desafíos*.

Villafranco Ismael. (2006). *Educación Básica secundaria. Plan de estudio*. México D.F.

Vygotsky. L.S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto

Watson, J. (1924/1961). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós.

Woolfolk, Anita E. (1996). *Psicología Educativa*. Editorial Prentice Hall. Sexta edición. México.

Zabalza M. A. (2000). *Competencias Docentes del profesorado universitario*. España: Editorial Narcea, S. A.

Zabalza, M. (1989 a 2006). ). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Editorial Narcea; S.A.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado*. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Editorial Narcea. S. A.

Zubiría, M. (2017). *Introducción a pedagogía afectiva. Una teoría de Pedagogía Conceptual.* Congreso latinoamericano de estudiantes de psicología. Recuperado de [http://psicoanalisiscv.com/wp-content/uploads/2012/03/MIGUELDEZUBIRIA-afetividad-y-](%20http://psicoanalisiscv.com/wp-content/uploads/2012/03/MIGUELDEZUBIRIA-afetividad-y-) pedagog%C3%ADa1.pdf

Zuluaga, O. (1996). Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). *Revista Educación y Pedagogía* Nos. 12 y 13, p. 262272. Recuperado de:<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6221>

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Universidad de Antioquia. Recuperado de:<https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Ffiles.practicapedagogica.webnode.es%2F200000036-e3befe4b91%2FPedagogia%2520e%2520historia%2520Zuluaga.pdf&ei=hmOiVabHNYq9ggSrnIGwDg&usg=AFQjCNEwPwDK8Kufx37yhqYZDgp6TYn5zw&bvm=bv.97653015,d.dmo>

Zuluaga, O., Saldarriaga, O., Osorio, D., Echeverri, A. & Zapata, V. (2004). *La instrucción pública en Colombia 1819 – 1902: surgimiento y desarrollo del sistema educativo*. Zuluaga, O. (e.at (Ed.), Génesis y desarrollo de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Silgo XIX, Tomo I. (p.203-287). Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

Zuluga, O. & Echeverri, A. (2003). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. Zuluaga, O. (e.at(Ed.), Pedagogía y Epistemología, (p. 73- 109). Bogotá: Cooperativa editorial magisterio. Zuluaga, O., et al. (2003) *Educación y pedagogía: Una diferencia necesaria*. En: Pedagogía y epistemología. Bogotá: Magisterio, Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, pp. 21-40.

**Videos**:

Video ambientes de aprendizaje para el desarrollo de competencias

Video neurociencias y matemáticas

Video Donald en el país de las matemáticas

Aplicaciones ofimáticas: Office 365