

COMUNIDADES APRENDIENTES, COMUNIDADES REFLEXIVAS

Una estrategia para la cualificación de la práctica docente



María Victoria Rodríguez Pérez
Sonia Liced Sánchez Rivera (ed.)

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

Colección de Investigación

COMUNIDADES APRENDIENTES, COMUNIDADES REFLEXIVAS

Una estrategia para la cualificación de la práctica docente

María Victoria Rodríguez Pérez
Sonia Liced Sánchez Rivera (ed.)





Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Stéphanie Lavaux

Rector Sede Principal

Jefferson Enrique Arias Gómez

Vicerrector Académico Bogotá presencial

Nelson Iván Bedoya

Director de Investigación Bogotá presencial

Juan Camilo Osorio Arias

Subdirectora Centro Editorial

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Coordinador de Publicaciones Bogotá presencial

Jonathan Alexander Mora Pinilla

Decano Facultad de Educación

Camilo Aurelio Velandia

Comunidades aprendientes, comunidades reflexivas: una estrategia para la cualificación de la práctica docente / María Victoria Rodríguez Pérez, Sonia Liced Sánchez Rivera, María Elisa Alfaro Urtatiz...[y otros 5]. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022.

ISBN: 978-958-763-521-8

130p.: il.; Colección de investigación

1.Aprendizaje -- Investigaciones -- Colombia 2.Personal docente -- Investigaciones 3.Educación Superior -- Estudios de casos -- Aspectos sociales -- Colombia 4.Formación profesional de maestros -- Estudio de casos -- Colombia 5.Práctica docente i.Sánchez Rivera, Sonia Liced ii.Alfaro Urtatiz, María Elisa iii.Molina Penagos, Martha Cecilia

iv.Rey Caro, Noira Mayerly v.Páez Yanquén, Olga Rocío vi.Sánchez Suárez, Oscar Fernando 4.Ndonyo Osoro, Thomas.

CDD: 370.71 C65c1 BRGH

Registro Catálogo Uniminuto No. 102102

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib102102>

Comunidades aprendientes, comunidades reflexivas.

Una estrategia para la cualificación de la práctica docente

<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-521-8>

Editoras

María Victoria Rodríguez Pérez

Sonia Liced Sánchez Rivera

Autores

María Victoria Rodríguez Pérez, Sonia Liced Sánchez Rivera, María Elisa Alfaro Urtatiz, Martha Cecilia Molina Penagos, Noira Mayerly Rey Caro, Olga Rocío Páez Yanquén, Oscar Fernando Sánchez Suárez, Thomas Ndonyo Osoro.

Corrección de estilo

Miguel Fernando Niño Roa

Diseño y diagramación

Mauricio Salamanca

Proceso de arbitraje doble ciego:

Recibido del manuscrito: octubre de 2018

Evaluado: julio de 2021

Ajustado por autores: julio 2021

Aprobado: agosto de 2021

Primera edición digital: 2021

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Calle 81 B # 72 B – 70

Bogotá D. C. - Colombia

2021

Esta publicación es el resultado de la investigación *Cualificación de las prácticas docentes de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO*, con código C116-117 financiado por la VI Convocatoria para el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO 2017.

© Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados en *Comunidades aprendientes, comunidades reflexivas. Una estrategia para la cualificación de la práctica docente* son seleccionados por el Comité Editorial de acuerdo con criterios establecidos. Está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales.



CONTENIDO

Prólogo 11

Introducción 17

CAPÍTULO 1

**Perspectiva de las comunidades de aprendizaje
en la Educación Superior** 21

María Victoria Rodríguez Pérez

Las Comunidades de Aprendizaje y su funcionalidad para el trabajo
colaborativo en la Educación Superior 22

Referencias 27

CAPÍTULO 2

**Las Comunidades de Aprendizaje como estrategia
de transformación de la cultura institucional
y de la práctica docente** 31

Noira Mayerly Rey Caro

Reflexiones sobre el concepto de Comunidades de Aprendizaje 32

La pertinencia de las CA en la transformación de la cultura
institucional y de la práctica docente 36

Las CA y sus aportes a la educación actual 37

Las CA como estrategia de aprendizaje permanente 41

Referencias 43

CAPÍTULO 3

Estrategias pedagógicas para docentes integrando las TIC en las dimensiones de la práctica 45

Olga Rocío Páez Yanquén

Las Comunidades de Aprendizaje y las TIC.....	46
TIC y docencia. Estándares, Desarrollos y Competencias.....	49
Aprendizaje Basado en Proyectos	51
UNIMINUTO y el Enfoque Praxeológico.....	52
Modelo de Integración	53
Etapas de desarrollo.....	55
Referencias	59

CAPÍTULO 4

Cómo tejer la teoría, la práctica, la reflexión y el aprendizaje. Consideraciones sobre el quehacer del docente de lenguaje 61

Sonia Liced Sánchez Rivera

Problematizar el ejercicio docente	62
¿Por qué y para qué la fundamentación teórica?.....	64
Saberes enseñables, saberes comprensibles, saberes reales	66
Los saberes, la praxis, la didáctica: una reflexión desde la formación en lingüística.....	68
A modo de conclusión	71
Referencias	72

CAPÍTULO 5

Una mirada reflexiva hacia la pedagogía de la corporeidad 75

María Elisa Alfaro Urtatiz

A manera de introducción.....	76
Educación física desde la corporeidad.....	78
Cuerpos vividos, cuerpos sentidos	81
Reflexiones finales.....	84
Referencias	84

CAPÍTULO 6

El ejercicio docente como experiencia praxeológica: los encuentros en la U 87

Martha Cecilia Molina Penagos

El ejercicio docente como experiencia praxeológica	89
Procesos pedagógicos y didácticos.....	91
Tecnología y Comunidades de aprendizaje	92
Referencias	93

CAPÍTULO 7

La práctica docente: una mirada multidimensional 95

Thomas Ndonyo Osoro

Consideraciones iniciales.....	96
Reflexiones sobre la práctica del docente de inglés como curso transversal	98
¿Qué es la práctica?	99
La mirada multidimensional de la práctica.....	100
La práctica del docente universitario de inglés desde lo disciplinar.....	100
La dimensión axiológica en la socialización de los saberes	104
La inclusión en la práctica docente.....	106
La evaluación cualitativa, una herramienta para la educación por competencias	107
Referencias	110

CAPÍTULO 8

Pensamiento filosófico para una reflexión en educación comunitaria 113

Oscar Fernando Sánchez Suárez

Introducción	114
Educación artística y competencias comunitarias.....	116
Educación artística como mediador en arte comunitario	118
Conclusiones	120
Referencias	122

Conclusiones 125

Referencias	128
-------------------	-----



Prólogo

Comunidades aprendientes, comunidades reflexivas: una estrategia para la cualificación de la práctica docente es el resultado de un proceso de investigación riguroso en que los autores hacen un trabajo minucioso que le aporta a la construcción de la Facultad de Educación como “Una escuela pertinente en pedagogías e innovaciones sociales en educación” (UNIMINUTO, 2015). Desde este horizonte, las prácticas de los maestros se constituyen en un eje fundamental para el logro de este fin.

En esta publicación, las comunidades de aprendizaje se reconocen como aquellas estructuras académicas que hacen posible la construcción colectiva de conocimientos y cualificación de las del quehacer de los maestros, lo que redundará en aprendizajes individuales y colectivos donde las experiencias individuales trascienden hasta llegar a su colectivización, en que todos aprenden de todos y todos ayudan a todos. Esta producción intelectual se sitúa en los tres retos estratégicos a los que le apuesta la Facultad de Educación: Calidad integral, Transformación de comunidades y Excelencia en la docencia (UNIMINUTO, 2015). Todo lo anterior con el fin de impactar en la docencia, la investigación y la responsabilidad social.

Estos retos atraviesan la presente investigación porque son la base en los procesos de cualificación de las prácticas de los docentes, que finalmente redundan en los procesos de formación de los estudiantes y en la calidad de los programas. Los planteamientos y reflexiones presentes en esta publicación se sustentan en el enfoque praxeológico, sin

desconocer otras posibilidades desde las cuales se logra la cualificación de las prácticas de los maestros, la reflexión sobre la acción permite que desde el ver, el juzgar, el actuar y la devolución creativa se desarrolle un proceso en espiral que rompe con la concepción unidireccional y lineal de las prácticas (Juliao, 2011). Aquí las prácticas se conciben como un proceso complejo con diferentes aristas.

Es importante destacar que en esta obra los autores les dan mucha importancia a las pedagogías “otras” y a las didácticas críticas donde el centro son los aprendizajes que propician cambios en las acciones y transformaciones de los sujetos, siendo esta una tendencia actual que le da mucha frescura, dinamismo y actualidad a esta producción intelectual. Esta concepción didáctica va más allá del aula de clases, reconociendo que existen diferentes contextos, medio y mediaciones de los aprendizajes. Del mismo modo, diferentes ambientes de aprendizajes incluyendo los virtuales, de gran importancia hoy para las nuevas generaciones.

Otro aspecto que se aborda en la investigación y se publica en este libro tiene que ver con las prácticas de inclusión, que buscan garantizar los aprendizajes para todos, independientemente de sus condiciones, con el fin de lograr procesos de inclusión social y educativa. En este marco, la cualificación de las prácticas de los docentes se configura como escenarios que posibilitan la formación integral como se refleja en los capítulos de este libro, dándole fuerza a los procesos de inclusión, saber disciplinar, axiológico, evaluativo e institucional.

Esta publicación, hace un importante recorrido por los diferentes saberes teóricos y prácticos que permiten ubicarla en el foco de las comunidades que aprenden y reflexionan en aras de la cualificación de las prácticas docentes, como un indicador que aporta a la calidad de la educación. Es así, que esta investigación desempeña un papel fundamental en la reflexión y transformación de los sujetos, sus contextos y sus propias prácticas a través de espacios comunes de diálogo sobre aspectos que involucran el saber disciplinar, lo axiológico, lo evaluativo y la reflexión de la práctica.

Francisco De Asís Perea Mosquera
Investigador en Pedagogías y Estudios Culturales.

María Victoria Rodríguez Pérez

Doctora de la Universidad de Granada (España) en Currículum, Profesorado en Instituciones Educativas, con la distinción “Sobresaliente *Cum Laude* por Unanimidad”. Magíster en Educación de la Universidad de La Sabana, Especialista en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional y Licenciada en Básica Primaria de UNIMINUTO. Coordinadora de la Red de Movilidad Académica Infancias en la Educación (Redmain), desde la cual se promueven alianzas interinstitucionales con universidades interesadas en el desarrollo integral de los niños y las niñas y la formación de educadores y agentes educativos responsables del cuidado de la población infantil. Figura como autora del Plan Integral de Calidad de vida de las Comunidades Wayuu del Resguardo de Lomamoto - Hatunuevo La Guajira.

Sonia Liced Sánchez Rivera

Doctora en Ciencias de la Información y la Comunicación de la Universidad de Paris XII (Francia), Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo, Licenciada en Lingüística y Literatura de la

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Ha sido profesora de Ciencias del Lenguaje en el Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional y asesora y lectora de trabajos de grado en la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana. Entre 2008 y 2012 tuvo a su cargo la dirección de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Actualmente es profesora-investigadora de la Maestría en Innovaciones Sociales en Educación de la Facultad de Educación de UNIMINUTO.

María Elisa Alfaro Urtatiz

Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Licenciada en idiomas inglés-francés de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Corporación Universitaria –UNIMINUTO en el programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. Docente de Danza Folclórica Colombiana de la Universidad Pedagógica Nacional. Ha realizado estudios de diplomado en Pedagogía de la Danza en el Ministerio de Cultura y en la Universidad Pedagógica Nacional, Diplomado en Proyectos de Formación Institucional Inpahu. Auditora certificada por Bureau Veritas. Integrante del Semillero de Investigación Memoria y Tradición de Idartes Ha obtenido reconocimiento a su trabajo cultural y a la labor de formación y construcción de identidad cultural de los educadores que se forman en las aulas de la Universidad Pedagógica Nacional, igualmente el Concejo de Bogotá le otorga el reconocimiento y Exaltación a la labor Artística y Pedagógica en la ciudad de Bogotá.

Noira Mayerly Rey Caro

Doctora en Educación de la Universidad de Nova Southeastern (Estados Unidos), Magíster en administración y supervisión educativa, especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria, especialista en docencia universitaria con énfasis investigativo, Licenciada en educación preescolar y Psicóloga. Desde hace seis años es docente de la UNIMINUTO en la Facultad de Educación en el Departamento de Pedagogía y en el programa de Licenciatura en Educación Infantil. Así mismo, es docente de prácticas profesionales de la UNAD en el programa de psicología desde hace 8 años. Fue docente en la Facultad de Educación en el departamento de Pedagogía de la Universidad La Gran Colombia durante cinco años, de

igual forma, en esta misma institución se desempeñó como directora de Pedagogía y directora de proyección social. Ha sido docente de diplomados y cursos de especialización en pedagogía en la UNIMINUTO. En la Corporación Minuto de Dios, dirigió un proyecto social en Altos de Cazucá en Soacha Cundinamarca durante varios años con comunidad víctima de la violencia en Colombia.

Oscar Fernando Sánchez Suárez

Magíster en Educación Basada en Competencias del Centro de Estudios Mar de Cortés Sinaloa México Escuela de Artes de Bogotá, Especialista en Pedagogía para Profesionales de la Universidad Sergio Arboleda, Maestro en Artes Plásticas y Visuales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente e investigador en el área de la Pedagogía Artística y Cultural, docente universitario en Artes Visuales, Diseño Gráfico, Historia del Arte, Didáctica, Pintura, Dibujo Técnico, Geometría descriptiva, Cine-video, Fotografía, Semiótica, Gestión Cultural, asesor de investigación y proyectos de intervención, práctica técnica y conceptual en la utilización de los medios culturales y artísticos, como herramienta pedagógica y didáctica. Asimismo, es docente-tutor en el área de la Didáctica del Arte, bajo la modalidad a distancia, de carácter presencial y virtual en plataformas Moodle y Blackboard, manejo y conocimiento en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) aplicadas al análisis semiótico de la imagen y comunicación visual.

Olga Rocío Páez Yanquén

Magister en Elearning y Tecnologías Educativas de la Universidad Camilo José Cela (España), Diplomado en Diseño e implementación de Aulas Virtuales como Apoyo a la Formación Presencial de UNIMINUTO, Licenciada en Informática de UNIMINUTO, Diplomado en Formulación de Proyectos de Investigación ACAC en convenio con UNIMINUTO, Tecnóloga en Logística de UNIMINUTO. Docente de UNIMINUTO en la asignatura transversal G.B.I (Gestión Básica de la Información). Ejerció el cargo de Coordinadora Académica apoyando los procesos de Secretaría académica y Programas como Ingeniería Industrial e Ingeniería Civil de la Facultad de Ingeniería de UNIMINUTO. Se desempeñó como Coordinadora Académica liderando todos los procesos académicos del Programa

Tecnología en Logística de UNIMINUTO apoyando tanto a estudiantes como docentes.

Martha Cecilia Molina Penagos

Doctoranda en Educación e Investigación de la Universidad Americana de Europa, Magíster en Neuropsicología y Educación de la Universidad Nacional de La Rioja, Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Especialista en Edumática de la Universidad Autónoma de Colombia. Profesora de Educación Superior y Primera Infancia de la Secretaría de Educación de Bogotá, D.C. Asesora de investigación en educación.

Thomas Ndonyo Osoro

Magíster en Educación con énfasis en Didáctica del inglés de la Universidad Externado de Colombia, Licenciado en Filosofía (Bachelor of Arts in Philosophy) de la Universidad Urbaniana de Roma (Italia), Tecnólogo en Estudios Filosóficos e Idiomas (curso de tres años) de Consolata Institute of Philosophy de Nairobi (Kenya), cursó estudios teológicos para Baccalaureum in Theologia y Teólogo de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (Colombia). Desde el año 2008 ha desempeñado como docente del inglés en el Colegio Bilingüe José Allamano, en el Instituto Ingabo, en Canadian College, en la Uniagustiniana, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (como profesor catedrático de seminarios interdisciplinarios y de inglés) y actualmente en la Corporación Universitaria Minuto de Dios como docente del inglés.



Introducción

La Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Sede principal, presenta a toda la comunidad universitaria los resultados del proyecto *Cualificación de las prácticas docentes de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO*, el cual es consecuencia y continuidad del proyecto denominado *Caracterización de las prácticas docentes de la Facultad de Educación de UNIMINUTO* que permitió describir las particularidades de las prácticas desarrolladas por los docentes. Ambos proyectos se orientaron a generar una reflexión sobre la manera cómo los docentes desarrollan y evalúan su ejercicio para hacerlo más pertinente. Esta tentativa involucró a profesores de diferentes áreas en una perspectiva interdisciplinaria que pretendió, en principio, dar cuenta de las diversas formas de asumir la labor docente y, posteriormente, buscar los mecanismos más efectivos para su actualización, entre ellos las comunidades de aprendizaje, concepto de gran resonancia en el panorama actual de la cualificación docente.

En este sentido, los profesores de la Facultad de Educación (en adelante FEDU) y especialmente los integrantes del equipo de investigación, se han encontrado confrontados por la realidad de sus prácticas docentes y se han visto abocados a la reflexión de estas. En el contexto

de ese intercambio entre pares tomó fuerza la noción de comunidad aprendiente, la cual es definida en el Proyecto Educativo Institucional de UNIMINUTO como “un campo de relaciones altamente significativas en donde se producen experiencias, como la del conocer, ligadas a la vida” (2014, p. 7). Desde esta perspectiva, la comunidad es entendida como un organismo, evocador de la vida, la transformación y el aprendizaje. Por otra parte, la alusión a las comunidades aprendientes resalta el carácter social del proyecto educativo de la institución y sus apuestas por la construcción dialógica de las experiencias educativas.

La comunidad educativa de UNIMINUTO sabe que dicho pensamiento social específico está en permanente construcción mediante el diálogo con otras personas y comunidades académicas, la reflexión y la investigación incesante y, sobre todo, las acciones prácticas de educación para el desarrollo en las que interviene y que incrementan la reflexión y el conocimiento en el marco de lo que se ha llamado “comunidades aprendientes”. Este concepto pone a circular ideas ligadas a la innovación, la observación, la introspección, al tiempo que estimula prácticas como el debate de las ideas, la toma conciencia y la apertura a nuevas emociones y saberes. Parafraseando a Juliao (2014) cuando un equipo docente trabaja como una comunidad aprendiente emplea la competencia reflexiva para plantear nuevas lecturas sobre su quehacer.

En ese sentido, este libro tiene como propósito presentar una serie de reflexiones que lograron su consolidación a partir del enfoque cualitativo que caracterizó el proceso de esta investigación. En términos generales, el libro se enmarca en la noción de comunidades de aprendizaje (CA) y en la reflexión de la práctica docente, desde los principios de la pedagogía praxeológica planteados por Juliao (2013), Kolb (2007), Krichesky y Murillo (2011). Esto con el objetivo de aportar elementos de reflexión y transformación del ejercicio docente, con el ánimo poner en evidencia la capacidad de las comunidades educativas de constituirse en comunidades aprendientes y reflexivas, que indagan observan y crean nuevas experiencias de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, la apuesta por las comunidades de aprendizaje, en claves de una cultura de colaboración, se plantea en el horizonte de descubrir nuevas maneras de reorganizar el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes. Por su parte, la mirada reflexiva

en torno a la práctica estimula la cultura del aprendizaje continuo y la auto-reflexión permanente. Estos dos elementos se desarrollan en la diversidad de capítulos que integran esta publicación, con el fin de generar rutas y referentes para repensar la práctica pedagógica y de esa manera gestar cambios significativos en ella.

Dadas sus características y su naturaleza reflexiva, el libro se estructura en ocho capítulos, los cuales a su vez se articulan en tres grandes temáticas, a saber: las comunidades de aprendizaje, la reflexión de las prácticas docentes desde el punto de vista del lenguaje y la comunicación, y el análisis de las dimensiones de la práctica y las competencias como factores de transformación. Así, el primer capítulo, *Perspectiva de las comunidades de aprendizaje en la Educación Superior*, describe las comunidades de aprendizaje como escenarios plenos de potencialidades, de experiencias y de conocimientos a la espera de concretar las propuestas de los retos a alcanzar en el seno de la Facultad de Educación (FEDU). En el segundo capítulo, *Las comunidades de aprendizaje: una estrategia para la transformación de la cultura institucional y la práctica docente*, se presenta una conceptualización de esta categoría y su pertinencia en la instauración de una cultura colaborativa basada en estrategias que generan cambios en el ejercicio docente. Por su parte, el capítulo tres, *Estrategias pedagógicas para docentes integrando las TIC*, expone una propuesta de trabajo desde las comunidades de aprendizaje para el desarrollo de competencias en el marco de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En cuanto al capítulo cuatro, titulado *Cómo tejer la teoría, la práctica, la reflexión y el aprendizaje. Consideraciones sobre el quehacer del docente de lenguaje*, aborda las relaciones entre los conocimientos disciplinares y las mediaciones de estos para hacerlos enseñables y comprensibles, de manera específica en las experiencias de enseñanza y aprendizaje del área de Lengua, pensamiento y sociedad de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO. El capítulo cinco, *Una mirada reflexiva hacia la pedagogía de la corporeidad*, hace una aproximación al lugar del cuerpo en las dinámicas de formación del educador físico, insistiendo en el hecho de revelar las potencias del cuerpo en el contexto de la educación integral.

En el capítulo seis, *El ejercicio docente como práctica praxeológica: los encuentros en la U*, se explora la noción de encuentros en el aula desde la perspectiva del diálogo y la interacción consensuada, en los espacios de formación de la Licenciatura en Educación Infantil de UNIMINUTO. Los capítulos siete y ocho, titulados respectivamente *La práctica docente: una mirada multidimensional* y *El pensamiento filosófico para una reflexión en educación comunitaria*, el primero plantea una mirada de las prácticas docentes a partir de sus múltiples dimensiones en el contexto de la enseñanza del inglés como curso transversal en UNIMINUTO, y el segundo analiza la relación entre educación comunitaria y desarrollo de competencias en la educación artística comunitaria.

En los siguientes capítulos los autores presentan la reflexión de los diálogos establecidos en el marco del proyecto de investigación, dichas reflexiones giran en torno a sus prácticas docentes y a la posibilidad de transformarlas a partir de ejercicios de aprendizaje. Cada experiencia plasmada en los capítulos sitúa aspectos inherentes al quehacer del profesorado profundizando en temas asociados a las comunidades de aprendizaje, la enseñanza del lenguaje y las lenguas, las mediaciones comunicativas, el cuerpo y el arte en espacios académicos y culturales. La diversidad escritural que se presenta en los capítulos obedece a la reflexión y postura crítica que construyen los docentes en los espacios dialógicos con sus homólogos. Por tanto, la intención de este libro es plasmar las voces de los docentes. Se espera que esta experiencia contribuya y logre continuar una nueva comprensión del ser y quehacer docente desde una lógica de co-aprendizaje donde se abran espacios de discusión y ejecución para ir consolidando un trabajo más dialógico y colaborativo que favorezca la cualificación de las prácticas docentes de la Facultad de Educación de UNIMINUTO.

CAPÍTULO 1

Perspectiva de las comunidades de aprendizaje en la Educación Superior

María Victoria Rodríguez Pérez¹

DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-521-8.cap.1>

En este capítulo se realiza un reconocimiento a las Comunidades de Aprendizaje como estrategia para fortalecer los espacios de inter-diálogo y colaboración de los docentes en la Educación Superior. La construcción del conocimiento en el siglo XXI exige que este sea derivado del trabajo colaborativo y consensuado, de aquí, la necesidad imperiosa de establecer vínculos entre los maestros que les permitan exponer experiencias significativas de formación que pueden ser replicadas. En la línea del objetivo de esta publicación, este primer apartado presenta un conjunto de planteamientos en torno a la funcionalidad y pertinencia de las Comunidades de Aprendizaje en entornos educativos situados. Este capítulo 1, como los demás, espera servir de referente a la comunidad educativa, teniendo como presupuesto que el ejercicio de observación,

1 Doctora de la Universidad de Granada (España) en Currículum, Profesorado en Instituciones Educativas, con la distinción “Sobresaliente *Cum Laude* por Unanimidad”. Magíster en Educación de la Universidad de La Sabana, Especialista en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional y Licenciada en Básica Primaria de UNIMINUTO. Coordinadora de la Red de Movilidad Académica Infancias en la Educación (Redmain), desde la cual se promueven alianzas interinstitucionales con universidades interesadas en el desarrollo integral de los niños y las niñas y la formación de educadores y agentes educativos responsables del cuidado de la población infantil. Figura como autora del Plan Integral de Calidad de vida de las Comunidades Wayuu del Resguardo de Lomamoto - Hatonuevo La Guajira.

transformación y diálogo es el motor de las comunidades aprendientes y reflexivas.

Las Comunidades de Aprendizaje y su funcionalidad para el trabajo colaborativo en la Educación Superior

La Educación Superior en la última década ha estado asumiendo retos para constituir las Comunidades de Aprendizaje como una estrategia que privilegia las acciones cooperativas al interior de la universidad, así como en instituciones homólogas. Al respecto, Vaillant (2009) resalta que un docente aprende en situación y colaboración con otros haciendo posible que surjan círculos de aprendizaje entre las mismas comunidades. En la misma línea, Rodríguez (2019) afirma que “el conocimiento en este milenio tiene un carácter eminentemente colaborativo surgido de la discusión consensuada con los demás, en el que la combinación de situaciones e interacciones sociales contribuye al aprendizaje personal y grupal” (p. 112). Así, la generación y construcción de conocimiento colectivo se evidencia como una oportunidad que promueve la reflexión sobre los procesos académicos, administrativos y de gestión que se desarrollan en las instituciones de Educación Superior.

En este sentido, la Facultad de Educación (FEDU) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, en armonía con uno de los principios fundamentales de la política de formación integral y consolidación de la comunidad educativa, promueve “una cultura institucional que se centra en el aprender a aprender y a hacer con otros” (UNIMINUTO, 2015, p. 19). Es así, que el desarrollo de esta política se logra de acuerdo con los procesos de gestión académica de los docentes, como respuesta a la formación integral de una comunidad educativa.

Entender que el aprendizaje del profesorado no se realiza solitariamente, sino como la oportunidad de aprender de manera colectiva, tiene su influencia en el concepto de las organizaciones que aprenden (Senge como se citó en Tintoré y Arbós, 2012) y en los nuevos enfoques de formación de docentes de cara a la propuesta de las comunidades de aprendizaje. Además, cuenta con algunas características en función de una visión centrada en los docentes, en la Educación Superior y desde una visión de comunidad más amplia; enfoque que se enriquece con

autores como Vescio, Ross y Adams (como se citó en Eirín, 2018), con la idea de promover una estrategia para la transformación en la manera de gestionar el conocimiento en la comunidad académica.

Las Comunidades de Aprendizaje se constituyen en espacios propicios para la construcción de conocimiento colaborativo y dialógico, favoreciendo de esta manera, las relaciones entre los miembros de la academia. Por tanto, estas, al privilegiar las interacciones entre las personas (Elboj y Oliver, 2003), legitiman que “el conocimiento en este milenio tiene un carácter eminentemente colaborativo que surge de la discusión con los demás, en el que la combinación de situaciones e interacciones sociales y culturales influyen y determinan el aprendizaje personal y grupal” (Rodríguez, 2019). Es así como en la Educación Superior, el trabajo dialógico y la construcción de conocimiento de manera colaborativa convergen para ser discutidos, analizados, reflexionados y consolidados. Estos procesos han tenido éxito al grado que se han constituido en uno de los desafíos más complejos para las universidades. En este sentido, las Comunidades de Aprendizaje se consolidan favorablemente como escenarios interculturales para la construcción de conocimiento mutuo, lo que significa para la formación docente cambios en la manera tradicional de adquirir y aplicar el conocimiento.

Una comunidad de aprendizaje aborda los valores y visión compartida, si el liderazgo es distribuido en las diferentes áreas, si el aprendizaje es individual y al mismo tiempo colectivo, comparte la práctica profesional y tiene redes y alianzas con otras instancias en la Educación Superior, condiciones que permitirían implementar una comunidad de aprendizaje. Esta forma de trabajo colaborativo conduciría a resultados efectivos de aprendizaje en los mismos docentes enuncia Dufour (como se citó en Aparicio y Sepúlveda, 2019) y una manera de sistematizar el aprendizaje colectivo de los profesores, teniendo en cuenta los resultados como comunidad académica.

Igualmente, las Comunidades de Aprendizaje involucran el trabajo cooperativo como una estrategia que optimiza sustancialmente la forma como los docentes enseñan y los estudiantes aprenden. Desde esta mirada, autores como Lobato, Guerra y Apocada (2015) enfatizan en el desarrollo de la competencia del trabajo en equipo dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje en el campo de la Educación Superior.

Los autores consideran que una verdadera oportunidad para generar un cambio relevante en el marco de la Educación Superior está en que los miembros de la comunidad educativa desarrollen compromisos de responsabilidad y trabajo en torno al saber que los convoca y, así, obtener un mejor desempeño académico que asegure una gestión del conocimiento exitosa y eficaz para todos.

Así mismo, el trabajo cooperativo desarrolla dentro de los miembros de la comunidad de aprendizaje habilidades sociales que generan un impacto positivo en el contexto universitario. Al respecto, León, Castaño, Mendo e Iglesias (2015) sostienen que “la variable de tipo afectivo y social aporta valores de autoestima, apoyo y cohesión que indudablemente mejoran el aprendizaje de todos los integrantes” (p. 208). Esta situación, a su vez, genera en el tiempo mejoras en el desarrollo de competencias de tipo personal y académico de quienes participan, haciendo posible evidenciar aquellas características o principios que le otorgan una impronta como una auténtica comunidad de aprendizaje.

Es en este sentido que la FEDU de la Sede Principal de UNIMINUTO, hace una apuesta constante por las Comunidades de Aprendizaje, garantizando que los retos emanados de su Plan Estratégico y del desarrollo de las políticas del sistema UNIMINUTO con sus respectivos proyectos, se conviertan en un mapa de navegación, además de otros proyectos que emergen de cara al cumplimiento de las metas formuladas para la calidad de la educación. En consonancia con lo descrito, se comprende que las Comunidades de Aprendizaje aparecen como un escenario lleno de potencialidades, experiencias y conocimientos a la espera de concretar los retos a alcanzar (UNIMINUTO, 2015).

En la FEDU, la Comunidad de Aprendizaje se percibe como una modalidad de formación permanente y acompañamiento donde los profesionales se interesan por cualificar su práctica docente, haciéndola más efectiva en los procesos de formación. Así mismo, su característica principal es el trabajo en equipo de una manera solidaria, lo cual se sustenta en la premisa de que toda “comunidad humana posee recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje operando, que es preciso identificar, valorar, desarrollar y articular a fin de construir un proyecto educativo y cultural que parta de las propias necesidades y posibilidades” (Torres, 2004, p. 4).

En la misma línea, Rodríguez de Guzmán (2012) reconoce que las actuaciones que fomentan la cohesión social, desde el sistema educativo constituye la base de las Comunidades de Aprendizaje que suponen un modelo organizativo, basado en el diálogo y acuerdo mutuo que favorece el reconocimiento y puesta en marcha de aquellas actuaciones educativas de mayor éxito para la transformación de las prácticas tradicionales de enseñanza.

En concordancia con los autores Torres, (2004) y Rodríguez de Guzmán (2012), las Comunidades de Aprendizaje no se reducen tan solo a un grupo, exclusivo del nivel académico, cuando se realiza un proyecto de investigación en común, sino que todo el equipo a nivel administrativo y/o académico que trabaja por la cultura del mejoramiento continuo y transformación, puede llegar a ser una comunidad. Es importante recordar que el concepto de comunidad de aprendizaje se refiere a aquel grupo de personas que aprenden en colectivo y de manera consensuada, y que cada uno se convierte en participante activo solo si se identifica con unos objetivos en común (Redondo-Sama, 2015). Por tanto, favorecer el trabajo colaborativo, concertado, consultado y reflexionado con otros, debilitan las tradicionales y limitadas maneras en que se ha estado dando la construcción del conocimiento en los contextos universitarios. Es así como, promover espacios en los que se somete un tema a la disertación académica provee diversos argumentos y reflexiones de parte de los participantes, y es aquí, en donde estas interacciones permiten la convergencia del pensamiento *propio con el de otros*, característica importante de una comunidad de aprendizaje.

Las Políticas Institucionales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (2015) al afirmar que “las comunidades académicas son útiles para adquirir conocimientos en un contexto para luego ponerlos en funcionamiento en otros; aplicar estrategias y predisposiciones al pensamiento en muchos contextos diferentes y conectar áreas del conocimiento aparentemente diferentes”(p. 13), reconocen que las Comunidades de Aprendizaje y académicas se ven involucradas en la cultura para crear ambientes de aprendizaje colaborativo y promover la construcción de conocimiento en pro del mejoramiento continuo de las prácticas docentes en comunidad .

En las aproximaciones que realiza la FEDU para evidenciar la conformación de Comunidades de Aprendizaje se tienen contemplados encuentros para el fortalecimiento curricular, los cuales tienen como fin consolidar procesos de reflexión y mejora consensuada para los diferentes programas académicos, replanteando los contenidos curriculares de manera que se pueda trabajar a profundidad lo que corresponde a los componentes del plan de estudios de cada uno de los programas académicos. Para ese propósito, la FEDU de UNIMINUTO presencial cuenta con un equipo interdisciplinario de profesionales, que de forma transversal aborda y articula los ejes disciplinar y pedagógico, en consonancia con el horizonte institucional.

A partir de estos encuentros el equipo de trabajo se constituye en auténticas Comunidades de Aprendizaje en la medida que generan espacios de discusión con sus pares, consolidando un trabajo dialógico y colaborativo, enriqueciendo los procesos de formación según las exigencias actuales del Ministerio de Educación Nacional quien en el Decreto 1330 del 25 de julio de 2019 declara que para los aspectos curriculares, específicamente en el componente de interacción, las instituciones de Educación Superior deben garantizar “la creación y fortalecimiento de vínculos entre la institución y los diversos actores en pro de la armonización del programa con los contextos locales, regionales y globales; así como, al desarrollo habilidades en estudiantes y profesores para interrelacionarse” (Artículo 2.5.3.2.3.2.4). Idea que en palabras de Fullan y Hargreaves (como se citó en Krichesky y Murillo, 2011) refiere que:

No son tanto las reuniones o los procedimientos burocráticos, sino aquellas actitudes, conductas de ayuda y apertura que implican saber valorar a las personas y a los grupos (...) lo cual permite generar las condiciones que posibiliten establecer instancias de trabajo colaborativo. (p. 74).

En conclusión, se establece que los docentes de la FEDU presencial de la sede principal de UNIMINUTO han ido reconociendo que las Comunidades de Aprendizaje son espacios sociales propicios para que los estudiantes y profesores establezcan diálogos lineales en torno a la educación y sus desafíos. Además, se reconoce que el producto de un conocimiento colaborativo edifica saberes consensuados que son legitimados por una comunidad sobre un objeto de estudio en común, de aquí, la necesidad de seguir fortaleciendo las Comunidades de Aprendizaje en la FEDU.

Con las Comunidades de Aprendizaje hay una descentralización² de la formación docente y con ello de la construcción de conocimiento por parte de docentes y estudiantes, ya que se hace necesario desplazar el trabajo individual hacia el colaborativo. Esta tarea no ha resultado fácil porque aún existen docentes que dan lugar a las metodologías tradicionales en las que se privilegia el saber personal sobre el colectivo.

El pensamiento social como apuesta de formación en UNIMINUTO está en permanente construcción “mediante el diálogo con otras personas y comunidades académicas” (2014, p. 32). Por lo tanto, se deduce que existen importantes intereses por parte de la institución para seguir fortaleciendo espacios para establecer diálogos compartidos por docentes y estudiantes en los que se contraste, reflexione y comparta conocimientos colectivos que contribuyan a la sociedad.

Responder a las demandas actuales en las que se debe construir el conocimiento es un reto que UNIMINUTO ha ido asumiendo, pero que, aun así, es necesario empoderar a los docentes y los estudiantes con el fin de generar una cultura de aprendizaje colaborativo, solidario y consensuado que converja con el plan de mejoramiento continuo de la FEDU, basado en el interés de fortalecer la calidad de la educación y la formación de maestros.

Referencias

- Aparicio, C. y Sepúlveda, F. (2019). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 55-73. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/4219>
- Corporación Universitaria Minuto de Dios. (2014). *Proyecto Educativo Institucional del Sistema*. <http://umd.uniminuto.edu/documents/941377/1434225/Proyecto+Educativo+Institucional+2013.pdf/849a034b-2ee8-448c-9aa9-93e2cef4a317>

2 La descentralización de la formación docente se puede interpretar como la acción que desarrolla el profesorado para ampliar las fronteras del conocimiento con el propósito de abonar en la construcción de un tejido cultural de aprendizaje colaborativo, solidario y consensuado.

- Corporación Universitaria Minuto de Dios. (2015). *Plan estratégico FEDU 2014-2019*. https://issuu.com/facultaddeeducacionuniminuto/docs/plandesarrollofedu_dbe199cccc72b
- Eirín, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios pedagógicos*, 44(1), 259-278. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100259>
- Elboj Saso, Carmen y Oliver Pérez, Esther (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27417306.pdf>
- Krichesky, G. y Murillo, F. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>
- León, B., Castaño, E., Mendo, S. e Iglesias, D. (2015). Habilidades sociales en equipos de aprendizaje cooperativo en el contexto universitario. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 23(2). <https://www.thefreelibrary.com/HABILIDADES+SOCIALES+EN+EQUIPOS+DE+APRENDIZAJE+COOPERATIVO+EN+EL...-a0521459967>
- Lobato, C., Guerra, N. y Apodaca, P. (2015). El aprendizaje cooperativo en la Educación Superior: Entrenamiento en competencias sociales de trabajo en grupo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 377-387
- Decreto 1330 (2019, 25 de julio) Ministerio de Educación Nacional. Artículo 2.5.3.2.3.2.4. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf
- Redondo-Sama, G. (2015). Liderazgo dialógico en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible capital*, 11(3), 437-457. <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/80393/651-3285-1-PB.pdf>
- Rodríguez de Guzmán, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, (19), 67-86.

- Rodríguez-Pérez, María V. (2019). Reflexión sobre las prácticas educativas que realizan los docentes universitarios: El caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO. *Formación universitaria*, 12(1), 109-120.
- Tintoré, M. y Arbós, A. (2012). *Las organizaciones que aprenden en la sociedad del conocimiento*. España: Mc. GRAW-HILL.
- Torres, R. (2004). Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona, España. http://www.estudiosindigenas.cl/educacion/aprendizaje_vida_comunidad_aprendizaje_esp.pdf
- Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En Vélaz de Medrano, C y Vaillant, D. (Coord.). *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. OEI- Fundación Santillana: Madrid. Recuperado de shorturl.at/afxER

CAPÍTULO 2

Las Comunidades de Aprendizaje como estrategia de transformación de la cultura institucional y de la práctica docente

Noira Mayerly Rey Caro¹

DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-521-8.cap.2>

Este escrito enfatiza en las Comunidades de Aprendizaje (en adelante CA) como estrategia que favorece la transformación de la cultura institucional y la práctica docente en tiempos actuales. En tanto el capítulo dos de esta publicación sigue el camino de la conceptualización y puesta en contexto del concepto de CA, iniciado en el capítulo anterior. De esta manera, se busca ofrecer elementos teóricos para comprender mejor el concepto e incorporarlo a la reflexión continua de las prácticas educativas.

1 Doctora en Educación de la Universidad de Nova Southeastern (Estados Unidos), Magíster en administración y supervisión educativa, especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria, especialista en docencia universitaria con énfasis investigativo, Licenciada en educación preescolar y Psicóloga. Desde hace seis años es docente de la UNIMINUTO en la Facultad de Educación en el Departamento de Pedagogía y en el programa de Licenciatura en Educación Infantil. Así mismo, es docente de prácticas profesionales de la UNAD en el programa de psicología desde hace 8 años. Fue docente en la Facultad de Educación en el departamento de Pedagogía de la Universidad La Gran Colombia durante cinco años, de igual forma, en esta misma institución se desempeñó como directora de Pedagogía y directora de proyección social. Ha sido docente de diplomados y cursos de especialización en pedagogía en la UNIMINUTO. En la Corporación Minuto de Dios, dirigió un proyecto social en Altos de Cazucá en Soacha Cundinamarca durante varios años con comunidad víctima de la violencia en Colombia.

Para desarrollar las ideas planteadas, este escrito se estructura de la siguiente manera: en principio, se hace una descripción e interpretación del concepto CA y su apropiación desde un enfoque socioeducativo. Posterior a estas reflexiones, como segundo eje, se hace mención a la pertinencia de las CA en la transformación de la cultura institucional y de la práctica docente. Finalmente, se pone en evidencia el impacto de las CA en la resignificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, entendidas como estrategia de aprendizaje permanente, que contribuye a los procesos de comunicación, interacción personal, innovación, actualización académica, inclusión, en fin, de reflexión sobre la práctica docente, en contextos educativos presenciales y virtuales.

Antes de iniciar con el desarrollo de cada uno de los apartados propuestos, vale mencionar que las comunidades de aprendizaje cobran fuerza en momentos de continua reflexión, interacción y conexión. Así como lo resalta Holmes (2020) al afirmar que cuando la escuela amplía su concepto más allá de un espacio físico suceden cosas inimaginables y, curiosamente, se generan nuevas formas de concebir la “escuela” y el aprendizaje, generando nuevas dinámicas de interrelación entre los seres humanos, las instituciones y la sociedad. Así mismo, diversos gremios educativos consideran las CA como una experiencia facilitadora en el desarrollo amplio de saberes, conocimientos, innovación en el uso de tecnologías y la investigación, sin dejar a un lado la importancia del fortalecimiento de habilidades socioemocionales orientadas al favorecimiento de las interacciones humanas y la inteligencia de la cultura institucional en pro del avance de la calidad educativa.

Por todo lo anterior, se considera pertinente ahondar en la categoría CA, estableciendo sus bondades y proyecciones. Teniendo en cuenta, además, que esta emerge como eje del ejercicio investigativo y reflexivo que anima esta publicación.

Reflexiones sobre el concepto de Comunidades de Aprendizaje

Como punto de partida se hace necesario mencionar algunas acepciones del concepto de Comunidad de Aprendizaje. Beltrán, Martínez y Torrado (2015) mencionan que una comunidad de aprendizaje es aquella alianza intencionada de personas que permite multiplicar

los conocimientos y experiencias que han sido adquiridas en beneficio de todos y cada uno de los integrantes que conforman una institución educativa u organización.

En la misma línea, Lanza y Flores (2016) destacan que las CA son modelos de organización que se deben sostener a partir de prácticas educativas inclusivas y diversas que consideren las tertulias, el diálogo, la interacción presencial y virtual, el debate y la interacción permanente como elementos circulantes en las dinámicas intra e interinstitucionales. Por su parte, Vergel, Rincón y Cardoza (2016) afirman que “las comunidades de aprendizaje constituyen grupos de personas que se encuentran en un mismo entorno, ya sea virtual o presencial, y que tienen un interés común de aprendizaje con diferentes objetivos e intereses particulares” (p. 138).

En la revisión de la literatura se evidencian los puntos de encuentro entre las CA, la transformación de la cultura institucional y la práctica docente. De acuerdo con Lanza y Flores (2016), esta interrelación es contundente, pues surge a partir de la necesidad de resolver situaciones de tensión, dificultad, desigualdad, crisis o necesidad de cambios, que emergen en diversas dimensiones del desarrollo humano, en donde el carácter social y educativo son la base para su fomento y consolidación. De igual forma en los diversos conceptos se encuentran implícitas algunas características o ideales de las CA como se evidencia en la siguiente figura en donde por su nivel de importancia se promueven ciertos principios, fases, acciones y actuaciones que se encuentran directamente relacionadas con la transformación de la cultura institucional y las dinámicas en la práctica docente. En este sentido, en la figura se evidencia de afuera hacia adentro que en cada uno de los niveles hay una visión del aprendizaje, en donde la interacción en comunidad es vital en pro del trabajo colaborativo, la comunicación asertiva, la creación, el desarrollo, la innovación y por supuesto la transformación de las realidades y las prácticas docentes en los diferentes contextos.



Figura 1. Principales características del concepto de Comunidades de Aprendizaje

Fuente: Bravo (2019). La figura representa las características o ideales de las CA implícitos en la conceptualización.

En coherencia con lo anterior, cuando se aborda el concepto de Comunidades de Aprendizaje, se derivan diversos elementos constitutivos que sin lugar a dudas desde las diversas miradas se coincide en algunos ideales tales como, la relevancia del aprendizaje dialógico, la inteligencia cultural, el diálogo igualitario, la transformación, la creación de sentido en donde la solidaridad, las tertulias literarias, la reflexión y el encuentro permanente con grupos interactivos, son ingredientes fundamentales en la consolidación de colectivos transformadores de las diversas realidades en contextos: institucionales, educativos, sociales, culturales, entre otros.

En este sentido, la idea de configurar la “Comunidad de Aprendizaje” en diversos contextos surge primero en países como España, Chile y Brasil, pero fue en España, en la universidad de Barcelona, en donde se da una de las primeras experiencias de CA denominada Crea, la cual aún sirve como fuente de inspiración y de referente de otras comunidades (Lanza y Flor, 2016). Esta experiencia tuvo gran reconocimiento y sirvió

como modelo en otros países de Europa y Latinoamérica, dejando en evidencia la importancia de promover la interacción social, el aprendizaje y la transformación de las realidades a través de la pedagogía social.

De igual forma con el sentido y significado de las CA, se subraya que su alcance en la consolidación de una cultura institucional fundamentada en lo social, es contundente, denotando una impetuosa vinculación con nuevos paradigmas en las formas de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje, la gestión académica, la inclusión educativa, la sana convivencia, el trabajo en equipo, el mejoramiento y el posicionamiento de la calidad, en pro de la transformación de las prácticas docentes y de la innovación educativa institucional. Amuchástegui, Del Valle y Renna (2017) señalan que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) enfatiza en la urgente vinculación de las CA en las instituciones educativas, en aras de la generación de estrategias educativas y sociales, articuladas con alianzas internas y externas que estén en la línea de la construcción y adecuación de ambientes educativos físicos y virtuales, coherentes a las necesidades de los estudiantes y docentes en condición de discapacidad y/o diversidad; ofreciendo así entornos pedagógicos e institucionales, propicios, seguros, resilientes, letrados, de interacción permanente y de aprendizaje para la vida en comunidad.

Por lo tanto, para hacer posible que las instituciones educativas apropien el concepto y el modelo de las CA, como estrategia de transformación social, se hace necesaria la participación y la interacción con todos los integrantes de la comunidad educativa, incluyendo la participación de padres de familia. De igual forma, se propone como primer paso, la consolidación de un diagnóstico participativo en donde sea incluida la voz de los diferentes actores y sectores, visibilizando así una guía de implementación que, fundamentada en la planeación estratégica, contribuya en la detección periódica de necesidades y prioridades en procesos académicos, educativos, psicoemocionales, personales y sociales, entre otros. En este sentido, el concepto de CA, desde un enfoque socio educativo, propone que exista una mirada reflexiva sobre las prácticas individuales y colectivas de los maestros, con miras a favorecer procesos de vinculación con la investigación social, el fortalecimiento de competencias, la generación de propuestas de alto impacto en las prácticas pedagógicas y en los procesos culturales y humanos de las instituciones educativas.

La pertinencia de las CA en la transformación de la cultura institucional y de la práctica docente

En relación con este eje de reflexión, Molina (como se citó en Krichesky y Murillo, 2011) sostiene que, en todos los niveles de la educación en la actualidad, se hace necesario movilizar cambios que contribuyan a la transformación de las dinámicas institucionales y de las prácticas docentes en aras de dar respuesta a la consolidación de una cultura que considere de vital importancia el diálogo de saberes, el encuentro con las comunidades diversas y la resignificación del aprendizaje con los pares. Esta dinámica, aporta a sintonizar la teoría y la práctica en concordancia con la imperiosa necesidad de propiciar prácticas pedagógicas que garanticen que los aprendizajes obtenidos den respuestas a las necesidades actuales en materia educativa e institucional. En este sentido, se considera de vital importancia el fomento de una cultura institucional en donde las CA sean consideradas el corazón de las dinámicas docentes e institucionales, con el fin de ir más allá del fomento de una práctica en continua reflexión, pues de forma directa la visión de las CA beneficia la mejora del clima organizacional, el desarrollo humano y la innovación educativa entre otras dinámicas que están en sintonía con la gestión y la calidad educativa.

Además de lo anterior, tal como lo plantea Lanza y Flores (2016), la consolidación de las CA como estrategia fortalecedora de las dinámicas institucionales, puede ser considerada también como una oportunidad de aprendizaje individual y colectivo en función del desarrollo de la creatividad, el trabajo en equipo, el liderazgo, la inteligencia emocional, la capacidad adaptativa y la reingeniería organizacional. Todo lo anterior, se hace relevante en tiempos tan cambiantes como los que se están viviendo, en los cuales la educación es un motor de transformación social y un agente directo en el manejo de crisis, la adaptación a procesos de cambio, la generación de innovación pedagógica y la readaptación social y humana a nuevas realidades.

De acuerdo con este planteamiento, es fundamental dar prioridad a las CA como una estrategia de diálogo permanente entre la teoría y la práctica, entre lo ideal y lo real, dejando en la experiencia institucional evidencias que den cuenta de los procesos de transformación personal y comunitaria. Así mismo, las CA en su implementación directa generan

desde la cultura institucional, dinámicas y cambios importantes en las formas de participación en las comunidades educativas, en tanto establecen un lenguaje de interacción académica soportadas en la pedagogía social y dialogante como alternativa de encuentro. Igualmente, las CA abren la posibilidad del reconocimiento consciente y transparente, sobre lo positivo y lo que se debe mejorar en las prácticas docentes y las bondades y debilidades institucionales.

Es así como las dinámicas gestadas desde las CA pueden ser consideradas como una palanca para la transformación de las prácticas docentes. Desde esta mirada, se resalta que la implementación de las CA dejan a su paso huellas que son vitales para el avance educativo y la transformación de las prácticas docentes e institucionales, dejando en alto nivel de importancia en la cultura institucional, el fomento de un ambiente educativo que brinde la sensación de pertenencia y desarrolle competencias para la responsabilidad ciudadana, donde cada docente y cada estudiante se pueda sentir parte de algo, lo cual, sin lugar a dudas, despierta en los integrantes de una comunidad educativa sentimientos de autocuidado y cuidado por sus semejantes y una clara capacidad de escucha y de pensamiento crítico.

Las CA y sus aportes a la educación actual

En consideración con lo anterior, se puede resaltar que en el ámbito educativo el concepto de CA ha cobrado gran fuerza como estrategia de mejora, derivada de la necesidad de cambio de paradigma en la gestión educativa y en los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de la práctica docente, teniendo en cuenta que en estos momentos se hace necesario promover una relación más dinámica, participativa, cercana y de escucha activa entre los integrantes de la comunidad educativa.

Con el paso del tiempo estos cambios de paradigma ponen en consideración la relevancia de las experiencias vividas en el contexto educativo, las crisis y los sentimientos de los integrantes de una comunidad educativa, dado que las CA son consideradas un insumo valioso en aras de avanzar hacia la transformación y adaptación a nuevas realidades, tanto en situaciones personales y profesionales, desde diversas miradas éstas han sido un detonante de cambios coyunturales en la escuela.

Así mismo, desde la mirada de las CA dichas experiencias deben ser observadas, reflexionadas y sistematizadas. Sin embargo, la posibilidad de transformarlas o elaborarlas creativamente crece en la medida que los participantes puedan ser escuchados, identifiquen y logren superar sus miedos y prejuicios con el ánimo de avanzar en la interacción con sus pares y con otros integrantes de las instituciones a partir de la consolidación de Comunidades de Aprendizaje sostenibles en el tiempo.

Específicamente en el contexto educativo, las CA realizan diversos aportes tales como el fomento de una cultura educativa que promueve un pensamiento abierto y flexible, proclive a verse a sí mismo en relación con los otros y con el mundo, generando el desarrollo de actitudes más sensibles y empáticas. Del mismo modo, las CA hacen énfasis en las pedagogías y didácticas en las que el trabajo colaborativo, el enfoque social, la interacción, la reflexión y el diálogo son el motor de la construcción de nuevas perspectivas, saberes y conocimientos, de cara a las necesidades de transformación e innovación de las prácticas pedagógicas tanto en ambientes presenciales y como virtuales.

Con base en lo planteado, las CA facilitan la construcción de ambientes educativos no violentos, permeados por los sueños, lo sentido, lo vivido y lo pensado. A través de su potencial se podrá considerar el florecimiento de una cultura educativa que busque la mejora y el fortalecimiento pedagógico y humano continuo. Precisamente sobre este asunto, Juliao (2007) plantea que la oportunidad de reflexionar sobre lo vivido, lo sentido y lo soñado por parte de los educadores es la base para la innovación y la transformación de la práctica educativa, cuyo diálogo de saberes y de experiencias, entre los docentes y estudiantes, cobra gran importancia en realidades complejas actuales. Es de reconocer aquí, que el conocimiento no solo se fundamenta en lo teórico, ya que si bien, siempre ha existido un afán desde lo académico por dar cuenta del “saber y el conocer”, se requiere también en la actualidad, dar sentido al conocimiento del “saber hacer” y del “saber ser” en la cotidianidad de la vida humana. En concordancia con lo dicho hasta el momento, las diversas situaciones que se viven en el día a día de la escuela y el aprendizaje personal deben ser tenidos en cuenta y analizados desde diversas miradas, pues la práctica pedagógica del educador en la escuela del siglo XXI, no se puede entender como un resultado de un monólogo o suma de experiencias aisladas o en solitario por parte de los docentes.

Así como lo plantea Rodríguez de Guzmán (2012), las Comunidades de Aprendizaje son

una apuesta para mejorar la calidad educativa en la sociedad de la información previniendo y reduciendo las desigualdades a la vez que se abre la escuela a los sueños de toda la comunidad educativa abrazando la idea de Freire con una escuela que, más allá de adaptarse a la cambiante realidad social, se propone transformarla. (p. 68).

Es por ello que las vivencias y experiencias en las aulas contadas por parte de los protagonistas, constituyen un elemento de creación y desarrollo de nuevas prácticas, de nuevos modelos pedagógicos, estrategias didácticas, estilos docentes, interacciones intra e interpersonales, entre otros aspectos, determinantes en las formas de comprender y afrontar los desafíos de las nuevas realidades educativas a nivel local y global.

Desde este planteamiento, la práctica docente se transforma a partir del mundo vivido y construido en comunidad en donde predomina la interacción permanente entre docentes y estudiantes, según Medina (2010) desde esta mirada la escuela es vista como un organismo vivo, que no es estática y que es valorada desde una postura ética y crítica, en ella las CA son la apuesta que da respuesta a los nuevos desafíos de los entornos educativos. De esta forma, se puede resaltar que en las CA se vislumbra una oportunidad que permite mantener viva la participación y el aprendizaje colaborativo. La necesidad de ahondar en las problemáticas reales que se vivencian en contextos virtuales o presenciales permiten la implementación de estrategias de enseñanza- aprendizaje fundamentadas en la investigación y el desarrollo del pensamiento crítico, así aparece la posibilidad de configurar una inteligencia socio-cultural, que aporta al fortalecimiento de las interacciones sociales-humanas, aplicando la observación, la reflexión y el encuentro permanente con el ser humano, lo cual constituye el epicentro del proceso educativo y de la transformación de las prácticas pedagógicas docentes.

Por otro lado, desde las reflexiones de Mercado y Hernández (2010), se afirma que la teoría sin discusión en comunidad no garantiza que ésta se apropie, se comprenda y por ende que se aplique, por consiguiente, no genera trascendencia en la práctica. Por esto, se hace necesario generar, desde la práctica pedagógica, una identidad colectiva, para así considerar,

desde el encuentro con otros, la posibilidad de transformación de la práctica docente, en coevolución con las diversas pedagogías. De ahí que se haga necesario comprender que en la educación, a diferencia de otros campos, las estrategias de fortalecimiento no surgen como estructuras rígidas e inamovibles, pues a diferencia de otras ciencias, los modelos teóricos que sustentan la práctica educativa deben ser entendidos como caminos alternos que permiten ver y entender el mundo y recrear realidades que se van transformando a partir de los diversos cambios históricos y necesidades que emergen en los diferentes contextos y momentos.

En esta misma línea de ideas, Amuchástegui, Del Valle y Renna (2017) indican que la Unesco hace mención de la imperante necesidad de concebir entre los objetivos del desarrollo sostenible de un país, y más aún al interior de las instituciones educativas, la meta de garantizar el avance en el desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje como un mecanismo de prevención, atención, orientación, educación y crecimiento personal y profesional orientado de forma directa a la mejora y al fortalecimiento de estrategias en pro del adecuado manejo de situaciones a nivel personal, pedagógico, educativo, psicológico, ecológico y/o ambiental entre otros.

De igual manera, las instituciones educativas a nivel local, nacional o internacional en tiempos actuales están llamadas a acoger las CA como un modelo que favorece el intercambio inter y transdisciplinario del conocimiento para que la experiencia vivida y contada contribuya a la consolidación de propuestas viables, frente a las realidades de cada grupo social o educativo. Para el caso de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2015) contempla en sus líneas estratégicas que las instituciones deben favorecer:

Los procesos de reflexión-acción sobre problemas y situaciones del aula y del establecimiento educativo; las dinámicas de trabajo colaborativo en los establecimientos educativos, en la medida en que los docentes en formación se convierten en un foco de transformación y como consecuencia de las dos anteriores, la cualificación de las prácticas pedagógicas, el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje y las transformaciones del currículo. (p. 14).

Como se evidencia, las anteriores líneas estratégicas se consideran fundamentales para fortalecer la infraestructura de la Educación Superior

en Colombia, pues se deben considerar variables que inciden en el éxito de la práctica docente, tales como el número de estudiantes por grupo, capacidades diversas de aprendizaje, calidad de los recursos didácticos, diversos modelos de enseñanza y estilos docentes, espacios físicos y condiciones bio-psico-sociales de los estudiantes, entre otros factores que repercuten notablemente en las dinámicas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo anterior, es conveniente pensar en la adopción de una estrategia que fomente, desde la identidad colectiva una cultura de fortalecimiento y mejora de los procesos de acompañamiento y seguimiento al estudiante en articulación al ejercicio reflexivo de la práctica docente, en clave de promover el avance, la transformación y la capacidad de adaptación de la apuesta educativa, en respuesta a los desafíos de la educación del siglo XXI.

Las CA como estrategia de aprendizaje permanente

El aprendizaje permanente en una institución educativa es fruto de la reflexión como insumo de la interacción en comunidad, con lo cual se favorece dinámicas pedagógicas y organizacionales para lo cual se hace necesario la vinculación e interacción individual y colectiva, el diálogo y la comunicación asertiva, entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa, en la búsqueda de la adaptación y la innovación. En particular, en la Educación Superior se generan dinámicas que, de manera permanente, exigen a los docentes competencias que faciliten y promuevan la consolidación de CA como parte de una estrategia que requiere de la disposición personal y profesional de los docentes.

De esta forma, se considera de gran relevancia que, al interior de las instituciones de educación, se generen procesos de formación entre docentes y estudiantes en pro de la conformación de CA, como un elemento vital en la cultura académica y educativa, pues de este proceso se deriva el éxito en la correcta consolidación de éstas. En el mismo sentido, se deben generar experiencias curriculares que propicien la articulación entre lo que se enseña y la realidad para alcanzar un desarrollo integral, basado en el avance de competencias cognitivas, comunicativas, científicas y emocionales, que le permitan al sujeto adaptarse a un mundo cambiante y en constante proceso de transformación. Es así como las CA se presentan como una estrategia que favorece el aprendizaje permanente logrando que los docentes, estudiantes y directivos asuman mayor

capacidad de respuesta a la necesidad de interactuar con otros en su experiencia educativa. Desde la reflexión de la práctica, tanto en el aula como en la labor directiva de una institución educativa, la investigación crítica se conecta con la comunidad para la obtención de un objetivo común que igualmente permite el desarrollo cognitivo e integral en un proceso de co-evolución con la práctica docente.

Como conclusión y de acuerdo con Rodríguez y Ordóñez (2015), la propuesta de abordar las Comunidades de Aprendizaje como estrategia de transformación institucional debe ser asumida como una herramienta integral que, para el caso de la Educación Superior, obtiene un impacto positivo en los integrantes de la comunidad educativa, repercutiendo directamente en la innovación de los modelos pedagógicos y de evaluación. Allí, el maestro deja de ser el protagonista y los estudiantes asumen un papel activo y participativo. Del mismo modo, estos procesos benefician el avance en el rendimiento académico, la resolución de conflictos, el desarrollo cognitivo, el desarrollo del pensamiento crítico y las formas de abordar las situaciones que surgen de los contextos personales, familiares, sociales y educativos, es por esto por lo que en definitiva contribuye en la transformación de la cultura institucional y en las dinámicas de las prácticas docentes de una forma integral, sistémica, compleja y sorprendente.

Finalmente, es así como las CA, como estrategia de aprendizaje, concede variadas formas de influir en la transformación de la cultura institucional y la práctica docente, con base en lo expuesto anteriormente se constituyen en un ejercicio que posibilita al maestro encontrarse con nuevas formas de entender la realidad, de interactuar con las diversas situaciones, que hacen parte del acto educativo, y por consiguiente benefician la calidad de la aprehensión de la experiencia docente. En este sentido, desde la perspectiva de Juliao (2013), de la forma en que el maestro se apropia de esta experiencia en todas sus dimensiones (cognitiva, afectiva, social) será determinante para medir el impacto y reconocer las bondades y ventajas de la consolidación de las CA a nivel macro, micro y meso curricular.

Referencias

- Amuchástegui, G., Del Valle, M. y Renna, H. (2017). *Reconstruir sin ladrillos. Guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Guia_4_web_educacion_emergencias.pdf
- Bravo, A. (17 de marzo de 2019). AC/CA en una Comunidad de Aprendizaje. *Cambio y Mejoras educativos*. <https://cambioymejoraeducativa.home.blog/2019/03/17/ac-ca-en-una-comunidad-de-aprendizaje/>
- Beltrán, Y., Martínez, Y. y Torrado, O. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros*,13(2),57-72. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4766/476648794004.pdf>
- Juliao, C. (2007). El campo disciplinario de la pedagogía social. *Revista Polisemia*, 3(3), 32-61. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.3.3.2007.32-61>
- Juliao, C. (2013). Una pedagogía Praxeológica. *Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO*. <https://docplayer.es/34952222-Una-pedagogia-praxeologica-carlos-german-juliao-vargas.html>
- Krichesky, G. y Murillo, F. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>
- Holmes, K. (27 de abril de 2020) El mantenimiento de las comunidades de aprendizaje durante y más allá del COVID-19. *Unesco LAB de Ideas de Los Futuros de la Educación*. <https://es.unesco.org/futuresofeducation/holmes-mantenimiento-comunidades-aprendizaje-COVID-19>
- Lanza, M. y Flores, W. (2016). Comunidades de aprendizaje: una perspectiva de educación inclusiva. *Revista Caribe*, 17(2), 38-45. <https://doi.org/10.5377/ruc.v17i2.3236>
- Medina, C. (2010). ¿Cómo se “hace” una clase? Didáctica de lo posible. *Cuadernos de Psicopedagogía*, (4). http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/facultades/f_educacion/pregrado/psicopedagogia/documentos/Psicopedagogia_4.pdf#page=127

- Mercado, A. y Hernández, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 17(53), 229-251. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10513135010.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-355154_foto_portada.pdf
- Rodríguez de Guzmán, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y Formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 67-86. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/9287/48605_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, M. y Ordóñez, R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 314-333. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41039>
- Vergel, M., Rincón, O. y Cardoza, O. (2016). Comunidades de Aprendizaje y Prácticas pedagógicas. *Boletín Virtual Redipe*, 5(9), 137-145. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/116/114>

CAPÍTULO 3

Estrategias pedagógicas para docentes integrando las TIC en las dimensiones de la práctica

Olga Rocío Páez Yanquén¹

DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-521-8.cap.3>

El presente capítulo continúa con las reflexiones suscitadas a partir del proyecto de investigación *Cualificación de las prácticas docentes de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO*. En particular, en este capítulo se genera una reflexión sobre el modelo que integra la herramienta metodológica de competencias para docentes en Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC), originalmente presentada por la Unesco (2019), desde las cuatro fases del enfoque praxeológico establecidas por Juliao (2011). A partir de este modelo, y con la integración de la mirada crítica del enfoque, se ha desarrollado un nuevo modelo que busca contribuir a las dimensiones de la práctica y las competencias como factores de transformación de

1 Magister en Elearning y Tecnologías Educativas de la Universidad Camilo José Cela (España), Diplomado en Diseño e implementación de Aulas Virtuales como Apoyo a la Formación Presencial de UNIMINUTO, Licenciada en Informática de UNIMINUTO, Diplomado en Formulación de Proyectos de Investigación ACAC en convenio con UNIMINUTO, Tecnóloga en Logística de UNIMINUTO. Docente de UNIMINUTO en la asignatura transversal G.B.I (Gestión Básica de la Información). Ejerció el cargo de Coordinadora Académica apoyando los procesos de Secretaría académica y Programas como Ingeniería Industrial e Ingeniería Civil de la Facultad de Ingeniería de UNIMINUTO. Se desempeñó como Coordinadora Académica liderando todos los procesos académicos del Programa Tecnología en Logística de UNIMINUTO apoyando tanto a estudiantes como docentes.

la práctica docente, en concordancia con la temática que es la columna vertebral de la presente publicación. La propuesta presenta diferentes etapas para el desarrollo e implementación de las TIC en los procesos de formación profesional. Por tanto, se estima que es un modelo guía para el docente, dado que permite determinar la forma como se pueden integrar las TIC en el currículo, y a partir del trabajo en conjunto con los estudiantes se puedan promover Comunidades de Aprendizaje desde el aula de clase.

Para darle la estructura a este capítulo se presentan cuatro componentes que guardan correlación entre sí y son, a su vez, la estructura fundamental del modelo que sustenta la estrategia pedagógica. Primero, se explica la importancia que tienen las Comunidades de Aprendizaje en el aula, para contextualizarse en materia didáctica. Luego, se explican brevemente los Estándares de Competencia de la UNESCO para dar una base al nuevo modelo que se orienta con el Aprendizaje Basado en Proyectos y se vale de la mirada crítica del enfoque praxeológico, construyendo así la propuesta pedagógica.

Las Comunidades de Aprendizaje y las TIC

Hoy en día, se estima que las Comunidades de Aprendizaje juegan un papel muy importante en el proceso de las prácticas para la formación académica, en correspondencia, se ha llegado a decir que las “Comunidades de Aprendizaje no se basa en supersticiones u ocurrencias, sino en prácticas educativas basadas en la concepción de aprendizaje dialógico (...) y están dando respuesta a las necesidades educativas y sociales de la sociedad de la información” (Aubert como se citó en Aguilera et al., 2010, p. 49). En este orden de ideas, resulta relevante para los estudiantes que durante su proceso de aprendizaje se evidencia la posible integración de saberes, de tal manera que al llevar a la práctica los conocimientos adquiridos durante su formación académica, se puedan identificar las necesidades del contexto, dentro de las complejas necesidades de intercambio de información.

Resulta entonces imperativo que, desde el aula de clase, se promuevan las Comunidades de Aprendizaje, pues desde “la teoría de las inteligencias múltiples, que cada individuo posee en diversos grados. Establece siete formas de inteligencia que todas las personas tenemos:

inteligencia lingüística, musical, corporal kinestésica, matemática, espacial, intrapersonal e interpersonal” (Gardner como se citó en Flecha y Puigvert, 2005, p. 25). La propuesta desde las disciplinas múltiples, y de cara a la docencia, estaría entonces basada en la idea que cada docente desde su respectiva disciplina académica puede crear proyectos integradores desde los cuales se logre aportar al desarrollo desde la diversidad de inteligencias posibles. Es de esta manera como se pretende a través de las diversas Comunidades de Aprendizaje, generar desde el interior de las instituciones educativas dinámicas que permitan a los estudiantes adquirir nuevos conocimientos y habilidades en pro del fortalecimiento de habilidades interdisciplinarias de cara hacia una transformación social.

Una Comunidad de Aprendizaje se propone como una necesidad de volver la mirada a la educación, rescatándola, destacándola como pieza fundamental de modernización de la sociedad (...) se puede mencionar la introducción de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (...). Por tanto, surge la necesidad de redefinir el papel que hasta el momento ha desempeñado la educación. (Castillo, 2011, p. 80-81).

Así mismo, para que este proceso de integración de las TIC se pueda desarrollar de forma óptima en las aulas de clase, es necesario que los docentes constantemente adquieran (y se actualicen) en las competencias necesarias para tal fin. Ello en tanto que, con el desarrollo de las nuevas y mejores tecnologías, resulte posible implementar nuevas y mejores estrategias de cara a las necesidades de los procesos educativos. En este orden de ideas, el integrar las TIC en el currículo, requiere de la promoción de una participación, generando de esta manera cambios significativos en los estudiantes y docentes de las diversas Comunidades de Aprendizaje, desde un tejido en el que se logren combinar, tanto la teoría como la práctica, dentro de los espacios de formación académica. El factor educación, ya no significa únicamente compartir contenidos específicos [como lo era en otro momento], educar para el siglo XXI implica incluir herramientas tecnológicas pertinentes para los temas con los cuales se desarrollan las clases (Morales et al., 2015).

García y López (2012) señalan que: “el punto de partida del uso de las TIC en el aula, en un principio, era más lúdico (...) la formación del profesorado en el uso como herramienta para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje ha ido convenciendo su potencial” (p. 286).

La formación de los docentes en las Tecnologías de la Información y la Comunicación cada vez es más importante, ya que los diversos avances tecnológicos que presenta la sociedad despiertan también nuevas necesidades para que los docentes adquieran competencias en TIC, toda vez que puedan integrarse nuevas y mejores tecnologías dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en pro de una sociedad cambiante y un conocimiento maleable a la misma. Así mismo, Rodríguez, Vargas y Luna (2010) mencionan la importancia de las TIC a la hora de integrarlas en los procesos de enseñanza y estiman que no solo se deben utilizar como un medio tecnológico, sino como una relación-mediación entre didáctica y tecnología.

En todo este entramado, la planeación resulta ser vital, ya que los procesos de integración de las TIC han de ser coherentes con las herramientas que se utilicen para desarrollar los correspondientes temas a tratar. De esta manera, los estudiantes por medio de la práctica pueden interactuar y apropiarse de conceptos específicos, y al mismo tiempo desarrollar sus competencias tecnológicas.

En concordancia, se diría que “La utilización de las TIC en la educación tiene dos grandes opciones: las TIC como fin y las TIC como medio” (Taylor como se citó en Rodríguez et al., 2009, p. 126). Como fin, permitiendo que el estudiante pueda obtener diversos saberes informáticos, de tal forma que pueda contribuir en esta sociedad cambiante donde las TIC prevalecen, y como medio, al integrar el uso de las TIC para que tanto el docente como el estudiante pueda obtener los conocimientos en las TIC y ponerlas en práctica, dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en el aula.

La Unesco define unos Estándares de Competencias para que los docentes los apropien y pongan en práctica en el desarrollo de su currículo integrando las TIC. Dichos estándares son presentados en el siguiente apartado y sirven como base para la construcción del nuevo modelo propuesto en este capítulo.

TIC y docencia. Estándares, Desarrollos y Competencias

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su conjunto de expertos encargados de pensar el futuro de las naciones, desde hace algunos años ha venido presentando algunas orientaciones en lo respectivo a los estándares de competencias tecnológicas, de tal forma que el docente —de manera independiente a su lugar geográfico— pueda integrar las TIC dentro de su diversidad de proceso de enseñanza.

En respuesta a esta situación, la UNESCO ha elaborado el Marco de competencias de los docentes en materia de TIC (ICT-CFT) como una herramienta para guiar la formación inicial y permanente de los docentes acerca del uso de las TIC en todo el sistema educativo. (Unesco, 2019, p. 1).

Dentro de la propuesta de estándares se presentan tres niveles, en los cuales los docentes deben poner en práctica su saber, para así, avanzar en el camino de una apropiación de sus conocimientos [diríase disciplinares] en su relación con las TIC. Se estima que estos niveles son importantes porque se presentan como una guía para el desarrollo exitoso y paulatino de los saberes que cualquier docente debe adquirir, toda vez que pueda hacer de las TIC una herramienta para la enseñanza, optimizando los procesos educativos a nivel de la didáctica de enseñanza, y las dinámicas de trabajo con las diversas comunidades de aprendizaje. Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación, se expondrán cuatro niveles de formación del conocimiento en el campo de las TIC, se hace referencia a algunos parámetros de formación que se estiman como necesarios para el fomento de las competencias digitales, tanto del maestro en ejercicio como del maestro en formación. Competencias o niveles que serán desarrollados de manera discriminada en los siguientes apartados:

Nivel 1: Adquisición de los Conocimientos: en este primer nivel, es necesario que los docentes adquieran “competencias básicas de alfabetización y ciudadanía digital, así como la capacidad de seleccionar y utilizar programas, tutoriales educativos existentes, juegos, programas de ejercicios y práctica, y contenidos de Internet en laboratorios o con pequeñas instalaciones en clase” (Unesco, 2019, p. 20).

Es así como el docente, en el pleno uso de las TIC, determina en qué momento se encuentra en capacidad de hacer uso de los respectivos recursos tecnológicos, tanto para el desarrollo del currículo, como para sus procesos de evaluación, apoyando de esta manera a los estudiantes para que por medio del uso de las nuevas tecnologías puedan hacer aportes significativos en la sociedad.

Nivel 2: Profundización de Conocimientos: en este plano de conocimiento, el docente se encargará de promover el uso de las TIC, en la perspectiva en que “la enseñanza está centrada en el alumno; el docente estructura las tareas, guía a los estudiantes en su comprensión de los contenidos, y los ayuda en sus proyectos.” (Unesco, 2019, p. 21). El docente está en capacidad de desarrollar actividades que susciten el trabajo colaborativo entre estudiantes de diferentes grupos socioculturales, para que, por medio de los conocimientos adquiridos en TIC, puedan ponerlos en práctica y dar solución a problemas que se presenten en el diario vivir.

Nivel 3: Creación de Conocimientos: a partir de las competencias tecnológicas adquiridas, y pasando a un nuevo estadio de este saber o competencia, “Los educadores deberían ser capaces no solo de idear actividades orientadas al aula y encaminadas a estas metas, sino también de elaborar programas conducentes aplicables fuera del aula, en todo el entorno escolar y más allá de él” (Unesco, 2019, p. 21). Con lo anterior, se establece que este grupo de competencias, han de permitir al docente crear nuevos conocimientos, desarrollar procesos de aprendizaje innovadores, y en este mismo orden de ideas, realizar el correspondiente seguimiento en búsqueda de una mejora continua para que, desde el aula de clase, los estudiantes puedan poner en práctica los conocimientos adquiridos en TIC e interactuar con sus compañeros. Es de esta forma como se asume, que es posible promover comunidades de aprendizaje donde tanto estudiantes como docentes puedan adquirir nuevos saberes que aporten a un proceso de transformación social, con la ayuda o la mediación de las nuevas tecnologías de las cuales dispone el ser humano.

Al tomar como base estos estándares para promover las competencias didácticas del docente, se sigue con la construcción del nuevo modelo pedagógico, propiciando en el estudiante una experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos. Esta experiencia mantiene al estudiante en una

reflexión activa frente a situaciones que se puedan presentar en diferentes contextos y poner en práctica sus capacidades analíticas.

Aprendizaje Basado en Proyectos

Es importante que los docentes integren el ABP en el desarrollo de las temáticas del currículo porque “El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una metodología que se desarrolla de manera colaborativa que enfrenta a los estudiantes a situaciones que los lleven a plantear propuestas ante determinada problemática” (Cobo y Valdivia, 2017, p. 5). Con esto se logra que los estudiantes se vean confrontados con las realidades que los lleven a indagar, buscar soluciones y trabajar en equipo teniendo en cuenta lo aprendido en clase, y a través de un proyecto en específico. Se estima entonces que, a través de este modelo de trabajo, es factible desarrollar actividades que conlleven a la consecución del proyecto y a realizar propuestas innovadoras construyendo enseñanzas durante este proceso.

El ABP permite que los estudiantes desarrollen procesos de investigación situando en práctica los conocimientos adquiridos y trabajando de forma colaborativa en pro de un mismo fin, generando en los estudiantes un alto nivel de compromiso durante su proceso de aprendizaje. Esto con el fin de prepararlos para que se puedan enfrentar al mundo profesional, planificando actividades que aporten a la consecución y desarrollo del proyecto planteado por el docente (Toledo y Sánchez, 2018). El ABP “está centrado en los/las estudiantes y es una técnica didáctica que se enfoca en un producto o en un proceso que los/las estudiantes tienen que planificar, diseñar y desarrollar a través de un proyecto” (Guedes como se citó en Caballero et al., 2014, p. 57). Es así como viene quedando claro que el ABP está enfocado en la puesta en práctica de los saberes adquiridos del estudiante durante el proceso de formación.

El docente define el proyecto a elaborar y realiza un acompañamiento al estudiante, quien debe investigar, analizar y evaluar diversas fuentes de información que permitan afianzar sus ideas y adquirir responsabilidades en el desarrollo de su aprendizaje de forma colaborativa, a través de la consecución de proyectos mientras es guiado por la mirada analítica del Enfoque Praxeológico. La forma en la que el estudiante se somete a la metodología del ABP es semejante a la ejecución de las fases

del Enfoque Praxeológico, por lo que es la herramienta que direcciona al docente, del mismo modo que el ABP al estudiante, hacia la resolución de problemas en las dimensiones de la práctica.

UNIMINUTO y el Enfoque Praxeológico

Acerca de la denominada praxeología, Juliao (2011) afirma que esta “constituye una reflexión crítica sobre nuestro quehacer y la experiencia. Por ello, incentivamos el ejercicio de la práctica (social y profesional), como validación de la teoría, buscando formar ciudadanos socialmente responsables” (p. 6). Dada la circunstancia que el modelo educativo de UNIMINUTO está basado en la promoción de una práctica de cara a los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como el aprendizaje significativo y la investigación, se espera que durante todo el proceso se analicen, interpreten y tomen decisiones para llevar a cabo la transformación social del entorno. Es así como, se ha dicho que:

Praxeología y praxis están íntimamente ligadas, aunque no obedezcan a las mismas lógicas. La praxis es la ejecución de técnicas en coherencia con finalidades (lógica tecnológica); la praxeología, por su parte, es la construcción de saberes de la acción (lógica científica) ... “donde el profesional/praxeólogo recoge, analiza y sintetiza la información sobre su práctica profesional”. (Juliao, 2011, p. 35-36).

De esta manera resulta posible analizar los problemas a partir de la incógnita ¿Qué sucede? Y valga decir, es aquí desde donde, gracias a una perspectiva en primera instancia descriptiva, fase del *Ver*, se recopila la información que se estima como necesaria, para el desarrollo de una práctica. La segunda fase recibe por nombre *Juzgar*, Juliao (2013) dice “responde a la pregunta ¿Qué puede hacerse? [...] el profesional/praxeólogo examina otras formas de enfocar la problemática de la práctica, visualiza y juzga diversas teorías, con el fin de comprender la práctica” (p.305). En esta misma fase se tratan de realizar diversos planteamientos, encaminados todos a orientar las posibles soluciones que podrían surgir dentro de la respectiva práctica. La tercera fase se titula *Actuar*, de una u otra forma “responde a la pregunta ¿qué hacemos en concreto? Es una fase fundamentalmente programática, en la que el profesional/praxeólogo construye, en el tiempo y el espacio de la práctica, la gestión finalizada y dirigida de los procedimientos y tácticas” (Juliao, 2011, p.

40). Es aquí donde se plantea el interrogante en torno a ¿qué se hace en concreto?, luego de analizar y validar procesos desde la experticia se define cuáles son las acciones que se van a llevar a cabo.

Para finalizar, la cuarta fase se titula *Devolución Creativa*, a partir de la premisa ¿qué aprendemos de lo que hacemos? Aquí se desarrolla un proceso de evaluación constante, donde se hacen nuevos planteamientos a mediano y largo plazo que permitan generar cambios significativos.

Modelo de Integración

Teniendo en cuenta todas las premisas expuestas en los segmentos anteriores, se observa en el prototipo del modelo (ver Figura 1), la forma como se relacionan las fases del denominado enfoque Praxeológico propuesto por Juliao (2011), que de una u otra forma se encuentran en consonancia con los niveles de competencias determinados por la Unesco (2019). Este modelo se orienta desde la mencionada metodología del ABP, propuesta a través de la cual se contribuye asertivamente a que los estudiantes hagan frente a las problemáticas que se presentan durante el desarrollo de las competencias en TIC, así mismo se presentan como aspectos intermedios, a través de los cuales, se asume que los docentes tienen en cuenta al momento de pasar de una etapa a la otra, ya que son relevantes para ponerlos en práctica al integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El modelo propuesto integra cada una de las respectivas fases del enfoque praxeológico (Ver, Juzgar, Actuar y Devolución Creativa), que UNIMINUTO establece en su modelo pedagógico. Es de esta manera como se asume que se aporta de manera significativa, al desarrollo de las etapas también definidas por la UNESCO, es por ello necesario hacer un proceso de seguimiento e indagación constante, como lo define cada una de las fases del enfoque praxeológico.

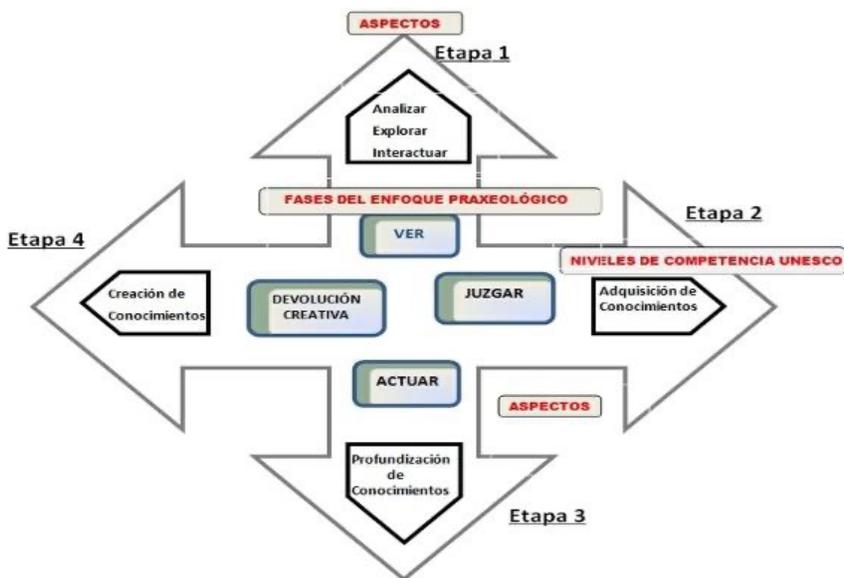


Figura 1. Prototipo del modelo previo a la descripción de los aspectos para tener en cuenta definidos por la UNESCO.

Fuente: elaboración propia.

Con lo anterior, se garantiza el correcto desarrollo de cada una de las etapas que en correspondencia se están evaluando y fortaleciendo, toda vez que se generen cambios significativos a partir de las experiencias obtenidas. No está de más decir que el modelo está diseñado de forma que es el docente quien decide cuál es la competencia que desea obtener. Para ello se ubica en la determinada competencia y debe poner en práctica su Aprendizaje Basado en Proyectos, así los estudiantes al trabajar colaborativamente encuentran la forma de dar un uso adecuado a las TIC, para encontrar una solución a los diversos problemas que se presenten durante el desarrollo de sus proyectos de investigación (ver Figura 2)

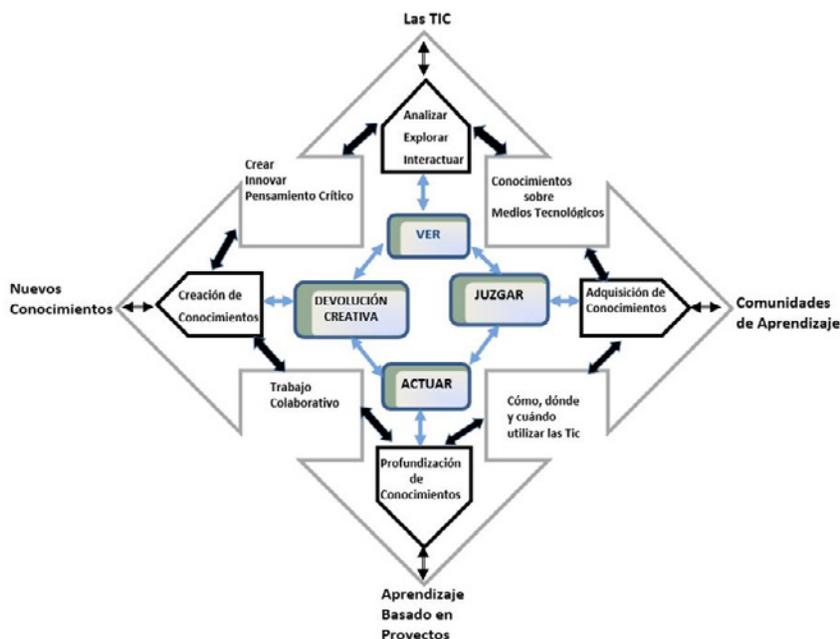


Figura 2. Modelo TIC integrado UNESCO-Juliao de Estrategia para docentes.

Fuente: elaboración propia.

Etapas de desarrollo

A partir de lo expuesto, se puede observar que el modelo de trabajo está diseñado de tal manera que el análisis de la información y seguimiento se desarrolle de manera constante entre cada una de las etapas (Figura 2). Con ello se espera que el docente en ejercicio esté en la capacidad para planificar sus actividades pedagógicas integrando el recurso informático TIC. Este modelo está segmentado por cuatro etapas consecutivas, cada una de ellas sirven de guía para colocar en práctica el desarrollo de la integración de las TIC, el docente al llevar a cabo el modelo de trabajo al aula de clase y con sus respectivos estudiantes promueve una Comunidad de Aprendizaje. Dado que durante la práctica se pueden presentar toda suerte de inconvenientes es necesario que el docente inquiera acerca de las falencias que se evidencian en la puesta en marcha, además de los aspectos que se presenten durante el desarrollo de las actividades en el aula de clase con el fin de llevar a cabo el

proceso de manejo de las TIC por parte del estudiantado. A continuación, se describen las etapas:

Primera etapa: en la fase denominada *Ver*, se observa el contexto, ya que es necesario analizar todos los elementos referentes a las TIC. Es aquí donde el docente explora las diferentes herramientas tecnológicas, apropiando conocimientos sobre su uso y aplicación, encontrando así fortalezas y debilidades, partiendo de las mismas para planificar estrategias para su utilización en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Segunda etapa: en la fase denominada *Juzgar*, se indaga sobre los aspectos más relevantes para tener en cuenta al momento de desarrollar una práctica. En esta etapa se pretende analizar la forma como se espera implementar cada uno de los elementos a trabajar dentro de esta etapa de la enseñanza. Se relaciona en esta fase el nivel de Adquisición de Conocimientos por medio de la integración a las TIC como parte del currículo, en ese sentido, el docente debe tener en cuenta que las herramientas a utilizar sean coherentes con los temas a tratar al interior del aula.

Tercera etapa: en la fase denominada *Actuar*, se hace referencia al análisis de los procesos a desarrollar en la práctica para saber si responden a las necesidades que se buscan. De esta manera, podemos relacionar esta fase con el nivel de Profundización de conocimientos, adquiriendo competencias en el uso de las TIC. Es pertinente tener en cuenta los aspectos que se dificultaron y evidenciaron en el desarrollo de las actividades al integrar las TIC en el currículo con el fin de encontrar posibles soluciones y plantear nuevas estrategias a seguir, es por eso que se hace necesario replantear acciones de mejora centrándose en los diversos aspectos que la componen como es el caso de la forma en que los estudiantes comprendieron la información planteada. En la tercera etapa, se busca también identificar cuáles fueron los problemas que se presentaron en el desarrollo de las actividades, y a partir de ello, se buscará replantear posibles soluciones a seguir para que en la práctica los estudiantes puedan llevar a cabo los conocimientos adquiridos de forma óptima y los resultados sean positivos evidenciando un excelente manejo de las herramientas tecnológicas.

De acuerdo con lo planteado en el Modelo (Figura 1), existe una relación entre el Actuar y la Profundización del Conocimiento a partir

del Aprendizaje Basado en Proyectos, dado que el docente plantea la posibilidad de la realización de un proyecto, integrando las TIC dentro de la óptica de condensar cada uno de los temas vistos en clase con el propósito que el estudiante analice, indague y plantee posibles soluciones, trabajando de forma colaborativa con los pares que le acompañan hasta obtener como resultado un producto final, entregable y plausible (Flick, 2015; Bolaños y Pérez, 2019).

Cuarta Etapa: en la fase denominada *Devolución Creativa* y a partir de todas las experiencias vividas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se espera relacionar directamente al estudiante con la posibilidad o el nivel de Creación de conocimientos. Para ello es importante analizar cada una de las situaciones con el fin de prever lo que podría ocurrir durante el transcurso del tiempo. Con lo anterior, se garantiza la entrega de recursos tecnológicos educativos de vanguardia para que los miembros de la Comunidad de Aprendizaje puedan emplearse en pro de la adquisición de nuevos conocimientos que de otra forma serían de difícil acceso. Se espera que el docente se encuentre en la capacidad para implementar los diversos recursos que integren las TIC toda vez que estos aporten a la formación profesional en pro de la generación de nuevos conocimientos, teniendo en cuenta aspectos claves en los procesos educativos del presente, se hace referencia a la creatividad, la innovación y el pensamiento crítico, entre otros aspectos de no menor importancia. De esta manera, se busca también evaluar las etapas definidas en la propuesta del modelo con el fin de fortalecer los procesos formativos que por diversas razones contengan falencias y requieran de una reestructuración.

A modo de conclusión, al integrar las TIC en los procesos de formación profesional, los miembros de la Comunidad de Aprendizaje se valen de diversas tecnologías que le ayudan a fortalecer los conocimientos, surtiéndose de esta manera, un valioso intercambio de información en el que cada integrante propone diferentes soluciones que apuntan al cumplimiento de una misma actividad, acción en la que, desde luego, el docente también participa. El modelo de razonamiento aquí manejado es inductivo, dado que parte de lo particular y avanza hacia lo general, particularidades que se proponen en Unesco (2019) y que posibilitan el enfoque praxeológico propuesto por la referenciada entidad. Se entiende entonces que a través del conjunto de particularidades resulta posible el establecimiento de generalidades, que si bien parten de la apropiación

de conceptos desde las TIC al integrarse estas tecnologías al currículo promueven Comunidades de Aprendizaje donde sus miembros pueden interactuar y generar nuevos conocimientos con el Aprendizaje Basado en Proyectos y en pro de una sociedad cambiante y cada vez más exigente.

Los Estándares de competencias en TIC “Se dirigen al personal de formación docente (...) El Marco supone un conocimiento práctico de los beneficios que aportan las TIC a la educación, y propugna su contextualización y adaptación para un mejor desarrollo profesional de los docentes” (Unesco, 2019, p. 5). Por lo tanto, exigen niveles de cumplimiento que de una u otra forma fortalecen la labor docente, adquiriendo así el conjunto de competencias necesarias en TIC para implementar actividades que permitan integrar las tecnologías en los procesos de formación a partir del aula de clase.

Así mismo, en el modelo praxeológico definido e implementado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO se ven inmersas las cuatro fases *Ver, Juzgar, Actuar y Devolución Creativa*, generando de esta manera un aporte significativo para la realización y seguimiento a cada uno de los procesos con el fin de dar lugar al desarrollo de las diversas actividades académicas, de ahí que, estos ejercicios académicos se pueden integrar dentro del currículo para contribuir a la formación de los estudiantes o futuros profesionales. Es importante que al momento de incluir las tecnologías en las diversas actividades tengan un fin específico, es por ello que a lo largo del presente capítulo se ha venido indicando la necesidad de la implementación de un Aprendizaje Basado en Proyectos. Se propone entonces un modelo donde se evidencian aspectos significativos con la intención que los docentes obtengan las competencias necesarias en TIC, de esta manera desarrollen actividades en el aula de clase que generen una integración entre los contenidos y las TIC.

A lo largo del proceso de investigación y como se espera haber dejado expuesto en este capítulo, se logró conocer la importancia que para las instituciones educativas han de tener el uso adecuado de las TIC, ya que son los docentes, quienes imparten el conocimiento a sus estudiantes. Esta apuesta requiere de las competencias necesarias para poder planear actividades, en donde se integren diversas herramientas tecnológicas a sus clases, y de forma exitosa. Lo anterior no solo permitirá a los estudiantes utilizar diferentes herramientas tecnológicas, sino que

ellos se motiven y adquieran los conocimientos que son percibidos como necesarios desde una clara perspectiva didáctica y con la interacción de sus docentes. Atrás quedarían, en términos ideales, las clases monótonas, al verse fortalecidos los procesos autónomos y de formación. Es igualmente necesario, no olvidar el hecho que integrar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje busca también promover proyectos de investigación y Comunidades de Aprendizaje en el aula. Son los docentes quienes desde las competencias adquiridas y los conocimientos con que cuentan instruyen e inspiran a sus estudiantes a un buen hacer uso de las herramientas tecnológicas, toda vez que estas ayuden a solucionar los problemas que en el aula o en la sociedad se presenten. Ello para cualquier ámbito educativo y/o contexto social.

Referencias

- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S. y Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 45-56. <https://core.ac.uk/download/pdf/51397502.pdf>
- Bolaños, M. J. y Pérez, R. M. (2019). Propuestas para la investigación cualitativa en educación artística. *Educación y Educadores*, 22(1), 51-63. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.3>
- Caballero, B. E., Briones, G.C. y Flores, H. J. (2014). El aprendizaje basado en proyectos y la autoeficacia de los / las profesores / as en la formulación de un plan de clase. *Alteridad. Revista de Educación*, 9(1), 56-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5981073>
- Castillo, B. C. (2011). Comunidades de aprendizaje: una opción ante el fracaso escolar. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, XII (23), 74- 102. <https://www.redalyc.org/pdf/666/66622603006.pdf>
- Cobo, G. y Valdivia, S. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos*. <https://idu.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/08/5.-Aprendizaje-Basado-en-Proyectos.pdf>
- Flecha, R., y Puigvert, L. (2005). Formación del profesorado en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (48), 12-36. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635242002.pdf>

- Flick, U. (2015). *El Diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- García, M. y López R. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad. *Profesorado Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 277-293. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161COL4.pdf>
- Juliao, C. (2011). *Enfoque Praxeológico*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
- Juliao, C. (2013). *Una Pedagogía Praxeológica*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
- Morales, M., Trujillo, J. y Raso, F. (2015). Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad. *Pixel- Bit. Revista de Medios y Educación*, (46), 103-117. https://www.researchgate.net/publication/273298881_Percepciones_acerca_de_la_integracion_de_las_TIC_en_el_proceso_de_ensenanza-aprendizaje_de_la_universidad
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO. (2019). *Référentiel UNESCO De Compétences TIC Pour Les Enseignants*. <https://teachertaskforce.org/sites/default/files/202007/ICT%20Framework%20FR.pdf>
- Rodríguez, E., Vargas, É. y Luna, J. (2010). Evaluación de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos”. *Educación y Educadores*, 13(1), 13-25. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n1/v13n1a02.pdf>
- Rodríguez, F., J. Martínez, N. y Lozada, J. (2009). Las TIC como recursos para un aprendizaje constructivista. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, (10)2, 118-132. <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118863007.pdf>
- Toledo, P. y Sánchez, J. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 471-491. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/66383/0>

CAPÍTULO 4

Cómo tejer la teoría, la práctica, la reflexión y el aprendizaje. Consideraciones sobre el quehacer del docente de lenguaje

*Sonia Liced Sánchez Rivera*¹

DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-521-8.cap.4>

En el marco del proyecto de investigación que ha servido de telón de fondo a las diferentes teorizaciones y experiencias sobre las comunidades aprendientes, concentradas en este libro, el presente capítulo cristaliza una reflexión en torno a uno de los aspectos más importantes de la práctica docente, a saber, la relación entre teoría y práctica. La conexión entre estos dominios atraviesa la naturaleza de las didácticas y de las experiencias de aprendizaje que de ellas emanan, lo que hace de esta relación un aspecto esencial de la práctica docente, derivado además de las dimensiones de esta. De manera particular, esta reflexión nace de las experiencias de enseñanza y aprendizaje del área de Lengua, pensamiento y sociedad de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana.

1 Doctora en Ciencias de la Información y la Comunicación de la Universidad de Paris XII (Francia), Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo, Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Ha sido profesora de Ciencias del Lenguaje en el Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional y asesora y lectora de trabajos de grado en la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana. Entre 2008 y 2012 tuvo a su cargo la dirección de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Actualmente es profesora-investigadora de la Maestría en Innovaciones Sociales en Educación de la Facultad de Educación de UNIMINUTO.

Problematizar el ejercicio docente

Uno de los cuestionamientos más frecuentes a la hora de enfrentar el oficio de la docencia es cómo superar la brecha que separa los contenidos disciplinares, la fascinante teoría, de aquello que podría constituir una aproximación práctica de esos constructos teóricos. Esta sería la cavilación que pasa por el hecho de preguntarse hacia dónde debe dirigirse la formación de profesores, si esta debe resolver interrogantes sobre las disciplinas, responder por las demandas ideológicas de un tipo de sociedad o integrar profesionales que entiendan la educación como un proyecto más allá de ideologías y científicismos.

La propuesta ya clásica de Morín (1999) sobre los siete saberes necesarios para la educación del futuro, a saber: 1. Las cegueras del conocimiento, 2. Los principios de un conocimiento pertinente, 3. Enseñar la condición humana, 4. Enseñar la identidad terrenal, 5. Enfrentar las incertidumbres, 6. Enseñar la comprensión y 7. La ética del género humano; resuelve de alguna manera el interrogante y nos envía nuevamente a las conexiones entre el conocimiento y su aplicación, ya que tal como lo anota Perrenoud (2001)

Los profesores capaces de enseñar estos saberes deben no sólo adherir a los valores y a la filosofía subyacentes, pero, aún más, disponer de la relación con el saber, la cultura, la pedagogía y la didáctica, sin las cuales este hermoso programa sería letra muerta. (p. 504).

En efecto, la preocupación por hacer comprensibles y aplicables los principios teóricos que definen científicamente un campo de saber, es un lugar obligado cuando se trata de establecer el sendero de la formación de profesores en una disciplina, lo que nos recuerda que esos saberes habitan en el mundo de lo real, de lo humano y por tanto deben ser reflexionados y adaptados antes de ser enseñados. En palabras de Juliaio (2011) en su obra *Una Pedagogía Praxeológica* se retoma que:

Toda profesión se apoya sobre unos saberes teóricos para fundamentar sus acciones. La eclosión de numerosas profesiones en el siglo XX reposa, en gran parte, en el esfuerzo por relacionar saberes teóricos con situaciones de la vida real. Por otra parte, en las diversas intervenciones profesionales, se construyen saberes útiles para afrontar las exigencias concretas de la

profesión. El estatuto de estos saberes, que podríamos llamar saberes prácticos y su relación con los saberes teóricos, ha sido el objeto de muchos debates desde hace tiempo. (p. 251).

Teniendo lo anterior como referente, estas páginas plasman un ejercicio de reflexión de las prácticas pedagógicas en el área de la lingüística como campo de formación de maestros de lenguaje. Esta reflexión se orienta a fundamentar las alianzas que, por naturaleza, tendrían que darse entre los saberes disciplinares, los contextos educativos en los que se anclan, y las experiencias de aprendizaje que los insertan como saberes pertinentes y relevantes en el mundo de la vida. A este respecto, es importante señalar que algunos estudios enfatizan con preocupación la tendencia de los programas de Humanidades y Lengua Castellana y áreas afines, de centralizar la formación en los problemas teóricos de la lingüística desplazando la mirada sobre la función social y comunicativa de la lengua y su relación con los procesos de la lectura, la escritura y la oralidad.

Al respecto, Cisneros, Olave y Rojas (2015) consideran que existe una dificultad en los programas de formación de los profesores de lenguaje, en tanto no se privilegia la relación de los modos de comunicación y expresión a los contextos de uso que se dan en la escuela y fuera de ella. Frente a esto la autora puntualiza que:

Se trata de un desafío abordado al mismo tiempo por la didáctica y por la lingüística aplicada, pero generalmente de una manera aislada, enfatizando en lo teórico con detrimento de lo empírico, o bien, en lo técnico con detrimento de lo reflexivo, y con resultados que transparentan la ausencia de un diálogo interdisciplinar cuya urgencia radica en la necesidad de trascender la profesionalización de los licenciados en lengua materna, de la reproducción de prácticas formativas a la capacidad de proponerlas pertinentemente, de acuerdo con lo que demandan los estudiantes como sujetos sociales situados en sus entornos comunicativos particulares. (p. 162).

Lo anterior explicita la necesidad de revisar la manera cómo en la práctica se entiende y desarrolla la dimensión disciplinar, “determinada por los saberes disciplinares y pedagógicos que sirven de columna vertebral al acto educativo” (Barón et al., 2017, p. 44). Es válido recordar que

esta definición procede de la investigación adelantada en 2017 titulada *Caracterización de las prácticas docentes de la FEDU – UNIMINUTO*, y servirá de sustento para vislumbrar los aspectos que integran la formación desde el dominio disciplinar, los cuales desde la mirada de Tardif (2004) incluyen aspectos cognitivos, emocionales, sociales y didácticos. Remitirse a esta dimensión resulta esencial para poner en evidencia la correlación entre teoría y práctica, la cual subyace al trabajo pedagógico.

En esta perspectiva se abordarán tres asuntos importantes: el primero, la relevancia de llevar al aula aspectos teóricos que fundamentan la observación científica de los hechos a estudiar, en este caso de la lengua como sistema de signos del que se derivan la lectura y la escritura como sistemas de representación que dan acceso al mundo simbólico y como sistema social eje de la interacción, sin mencionar que la lengua es la estructura mental que sostiene gran parte de las operaciones cognitivas base de la construcción del pensamiento. El segundo, la efectividad de estas teorías, radica no en su reproducción sino en la posibilidad de hacerlas enseñables y comprensibles, esto considerando que la lengua, objeto de estudio de la lingüística, es un elemento vivo y presente en todo lo que hacemos cotidianamente, por lo que su enseñanza y aprendizaje se anclan en la praxis, en el acto de la comunicación que implica saberla usar en diferentes contextos. El tercero, la relación entre conocimiento disciplinar y su praxis debe estar mediada por la didáctica entendida como el saber pedagógico en relación con la enseñanza (Vasco, 1990), así como por la posibilidad de insertar nuevas formas de aprendizaje mediadas por lo colectivo Wenger (2001). En el ámbito de la enseñanza del lenguaje, la didáctica plantea retos relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa que pasa por todos los procesos de desarrollo de la lengua materna, es decir, la adquisición del código escrito, el aprendizaje de la lectura en todos sus niveles -literal, inferencial y crítico-, la comprensión de la gramática en función de su aplicación, lo que desemboca en la comprensión y producción de textos y discursos de diversa naturaleza.

¿Por qué y para qué la fundamentación teórica?

Las reformas educativas que han tenido curso en los últimos años han planteado una preocupación por la calidad de los saberes conceptuales que construyen los docentes en formación y que son el eje de su acción académica. En el ámbito de la formación de profesores los

referentes disciplinares corresponden a dos tipos de saber, los disciplinares y los pedagógicos. Los primeros enraizados en el discurso propio de las disciplinas suelen ser agentes de polémica y en ocasiones imprimen en la formación un sesgo en relación con la realidad; los segundos por su parte, parecen consustanciales al oficio de enseñar y, por tanto, resultan esenciales para reflexionar sobre este oficio.

Según lo anterior, existen dos argumentos por los cuales se validan las aproximaciones teóricas en los derroteros de la formación de profesores. En primer lugar, acceder y entender los principios gestados en el corazón de las ciencias contribuye a racionalizar una serie de procesos conducentes a formar una visión más organizada y coherente del mundo que permite actuar de manera consecuente en él. En este sentido, el conocimiento científico moviliza el pensamiento sacándonos del mundo engañoso de los sentidos.

En segundo lugar, los principios pedagógicos que, según Tardif (2005) “se articulan con las ciencias de la educación” (p. 29), atraviesan las dinámicas de formación de docentes constituyendo un andamiaje necesario para entender las variables del acto educativo y de las instituciones educativas. A la luz de estos saberes pedagógicos, curriculares y didácticos se reconstruye el saber disciplinar de manera pertinente, crítica y reflexiva, finalmente es esa ecuación particular de los saberes pedagógicos y disciplinares la que da forma y caracteriza la práctica docente.

En cuanto a la validez y la necesidad de este conjunto de saberes, habilidades, valores y actitudes venidas de las disciplinas y del conocimiento pedagógico Bolívar (2005) argumenta que la formación docente debe favorecer el conocimiento disciplinar del estudiante, que luego éste como profesor tendrá que enseñar, esto se logra con la toma de consciencia del proceso pedagógico-didáctico que debe reorganizar el conjunto de conceptos que forman ese conocimiento para hacerlo comprensible a otro, lo cual flexibiliza las formas de aprendizaje y enseñanza de los saberes disciplinares. El desafío está entonces en lograr que contenidos de una y otra corriente, el científico y el didáctico, se interrelacionan en los procesos académicos conducentes a la formación del profesorado. Por tanto, cualquier proceso de cualificación docente debe pasar por la identificación, la comprensión y, por qué no, por la defensa del aparato teórico que la sustenta.

Saberes enseñables, saberes comprensibles, saberes reales

Las relaciones entre la teoría y la práctica se han planteado desde los griegos hasta nuestros días. Una constante en torno a este tema ha sido verlas como universos independientes integrados por saberes diferentes y extraños, de ahí que su evolución en los escenarios escolares sea asimétrica y genere tensiones entre quienes ven en la enseñanza y el aprendizaje el pilar de sus prácticas y aquellos que encuentran en la instrucción disciplinar su razón de ser. Una mirada más aguda, compleja y extensiva ayuda a situar estos dos dominios en el mismo territorio planteando la imposibilidad de verlos aislados entre sí o progresando de forma discontinua. Sin duda promover esta actitud de equilibrio y armonía entre el conocimiento y su aplicación emana del profesor que conscientemente favorece en su quehacer cotidiano una comprensión profunda del saber académico a través de su puesta en tensión. En consecuencia, lo más relevante de esta reflexión que parece obligatoria estriba, de un lado, en el alcance de sus frutos metodológicos y didácticos y, por otro lado, en la posibilidad de entender la relevancia que tiene la ciencia, el saber disciplinar en el mundo cotidiano de las acciones humanas, el cual pasa obligadamente por la educación.

Ciertamente hablar de los conceptos que se construyen en el curso de las interacciones educativas con los profesores en formación implica entender que estos no solo son producto del trasegar científico de una disciplina sino de la época, las culturas y las sociedades en los que estos se actualizan y se adaptan. Deleuze y Guattari (1991) someten a juicio la idea de que un concepto pueda albergar ideas fijas o absolutas sobre algo; para los autores, “todo concepto tiene un perímetro irregular, definido por la cifra de sus componentes. El concepto es una cuestión de articulación, de repartición, de intersección” (p. 37). Por tanto, los conceptos son agentes de problematización, en este sentido deben ser configurados y entendidos a la luz de sus condiciones de recepción. Al respecto Zambrano (2016) señala que “El concepto remite al pensamiento de una época, a sus prácticas y modos de verbalizarlas, al acontecimiento de las múltiples formas de ser y de estar” (p. 48).

Nótese que tales reflexiones colocan el problema del conocimiento científico en la formación de licenciados en el plano de la concepción

misma de los conceptos que constituyen ese saber y su articulación con la realidad. Esto quiere decir que más que conocer los principios de la disciplina, se debe, primero, entender la relación de estos con la realidad de los fenómenos que intentan explicar, en segundo lugar, se requiere entrar a discutir la pertinencia de estos conceptos, en relación con la manera cómo los fenómenos que se describen se presentan sincrónicamente, finalmente, se les debe enlazar a estrategia de enseñanza, es decir, situarlos de manera concreta en una experiencia de aprendizaje.

De este modo se re-significa el rol del docente que pasa de ser solamente reproductor de categorías teóricas a ser un mediador para hacer estos saberes enseñables y comprensibles. Al respecto Schön (como se citó en Juliao, 2011) menciona que

Toda intervención profesional, incluido el quehacer docente, significa optar por ubicarse en la realidad (dado que se desarrolla en contexto) pero estando dispuesto a salir regularmente del contexto para lograr mayor fuerza conceptual. Ese ir-volver es lo característico de una práctica reflexiva. (p. 253).

Estas palabras reenvían al rol del docente quien se erige como el responsable de las tentativas para tejer los saberes, su enseñanza, su comprensión y la realidad de donde proceden y donde se aplicarán.

En esta línea, se plantean tres criterios derivados de un estudio hecho por Álvarez (2012) que deberían considerarse en la práctica docente para lograr la sincronía entre teoría y práctica. Primero, los métodos o estrategias para articular el discurso teórico y su ejercicio deben ser diversos y obedecer a la pluralidad de contextos y de realidades educativas. El segundo, derivado del primero, estos métodos y estrategias heterogéneas deben mostrar la coherencia entre los contenidos a desarrollar y las experiencias de aprendizaje que posibilitan su aplicación. Tercero, el maestro comprometido en esta empresa debe estar abierto y ser flexible al cambio, dado que sus convicciones, creencias y opiniones sobre el conocimiento, la didáctica y la educación permean la mediación del aprendizaje, cuan más adaptable sean sus concepciones más posibilidades de transformar sus prácticas pedagógicas. En concreto para el profesor de lengua materna la aplicación de estos criterios favorece la vigencia de los saberes teóricos de su disciplina en las formas de mediación o

transmisión y le permite construir un discurso sobre su quehacer y plantear unas intencionalidades pedagógicas.

Los saberes, la praxis, la didáctica: una reflexión desde la formación en lingüística

Ahora bien, es necesario que todo lo expuesto hasta aquí se concrete en una reflexión sobre la imbricación entre teoría y práctica, conceptos y didáctica en una práctica docente específica, se propone de manera particular el área de trabajo de la autora, la lingüística, cuyo objeto de estudio es la lengua. Para lograr esa conexión entre teoría y práctica se apela a lo que Chevallard (1991) denomina transposición didáctica, la cual es resultado de la interacción de tres niveles: el primero tiene que ver con la fundamentación, es decir, la adquisición y construcción de conocimientos de la disciplina, el segundo con la adecuación de esos saberes en múltiples entornos educativos y su consecuente aplicación en acciones reales y particulares, y el tercero con la reflexión del saber y la praxis conducente a una toma de conciencia sobre la pertinencia de lo que se enseña y se aprende. En la misma vía, Bronckart (1985) establece que la transposición didáctica se efectúa a partir de tres principios: la creación de un aparato conceptual, la adaptación de este sin eludir la complejidad que encarnan y la elaboración de la didáctica.

Brevemente se explicará la manera cómo se entiende cada uno de los niveles de la transposición didáctica, en el contexto de la práctica del docente de lingüística considerando que el problema que se ha planteado emana del reto que ha significado hacer enseñable y comprensible la ciencia del lenguaje. En cuanto al primer nivel, desde hace algunos años la lingüística se ha visto abocada a la apertura de sus fronteras para entender en paralelo la naturaleza estructural de las lenguas y sus relaciones con la sociedad, la cultura, el pensamiento y los individuos. Esta apertura ha dado paso a una comprensión más compleja del lenguaje en general y de la lengua en particular.

Gracias a este giro Rorty (1990) considera que la lingüística ha establecido una serie de vínculos con la sociología, la filosofía, la antropología y las ciencias cognitivas, entre otras, con el objetivo de conocer mejor la lengua, de reconocer y valorar su tendencia al cambio y su carácter transversal en el entramado de lo humano. Atendiendo a esto, los conceptos y

saberes de la lingüística, que sirvan como principios de formación deben obedecer a esa renovación epistemológica, favoreciendo la mirada multidisciplinar. En consecuencia, el aparato conceptual que fundamenta la formación disciplinar de los licenciados contribuye a configurar una mirada holística de la lengua entendiendo su devenir histórico y su injerencia en la comprensión de los fenómenos sociales.

Frente al segundo nivel, la didáctica como arte de la enseñanza debe establecer las distancias existentes entre los conocimientos teóricos y abstractos cultivados en la academia y las necesidades comunicativas de los estudiantes del mundo actual. Hoy escuchar, hablar, leer y escribir son prácticas lingüístico-culturales que suponen un desafío tanto para los maestros como para los estudiantes. Los entornos mediáticos y la emergencia de nuevos sistemas de representación y significación desbordan las formas clásicas de abordar la lectura y la escritura porque la comunicación verbal y el código escrito han sido transgredidos por las demandas comunicativas en situaciones reales y particulares, y por el ascenso de las imágenes que socava el principio según el cual el lenguaje verbal traduce o explica a todos los demás. Esto indica que las formas de interacción y de acceso al conocimiento han cambiado, permeando los intereses comunicativos de las generaciones emergentes; la escuela debe hacer frente a esta transformación ofreciendo experiencias de aprendizaje que contribuyan a un uso de la lengua oral y escrita que se ajuste a las diversas situaciones comunicativas, y a la lectura crítica y reflexiva, los discursos multimodales (Krees et al., 2001), difundidos por los medios.

En relación con el tercer nivel, la interdependencia entre las teorías y su aplicación en los escenarios educativos decantada por la didáctica permite trascender el carácter endógamo y fragmentado de las disciplinas para hacerlas dialogar con múltiples fenómenos. En esta medida, la reflexión sobre cómo enseñar a usar la lengua en contextos y situaciones concretas, lleva a plantear conocimientos pertinentes y relevantes que no se aislen de la realidad de los usuarios, que se conecten con otros dominios conceptuales y que posicionan a la lengua como un dispositivo de prácticas sociales, culturales, políticas, éticas y estéticas.

En esta perspectiva, la práctica pedagógica se convierte en un escenario colectivo nutrido por todos los agentes del aprendizaje, pero a la vez por los escenarios y procesos ligados a ella, los espacios académicos,

los ejercicios de investigación formativa y las prácticas pedagógicas. Estas características subvierten su carácter cerrado e inmóvil transformándola en un espacio de reflexión colectiva que incentiva al conocimiento fruto de la colaboración y no del aislamiento.

Para ilustrar mejor esta experiencia de sinergia entre teoría y práctica, es válido evocar un ejercicio situado en el espacio académico *Análisis del Discurso*, de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. La naturaleza de este es aplicar los principios teóricos y metodológicos desarrollados en el espacio académico a un discurso (corpus), y comunicar los resultados a través de un póster. El objetivo de dicha actividad es mostrar las bondades del análisis del discurso como dispositivo didáctico en el aula, el cual posibilita el estudio de un discurso real y cotidiano (canciones, películas, discursos políticos, telenovelas, publicidad) desde enfoques multidisciplinarios que contribuyen a la formación de pensamiento crítico. Del mismo modo, esta práctica ofrece elementos para aproximarse a una visión más amplia de la lectura que involucra la existencia de diversos modos de representación y significación, y reconoce los factores ideológicos que los discursos comportan, aportando así, a la comprensión de nuevas alternativas de trabajo pedagógico que incorporan el potencial semio-lingüístico de los discursos mediáticos.

Para puntualizar, la incorporación del análisis del discurso a las dinámicas de formación de la licenciatura se da en tanto este, como campo de estudios multidisciplinar, orienta sus apartados teóricos hacia la interpretación de los fenómenos discursivos como eventos comunicativos, sociales y conceptuales de gran injerencia en la construcción de la realidad. Para Pêcheux (1998)

La práctica del análisis del discurso es indisociable de la reflexión crítica que ejerce sobre sí misma, bajo la presión de dos determinaciones mayores: la evolución problemática de las teorías lingüísticas por una parte y los avatares del campo político-histórico por otra. (p. 5).

En este sentido, el análisis del discurso se estructura como una teoría social, histórica y política cuyo objeto de observación es el lenguaje, sus dinámicas de uso y sus alianzas con el poder.

Así, el estudio de los discursos hace emerger el potencial de su significación en la configuración del mundo y en las prácticas que nos definen como sociedad y que deben ser objeto de revisión en los escenarios educativos, por lo cual se hace necesario mostrar su pertinencia y aplicabilidad en los procesos de formación de licenciados. En cierta medida, el desarrollo del espacio académico y los ejercicios allí propuestos, apuntan a tal objetivo, en tanto articulan categorías teóricas a una aplicación focalizada a la lectura crítica de discursos que circulan cotidianamente y que deben ser objeto de análisis y discusión en el aula de clases.

La música, el cine, la publicidad, los discursos políticos, religiosos, entre otros, integran el corpus de discursos analizados, la metodología empleada combina categorías del análisis lingüístico y socio-cognitivo. Los resultados ponen de manifiesto la utilidad del análisis del discurso, y sus vertientes, el análisis crítico del discurso y la semiótica discursiva, en la formulación de estrategias cuya finalidad es transformar las prácticas pedagógicas del área de Humanidades y Lengua Castellana, actualizando los saberes de la ciencia lingüística a través de la emergencia de dispositivos teórico-pedagógico para la creación de aulas reflexivas.

A modo de conclusión

En definitiva, la reflexión que se acaba de presentar tuvo como eje la práctica docente y en particular una preocupación por armonizar en ella los saberes teóricos y su aplicación en las dinámicas de formación. En este sentido, se ha acudido a mostrar la validez de vislumbrar la práctica pedagógica anclada a los conocimientos básicos de las disciplinas, pero capaz de hacerlos comprensibles y aplicables en el acto educativo. Esta simbiosis entre teoría y praxis es la génesis de una práctica reflexiva, la cual según Juliao (2011) lleva a la reflexión del propio actuar pedagógico en tanto permite una mirada objetiva sobre lo que se hace con miras a aprender de esa experiencia y así propiciar experiencias de aprendizaje más pertinentes.

Del mismo modo, a la luz de los planteamientos de Álvarez (2012) el docente para desarrollarse en su profesión debe:

Luchar permanentemente contra la parálisis que produce el situarse en exclusiva a uno de los dos lados (el de la teoría en el caso de los

investigadores, y el de la práctica, en el caso de los maestros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria). Para promover las relaciones teoría-práctica el profesorado debe transformar el *status quo* tratando de establecer puentes permanentemente entre conocimiento y acción. (p. 339).

En suma, la relación entre la teoría, la práctica y el aprendizaje es uno de los principios que permite cristalizar y dinamizar los saberes de la educación que acotó Edgar Morín (1999) y que se ha evocado al inicio, los cuales entrañan los ejes de la educación del ahora: el conocimiento, la comprensión, la reflexión y la condición humana.

Referencias

- Álvarez C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402.
- Barón, B., García, Z., Gutiérrez, B., Mendieta, C., Herrera, C., Riveros, D., Bautista, D., García, M., Acosta, N., Sánchez, O., Sánchez, S., Osorio, T. y Muñoz, W. (2017). *Caracterización de las prácticas docentes universitarias: desafíos para la cualificación docente en la Facultad de Educación de UNIMINUTO*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.
- Bronckart, J. (1985). *Las ciencias del lenguaje, un desafío para la enseñanza*. Unesco.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE Grupo Editor.
- Cisneros Estupiñán, M., Olave Arias, G. y Rojas García, I. (2015). Didáctica y Lingüística: un desafío desde la universidad para la educación básica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (26), 159-174.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la Philosophie?* Minuit.
- Juliao, C. (2013). *Una pedagogía Praxeológica*. UNIMINUTO.
- Kress, G., Leite-García, R. y Van Leeuwen, T. (2002). Semiótica discursiva. En Van Dijk, Teun. (Ed.), *El discurso como estructura y proceso. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona (pp. 373-416). Gedisa.

- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Pêcheux, M. (1998). *Análisis automático del discurso*. Gredos.
- Perrenaud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, (3), 503-523.
- Rorty, R. (1990) *El giro lingüístico*. Paidós.
- Tardif, M. (2005). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, S.A.
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En M. Díaz y J. Muñoz, *Pedagogía, Discurso y Poder* (pp. 7-26). El Griot.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós
- Zambrano, A. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Revista Praxis y Saberes*, 7(13), 45-61.

CAPÍTULO 5

Una mirada reflexiva hacia la pedagogía de la corporeidad

María Elisa Alfaro Urtatiz¹

DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-521-8.cap.5>

El ser humano es corporeidad y, por eso, es movimiento, movimiento que hace gestos, gesto que habla y que se asume como presencia expresiva, hablante y creadora.

Gallo Cadavid (2009).

El presente escrito se inscribe en las líneas de reflexión y conceptualización que definen el presente libro. En particular, este capítulo sitúa sus consideraciones desde el ejercicio docente en el ámbito de la Educación Física y de manera especial en el análisis del cuerpo y la corporeidad en los escenarios de formación de licenciados. El estudio de estos conceptos estimula nuevas formas de ver y entender el cuerpo en las dinámicas

1 Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Licenciada en idiomas inglés-francés de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Corporación Universitaria –UNIMINUTO en el programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. Docente de Danza Folclórica Colombiana de la Universidad Pedagógica Nacional. Ha realizado estudios de diplomado en Pedagogía de la Danza en el Ministerio de Cultura y en la Universidad Pedagógica Nacional, Diplomado en Proyectos de Formación Institucional Inpahu. Auditora certificada por Bureau Veritas. Integrante del Semillero de Investigación Memoria y Tradición de Idartes. Ha obtenido reconocimiento a su trabajo cultural y a la labor de formación y construcción de identidad cultural de los educadores que se forman en las aulas de la Universidad Pedagógica Nacional, igualmente el Concejo de Bogotá le otorga el reconocimiento y Exaltación a la labor Artística y Pedagógica en la ciudad de Bogotá.

educativas y su lugar en la comprensión de las transformaciones de la sociedad contemporánea. Para ilustrar mejor la materialización de estas ideas, la exposición de los conceptos cuerpo y corporeidad estará seguida por algunas reflexiones surgidas en el Diplomado Pedagogía del Movimiento y Corporeidad en edad escolar de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, esto con el ánimo de mostrar las potencialidades del cuerpo en los procesos pedagógicos.

A manera de introducción

El mundo está cambiando de manera exponencial y la educación no es ajena a estas transformaciones, dada la oleada de cambios sociales, económicos, climáticos, políticos y tecnológicos, y en este nuevo orden social que plantea la humanidad conlleva a pensar el proceso de formación del ciudadano, no solo desde lo cognitivo y tecnológico, sino desde lo emocional y lo corporal. Tenemos la oportunidad de transformar nuestra práctica docente involucrando nuevas metodologías en el proceso de enseñanza en donde se interrelacione la percepción del docente y el papel protagónico del estudiante. No se puede seguir proporcionando a los estudiantes métodos pedagógicos tradicionales perpetuados por largo tiempo, pues la sociedad plantea nuevos retos y nuevas demandas.

En lo que se refiere a la formación de formadores que es nuestro caso, se requiere pensar la educación desde otro paradigma educativo, lo que implica un cambio significativo en el rol del docente, quien junto con el estudiante debe desarrollar la capacidad para desaprender, para enfrentar un futuro desconocido, incierto y complejo, por eso, todo cambio educativo afecta nuestra forma de enseñar, resulta entonces necesario renovar las metodologías y didácticas para formar al ciudadano del mañana.

En la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se contempla la educación como un proceso de formación integral que contempla el pleno desarrollo de la personalidad desde lo cognitivo, afectivo, social, físico, ético, espiritual en una dimensión del valor por el ser humano para dirigir su propia vida y ser feliz, luego, la educación de las nuevas generaciones es la tarea más pertinente y de responsabilidad no solo del Estado, la escuela, la familia sino de todos.

No en vano la educación en su tarea de formación integral del ser humano ha dejado escapar el cuerpo, limitándolo, ocultándolo, y así hemos caminado en la vida, olvidando que más que tener un cuerpo, somos un cuerpo. Es tan fundamental que la educación pasa por el cuerpo y no solo de manera cognitiva ni física, sino que pasa también de forma socio-afectiva.

El presente escrito gira en torno al cuerpo y sus prácticas corporales en referencia a una educación de la corporeidad desde el horizonte de formación del futuro docente de educación física. A partir de esta problemática, la finalidad de este trabajo es realizar una discusión necesaria desde la pedagogía de la corporeidad en una estrecha relación con la educación física, concibiéndola como el eje primordial de nuestro que-hacer docente proponiendo algunos elementos para su práctica en el aula. Para ello se abordan las siguientes preguntas: ¿qué clase de cuerpo privilegiamos desde la Educación Física?, ¿qué es la corporeidad y cómo podemos abordarla desde la acción educativa?

Así que iniciaremos afirmando que la educación ocurre en el cuerpo no solo en la mente o el pensamiento, sino que trasciende por un cuerpo que siente, se expresa y comunica. En la medida en que comprendamos que la educación ocurre en el cuerpo y no solo desde la dimensión cognitiva, podemos asumir que se da cumplimiento al principio de integralidad en la formación del ser humano. Así lo menciona el doctor Hernán Aldana -biólogo y especialista en neurociencia-, en su conferencia titulada “Enseñar de los pies a la cabeza”, hace referencia que el cuerpo es el centro de la educación y es allí donde debemos concertar la atención para movilizar el aprendizaje y propone realizar acciones en el aula más motivantes y llamativas que permitan atraer la atención del estudiante antes de presentar los contenidos y que impliquen el uso total del cuerpo, es decir, propone lo que habitualmente hemos llamado “aprender haciendo”, pues muchas personas necesitan moverse para pensar e interactuar con lo que están aprendiendo o pensando, de esa manera las personas pueden explorar, descubrir, ensayar, tener una con su cuerpo y emocionarse, creando un espacio más dinámico, armónico y efectivo para el aprendizaje significativo.

Educación física desde la corporeidad

La situación actual de la Educación Física está apuntando a una nueva perspectiva en su discurso pedagógico, de ser una apuesta mecanicista para ir consolidando una educación corporal, o mejor aún una pedagogía corporal como lo expresa Pachón et al. (2020), cuando la define como la disciplina que estudia los discursos, prácticas y conceptos epistemológicos sobre el cuerpo desde una mirada muy comprensiva del fenómeno corporal, que aborda el concepto de cuerpo simbólico y sus implicaciones prácticas para la Educación Física, entendida como una alternativa pedagógica para la construcción de un sujeto que siente y es en el mundo. Las *Orientaciones pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*, emanadas por el Ministerio de Educación Nacional (2010), plantean las competencias específicas para la disciplina motriz, expresiva corporal, axiológica corporal, y las metas de formación corporal con una visión integradora de sus aprendizajes y desempeños, constituyéndose, así como referente para la enseñanza de la disciplina.

Para el educador físico, el estudio del cuerpo constituye la base primordial de su disciplina que estudia la relación pedagógica y humana del sujeto-cuerpo en movimiento, para el conocimiento y cuidado de sí mismo. Así pues, lo expresa Bernate (2021) quien afirma que en la Educación Física se privilegia las posibilidades expresivas y comunicativas que tiene el cuerpo no solo desde la salud y el bienestar, establece una conexión con ese sujeto desde lo que le acontece en el mundo y lo expresa desde su propio lenguaje corporal. Asimismo, Gómez, Gallo y Planella (2018) recomiendan

reconocer la dimensión simbólica del cuerpo en la educación es comprender que él anuncia las formas de experiencia con el mundo y con sí mismo, de esta manera, el lenguaje poético del cuerpo es sentido, sensación, afectión, percepción, pasión, voluntad y deseo y puede afirmarse que el cuerpo es el lugar de la irrupción del acontecer. (p. 189).

Por lo tanto, el cuerpo va más allá de lo físico y toma una mirada más desde la capacidad mediadora y comunicativa que expresa sentires, emociones, sensaciones y pensamientos. En este orden de ideas Gallo (2009) ratifica

que el cuerpo es presencia en el mundo, que es expresión simbólica, que el cuerpo da qué pensar y nunca termina de dar qué decir, que el cuerpo en su expresividad no se agota, que es cuerpo animado, vivido, dramático, que vive el espacio y habita el tiempo, que la espacialidad del propio cuerpo trata de una experiencia en primera persona, que es el cuerpo el que da el sentido de la espacialidad y de la temporalidad, que el cuerpo actúa en sus gestos y que inscribe la existencia vivida. (p. 234).

Esta condición de lo simbólico traza una continua construcción social del cuerpo. Al plantear esta mirada del cuerpo simbólico Castañeda (2011) reitera que “El cuerpo se fusiona con el mundo y el mundo se amalgama en el cuerpo” (p. 2). Foucault (como se citó en Castañeda, 2011), propone que “el cuerpo está atravesado por los discursos, es la génesis del poder, como la génesis de la literatura es la palabra” (p. 3). De igual manera, señala a Le Breton (2002) quien considera al cuerpo como objeto simbólico, de construcción sociocultural y un inagotable proveedor para la imaginación. Las prácticas y atributos de los seres humanos no están consignados en su estado corporal, sino que están regidos por imaginarios acerca del cuerpo del hombre y de la mujer. Pues, continuando con Le Breton (2002) el cuerpo tiene una correspondencia social que se ve representada en diversos lenguajes, es decir, que el cuerpo es una representación y a la vez un símbolo social marcado por la cultura y la historia. Lo que permite comprender cómo nos relacionamos con el cuerpo, como lo significamos, entendiendo que está atravesado por toda una serie de dinámicas sociales e históricas, a saber, el género, la etnia, la clase, que hacen que sea cambiante, un cuerpo que encuentra en el lenguaje su medio de representación en distintos escenarios.

Esta revisión de autores permite afirmar que todos los términos referidos al cuerpo tienen el componente simbólico, social, cultural y se relacionan para determinar que es una construcción simbólica y cultural que permite sentir el mundo, cargarlo de afectividad para interactuar con él y relacionarnos con el otro, dándole sentido a su propia existencia. Por todo esto, el cuerpo no solo es considerado como organismo sino en toda su integridad, explorando y descubriendo toda su capacidad perceptiva de ser, de expresarse y de transitar en el mundo desde la corporeidad y la corporalidad que lo configura como un ser humano.

Aquí es necesario definir los conceptos de corporeidad y corporalidad tan discutidos en la actualidad y que son pilares de la acción pedagógica en la Educación Física. Esto con el ánimo de plantear que la pedagogía de la corporeidad constituye una alternativa a la pedagogía de la Educación Física, la cual ubica el cuerpo en el centro de la educación, considerando que ese cuerpo está suscrito a un contexto socio-cultural y establece una relación con otros cuerpos para comprender el mundo y su contexto, esto es, el cuerpo simbólico.

Situados desde el punto de vista de la fenomenología, las concepciones de corporeidad y corporalidad desde el cuerpo en su más amplia dimensión -no solo desde lo organológico, sino desde la experiencia de un cuerpo vivido con otros cuerpos cargados de historias- contienen una serie de relaciones sociales y culturales contextualizadas. Así, la corporeidad está entendida como la posibilidad de ser en el mundo y el mundo interiorizado en el cuerpo, en otras palabras, soy en el mundo en la medida en que tengo cuerpo y es el cuerpo quien permite vivenciar y tener una experiencia de las múltiples realidades que conforman al mundo. Gallo (2010) enuncia que la corporeidad es el lugar donde ocurre el acontecimiento del existir, pues es el cuerpo el que manifiesta diversas emociones: agradables y las que no lo son. Así, la corporeidad está definida en todo lo que le constituye al sujeto, que entra en relación con otros desde sus sentires, emociones, experiencias, desde la percepción que tiene del mundo. En cuanto a corporalidad, esta se refiere al conocimiento del propio cuerpo asociado a los aspectos fisiológicos y mecánicos que son cambiantes en el tiempo y en el espacio, aparecen entonces los conceptos de esquema corporal, consciencia e imagen corporal, entre otros.

Cuando nos referimos a corporeidad hacemos alusión a expresar una idea múltiple, plural, compleja y diversa de una unidad, uno mismo, parafraseando a Grasso y Erramouspe (2005), la corporeidad soy yo, todo lo que me identifica y en lo que me corporizo. La corporeidad está presente aun cuando nosotros no lo estamos físicamente. Siguiendo a Grasso, hace alusión a que una foto, una carta, una sonrisa son recuerdos que nos corporizan ante el otro incluso así hayamos fallecido, pues el otro experimenta desde estas imágenes dolor, tristeza y se percibe como propio porque se encuentra inmerso en nuestro mundo, de ahí que el vivir y la expresión del ser están definidas desde la corporeidad.

Es a través del cuerpo que se toma conciencia de la experiencia, de lo que sentimos y manifiesta sus sentires a través del movimiento. De igual modo, el cuerpo de cada sujeto tiene un sustento biológico, pero cada ser humano atravesado por su circunstancia carga con un contexto de vida, determina cómo quiere vivirlo, imaginarlo, conformarlo, utilizarlo, desarrollándolo con un determinado sentido.

De manera semejante, Sergio et al. (2014) plantea que la corporeidad es lo que los sujetos somos y la motricidad lo que expresamos, ambas son una característica que tenemos todos los seres humanos, indisolubles e inseparables. Por lo tanto, el cuerpo va más allá de lo físico y toma una mirada más desde la capacidad mediadora y comunicativa que expresa sentires, emociones, sensaciones y pensamientos. El cuerpo es, ante todo, un repositorio de experiencias y de memoria cultural. Nuestro cuerpo no miente, él es sabio y hay que aprender a escucharlo. Entonces, se puede decir que es primordial una educación que contemple una pedagogía corporal y un cuerpo simbólico, como pilares fundamentales en la construcción de los sujetos en tiempos de incertidumbre, donde los procesos de formación ameritan repensarse.

Admitamos por el momento, que es necesario construir un nuevo tipo de relación entre la educación, los contenidos, los sujetos y sus cuerpos desde una pedagogía de la corporeidad, donde se fortalece la dimensión integral del ser humano, mediada por la cultura y el lenguaje. Asimismo, hay que entender la corporeidad desde la Educación Física en un sentido más complejo del movimiento, rompiendo ese dualismo tradicional que ha persistido por mucho tiempo, para dar cabida a una experiencia que muestra lo humano sin negar ninguna dimensión del ser, como lo expresa Pateti (2014), la corporeidad es la manera en que el individuo se expresa desde su condición humana.

Cuerpos vivos, cuerpos sentidos

En este apartado es primordial exponer algunas apreciaciones desde la experiencia pedagógica en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, particularmente en el Diplomado Pedagogía del Movimiento y Corporeidad en edad escolar, que está dirigido a estudiantes en formación de las diferentes licenciaturas dentro de su opción de grado. Es pertinente decir que este diplomado ha tenido estudiantes de

Licenciatura Educación Física, Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Licenciatura en Educación Artística, entre otros, quienes buscan ampliar y profundizar en los conocimientos relacionados con el cuerpo desde la corporeidad y motricidad, tomando como eje las prácticas motrices y expresivas corporales, apoyadas en el objeto fundamental sujeto, cuerpo en movimiento, desde una experiencia intrapersonal, interpersonal y transpersonal a través de la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la ecoformación de la educación corporal y la pedagogía del movimiento. Desde este horizonte, la construcción de experiencias se da a través de la exploración, la sensibilidad y el pensar como profesionales transformadores, desde las distintas miradas epistemológicas y el encuentro sentipensante desde los distintos espacios al que pertenecen los docentes en formación.

El núcleo temático parte de la experiencia corporal como eje del movimiento y de la búsqueda de sus propias miradas con respecto a su identidad corporal como futuro docente. Allí contempla cuatro módulos atravesados por un proceso de investigación: pedagogía del cuerpo, motricidad en edad escolar, laboratorios y prácticas corporales y sistematización de experiencias pedagógicas corporales.

La experiencia se enmarca en un laboratorio corporal permanente de encuentros y desencuentros no solo consigo mismo sino con los sentimientos de los otros, para la comprensión de un cuerpo que ha sido negado en la escuela, prisionero de la dualidad de mente y cuerpo, y por tanto, menospreciado en su valor y la carga emocional de ese sujeto corporeizado, el cual a través del lenguaje se establece en el mundo. De ahí que, el docente en formación debe estar encaminado a la construcción de una pedagogía en la que el cuerpo sea primer territorio de paz y equilibrio.

El principal aporte de este diplomado tiene lugar en la mirada del movimiento y el cuerpo, elementos que al ser integrados en los procesos educativos profundizan los alcances y afectan todas las dimensiones del ser humano. Este diplomado entiende que en todo proceso de interacción con poblaciones diversas se debe articular la corporeidad, pues de acuerdo con Bourdieu (1991), lo que se aprende con el cuerpo no es algo que se sabe, es algo que se es.

Lo más enriquecedor es transformar las actividades de aula que frecuentemente se realizan en este tipo de estudios y optamos por una pedagogía dialogante permanente desde talleres, conversatorios, sesiones conjuntas con los maestros de cada módulo o con invitados especiales, trabajos de grupo interdisciplinar que se constituyeron en grupos de estudio desde el primer día, aplicando el principio de aprendizaje colaborativo como una estrategia didáctica para generar procesos de aprendizaje conjunto, estableciendo relaciones de convivencia, empatía, asumiendo roles de responsabilidad, creatividad y proactividad en cada sesión, promoviendo un ambiente armónico siendo actores de su propio aprendizaje. De la misma forma, los docentes se asumen como dinamizadores de aprendizaje, propositivos y creativos, lo que hace del grupo colegiado un trabajo fructífero y enriquecedor para su práctica docente.

Finalmente, el proceso de evaluación es permanente desde un acto reflexivo como lo propone el modelo educativo praxeológico centrado en la formación integral, entendida como la formación que pretende el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona, y que le es propio en la universidad como lo determina Juliao (2013) al proponer basar su práctica pedagógica en el diálogo de saberes sobre su quehacer académico y pedagógico desde los principios de ver, juzgar, actuar y devolución creativa. Desde esta perspectiva, los estudiantes están en la facultad de presentar al final su proyecto de narrativa corporal, sus corpografías y por ende su sistematización de experiencia significativa para que finalmente, en esa devolución educativa quede registrada en un texto escritural de carácter académico en una feria de conocimiento y de saberes compartidos.

Desde las voces de esos cuerpos vividos y sentidos podemos reconocer que ha sido un proceso de enseñanza y aprendizaje de mutuo reconocimiento del mundo interior de los futuros docentes, con sus angustias, emociones, miedos, sentimientos, logros y limitaciones reconocidas y no ajenas a los docentes universitarios. Este tipo de formación mediado por el placer, el goce de haber creado un ambiente de aprendizaje afectivo y alegre es una nueva apuesta a generar comunidades de aprendizaje.

Reflexiones finales

Todo lo expuesto durante esta reflexión resulta de gran valor para la acción educativa, particularmente en la Educación Física la pedagogía de la corporeidad provoca un gran salto, ya que abre un espectro de posibilidades para comprender el objeto de estudio de esta disciplina en la dimensión de desarrollo humano.

Los aportes de la pedagogía de la corporeidad al desarrollo integral del futuro formador de Educación Física, desde su experiencia vivida, fortalecen su imagen corporal y permiten que pueda encontrar un lenguaje creativo que dé cuenta de cuán corporales pueden ser las palabras y los pensamientos.

En el contexto actual es primordial continuar con una apuesta de transformación de las prácticas educativas en la educación, de la disposición del docente en el aula, de la organización y administración del saber disciplinar, de las didácticas más incluyentes teniendo como base el aprendizaje dialógico. En este sentido, es pertinente que desde el proceso de formación del futuro docente se experimenten estas apuestas de transformación social y cultural en mejora continua de la educación de calidad.

Referencias

- Aldana, H. (2019, 25 de junio). Enseñar y aprender de los pies a la cabeza [conferencia]. *TEDxPuraVidaED*. <https://youtu.be/hCnkIMK4Fvc>
- Bernate, J. (2021). Pedagogía y Didáctica de la Corporeidad: Una mirada desde la praxis. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (42), 27-36. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86667>
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Castañeda, M. (2011). El cuerpo grita lo que la boca calla. *Razón y Palabra*, (77), 1-11. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520010089.pdf>
- Gallo Cadavid, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: Perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos*, XXXV (2), 231-241. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514137013>

- Gallo, L. (2010). *Los discursos de la Educación Física contemporánea*. Kinesis.
- Gómez, S., Gallo, L. y Planella, J. (2018). Una educación poética del cuerpo o de lenguajes estético-pedagógicos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 179-194. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/57351/52919>
- Grasso, A. y Erramouspe, B. (2005). *Construyendo identidad corporal. La corporeidad escuchada*. Novedades Educativas.
- Juliao, C. (2013). *Una Pedagogía Praxeológica*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- Ley General de Educación Ley 115. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte* (Documento N° 15). https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_EduFisica_Rec_Deporte.pdf
- Pachón, J., Capador, L., Ospina, C., Sarmiento, E., Díaz, A., Villamizar, D., Duran, H. y Díaz, N. (2020). *Construcción de un discurso pedagógico en Educación Física*. Editorial Kinesis.
- Pateti, Y. (2014). *Educación y Corporeidad: la despedagogización del cuerpo*. Editorial Kinesis.
- Sérgio, M., Trigo, E., Genú, M. y Toro, S. (2014). *Motricidad Humana. Una mirada retrospectiva* (2.ª ed.). Colección Léeme.

CAPÍTULO 6

El ejercicio docente como experiencia praxeológica: los encuentros en la U

Martha Cecilia Molina Penagos¹

DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-521-8.cap.6>

“El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación”

Paulo Freire.

El presente texto surge de la necesidad de indagar sobre las prácticas educativas y la relación con las comunidades de aprendizaje en el marco del proyecto *Cualificación de las prácticas docentes de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO*. Para alcanzar el propósito investigativo se plantea escribir un documento que permita generar una narrativa en torno a las interacciones que se dan en los escenarios educativos, particularmente en este caso, en la Licenciatura en Educación Infantil de la FEDU de UNIMINUTO, esto a partir de un análisis, a la luz de la pedagogía praxeológica.

1 Doctoranda en Educación e Investigación de la Universidad Americana de Europa, Magíster en Neuropsicología y Educación de la Universidad Nacional de La Rioja, Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Especialista en Edumática de la Universidad Autónoma de Colombia. Profesora de Educación Superior y Primera Infancia de la Secretaría de Educación de Bogotá, D.C. Asesora de investigación en educación.

Para tal finalidad, se parte de la reflexión sobre la razón de ser del ejercicio docente, la cual ha de trascender hacia una experiencia praxeológica que va más allá del quehacer del educador. Se observa entonces, una preocupación permanente, que de una u otra forma conlleva a formular interrogantes como: ¿qué implica ser docente en una sociedad cambiante?, ¿cómo aprenden los estudiantes universitarios?, ¿qué se debe hacer para que se apropien del conocimiento?, ¿se aprende a partir de la construcción de conocimiento?, ¿es necesario que los futuros maestros se apropien de nuevas metodologías? Dichos interrogantes hacen parte de una búsqueda teórica, cuya respuesta se va transformando a través de las experiencias asociadas a la práctica educativa. Algunos de estos interrogantes han originado la necesidad de indagar sobre el origen y sentido de la práctica pedagógica en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, y muchas de estas ideas se esperan dejar de manifiesto a lo largo del presente escrito.

El ejercicio docente como experiencia praxeológica

Los encuentros en las aulas por su naturaleza y pretensión misma permiten problematizar los contextos, ello conlleva a la generación de una construcción de conocimiento, a través de la acción. Es de esta manera como, tales experiencias hacen que quien se dice ser formador de formadores, tome decisiones mediante la utilización de metodologías innovadoras, trabajos cooperativos y de grupos. En este amplio grupo de experiencias, se pueden contar actividades como las que se desarrollan en: conversatorios, debates, seminarios y otros espacios donde se aceptan, discuten y confrontan los puntos de vista de los educandos. En concordancia, en estos espacios se invita a una construcción colectiva de un aprendizaje profundo con el fin de “desafiar intelectualmente a los estudiantes” (Bain, 2007, p. 65). Esto con el fin de lograr un aprendizaje holístico desde un enfoque sistémico dirigido a revitalizar la profesión docente en el marco de una nueva cultura escolar para el conocimiento. Por tanto, la búsqueda en cada uno de estos encuentros implica confrontar los saberes con la realidad y de esta manera se hace presente la praxeología basada en un proceso de realización de las personas desarrollando una serie de potencialidades en función de servicio a los otros con sentido ético, tal como lo plantea Bourdieu (como se citó en Juliao, 2011):

El conocimiento que se puede llamar praxeológico tiene como objeto no sólo el sistema de las relaciones objetivas, sino también las relaciones dialécticas entre estas estructuras objetivas y las disposiciones estructuradas en las cuales ellas se actualizan y tienden a reproducirlas. (p. 3).

Desde esta postura, se hace visible la existencia de una práctica social enmarcada dentro de la cotidianidad de los encuentros académicos, intentando que los estudiantes cuenten con un espacio de participación, teniendo en cuenta sus experiencias previas, y en la perspectiva de generar un reconocimiento de estas, a través del diálogo. Esto no consiste únicamente en comunicar al grupo la actividad, se pretende, pactar con este colectivo humano, el procedimiento, la ejecución y la justificación de las decisiones que orientan su participación dentro de la actividad. Al dar voz a los estudiantes, se consigue generar una explicación concertada sobre las propuestas del encuentro, repensando el actuar pedagógico reflexivo y permitiendo de esta manera una postura de auto observación, autoanálisis, planteamiento y experimentación, a través de los interrogantes que, como es de esperarse, surgen en el camino.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea la posibilidad de presentar una pregunta como un recurso pedagógico que permita a los estudiantes pensar en la búsqueda reflexiva del conocimiento. Desde lo expuesto por Bain, la pregunta “desempeña un papel esencial en el proceso de aprendizaje y en la modificación de los modelos mentales, las preguntas nos ayudan a construir conocimiento” (2007, p. 75). Por tanto, se propone que los estudiantes sean parte activa de la clase y que desde sus inquietudes se construyan otras formas de aprender. La formulación de preguntas de interés para los estudiantes permite que al momento de intentar generar una respuesta se comprometan con su respectivo proceso de aprendizaje. Lo anterior, no es en sí mismo un interés por la evaluación, aunque en efecto coincide, sino por la responsabilidad que representa socialmente el desarrollo de su quehacer en el aula al presentar su opinión en atención a la pregunta formulada, en consecuencia, se evidencian diversos postulados en los que los estudiantes estiman que las aulas son un espacio académico de interacción social y cultural. Frente a este aspecto una estudiante del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, durante un momento del proceso, expresó lo siguiente:

La profesora ve los intereses de las estudiantes y sobre eso plantea temas críticos que nos hace analizarnos tanto de manera personal como profesional cabe resaltar que nos motiva a adquirir aprendizajes nuevos a través de diferentes metodologías que considera propicias para un mejor desarrollo de los temas, tales como espacios adecuados, trabajos a través de juegos, escritos reflexivos y demás. (Comunicación personal con un docente en formación, 2016).

Lo anterior permite confirmar que los encuentros pedagógicos no se limitan a hacer un acompañamiento crítico y reflexivo en cuanto al saber profesional. Dichos encuentros buscan ser la dinámica misma del desarrollo de la clase. Es de esta manera como desde múltiples acciones sociales, políticas y culturales se correlacionan los saberes emergentes en el aula hacia un reconocimiento del otro en su historicidad. Es así como esta clase de “charlas” se constituyen como un agente de cambio social. Así, desde la perspectiva de Paulo Freire: “Asumirse como un ser social e histórico, como un ser pensante, comunicante, transformador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar” (2004, p. 45). Desde aquella capacidad de amar que menciona Freire, es necesario visibilizar el amor, o la capacidad de amar, desde los encuentros educativos con las infancias. Lo anterior, de manera especial en lo que respecta a la ya mencionada formación de formadores (Acosta, 2020), que, desde una realidad educativa, reflejan la responsabilidad moral y social de exigir una buena postura ante el fenómeno educativo, en las nuevas generaciones de ciudadanos.

Algo semejante ocurre con la propuesta de generar modelos educativos que permitan la transformación social, implementando diferentes estrategias pedagógicas de cara a realizar un cuidadoso acompañamiento, no solo a la afectividad, también al amor, la comprensión, los valores sociales y morales, de tal forma que permita un desarrollo integral de los infantes creando ambientes de socialización sanos y seguros para que logren una educación efectiva desde temprana edad.

Procesos pedagógicos y didácticos

Los procesos pedagógicos y didácticos que se desarrollan en el quehacer docente, como fenómenos sociales subjetivos y complejos que son, se enfrentan a diferentes paradigmas, enfoques teóricos educativos

y vivencias cotidianas que dinamizan constantemente la labor educativa. Dichas dinámicas se hacen posibles, gracias a situaciones en el aula, que obedecen a las necesidades que surgen en el día a día de la relación maestro- estudiantes. Y es de esta manera como la práctica docente se ve ante un entramado de escenarios sociales, políticos, históricos y culturales propios del contexto donde se está inmerso. Es así, como el maestro se constituye en un sujeto histórico, transformador de realidades de aula y donde el modelo pedagógico de diversas formas pone en juego un conjunto de acciones que ya habían sido planteadas hace algunos años, se hace referencia al hecho que: “Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital” (Schön como se citó en Domingo, 2008, p. 89).

Desde estos postulados, es el maestro quien desde su praxis se vincula afectiva y cognitivamente con los estudiantes, analizando, cuestionando, proponiendo y experimentando alternativas de participación emancipadoras (Bolaños et al., 2017) y producto de una reconstrucción permanente de la realidad educativa, guiados hacia la reflexión sobre su quehacer, como a repensar y a mejorar su práctica pedagógica desde una construcción compartida. Esta relación permite que se generen lazos de saberes que permitan un aprendizaje autónomo, toda vez que “saber qué enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 2004. p. 47). A tono con el planteamiento anterior, es importante incluir dentro de una posible sistematización del saber docente, las apreciaciones que poseen los estudiantes sobre el diálogo de saberes en sus encuentros en el aula. Es de esta manera como se pueden encontrar testimonios como el siguiente, el cual emerge de una estudiante regular del programa de Licenciatura en Educación Infantil:

La docente desde su autonomía, desde la forma de abordar este espacio, hace que el aprendizaje sea significativo. La participación de cada una de nosotras en la clase y el respeto que se maneja ante las diferentes formas de interpretar lo dicho, así mismo, la reflexión frente a las equivocaciones para una mejor comprensión hace que esta práctica me ayude en la adquisición de conocimientos para mi formación docente. (Comunicación personal con un docente en formación, 2016).

Como se ha mencionado anteriormente, la interacción estudiante-maestro cobra vida en la práctica ya que reflexionar sobre el proceso pedagógico permite evidenciar diferentes posturas permitiendo así la expresión de la subjetividad del ser en relación con la teoría estudiada, es decir, es en la práctica aquel espacio en el que se vive en el ser, en el saber y en el hacer (Delors, 1996). Por otro lado, los profesores universitarios deben definir -y ello corresponde a una decisión política- para qué o para quién se está educando, pues en consonancia con las reflexiones de Schön (1992) hay que pensar si educar para la reproducción o educar para el cambio. En ese último sentido, una nueva práctica pedagógica conlleva a transformar el contexto social próximo abordando en su amplitud aspectos claves de la docencia como son la creatividad, la emocionalidad y la inclusión, aspectos esenciales en una educación globalizada que presenta otras formas de transmitir conocimientos.

Tecnología y Comunidades de aprendizaje

Las nuevas formas de dar lugar a la educación se encuentran hoy en día muy relacionadas con las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Por ellas, se hace referencia a aquellos recursos “herramientas y programas que se utilizan para procesar, administrar y compartir la información mediante diversos soportes tecnológicos, tales como: computadoras, teléfonos móviles, televisores, reproductores portátiles de audio y video o consolas de juego” (Thompson y Strickland, 2004, p. 55). Dichas herramientas en la actualidad son accesibles para estudiantes y profesores, ellas se relacionan con la educación, la innovación, la creatividad y la ciencia, elementos que se estiman como necesarios para mantener la motivación en los estudiantes. Ante esta modalidad de desarrollo tecnológico, se diría que es necesario establecer un nuevo escenario en lo que respecta a las relaciones entre los actores de la comunidad educativa, los enseñantes y los contenidos del proceso de enseñanza y de aprendizaje, con ello se busca que las relaciones sean quizás más armoniosas rápidas y efectivas.

En cuanto a las TIC en la Educación Superior [o terciaria], adquieren un papel fundamental dado que proporcionan herramientas rápidas y eficaces para adquirir nuevas competencias tecnológicas. Para nadie es un secreto que esta clase de saberes son hoy por hoy altamente necesarios para prepararse o enfrentarse al mundo laboral. En este mismo orden

de ideas, también se sabe que el siglo XXI se ha convertido paulatinamente en un escenario vital, en donde los modelos pedagógicos son el hilo conductor de las propuestas de enseñanza aprendizaje. Lo anterior, conlleva a una participación por parte de los estamentos universitarios y en UNIMINUTO a hacer frente a los diferentes ambientes de aprendizaje virtuales que en primera instancia son posibles, pero que también han ganado una singular importancia en lo referente al acompañamiento paralelo a las clases presenciales. Lo anterior, puede tener detractores, pero son más las voces a favor.

Estos compromisos y cometidos educacionales no se consiguen solos, estos son parte del deber ser del docente en su propósito formador. Es el docente de principios del siglo XXI, quien ha experimentado una de las más altas circunstancias de cambio en sus metodologías y estrategias de enseñanza. Ello ha dado lugar a un singular cambio en las nuevas generaciones de licenciados teniendo en cuenta que la sociedad actual vive en una aldea global en la que todos estamos conectados y nos encontramos ante la sociedad a través de una pantalla de computador. Finalmente, es a través de la claridad de sus planteamientos teóricos que se determina el rol que el docente puede llegar a cumplir dentro de la sociedad a la que pertenece.

En conclusión, en los encuentros de aula se tejen dinámicas y acciones relacionadas con los procesos pedagógicos y didácticos que conllevan a validar el modelo praxeológico, este modelo busca generar habilidades como la autonomía, el trabajo en equipo, los valores y el conocimiento que conllevan a formar ciudadanos competentes, así mismo, el manejo de herramientas tecnológicas como herramientas didácticas acercan en tiempo real los acontecimientos globales, por tanto, el conocimiento de estas realidades permiten que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea dinámico evolutivo y formativo en el desarrollo integral de los estudiantes, permitiéndoles construir sus propias realidades como actores principales en la transformación de sus contextos.

Referencias

Acosta, N. (2020). Formación de maestros en educación infantil: revisión de tendencias investigativas. *Pedagogía y Saberes*, (53), 83–96. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10402>

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores en la universidad*. Universitat de València.
- Bolaños, J., Cifuentes, M. y Figueroa, L. (2017). Hacia una praxis ecológica desde la huerta escolar, un estudio desde la pedagogía Waldorf. *Plumilla Educativa*. 19(1). 27-37. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.19.2472.2017>
- Delors, J. (1996). *Los Cuatro Pilares de la Educación*. Editorial Santillana http://www.cca.org.mx/apoyos/competencias/ed5008_009.pdf
- Domingo, Á. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros. Evaluación de un modelo*. Universitat Internacional de Catalunya.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e terra S.A.
- Juliao, C. (2011) *El enfoque praxeológico*. UNIMINUTO.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Paidós.
- Thompson, A. y Strickland, G. (2004). *Administración estratégica*. Mc Graw Hill.
- Torres, R. (2001). *Participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Instituto Fronesis.

CAPÍTULO 7

La práctica docente: una mirada multidimensional

*Thomas Ndonyo Osoro*¹

DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-521-8.cap.7>

Este capítulo propone una reflexión de las experiencias docentes surgidas del proceso de formación en inglés, lengua extranjera, en estudiantes de distintas carreras de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO Sede Bogotá. Dichas reflexiones se enmarcan en una mirada multidimensional de la práctica docente, la cual abarca lo disciplinar, los aspectos axiológicos, la inclusión, y la evaluación cualitativa como herramienta para la educación por competencias. Así mismo, muchas de las consideraciones expresadas en este documento tuvieron su origen en los encuentros periódicos de los investigadores que luego de desarrollar ejercicios en torno a la caracterización de la práctica docente en la Facultad de Educación de UNIMINUTO, buscaron en una segunda

1 Magíster en Educación con énfasis en Didáctica del inglés de la Universidad Externado de Colombia, Licenciado en Filosofía (Bachelor of Arts in Philosophy) de la Universidad Urbaniana de Roma (Italia), Tecnólogo en Estudios Filosóficos e Idiomas (curso de tres años) de Consolata Institute of Philosophy de Nairobi (Kenya), cursó estudios teológicos para Baccalaureum in Theologia y Teólogo de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (Colombia). Desde el año 2008 ha desempeñado como docente del inglés en el Colegio Bilingüe José Allamano, en el Instituto Ingabo, en Canadian College, en la Uniagustiniana, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (como profesor catedrático de seminarios interdisciplinarios y de inglés) y actualmente en la Corporación Universitaria Minuto de Dios como docente del inglés.

fase de investigación generar algunos elementos para la cualificación de las prácticas docentes.

Consideraciones iniciales

Para realizar este ejercicio se partió de revisar diferentes experiencias de práctica docente, teniendo en cuenta que la experiencia es una herramienta de investigación ligada a la auto-etnografía, la cual, según Ellis, Adams & Bochner, (2011) y Douglas & Carless (2013), conecta lo personal a lo cultural y social enfatizando en la acción concreta, la emoción, la conciencia personal e introspección. Desde esta óptica, la experiencia es una manera de entender y comprender la práctica docente considerando los parámetros institucionales establecidos y las capacidades personales, para saber actuar en un contexto determinado. Las experiencias permiten evaluar el grado de cumplimiento de las labores profesionales, posibilitando una evaluación de la praxis pedagógica. Esto resulta pertinente además a la luz del enfoque de la pedagogía praxeológica desarrollada en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, contexto en el que el autor de este texto ha adelantado su práctica docente en los últimos nueve años. En el enfoque señalado adquiere un gran valor la experiencia, en tanto promueve procesos formativos a partir de auto-observación, el análisis auto-crítico y la reflexión como base en la toma de decisiones, la planeación curricular y la acción pedagógica.

El análisis de las experiencias como punto de partida de esta reflexión se justifica por el hecho de que estas permiten ver el estado del proceso de enseñanza-aprendizaje más allá de las teorías formuladas desde contextos y realidades distintas a aquellas donde se desarrollan las prácticas educativas. En este sentido, si se concibe la comunidad educativa como comunidad aprendiente, las experiencias surgidas de la formación y del acompañamiento formativo favorecen la contrastación y validación de las teorías con el fin de realizar ajustes pertinentes y situados en la práctica docente universitaria. Este es el aporte que este escrito propone en el marco de las comunidades de aprendizaje.

De esta manera, la experiencia que el autor de este artículo comparte, inicia en los años de su preparación como docente de inglés. En ese entonces se infundían, entre otras cosas, la importancia de una formación humana sólida, el desarrollo de unas competencias pedagógicas

y didácticas y el buen manejo de la disciplina, en este caso el inglés. Además de lo anterior, la formación recibida enfatizaba en cómo integrar tres partes importantes de la práctica docente: los involucrados en el proceso de aprendizaje (los estudiantes y el docente), las teorías sobre cómo el ser humano recibe, procesa la información y aprende, los modelos pedagógicos, y el contexto sociocultural donde el aprendizaje-enseñanza ocurre.

Frente a lo anterior, es importante aclarar que el autor que comparte las experiencias adquiridas en el ejercicio la profesión, lo hace en un contexto cultural diferente al de su formación, viniendo de un país (Kenia) donde el inglés es idioma oficial, el cual se aprende y enseña porque se requiere para aprender todos los contenidos del currículo. En dicho contexto, el aprendizaje y la enseñanza de esta lengua se ve articulada a todas las áreas, lo cual potencia el avance de las habilidades comunicativas. Al llegar a Colombia, el profesional formado en otro contexto sociocultural se encuentra con una realidad distinta, en donde el idioma inglés, en la mayoría de las instituciones de educación básica y media, se aprende como lengua extranjera, y no incide mucho en la totalidad de los procesos académicos porque es solamente un requisito para la graduación, pero no es una exigencia para la comunicación cotidiana. Es decir, el idioma no tiene una injerencia directa en el aprendizaje y la comunicación de los estudiantes, a menos que ellos se encuentren en instituciones bilingües.

Ahora bien, las experiencias que se analizan en este escrito hacen referencia a la enseñanza del inglés en el contexto universitario, el cual se imparte como conocimiento transversal en las diferentes carreras o programas universitarios, lo que lo distancia de la formación que reciben, por ejemplo, los estudiantes de las licenciaturas en lenguas extranjeras con énfasis en inglés. Esta aclaración es relevante, ya que las estadísticas oficiales en Colombia según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES (2020) y El Tiempo (2015) muestran que el objetivo del bilingüismo se logra con dificultad, según estas cifras, el 2% de los bachilleres del sector oficial se ubica en el nivel intermedio (B1) y el 90% alcanza un nivel básico (A1-A2), lo cual resulta significativo porque son estos mismos estudiantes, con bajos niveles de inglés, los que continúan con su formación en lengua extranjera en carreras universitarias.

Indudablemente, estos datos inciden en la labor docente en el área de inglés, quien debe saber cómo sortear este bajo nivel de competencias. No obstante, cuando se toma la decisión de ser docente de inglés la motivación principal debe ser aportar conocimientos y competencias lingüísticas a los que quieran desarrollar sus habilidades comunicativas en dicha lengua, con el fin de poder intercambiar ideas y aspectos culturales con otras sociedades de habla anglófono utilizando ese medio, por lo cual las adversidades del contexto educativo y la multiplicidad de variables que afectan el aprendizaje de los estudiantes deben verse como una oportunidad para la cualificación de docentes y estudiantes.

La experiencia como docente de inglés del autor de este texto, inicia en el año 1999 en la institución pública Nyamboga D.E.B Primary School, en Kisii Kenya. Como ya se mencionó, en este contexto cultural el inglés se adquiere como un medio de instrucción de todo el currículo y para la interacción en contextos oficiales. Posteriormente en el 2008, al finalizar otros estudios en áreas complementarias, el autor retoma la enseñanza del idioma inglés en el colegio bilingüe José Allamano de Bogotá Colombia. En el mismo año, se vincula a la antigua Corporación Universitaria Nueva Colombia, ahora conocida como Universidad Agustiniiana (UNIAGUSTINIANA). En el año 2009 se vincula a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas como docente catedrático en la Licenciatura en Educación básica con énfasis en inglés (LEBEI). Luego, al terminar sus estudios de Maestría en Educación con énfasis en la Didáctica de Inglés en el año 2012, se vincula a la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, donde se ha desempeñado como docente en el área transversal de lenguaje, a la cual se adscribe el curso de inglés para estudiantes de todas las carreras de la Universidad. Si bien las experiencias docentes acumuladas son diferentes y desde varias instituciones, lo que se comparte en seguida son reflexiones surgidas de la vivencia como docente del curso transversal de inglés impartido en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, sede principal.

Reflexiones sobre la práctica del docente de inglés como curso transversal

A partir de las experiencias adquiridas como docente universitario del área de inglés, se puede afirmar que existe, hasta cierto punto, una coherencia entre el saber saber (la disciplina) y el saber hacer (el enseñar)

que incide en el grado de aprendizaje de los estudiantes. Más allá de las competencias pedagógicas y didácticas, se debe manejar el saber de la disciplina de manera adecuada para lograr altos niveles de competencias comunicativas y así el tan anhelado equilibrio entre el saber y el hacer. Uno de los puntos neurálgicos de esta dupla, está en el hecho de que el estudiante que llega a la universidad lo hace con sus hábitos de aprendizaje del idioma. Son hábitos de aprendizaje estructurados a partir de lo que el docente ha proporcionado para su aprendizaje.

Frente a lo anterior, se debe resaltar que uno de los aspectos a desarrollar por el docente es el rol activo del estudiante en su proceso de aprendizaje en consonancia con las teorías constructivistas de Piaget y Vygotsky (citados por Schunk 2012). La teoría constructivista señala que los seres humanos aprenden por sí solos, siempre y cuando se dispongan a hacerlo aprovechando los recursos que el entorno les ofrece. No obstante, partiendo de la experiencia situada en las clases, se observa que los estudiantes asisten a las sesiones de clase para que el docente les comparta sus conocimientos en el curso, sin asumir una posición activa en su propio aprendizaje. En este tipo de educación bancaria, en palabras de Paulo Freire, genera en el estudiante la sensación de estar desprovisto de cualquier conocimiento, en un sentido metafórico el estudiante se ve como un recipiente vacío que el docente debe llenar. Una de las dificultades más notorias que deriva de dicha perspectiva del aprendizaje, es que quien almacena esos contenidos lo hace en la memoria a corto plazo, allí la información desaparece rápidamente, así en un círculo vicioso el estudiante vuelve a las clases para mantenerse lleno de información, pero sin aprender. Esto es contrario a la teoría constructivista que no busca llenar las vasijas vacías, sino promover en los estudiantes su capacidad de confrontar lo recibido y construir sus saberes, siendo conscientes de su manera de aprender.

¿Qué es la práctica?

En el contexto de Educación Superior el profesorado está involucrado con la práctica docente universitaria, pero ¿qué tanto se entiende lo que ellos hacen en el proceso de formación de los futuros profesionales? En este apartado resulta necesario entender lo que el docente debería tener en cuenta en la práctica y las dimensiones de su labor formativa. Según Barón et al. (2017) la práctica se define “como una experiencia

que subyace a una habilidad, profesión o saberes específicos” (p. 28). Del mismo modo, Juliao (2013) habla de una práctica reflexiva donde se encarnan dos realidades: la teoría y la acción. La teoría debería iluminar todo el quehacer docente, la acción o la práctica docente. De acuerdo con la visión de Juliao, esa dialéctica teoría-acción no es una realidad estática sino cambiante de acuerdo con los contextos que de por sí son cambiantes y que invitan a los docentes universitarios a estar en constante reflexión investigativa para nutrir las teorías o desarrollar unas nuevas. Para Juliao, los saberes teóricos fundamentan las acciones de los maestros porque de ellos “se construyen saberes útiles para afrontar las exigencias concretas de la profesión” (p. 251).

Aunque Juliao nos deja claro su comprensión de la práctica docente en la dialéctica teoría-acción, cabe analizar algunas dimensiones que hacen parte de una práctica como los saberes disciplinares, axiológicos, la inclusión sobre la evaluación cualitativa en una educación por competencias que en seguida se analizan.

La mirada multidimensional de la práctica

Como ya se ha anticipado al inicio del capítulo, es importante abordar el tema de la práctica desde una visión multidimensional, observando todas las dimensiones que el docente desarrolla en la misma. En esa mirada multidimensional, se aborda la dimensión disciplinar, la dimensión axiológica; concerniente a las relaciones de poder entre el docente y los estudiantes, la dimensión inclusiva; relativa a las diferencias entre los sujetos de formación y, por último, la dimensión de la evaluación; en este caso cualitativa, que busca desarrollar las competencias en el uso del idioma extranjero en lugar de calificaciones basadas en contenidos que se pueden memorizar sin usar. A continuación, se enuncian una serie de reflexiones en torno a la práctica docente, inscritas desde cada una de las dimensiones seleccionadas.

La práctica del docente universitario de inglés desde lo disciplinar

Debido al incremento en las oportunidades laborales en aquellos sectores que requieren el uso del idioma inglés, ha surgido el interés de aprender la lengua paralelo a la formación disciplinar. Al mismo tiempo,

ha crecido la necesidad de profesionales para la enseñanza del idioma. No obstante, si se analizan las estadísticas sobre los niveles de alcance de las competencias comunicativas en el idioma en la mayoría de las etapas de formación, se observa que los niveles están muy debajo de lo que los mecanismos nacionales establecen como norma (El Tiempo, 2015). Entonces surgen las interrogantes: ¿dónde está fallando el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿los maestros están capacitados en el idioma que enseñan?, ¿qué dicen las estadísticas?, ¿un profesional certificado como docente, pero con un bajo nivel de inglés, pueda llevar a los estudiantes a niveles superiores? Y si tiene el nivel, pero no es competente en el saber pedagógico ¿puede enseñar de la manera adecuada?

La dimensión disciplinar consiste en el saber que los maestros traen desde su formación profesional que forma una parte fundamental de lo que ellos socializan con los estudiantes. De acuerdo con Tardif citado por Barón et al. (2017) “el saber de los maestros es temporal, significa, en principio, que enseñar supone aprender a enseñar, o sea, aprender a dominar progresivamente los saberes necesarios para la realización del trabajo docente” (p. 44). Por el carácter temporal de los saberes, los docentes deben estar siempre actualizándose en sus disciplinas para poder responder adecuadamente a las exigencias emanadas de sus ejercicios profesionales. En consonancia con Barón et al. (2017) hay varios aspectos del dominio disciplinar que requieren constante revisión tales como la formación profesional, la disciplina misma, el currículo, las experiencias adquiridas y todos estos dan forma a la práctica docente.

Ahora bien, un docente que realiza una práctica universitaria es o debe ser aquel o aquella que ha sido convocado por la institución para poner su saber disciplinar al servicio de la comunidad académica, empleando todas las estrategias formativas adquiridas en su área y al mismo tiempo aplicando los enfoques institucionales. Para el caso de UNIMINUTO, el enfoque praxeológico se asume en el marco de la reflexión crítica de la misma praxis o práctica docente a partir de cuatro fases: “Ver” la realidad de los estudiantes y de uno mismo, a través de todos los instrumentos de observación que se emplean como el diagnóstico que se realiza al inicio de un periodo académico, “Juzgar”, que tiene que ver con las reflexiones al respecto a las observaciones para tomar ciertas determinaciones que respondan a la realidad analizada, “Actuar”, que implica una ruta de acción concreta para intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje,

y por último, la “Devolución Creativa”, donde todo el proceso de acompañamiento docente para retomar el mismo proceso con nuevos incentivos para mejorar su práctica y la de los estudiantes.

Partiendo de lo concertado anteriormente sobre el proceso praxeológico, la labor de enseñar no depende o no debería depender exclusivamente de los docentes. Los estudiantes deben ser protagonistas en su proceso de aprendizaje, ya que el proceso de adquirir conocimientos de acuerdo a las teorías de procesamiento de información, el cognitivismo, el constructivismo, etc., resta en lo que ellos puedan alcanzar por medio de los mecanismos cognitivos que posibilitan la interiorización del conocimiento por el proceso introspectivo (Loneragan, 1999), procesos meta-cognitivos (Chamot et al. 1999), (Chamot & O’Malley 1994) o por medio de las pedagogías recientes sobre la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras (Cohen, 1998). Las pedagogías sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras promueven el uso de procesos significativos de aprendizaje que hacen uso de las actividades didácticas apropiadas. La invitación que se les hace a los estudiantes es ir más allá de una simple adquisición empírico-sensorial de información dada por medio de los recursos y los medios didácticos empleados en las clases para apropiarse de los contenidos. Al mismo tiempo, el docente del área de inglés debe reflexionar sobre lo que hace en el aula, en tanto su praxis puede generar dificultades en el proceso de aprendizaje, especialmente si no maneja bien la disciplina o presenta vacíos en el saber pedagógico y didáctico como requisitos vertebrales en su práctica docente.

En consecuencia, la práctica docente en cuanto al saber disciplinar y saber pedagógico y didáctico requiere una reflexión constante. Los llamados “saberes de la experiencia que resultan de la reflexión sobre la acción” (Juliao, 2013, p. 253) son elementos necesarios para una mejora continua de la práctica docente universitaria. No obstante, solo “la experiencia es insuficiente como única guía para la acción cuando el práctico comienza a intervenir en un contexto diferente”, (Juliao, 2013, p. 255). Pues, según el autor se requieren los saberes prácticos de los maestros y la experiencia de los investigadores con sus saberes teóricos para responder adecuadamente a la realidad concreta donde labora el docente. Son requerimientos que exigen que los estudiantes y docentes sean reflexivos en sus prácticas reconociendo sus responsabilidades.

Pese a lo anterior, se ha observado que algunos estudiantes no se preocupan por su aprendizaje, entendiendo que el control sobre el mismo es una oportunidad para trascender en el mero almacenamiento de datos. Esta situación impide que el aprendizaje se perciba como un proceso activo y reflexivo que contemple la metacognición, para lograr pasar de la información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo (Schunk, 2012). De acuerdo con esa línea de pensamiento, resulta necesario guiar a los estudiantes sobre cómo aprender de manera significativa y activa empleando estrategias propias y creando escenarios que favorezcan el desarrollo de los conocimientos.

Para ejemplificar lo anterior, las actividades didácticas tales como los juegos, role plays, ejercicios en parejas o grupos, trabajos investigativos, exposiciones, socialización de tareas asignadas y otro tipo de tareas encaminadas a incentivar a los estudiantes para aprender, pierden su sentido cuando el estudiante no trascienda sobre ellas. Dichas estrategias didácticas empleadas en el salón de clase deben servir a los estudiantes como punto de partida para su proceso de conocimiento, lo que Lonergan (1999) llama “el nivel de experiencia”, como insumo para realizar su proceso de aprendizaje que requiere que cada estudiante realice su camino introspectivo para apropiarse del contenido y así llegar a su comprensión. Pues, de repente y partiendo de las experiencias del aula, las actividades didácticas, más que incentivar el aprendizaje, para algunos estudiantes son puntos de llegada. Se ha evidenciado que existe una preocupación por parte de los estudiantes de realizar tareas y otras actividades así sea copiar o realizarlas con ayuda de otra persona con el fin de sacar buenas notas. No obstante, la preocupación no es tanto lo que ellos puedan aprender para mejorar sus habilidades comunicativas sino cumplir con realizar tareas. Dichas actividades y actitudes no contribuyen mucho al conocimiento, motivo por el cual hay que fortalecer la conciencia y autonomía sobre el aprendizaje. Por ello, hay que interrogarse sobre el valor cognoscitivo que tienen las actividades, subidas por ejemplo a las aulas virtuales, y otro tipo de ejercicios que requieren llenar con información que el estudiante puede copiar o encargar a otras personas realizarlas por él.

Al pensar qué hacer frente a esta situación, se ha ido cambiando constantemente la manera en que se asesoran los trabajos asignados en grupos y la manera en que se socializan los temas. Se ha pensado que

hay necesidad de enseñar a los estudiantes a cómo aprender de manera autónoma, más allá de una simple memorización de contenidos a corto plazo que luego ellos reproducen en los parciales, sin ningún impacto en sus conocimientos y en las competencias comunicativas que se pretenden alcanzar. En este sentido, se resalta el uso de métodos como el socrático para involucrar activamente a los estudiantes a la hora de socializar los contenidos. Aunque en la teoría constructivista el estudiante aprende de manera autónoma a partir de sus conocimientos previos, debe haber preguntas que le sirvan de orientación a lo que es necesario aprender. La aplicación de este tipo de técnicas en el aula de inglés, lengua extranjera, genera mejoras en los resultados, especialmente en la producción oral, lo que lleva a concluir que ejercicios que motiven a los estudiantes a pensar frente a los temas que se abordan en clase les ayudan a aprender más allá del interés de sacar buenas calificaciones.

La dimensión axiológica en la socialización de los saberes

Como profesional formado en ciencias humanas -filosofía, idiomas, teología, educación-, el autor de este texto se comprende como una persona con un proyecto de vida dotado de valores humanos que le han hecho posible relacionarse adecuadamente y de manera comprensible con las personas. Ha aprendido a lo largo de su formación profesional a manejar su vida como persona, a conocerse cada vez más y a desarrollarse como ser humano con el interés de aportar algo a la formación de los estudiantes. En la profesión docente los valores contribuyen a propiciar un clima de aprendizaje cálido, de respeto y empatía en el cual escuchar a los demás se hace fundamental en el ejercicio de construcción de los conocimientos. Para el caso del docente que narra aquí sus experiencias, la escucha le ha permitido conocer la realidad de los estudiantes y participar en la búsqueda de soluciones para las dificultades que se les presentan en su proceso de aprendizaje.

Desde la óptica de Noguera (2016) “ante la crisis del humanismo” la educación debe activar la función socializadora y creadora de las comunidades alfabetizadas en valores. En ese contexto, se ve la labor docente como aquella que va más allá de la socialización de solo conocimientos. Siguiendo estas ideas, todos deben considerarse ciudadanos de un mundo ordenado por medio de los valores esenciales para la convivencia de las

distintas identidades culturales. En instituciones orientadas a los valores de convivencia, el ambiente humanista debe ser lo característico de los escenarios de formación, vivir los valores humanistas que hacen posible una convivencia pacífica, de respeto mutuo y de corresponsabilidad. El docente debe también comprender su rol como un modelo a seguir en la formación de los estudiantes, como representante de la sociedad.

Así pues, al asumir la labor docente, el primer compromiso sería hacerlo bien para el bien común de la sociedad académica y social. Entonces, el punto de partida sería ver a los estudiantes como quienes poseen las potencialidades requeridas para su formación, no tanto en el sentido de *tabula rasa* de John Locke, sino las posibilidades cognitivas (conciencia personal) y las impresiones sensoriales que se adquieren del mundo externo (Schunk, 2012). Si cada persona lleva adelante su proceso de aprendizaje empleando todos los recursos innatos y externos, todos son capaces de alcanzar los mismos objetivos académicos y llegar a las mismas competencias en el uso del idioma extranjero. El compromiso con la responsabilidad por parte de docente y estudiantes no es algo de más tarde sino algo de *hic et nunc*.

Aun así, se sabe que los estudiantes no aprenden de la misma forma, ni siquiera emplean las mismas estrategias de aprendizaje. Esa realidad le exige al docente estar atento al proceso diferencial de todos los estudiantes, el cual responde necesidades formativas particulares. La actitud de acompañamiento tanto en las aulas de clase como en las tutorías, es uno de los valores que se destaca como una de las buenas prácticas docentes a nivel universitario. Al mismo tiempo, hay que hacer las cosas bien contribuyendo con el aprendizaje de manera satisfactoria. En definitiva, la labor de escuchar es un valor imprescindible para poder acompañar a los estudiantes de manera eficaz. Hay que quitar las barreras que se interponen entre el docente y los estudiantes si queremos ofrecerles una formación integral. Por último, el respeto y ser respetuoso con todos incluyendo administrativos, colegas, estudiantes, y todos los que nos rodean es un valor importante en la práctica docente en el contexto universitario porque crea un ambiente favorable para la convivencia y el trabajo.

La inclusión en la práctica docente

En aras de consolidar una educación inclusiva, propugnada por las políticas educativas internacionales, se puede evidenciar que existe una conciencia y una voluntad para instaurar procesos que aumenten “la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión” en las instituciones educativas (Barón et al., 2017, p. 63). Se enfatiza en la necesidad de transformar la cultura de las instituciones para atender a la diversidad de su población, para atender a los estudiantes susceptibles de ser excluidos y también para ayudarlos a superar los obstáculos que éstos encuentran en su camino de formación.

La dinámica en el mundo actual es la de establecer una sociedad organizada que respete los derechos fundamentales de las personas. En contravía a una mentalidad cultural orientada a patrones homogéneos, está aquella que invoca modelos heterogéneos que permitan que todas las personas y culturas con sus diferencias puedan convivir pacíficamente y contar con el mismo derecho de ser tratado igual a los demás. En concordancia con este postulado, las instituciones de Educación Superior han acogido la llamada inclusión o educación inclusiva, vinculando a aquellos individuos quienes son excluidos por la sociedad por su condición socioeconómica, física, cultural, entre otros, para ofrecerles la oportunidad de formarse profesionalmente. La opción se hace a partir de las filosofías de liberación contextualizadas.

En particular, frente al proceso de acompañamiento de estudiantes de inclusión en los cursos transversales de inglés de la UNIMINUTO, se puede precisar que al estar en el aula con aquellos que presentan una limitación visual, y con otros que presentan dificultades cognitivas, la autoexclusión es una de las primeras reacciones, dado que no se sienten cómodos al trabajar con otros estudiantes en las actividades de clase. Frente a estas situaciones es común sentirse impotente al no haber sido capacitado para manejar otras realidades o para saber cómo acceder al mundo de las personas con capacidades diferentes. Está aún una realidad por conocer y, por ende, descubrir las estrategias necesarias para trabajar con la población de inclusión. Desde la experiencia de la práctica docente, se ha manejado la situación asignando padrinos para aquellos que necesitan más atención en las actividades de clase, aunque aun así se percibe que no se ha logrado mucho. Entonces, la práctica docente, vista

desde la inclusión, descubre nuevas necesidades formativas que hay que incluir en la ruta de formación profesional y en la educación continua.

De acuerdo con lo dicho anteriormente, la institución debe preparar profesionales que puedan atender a las personas con capacidades diferentes para que ellos no sigan siendo excluidos aun estando con el resto de sus colegas que gozan de las óptimas condiciones requeridas para su formación. Una buena iniciativa dirigida a este objetivo es el caso de algunos estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, quienes optan por la electiva Lengua de señas, como curso complementario de su formación, el cual ofrece múltiples herramientas para acompañar a los estudiantes con dificultades auditivas.

La evaluación cualitativa, una herramienta para la educación por competencias

En Barón et al. (2017), los autores reflexionan acerca de la evaluación: cómo, por qué y para qué. El grupo describe lo que se entiende por evaluación, el propósito de evaluar y los tipos de evaluación. Por lo tanto, hablar de la práctica docente es al mismo tiempo hablar de todos los procesos que intervienen en la formación profesional de los universitarios, de tal manera que se formen para una responsabilidad en la sociedad, esto también implica que los sujetos alcancen ciertos estándares en las competencias. Por lo general, la evaluación es una actividad de medir o calificar “provee información oportuna y confiable para descubrir aquellos elementos de la práctica docente que interfieren en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de mejorarlos” (Barón et al. 2017, p. 64). Dicha evaluación debe ser cualitativa en cuanto se centra en la mejora progresiva de la formación de los sujetos empleando la información que propicia los diferentes momentos: al inicio de la formación, durante el desarrollo del proceso y al final.

Al mismo tiempo, pensar la evaluación implica reflexionar acerca del ideal de la persona que se quiere formar. Según el modelo educativo de las instituciones de Educación Superior, se espera formar profesionales altamente competentes y comprometidos con y para la sociedad, promover el desarrollo integral de las personas y sus entornos hacia unos estándares esperados. Ese es el ideal del tipo de profesional que se pretende formar, lo cual exige formar en competencias y evaluar a

partir de lo que los estudiantes son capaces de realizar; la apuesta de una evaluación cualitativa.

Desde esta perspectiva, cuando se evalúan los procesos de la clase de inglés, el objetivo es saber el alcance que se ha logrado en los nuevos conocimientos y saber cómo inciden en las competencias comunicativas, pues en ocasiones hay estudiantes que obtienen buenos resultados en los parciales, muchos de ellos estructurados en la lógica de los conocimientos gramaticales, pero no se comunican efectivamente, lo que muestra que el éxito en los parciales no coincide con las habilidades de producción oral y escrita. Ahí surge la interrogante: ¿para qué reproducir las estructuras gramaticales si no es posible usarlas para comunicar de manera competente?

En este sentido, la evaluación cualitativa cobra gran importancia, en tanto se relaciona con la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, que busca el desarrollo de las competencias comunicativas. Los malos índices en los resultados son una señal de que aún se requiere una intervención inmediata y trabajar más, retomando los contenidos de aprendizaje para mejorar o alcanzar las competencias. A veces, los resultados muestran una falta de compromiso de ambas partes, estudiantes y docente. No obstante, sin culpar a ninguno, la evaluación cualitativa debe guiar a las dos partes, para buscar más oportunidades y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje proporcionando más recursos de apoyo.

En el contexto de las experiencias de la práctica docente aquí expuestas, se ha aplicado un tipo de evaluación basada en lo que los estudiantes son capaces de realizar o desde los niveles de competencia en el uso de las habilidades lingüísticas y comunicativas. Es un tipo de evaluación que promueve procesos metacognitivos y de autoevaluación frente a los contenidos desarrollados durante las clases. La experiencia desde la práctica docente explicita que es necesario cambiar las formas de evaluar a los estudiantes, especialmente a partir de lo que ellos logran realizar con lo que ven en clase, las competencias comunicativas.

Partiendo de las afirmaciones anteriores, se puede dar cuenta de que existe una conexión entre la manera de evaluar y los contenidos desarrollados en las aulas de clase. La evaluación es primordial en cualquier

proceso de aprendizaje-enseñanza para evidenciar los niveles de alcance de las competencias requeridas. La información que se obtiene de dicha evaluación puede ser un insumo importante a la hora de hacer ajustes del proceso. Es decir, si se nota que los estudiantes, e inclusive los docentes no van bien, se pueden hacer modificaciones a los contenidos y cambiar la metodología de clase para lograr los objetivos.

Al respecto, cabe anotar que un proceso que mide la calidad de las habilidades comunicativas del estudiante apunta a una evaluación cualitativa. En el caso contrario, aquella que mide la capacidad memorística a corto plazo no contribuye a la formación en competencias comunicativas. Sin embargo, es importante mencionar que se requiere la memoria a corto plazo para el procesamiento de la información durante aprendizaje, a través de las pruebas que exigen conocimientos estructurales que se podrían memorizar de un día al otro.

Por ejemplo, algunas veces los estudiantes expresaban: “¿por qué no toma las actividades de evaluación o de producción escrita y oral desarrolladas en clase como nuestra evaluación del proceso, en cambio de las pruebas de gramática?”. La respuesta del docente era que él no tenía la potestad de hacer eso, ya que las pruebas eran estandarizadas, se aplicaban en ciertas fechas, y se les comunica a los estudiantes los resultados con un número de entre 0 y 5.0 para resumir su proceso. La nota mínima para aprobar la materia es de 3.0 y quien saca 2.9 o menos pierde. Ante esta situación, los estudiantes preguntaban si podrían saber en qué tipo de preguntas les va mal, es decir, revisar las preguntas en clase para ver qué errores cometieron, con lo cual la evaluación traería otros beneficios, por la estructura de la prueba eso no estaba contemplado. Así las cosas, cada quien se quedaba con sus errores, los repetían sin llegar a saber qué era lo que realmente hacían de manera errada. En una evaluación cualitativa, la evaluación se considera un instrumento de aprendizaje que ayuda para aclarar las dudas, especialmente cuando se hace la retroalimentación.

Partiendo de esa experiencia docente, sería bueno replantear la forma en que se evalúa a los estudiantes, preguntar si la actual forma de evaluar contribuye al desarrollo de las competencias, entendidas como las capacidades para realizar una actividad determinada en un momento dado, el saber hacer en un contexto real que requiere habilidades

comunicativas requeridas en un área de formación. Evaluar a los estudiantes por competencias presupone una formación por competencias, una metodología de enseñanza basada en las competencias. Al mismo tiempo, eso implicaría replantearse la posibilidad de un currículo por competencias o un currículo problémico, donde se busca resolver problemas comunicativos en el idioma inglés o cualquiera otra área de formación. Finalmente, si se requiere tomar la evaluación como un instrumento que ayuda a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, entonces dicha evaluación debe proveer una “información oportuna y confiable para descubrir aquellos elementos de la práctica docente que interfieren en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de mejorarlos” (Barón et al., 2017, p. 64).

Las reflexiones hechas hasta aquí condensan una serie de consideraciones, iniciativas y puntos de vista sobre la práctica como docente del curso de inglés en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Tales reflexiones son un punto de referencia para comprender la importancia de generar procesos de auto-observación de la práctica, considerando cada una de las dimensiones que la integran y en la perspectiva de cualificarla y adaptarla mejor a los contextos y a las necesidades de los estudiantes.

Referencias

- Barón, B., García, Z., Gutiérrez, B., Mendieta, C., Herrera, C., Riveros, D., Bautista, D., García, M., Acosta, N., Sánchez, O., Sánchez, S., Ndonyo, T. y Muñoz, W. (2017). *Caracterización de las Prácticas Docentes Universitarias. Desafíos para la cualificación docente en la Facultad de Educación de UNIMINUTO*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Chamot, A., & O'Malley, J. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. White Plains. Longman.
- Chamot, A., Barnhardt, S., El-Dinary, P. & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains. Longman.
- Cohen, A. (1998). *Strategies and using a second language*. Longman.
- Douglas, K., Carless, D., (2013). A History of Autoethnographic Inquiry. Jones, S., Adams, T., Ellis, C. *Handbook of Autoethnography* (84-106). Routledge.

- Ellis, C. Adams, T. & Bochner, A. (2011). Autoethnography: An Overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 10. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>.
- El Tiempo. (2015, 13 de junio). En 2018, sólo el 8 % de los bachilleres tendrá nivel medio de inglés. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15947757>
- Juliao, C. (2013). *Una Pedagogía Praxeológica*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Lonergan, B. (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Sígueme UIA.
- Noguera, P. (2016). *Educación para el siglo XXI. Reflexiones Humanistas*. Universidad Sergio Arboleda.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una Perspectiva educativa* (6ª Edición). The University of North Carolina at Greenboro, Pearson.

CAPÍTULO 8

Pensamiento filosófico para una reflexión en educación comunitaria

Oscar Fernando Sánchez Suárez¹

DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-521-8.cap.8>

“Preparar para la vida no deja de ser una finalidad inherente a la propia naturaleza humana”

Philippe Perrenoud.

Este escrito es producto del ejercicio propuesto desde el proyecto de investigación *Cualificación de las prácticas docentes de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO*. En el entramado de las reflexiones suscitadas por el proyecto surge la aquí expuesta, que se encamina a mostrar los vínculos de la educación artística comunitaria con la filosofía, entendiendo estos vínculos como una

1 Magíster en Educación Basada en Competencias del Centro de Estudios Mar de Cortés Sinaloa México Escuela de Artes de Bogotá, Especialista en Pedagogía para Profesionales de la Universidad Sergio Arboleda, Maestro en Artes Plásticas y Visuales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente e investigador en el área de la Pedagogía Artística y Cultural, docente universitario en Artes Visuales, Diseño Gráfico, Historia del Arte, Didáctica, Pintura, Dibujo Técnico, Geometría descriptiva, Cine-video, Fotografía, Semiótica, Gestión Cultural, asesor de investigación y proyectos de intervención, práctica técnica y conceptual en la utilización de los medios culturales y artísticos, como herramienta pedagógica y didáctica. Asimismo, es docente-tutor en el área de la Didáctica del Arte, bajo la modalidad a distancia, de carácter presencial y virtual en plataformas Moodle y Blackboard, manejo y conocimiento en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) aplicadas al análisis semiótico de la imagen y comunicación visual.

clave para la formación integral y la creación de alternativas pedagógicas que enriquezcan la actividad educativa. En este sentido, el capítulo inicia con una descripción teórica, para luego abordar el tema de la educación artística como mediador del arte comunitario.

Introducción

La educación artística comunitaria se ha convertido en un medio esencial de conocimiento que favorece al fortalecimiento cultural y educativo de toda nación. El arte desde la cualificación de las prácticas docentes, y en cada una de sus expresiones, ha proporcionado numerosos avances en el ámbito social, lo que permite la apertura de incontables concepciones de interacción, goce estético, comunicación, expresión e intercambio cultural, que conducen hacia un verdadero y pleno proceso de desarrollo integral de todo ser humano en busca de su cualificación desde la experiencia profesional.

Las investigaciones y paradigmas en educación artística comunitaria son sin duda un proceso fundamental para el fortalecimiento de identidad y desarrollo integral de una sociedad. De tal manera que es esencial el trabajo desde las comunidades de aprendizaje que deben estar enmarcadas en tres niveles ideológicos: Nivel filosófico, que es la interpretación personal del hombre con el universo y con sus semejantes. Nivel social, una clara manera de reflexionar ante una realidad histórico-social, y nivel personal, quien debe buscar su propio camino en la colectividad, y alcanzar su plena construcción como individuo. Al respecto Garrido (2010), resalta que “trabajar a partir del entorno y la comunidad fue uno de los rasgos de identidad de las propuestas de los movimientos educativos modernos a principios del siglo XX.” (p. 110). Consecuentemente, se puede decir que un modelo educativo en este aspecto está orientado a establecer estrategias de aprendizaje desde un modelo participativo y activo. De tal manera, que los aprendizajes artísticos y culturales están basados en las experiencias y vivencias, cuyas prácticas pedagógicas se apoyan en la lúdica y en el desarrollo de su potencial heurístico.

Dentro de la línea de Educación, Transformación Social e Innovación que presenta la FEDU de UNIMINUTO, se encuentra el desarrollo de la persona, sus potencialidades, su espiritualidad, sus competencias, habilidades y autonomía. De ahí que, otras perspectivas afines a esta línea de

investigación sean las de la educación para el desarrollo y la educación para la convivencia, en la que se destaca la relación básica entre educación y transformación social.

Por lo tanto, una de las funciones sustantivas que tiene la institución, es el desarrollo de procesos continuos de interacción e integración con los agentes sociales y comunitarios. Dentro de la responsabilidad social de UNIMINUTO, una de sus líneas de investigación está ligada a la gestión social, participación y desarrollo comunitario.

En este sentido, una de las dimensiones humanas fundamentales que articula lo antes planteado, es la actividad lúdica, no como una ciencia sino como una forma de vida. Por consiguiente, para Romera, Ortega y Monks (2008), “este modelo teórico, ha tenido como finalidad comprobar si el fomento de la actividad lúdica conlleva una mejora en el nivel de inclusión social y del desarrollo personal y social”. De ahí que, la lúdica como dimensión humana está inmersa en la Pintura, la música, la danza, y el teatro, que conforman los diferentes lenguajes artísticos, constituyéndose en un saber universal en la educación integral del ser humano.

Por lo tanto, se sabe que la historia del desarrollo humano se sustenta desde los modelos religiosos, como instrumentos ideológicos erigidos. De tal manera y como lo expresa Vargas (2016), “nuestro mundo cada vez es más espiritual, no en el sentido tradicional del término, más sí en el valor que se le da a la trascendencia del espíritu desde múltiples significaciones” (p. 462). Por otra parte, si el pensamiento mismo es un *logos*, en la filosofía aristotélica, *el universo tiene una intención y un propósito*. Por lo tanto, la palabra unida al pensamiento; razona, argumenta, habla, y discurre, le da sentido a la existencia primordial del desarrollo cultural, filosófico y científico, de la espiral primordial entre verdad y ciencia.

Entonces se podría decir que, la búsqueda de la doctrina filosófica, dentro del desarrollo humano, se remonta a los planteamientos de Aristóteles y de Platón. De acuerdo con Ocaña (2015), “la conducta de un ser humano solamente será considerada correcta o adecuada si sus transformaciones configuracionales acontecen en armonía con las transformaciones configuracionales del entorno” (p. 189). De tal manera, que dentro del desarrollo de una educación comunitaria es de vital importancia un

trasfondo adecuado de un entorno apropiado para el desarrollo social de todo ser humano. Por lo tanto, este hecho evolutivo del lenguaje, parte del *fluir de las coordinaciones conductuales* y del incesante cambio de las circunstancias humanas.

Ahora bien, como el lenguaje es una expresión de todo ser humano, y es parte fundamental para el desarrollo y el manejo del arte comunitario, se podría decir que el arte hace parte de la coexistencia de una articulación entre las diferentes entidades y sujetos que hacen parte de un sistema social-comunitario y de comunidades reflexivas.

Frente a ello, las actividades que se desarrollan desde el arte para la comunidad no siempre cuentan con la suficiente disciplina y fundamento teórico. En muchos casos, lo que se logra encontrar, es un grupo de actividades basadas solo en lo lúdico y en el hacer, dejando a un lado el carácter formativo y disciplinar que tiene la academia desde la cualificación de la práctica. Es así como, desde la perspectiva de Quiroga (2014), “la forma más eficaz de lograr esta interacción es la que se gestiona desde el que-hacer académico, así se generan proyectos de aula donde el estudiante interactúa y participa en la solución de los problemas de la comunidad” (p. 2), con ello se esperaría que, a través del saber aprendido en el aula, el estudiante, se encuentre en la capacidad para atender los problemas de su contexto, en pro de sí y de su comunidad.

Educación artística y competencias comunitarias

Es importante tener en cuenta las competencias básicas para la formación en educación comunitaria, *no es un remedio*, como dice Coll (2007) es un planteamiento que genera capacidades y propuestas de solución con un razonamiento preciso y eficaz para buscar soluciones en su desarrollo. Para Coll (2007), las competencias son un referente para la acción educativa y nos informan sobre lo que debemos ayudar al alumado a construir, adquirir y desarrollar” (p. 38). Es decir que los docentes o profesores deben capacitarse en procesos de formación basados en competencias, para generar espacios que fundamentan el conocimiento. Por lo tanto, el estudio y el aprendizaje en competencias genera espacios de aprendizaje autónomo, que permite la consecución de estrategias para la práctica docente. Entonces, el proceso de toma de formación

está anudado al dominio de los saberes específicos y a una metodología planificada de secuencias didácticas.

Por lo anterior, la noción o generalidad del trabajo sobre competencias en comunidad, permite desarrollar las habilidades en el campo intelectual, cognitivo, cultural y social. La educación basada en competencias se ajusta al proceso formativo del estudiante, y al desarrollo de sus competencias particulares. Para Coll (2007), el proceso de toma de decisiones sobre los aprendizajes escolares tiene un componente ideológico importante, cuya visibilidad puede quedar seriamente comprometida en algunas variantes de los enfoques basados en competencias. Entonces, podría decirse que la educación basada en competencias, en el campo del contexto comunitario y social, permite expresar e interpretar conceptos, hechos y opiniones desde un contexto determinado, de forma oral, escrita, o actuada en el caso de las artes, y de actuar lingüísticamente de manera acertada, creativa y precisa, para dar solución a un problema determinado.

De tal manera que no se pretende que la educación basada en competencias sea un carácter ideal en el proceso pedagógico. El problema nace cuando no se implementa o no se construye un modelo pedagógico basado en competencias dentro del PEI. Según Díaz (2006), “en el caso del currículo, podemos afirmar que encontramos múltiples clasificaciones que no necesariamente permiten orientar los procesos de diseño curricular. No se tiene claridad sobre las ventajas que subyacen en emplear el término competencias referido a ámbitos disciplinares” (p. 33). Por tal motivo se debe generar una mayor discusión pedagógica para que surjan nuevas metodologías en la construcción de los planes de aula.

Es decir, las competencias permiten desarrollar destrezas y habilidades en el campo intelectual, cognitivo, social y cultural, para adquirir experiencia, práctica, y destreza a la hora de realizar una actividad, un trabajo o una puesta en escena. Un aspecto sumamente importante para tener en cuenta es el contexto en el que se desarrolla la competencia, y aunque hay varias definiciones o tesis, como la propuesta por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que dice que “una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea”. En otras palabras, es un aporte desde lo social a la integración comunitaria.

Una buena educación basada en competencias debe permitir satisfacer necesidades educativas que fomenten la paz y la cooperación para un aprendizaje intercultural. Para que una reforma educativa de este tipo centre su eje en la integralidad del ser, debe haber procesos de reflexión sobre los asuntos clave de la educación actual, y diseñar verdaderas propuestas que integren a toda la comunidad educativa, social y política de una nación.

Por lo tanto, es así como el programa de Licenciatura en Educación Artística de UNIMINUTO visibiliza una propuesta de investigación desde las competencias sociales, que se mueve en el terreno de las didácticas específicas. Esta estrategia se fundamenta en la praxeología como práctica educativa, que se comprende como la praxis intencionada, que en términos del padre Carlos Juliao, “representa para nosotros un planteamiento (teoría) y un procedimiento (praxis) socioeducativo construido por las personas, que comprende finalidades, procesos, métodos y críticas de la praxis”. De tal manera que las investigaciones soportadas sobre competencias sociales y ciudadanas tienen un carácter formativo desde lo social, lo que permite generar un horizonte a partir de la creación de proyectos culturales y sociales desde el arte.

Educación artística como mediador en arte comunitario

Con la intención de hacer un recorrido histórico sobre el concepto, el arte comunitario nace a mediados de los años setenta en Estados Unidos y Gran Bretaña, como participación de un público en la intervención de una obra de arte. Hay dos ideas claves para entender la evolución de este concepto; la primera es comprender el estado social en el que se da, es decir que el significado del arte debe encontrarse en el contexto. La segunda, el interés del público por las nuevas expresiones culturales y artísticas en busca de formas de expresión, y el reconocimiento de nuevas técnicas anudadas en las tecnologías actuales.

Es imprescindible la función social que cumple la educación artística en contextos comunitarios, donde se apoya en los valores y actitudes éticas para la construcción de ciudadanía. Los enfoques o modelos que se desarrollen desde la educación artística deben ser globales e integrales, lo que permite un conocimiento más holístico y humanizante.

La necesidad de crear un estudio pertinente sobre la educación artística comunitaria requiere trabajar en un entorno comunitario adecuado, que permita sortear situaciones reales y precisas para la creación de estrategias en la creación de grupos de aprendizaje. Para Garrido (2010)

La educación artística comunitaria busca la unión de la educación con la vida mediante la implicación de los estudiantes en **experiencias de aprendizaje** que están basadas en el estudio y la solución de problemas reales, presentes en sus entornos cotidianos. (p. 110).

Entonces, vincular la escuela con la vida cotidiana, implica un compromiso social, donde se busque una sostenibilidad cultural y ambiental. En el caso de las experiencias de aprendizaje, se deben basar en las actividades propuestas por la comunidad y para la comunidad. A este respecto, el arte como mediador social, se centra en el desarrollo integral de la persona, con el rescate de sus potenciales. Para González (2010), “la Mediación Artística recupera algunos conceptos extensamente abordados desde la pedagogía, la psicología y el trabajo social” (p. 5). Al mismo tiempo, el interés de los proyectos que se presentan requiere comprender cómo desde la educación artística situada hacia la comunidad, se desarrollan estrategias que permitan una mejor calidad de vida. Para el Parlamento Europeo (2006), expresar e interpretar conceptos, pensamientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) [y de] interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada, profesional, y el ocio.

Lo que nos muestra es la capacidad del arte en el proceso educativo para combatir la exclusión con un carácter formativo desde lo social, lo que permite la creación de proyectos culturales y sociales desde el arte.

Es por ello que vincular la escuela con la vida cotidiana implica un compromiso social que busque una sostenibilidad cultural y ambiental. En este caso el currículo se debe basar en la comunidad, por la comunidad y para la comunidad, desde la competencia social y ciudadana. Es decir, que el arte como mediador social se debe centrar en el desarrollo integral de la persona con el rescate de sus potenciales. Es decir que se pretende que desde la educación artística situada hacia la comunidad

se desarrollen estrategias que permitan una mejor comprensión de la competencia social y ciudadana.

Conclusiones

El arte es la conexión misma con el universo. Es la capacidad más asombrosa del ser humano; es poder trascender todo el conjunto de condiciones objetivas y subjetivas que le rodean, beneficiando acciones que conducen a nuevas iniciativas para el desarrollo humano. “En este sentido, el arte pasa a ser una excelente vía para el estudio de la subjetividad y del funcionamiento social de un determinado momento histórico, como lo han demostrado una infinita cantidad de autores en las diferentes disciplinas artísticas” (González, 2010, p. 5). Desde su representación simbólica y paradójica, representa una fuente única para interpretar algunas de las tendencias de la sociedad en la que se nace. Su contexto primario.

Es imprescindible la función social que cumple la educación artística en contextos comunitarios, que se apoya en los valores y actitudes éticas para la construcción de ciudadanía. Los enfoques o modelos que se desarrollen desde la educación artística deben ser globales e integradores, permitiendo un conocimiento más holístico y humanizante.

En cuanto a la educación, Fullat y Sarramona (1984) señalan que “está sometida a la ética de los valores... educar es orientar hacia el bien”. Pero lo bueno se convierte en relatividad de acuerdo con el contexto y las leyes que rigen cada sociedad y cultura independentista. Es decir que la razón del bien en la escuela es un poder político desde la teleología. Para Aristóteles, ante el dilema, “el bien del individuo o el bien de la ciudad” propuso que las dos coincidían, y que debía someterse el bien del individuo, al bien de la ciudad, porque este segundo es más perfecto. Así lo encontramos en la *Ética* a Nicómaco.

Como diría Weber en su ensayo *La política como vocación* (1999), discurre en el método que busca la libertad y la igualdad de todo ser humano. Pero no solo se debe legislar para buscar esta igualdad liberadora en los seres humanos. Entonces, ¿dónde queda la naturaleza y todos los seres vivos que en ella existen? Educar para la paz implica tener en cuenta a todos los seres que habitan este planeta. Es crear un

ambiente propicio de convivencia social, cultural, política, y ambiental, donde todos podamos vivir en paz.

De modo que, el *Deber vivir en paz* que nos plantea Camps (1994) en su texto *Los valores de la educación*, muestra cómo “la educación para la paz es una urgencia que no puede ser abandonada. No es la educación la que podrá preservar la paz, sino una política dirigida a tal fin, pero que no se cuestione los principios que la amenazan”. Por lo tanto, plantea la necesidad de preservar el bienestar del ser humano y sugiere la importancia de que exista el diálogo como estrategia de coexistencia pacífica entre los pueblos de todo el mundo.

Desde la racionalidad, debe ser un asunto ético, provisto de un componente humanista para rescatar la crisis de valores. El problema no está en cómo somos capaces de hacer funcionar mejor la sociedad en que vivimos, sino en cómo organizar los valores humanos, para que se correspondan con un estado materialista y espiritual, para aquellos que están desprovistos de este principio de estructura social, ético-racional. Pero, por otro lado, la libertad está en la relación con los demás, en la imprescindible capacidad de utilizar el lenguaje simbólico, para razonar desde la existencia misma de nuestro ser interior evocando la existencia de Dios para vivir en paz.

La finalidad de la educación es la realización del ser humano como ente en el universo que piensa y actúa de acuerdo con las leyes mismas que le ha otorgado su intelecto y las leyes de la naturaleza y del universo. De igual manera, Fullat y Sarramona (1984) nos muestran que la educación es “una tarea integral que abarca al hombre en su totalidad”. No se trata de amoldar al hombre a su medio como lo plantea Durkheim, tampoco es la liberación de sus instintos como señala Marañón, ni ser solo conscientes frente a la realidad de Freire, o que le proporcione modelos de Belth. La finalidad debe darse en la adaptación social de la interacción hombre-medio, pero esta adaptación debe dar respuesta a las circunstancias propias de cada comunidad.

Para hablar del futuro de la educación artística se debe valorar el pasado, el espacio y el tiempo formativo, para trabajar desde las transferencias, que no es otra cosa que buscar la calidad en la educación y que, por tratar de inquirir el mejor modelo, desde la mejor política, se olvida

de las didácticas directas de la práctica profesional, que son uno de los componentes de la formación inicial de profesores de mayor importancia y trascendencia, en la búsqueda de fortalecer la experiencia pedagógica de los maestros.

Del mismo modo, es necesario considerar que en este proceso formativo intervienen factores que, por lo general, afectan los pensamientos, sentimientos y conductas de profesores universitarios y alumnos.

Lo anterior sustenta el proyecto de formación de los profesionales de la Licenciatura en Educación Artística de UNIMINUTO, y se enmarca en una propuesta que considera al futuro docente como una persona integral, que desarrolla competencias cognitivas, artísticas, investigativas, pedagógico-praxeológicas y personales desde el trabajo comunitario, que unifican aspectos como la autonomía personal, la adquisición, y la aplicación de los conocimientos, desde una postura ética y social, lo que permite solucionar de forma creativa, problemas y conflictos en las dimensiones educativa, estética, y política.

El futuro debe ser presente, para que las nuevas generaciones aporten desde su experiencia, a la formación de individuos más honestos y con visión futurista por mejorar su planeta y el proyecto de vida de una nación.

Referencias

- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Grupo Anaya.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39.
- Díaz, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.
- Fullat, O. y Sarramona, J. (1982). *Cuestiones de educación:(análisis bifronte)*. Ceac.
- Garrido, A. (2010). Educación artística comunitaria en Finlandia: entrevista a Timo Jokela. *PULSO. Revista de Educación*, (33), 109-127.

- González, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de educación*, 52(2), 8.
- Max, W. (1919). La política como vocación. En M. Weber, *El político y el científico* (81-235). Alianza Editorial.
- Ocaña, A. (2015). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. *CES Psicología*, 8(2), 182-199.
- Parlamento Europeo. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo. Sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial del Parlamento Europeo*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2006-82748>
- Quiroga, N. (2014). Diseño con proyección social: Sinergia entre la academia y los procesos comunitarios. *Actas de Diseño*, 17, 95-98.
- Romera, E., Ortega, R., Monks, C. (2008). Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 193-202.
- Vargas, C. (2016). La espiritualidad como medio de desarrollo humano. *Cuestiones teológicas*, 42(98), 459-481.



Conclusiones

Las conclusiones de este libro se presentan a partir de las reflexiones de los autores de cada capítulo. En este sentido, en el capítulo 1 *Perspectiva de las comunidades de aprendizaje en la Educación Superior*, se puede concluir que es necesario seguir fortaleciendo el trabajo colaborativo y consensuado al interior de la FEDU, esto a través de las Comunidades de Aprendizaje, con el fin de establecer una cultura que favorezca el aprendizaje y la construcción de conocimiento compartido. También se persuade a la educación superior sobre las exigencias que el siglo XXI ha impuesto para la construcción del conocimiento, especialmente, aquel que es producto del intercambio de saberes sobre objetos de estudio comunes. Las Comunidades de Aprendizaje son propicias para descentralizar la construcción del conocimiento, porque permea las obsoletas maneras en que se ha dado dicho proceso. Por tanto, se invita a seguir generando espacios en los que se sometan los diversos conocimientos a la reflexión, debate y análisis entre pares.

En el capítulo 2 *Las Comunidades de Aprendizaje como estrategia de transformación de la cultura institucional y de la práctica docente* se concluye que las Comunidades de Aprendizaje son una estrategia de transformación institucional, que debe ser asumida como una herramienta integral en la formación de los estudiantes. Se establece que el maestro

amplía las fronteras académicas al colocar el conocimiento en discusión con otros, y aquí toma protagonismo la participación de los estudiantes en las Comunidades de Aprendizaje. Logran vincularse a otras culturas del conocimiento y con ello, cualificar su proceso formativo y de práctica pedagógica, de cara a los actuales cambios y necesidades que se presentan en las sociedades.

Estrategias pedagógicas para docentes integrando las TIC en las dimensiones de la práctica es un capítulo en el que la autora logra concluir que las Comunidades de Aprendizaje se articulan de manera importante y pertinente con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, ya que facilitan y legitiman otras maneras de acceder sin barreras a nuevos conocimientos. El profesorado tiende a ser más creativo, didáctico e innovador, al vincular en las estrategias pedagógicas el uso de las TIC. Al promover las Comunidades de Aprendizaje en la Educación Superior sus miembros pueden interactuar y generar nuevos conocimientos en pro de una sociedad cambiante y cada vez más exigente. Este capítulo termina reconociendo que es necesario integrar las TIC como un componente fundamental en el currículo y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y para tal fin las Comunidades de Aprendizaje son el derrotero que favorece dichos propósitos.

El capítulo 4 *Cómo tejer la teoría, la práctica, la reflexión y el aprendizaje. Consideraciones sobre el quehacer del docente de lenguaje*, concluye que la práctica pedagógica es un escenario colectivo nutrido por todos los agentes del aprendizaje, pero a la vez por los escenarios y procesos ligados a ella, los espacios académicos, los ejercicios de investigación formativa y las prácticas pedagógicas, una simbiosis que invita a estar en permanente reflexión ante el discurso y el actuar pedagógico.

En el capítulo 5 *Una mirada reflexiva hacia la pedagogía de la corporeidad*, se concluye que el cuerpo es el puente de comunicación y que, además, está atravesado por toda una serie de dinámicas sociales e históricas, a saber, el género, la etnia, la clase, que hacen que sea cambiante, un cuerpo que encuentra en el lenguaje su medio de representación en distintos escenarios y Comunidades de Aprendizaje. También a modo de conclusión se tiene que el cuerpo al ser un componente simbólico, social y cultural le permite a la persona sentir el mundo, cargarlo de afectividad para interactuar con él y relacionarnos con el otro, dándole sentido a su

propia existencia. Y termina la autora afirmando que es primordial continuar con una apuesta de transformación de las prácticas educativas en la educación, de la disposición del docente en el aula, de la organización y administración del saber disciplinar, de las didácticas más incluyentes, teniendo como base el aprendizaje dialógico.

Develando otras conclusiones del libro, en el capítulo 6 *El ejercicio docente como experiencia praxeológica: los encuentros en la U*, la autora cierra el capítulo haciendo un reconocimiento importante a los encuentros de aula, que constituyen en espacios en los que se tejen dinámicas y acciones relacionadas con los procesos pedagógicos y didácticos que conllevan a validar el modelo praxeológico, el cual busca generar habilidades como: la autonomía, el trabajo en equipo, los valores y el conocimiento que permite formar ciudadanos competentes. Otra conclusión tiene que ver con el manejo de herramientas tecnológicas como armas didácticas que acercan en tiempo real los acontecimientos globales, por tanto, el conocimiento de estas realidades permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea dinámico, evolutivo y formativo, en el desarrollo integral de los estudiantes, lo que permite construir sus propias realidades como actores principales en la transformación de sus contextos.

La práctica docente: una mirada multidimensional es un capítulo en el que se concluye que existe la necesidad de generar procesos de auto-observación de la práctica formativa, al considerar cada una de las dimensiones que la integran, en la perspectiva de cualificarla y adaptarla mejor a los contextos y a las necesidades de los estudiantes.

Por último, en el capítulo *Pensamiento filosófico para una reflexión en educación comunitaria* el autor concluye que para hablar del futuro de la educación artística se debe valorar el pasado, el espacio y el tiempo formativo. La educación al ocuparse de responder por su calidad, por tratar de inquirir el mejor modelo, desde la mejor política, se olvida de las didácticas directas de la práctica profesional, que son uno de los componentes de mayor importancia y trascendencia en la formación inicial de profesores.

En suma, las conclusiones presentadas permiten recoger las voces que los autores de este libro expresan a las Comunidades de Aprendizaje desde su disciplina. Se deja en evidencia la importancia que asignan al

trabajo colaborativo y consensuado con sus pares. Se realizan reflexiones frente a la labor del maestro en el aula y la necesidad de establecer vínculos para fortalecer el saber compartido. Por tanto, es impostergable establecer, para los profesores, espacios para el inter-diálogo, pues es la manera en que las comunidades de aprendizaje entran en función para favorecer el co-aprendizaje e intercambio de conocimientos que han sido construidos a partir de las experiencias formativas en la Educación Superior.

Los autores al reconocer la importancia de los vínculos colaborativos y solidarios con pares académicos valoran el hecho de aprender y generar conocimiento juntos. En esta línea, se converge con los señalamientos de Delors (1994) quien, en su obra sobre *Los cuatro pilares de la educación*, reconoce que el trabajo mancomunado provee aprendizaje que se configura en una de las principales “empresas de la educación contemporánea”.

El aprendizaje dialógico, reflexivo, crítico y consensuado entre docentes permitió deliberar sobre los componentes transversales a las prácticas formativas que se desarrollan en la FEDU, y que tienen que ver con los componentes de: inclusión, disciplinar, axiológico, evaluativo e institucional. Esto se traduce en la posibilidad de generar cambios significativos en los procesos de formación, impulsando transformaciones desde lo didáctico y abarcando nuevas formas de concebir las prácticas docentes universitarias.

Por último, los participantes reconocen que en los encuentros de saberes se logra reflexionar sobre las prácticas de formación aplicadas y se exponen ideas para su transformación, razón que justifica la necesidad de generar espacios para la disertación entre los docentes de la facultad.

Referencias

Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La Educación encierra un tesoro* (91-103). El Correo de la Unesco.

La formación docente y las prácticas pedagógicas son componentes ineludibles para la calidad de la educación. En la vía de esa consideración, *Comunidades aprendientes, comunidades reflexivas: una estrategia para la cualificación de la práctica docente* aborda múltiples vivencias de aprendizaje y deliberación de profesores universitarios confrontados por la realidad de sus prácticas. Este libro realizado bajo una mirada crítica, reflexiva y propositiva de las prácticas docentes en la Educación Superior, plasma las voces de docentes investigadores que, en la búsqueda de la transformación del ejercicio pedagógico, descubren la capacidad de las comunidades educativas de constituirse en comunidades que indagan, observan y crean nuevas formas de enseñar y de aprender. En tal sentido, la obra invita a docentes, estudiantes, directivos, redes y gremios, interesados en aportar al fortalecimiento y mejora del sistema educativo universitario, a configurar experiencias educativas basadas en la resignificación de la práctica educativa cotidiana y en las posibilidades y oportunidades de cualificación de los maestros. Se espera que los capítulos que integran esta obra contribuyan y estimulen una nueva comprensión del ser y quehacer docente desde una lógica de co-aprendizaje donde se abran espacios de discusión y ejecución para ir consolidando un trabajo más dialógico y colaborativo.



UNIMINUTO

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

Rectoría Bogotá - Presencial

Bogotá D.C. Calle 81B No. 72B - 70

Teléfono +(57)1 - 291 6520

www.uniminuto.edu