

SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO
SUE CARIBE



CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES EN EL EJERCICIO DEL CURRÍCULO
PROBLEMATIZADOR POR COMPETENCIAS EN LA NORMAL SUPERIOR DE MONTERÍA

LEDIS GARCÍA RAMOS
CARMEN GONZÁLEZ SUÁREZ

Mag. RUDY DORIA
Asesor

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
SUE CARIBE
Montería, diciembre de 2011

**CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES EN EL EJERCICIO DEL CURRÍCULO
PROBLEMATIZADOR POR COMPETENCIAS EN LA NORMAL SUPERIOR DE MONTERÍA**

**LEDIS GARCÍA RAMOS
CARMEN GONZÁLEZ SUÁREZ**

**Mag. RUDY DORIA
Asesor**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
SUE CARIBE
Montería, diciembre de 2011**

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Montería, diciembre de 2011.

DEDICATORIA

A ti Dios mío, por las bendiciones que recibo diariamente.
A mis hijos hermosos; Orlando Enrique y Sara Sofía,
por esas sonrisas y besos que me regalan en cada momento.
A ti Oscar, por comprenderme y apoyarme en las dificultades.
A mi hermana Nelly y a mi sobrina Elvi, por su apoyo incondicional.
A ti July, tu apoyo y ayuda son muy valiosos para mí.
A mis compañeros de trabajo, por su valiosa colaboración.

Ledis María García Ramos

A mi Dios fuente de amor y fortaleza,
A mi esposo e hijos por su amor y comprensión
A mi madre y hermanas por su apoyo incondicional,
A mis compañeros por su comprensión y
colaboración en este sueño.

Carmen Alicia González Suárez

AGRADECIMIENTOS

Nuestros agradecimientos sinceros a la Normal Superior de Montería, por abrirnos sus puertas para realizar este proyecto de investigación, su colaboración fue valiosa porque nos permitió conocer de cerca el proceso de implementación del rediseño curricular. A todos los maestros que hicieron parte de la muestra, su disposición para atendernos, observarlos en el aula, concedernos entrevistas y participar del grupo de discusión. Gracias por apoyar este trabajo.

A Rudy Doria, asesor de este proyecto, por su disposición, paciencia y dedicación para orientarnos.

A Luis Carlos Pacheco y a Yoli Regino por sus valiosos aportes.

A la Dra. Cecilia Molina de Correa y al Mag. Luis Carlos Pacheco Lora por sus asesorías y colaboración en la validación de los instrumentos.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	14
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	17
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	17
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	23
2. JUSTIFICACIÓN	24
3. OBJETIVOS	25
3.1 OBJETIVO GENERAL	25
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	25
4. REFERENTES TEÓRICOS	27
4.1 ANTECEDENTES	27
4.1.1 CONCEPCIONES CURRICULARES	27
4.1.2 REFORMAS CURRICULARES	31
4.1.3 CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE	33
4.1.4 PRÁCTICAS DE AULA	37
4.2 REFERENTES TEÓRICO – CONCEPTUALES	40
4.2.1 QUÉ SE ENTIENDE POR CONCEPCIONES	40
4.2.2 CÓMO HA EVOLUCIONADO EL SIGNIFICADO DE LAS CONCEPCIONES	43
4.2.3 CONCEPCIONES DE CURRÍCULO	46
4.2.4 CONCEPCIONES CURRICULARES Y TEORÍAS QUE LAS SUSTENTAN	50
4.2.5 CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	59
4.2.6 CONCEPCIÓN DE CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR POR COMPETENCIAS	65
4.2.6.1 LOS MÉTODOS PROBLÉMICOS	71
4.2.6.1.1 EL MÉTODO DE EXPOSICIÓN PROBLÉMICA PARTICIPATIVA	73
4.2.6.1.2 EL MÉTODO DE BÚSQUEDA PARCIAL	73
4.2.6.1.3 EL MÉTODO INVESTIGATIVO	74
4.2.6.2 CATEGORÍAS DE LA ENSEÑANZA PROBLÉMICA	75
4.2.6.2.1 LA SITUACIÓN PROBLÉMICA	75
4.2.6.2.2 EL PROBLEMA DOCENTE	76

4.2.6.2.3	LA TAREA PROBLÉMICA	76
4.2.6.2.4	LAS PREGUNTAS PROBLÉMICAS	77
4.2.6.2.5	LO PROBLÉMICO	77
4.2.6.3	LAS COMPETENCIAS EN UNA INSTITUCIÓN FORMADORA DE MAESTROS	79
4.2.7	REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE AULA DE LOS DOCENTES	80
5.	METODOLOGÍA	84
5.1	TIPO DE INVESTIGACIÓN	84
5.2	POBLACIÓN ESTUDIADA	86
5.3	DISEÑO METODOLÓGICO	87
5.3.1	FASES DE LA INVESTIGACIÓN	87
5.3.1.1	FASE DE FUNDAMENTACIÓN Y VALIDACIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	88
5.3.1.2	FASE DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	89
5.3.1.2.1	REVISIÓN DOCUMENTAL	89
5.3.1.2.2	SENSIBILIZACIÓN A DOCENTES	89
5.3.1.2.3	OBSERVACIÓN DE CLASES	90
5.3.1.2.4	ENTREVISTAS A DOCENTES	90
5.3.1.2.5	GRUPO DE DISCUSIÓN	90
5.3.1.3	FASE DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	91
5.3.1.3.1	FASE DESCRIPTIVA	91
5.3.1.3.2	FASE DE INTERPRETACION	91
5.3.2	RUTA METODOLOGICA: CATEGORÍAS, DIMENSIONES E INDICADORES	92
6.	RESULTADOS	94
6.1	CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES NORMALISTAS SOBRE EL CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR POR COMPETENCIAS	95
6.1.1	CONCEPCIONES HALLADAS SOBRE LOS FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULO	95
6.1.2	CONCEPCIONES SOBRE LOS MÉTODOS DEL CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR	98
6.1.3	CONCEPCIONES SOBRE LAS CATEGORÍAS DE LA ENSEÑANZA PROBLEMATIZADORA	100
		101

6.1.4	CONCEPCIONES SOBRE LA CLASE EN EL CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR	104
6.1.5	CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA EN EL CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR	109
6.1.6	CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE EN EL CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR	114
6.2	ENTRE EL DISCURSO Y LA PRÁCTICA: UNA MIRADA A LA RELACIÓN ENTRE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EL CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR Y SUS PRÁCTICAS DE AULA	114
6.2.1	ACTIVIDADES DE INICIACIÓN Y PROPÓSITOS DE LA CLASE	116
6.2.2	MÉTODOS Y CATEGORÍAS QUE EMPLEAN LOS DOCENTES EN SUS PRÁCTICAS DE AULA	119
6.2.3	ROL DEL ESTUDIANTES Y DEL DOCENTE EN EL EJERCICIO DEL CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR	120
6.2.4	PRÁCTICA DE EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES EN EL EJERCICIO DEL CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR	123
7.	CONCLUSIONES	126
8.	RECOMENDACIONES	128
9.	REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	135
10.	OTRAS REFERENCIAS CONSULTADAS	

RELACION DE DIAGRAMA Y TABLA

	Págs
DIAGRAMA 1. DISEÑO METODOLÓGICO	87
TABLA 1. RUTA METODÓGICA: CATEGORÍAS, DIMENSIONES E INDICADORES	92

LISTA DE MAPAS

	Págs
MAPA 1. CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE SEGÚN PÉREZ, E.	61
MAPA 2. CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES NORMALISTAS SOBRE LA CLASE	102
MAPA 3. CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA	106

LISTA DE ANEXOS

	Págs
ANEXO 1. GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES	138
ANEXO 2. GUÍA DE ENTREVISTAS	141
ANEXO 3. GUÍA PARA LA REALIZACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN	143
ANEXO 4. MEMOS: ANALISIS ATLAS Ti	144
ANEXO 5. MEMO 1: FUNDAMENTACIÓN DEL CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR	144
ANEXO 6. MEMO 2: MÉTODOS DEL CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR	148
ANEXO 7. MEMO 3: CONCEPCIONES SOBRE LA SITUACIÓN PROBLEMATIZADORA	151
ANEXO 8. MEMO 4: CONCEPCIONES SOBRE LA CLASE	152
ANEXO 9. MEMO 5: CONCEPCIONES DE LA ENSEÑANZA	154
ANEXO 10. MEMO 6: CONCEPCIONES DE APRENDIZAJES	158
ANEXO 11. MEMO 7: CONCEPCIONES SOBRE EL ROL DEL DOCENTE	160
ANEXO 12. MEMO 8: CONCEPCIONES A CERCA DEL ESTUDIANTE	162
ANEXO 13. MEMO 9: CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN EN EL CPC	165
ANEXO 14. MAPAS: ANÁLISIS ATLAS Ti	168
ANEXO 15. MAPA 4: CONCEPCIONES DE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL CPC	168
ANEXO 16. MAPA 5: CONCEPCIONES SOBRE LOS MÉTODOS DEL CPC	169
ANEXO 17. MAPA 6: CONCEPCIÓN SOBRE LA SITUACIÓN PROBLEMATIZADORA	170
ANEXO 18. MAPA 7: CONCEPCIÓN SOBRE LA APRENDIZAJE	171
ANEXO 19. MAPA 8: CONCEPCIONES SOBRE EL ROL DOCENTE EN EL CPC	172
ANEXO 20. MAPA 9. CONCEPCIONES SOBRE EL ROL DEL ESTUDIANTE	173
ANEXO 21. MAPA 10. CONCEPCIONES SOBRE LA EVALUACIÓN EN EL CPC	174
ANEXO 22. REJILLAS: REGISTROS Y ANALISIS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASES	175

RESUMEN

La investigación Concepciones de los docentes en el ejercicio de un currículo problematizador por competencias en la Normal Superior de Montería, realizada en el período 2010 - 2011, en el marco de la Maestría en Educación SUE CARIBE, tiene como objetivo analizar las concepciones que tienen los docentes de la Normal Superior de Montería acerca del currículo problematizador por competencias y las maneras como lo ejercitan en sus prácticas de aula.

Es un estudio de corte cualitativo, a través de un estudio de caso con 12 docentes en ejercicio, seleccionados de manera intencional, atendiendo a dos criterios: conocimiento de la propuesta y tiempo de servicio en la institución. La investigación se realizó en cuatro fases: fase de fundamentación teórica y validación de los instrumentos, en la que se analizan los referentes teórico–conceptuales que iluminan el análisis e interpretación de los resultados. Fase de recolección de la información, que comprende la revisión de la propuesta curricular, la sensibilización a docentes, observaciones de clases, la grabación de entrevistas, y grupo de discusión. Fase de registro y análisis de la información, para conocer los aspectos relevantes que proporcionan los insumos para la reflexión, atendiendo a dos categorías: concepciones sobre el currículo problematizador por competencias y prácticas de aula de los docentes, sistematizadas en redes semánticas a través del software Atlas Ti y en rejillas.

El análisis de los resultados se hizo desde esta concepción de currículo problematizador por competencias: “construcción cultural que se da en el proceso de solución de problemas para desarrollar habilidades y competencias tanto en el estudiante como en el docente, que favorezcan formas de adaptación y modos de actuación aplicables a cualquier contexto”. Soportada en los planteamientos de Magendzo, Wertsch, Martínez, Alemán, Torres, Azcuy, y Rodríguez entre otros. Los resultados de la investigación develan la falta de apropiación y dominio que tienen los docentes de los fundamentos teóricos que sustentan este currículo, sus discursos son superficiales y las

prácticas de aula así lo evidencian. Escasamente uno o dos docentes intentan darle aplicabilidad a este diseño curricular.

Estos resultados sugieren como necesidad urgente la socialización con directivos y docentes para que al interior de la Normal se inicie un proceso de evaluación de la propuesta, donde se detecten las debilidades y se asuman los compromisos necesarios para transformar la práctica educativa en torno a la construcción e implementación del currículo y se defina la ruta del mejoramiento en busca de la tan anhelada calidad educativa.

Palabras Clave: concepciones, currículo, enseñanza, aprendizaje, currículo problematizador por competencias, prácticas de aula.

CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES EN EL EJERCICIO DEL CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR POR COMPETENCIAS EN LA NORMAL SUPERIOR DE MONTERÍA

INTRODUCCIÓN

La educación actual plantea tendencias y desafíos que exigen estar al día con un mundo cada vez más competitivo y dinámico que exige calidad en sus procesos académicos. Esto ha provocado el interés en las instituciones educativas del país por diseñar propuestas curriculares que respondan a los intereses y necesidades de la sociedad actual, influenciadas por los avances de la globalización. Sin embargo, existen muchas falencias y debilidades en el campo del diseño curricular en un alto porcentaje de instituciones educativas, dado que no hay políticas claras y decisivas a nivel gubernamental, como tampoco, investigaciones rigurosas que permitan impulsar, de manera sistemática, una cultura de la planeación, ejecución y evaluación curricular.

Esto genera dispersión y falta de consistencia en las concepciones y comprensiones de los maestros y directivos docentes sobre el currículo, motivo por el cual, en la mayoría de los casos, no hay coherencia entre el diseño curricular y las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se realizan en las instituciones educativas.

Por su parte el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, cuenta con un sistema de certificación de la calidad de los servicios que prestan las instituciones formadoras de docentes, razón por la cual la Normal Superior de Montería, lugar donde se realiza este estudio, desde el año 2001 inicia el proceso de certificación de calidad que da origen a una revisión de los procesos curriculares y al rediseño de un currículo que se denominó currículo problematizador por competencias, con la intención de mejorar las prácticas educativas de los docentes, y con ello el nivel académico de los estudiantes. Sin embargo a nivel institucional no se ha hecho una evaluación de la implementación de éste currículo, que le permita a los docentes reflexionar sobre las prácticas que realizan desde este enfoque curricular. En consecuencia, esta investigación se plantea analizar

las concepciones que tienen los docentes de la Normal Superior de Montería acerca del currículo problematizador por competencias y las maneras como lo ejercitan en sus prácticas de aula.

Al hacer la revisión de los antecedentes investigativos sobre las concepciones de los docentes en la práctica de un currículo, algunos autores y experiencias muestran una marcada tendencia por estudiar el efecto de las concepciones en el aprendizaje de los estudiantes, las cuales parecen estar fuertemente influenciadas por la enseñanza recibida. Sin embargo, existen contradicciones entre las concepciones de enseñanza y las prácticas de aula, y la tendencia del docente a reproducir modelos basados en el conocimiento académico. Otros han analizado las concepciones curriculares de los profesores en formación en áreas específicas para detectar modelos didácticos predominantes, y las restantes se orientan por la necesidad de conocer las concepciones sobre la naturaleza de la ciencia y el conocimiento científico, y su didáctica en relación con el comportamiento del maestro en el aula. Los hallazgos muestran la poca reflexión que hacen los maestros de sus prácticas en el aula y desde el aula.

A nivel teórico, el estudio se centra en presentar con claridad qué se entiende por concepciones para asumir una postura frente al término a la luz de los planteamientos de Giordan, Pozo y Moreno, cuáles son las concepciones contemporáneas que plantean autores como Magendzo y Posner, en relación al currículo, qué teorías las sustentan y qué significado le ha dado el docente a éstas teorías y a sus prácticas de aula, con el fin de interpretar las concepciones que tienen los docentes objeto de estudio acerca del currículo que implementan y las maneras cómo se reflejan en el aula de clases, en este sentido, la investigación analiza los resultados desde la siguiente concepción de currículo problematizador por competencias “construcción cultural que se da en el proceso de solución de problemas para desarrollar habilidades y competencias tanto en el estudiante como en el docente, que favorezcan formas de adaptación y modos de actuación aplicables a cualquier contexto”. El estudio se realiza desde un enfoque cualitativo, a través de un estudio de caso, con 12 docentes en ejercicio seleccionados de manera intencional, atendiendo a los criterios de conocimiento de la propuesta y tiempo de servicio en la institución, con el objetivo de interpretar, comprender y analizar desde qué teorías los docentes de la Normal Superior de Montería realizan sus prácticas de aula en relación con los métodos de enseñanza adoptados, las tareas de

aprendizaje y la evaluación, ya que los docentes deben manejar un enfoque, unas estrategias y un sistema de evaluación articulado al modelo pedagógico institucional.

Los resultados del estudio servirán para evaluar los avances y dificultades del proceso de implementación de la propuesta curricular en la Normal Superior de Montería, para generar una reflexión profunda que permita reconocer los cambios y transformaciones que se requieren en torno a las concepciones que sobre este currículo han elaborado, las cuales responden más a sus experiencias como docente en las formas de hacer la enseñanza y la evaluación, que a un estudio y análisis crítico de las teorías curriculares en contraste con sus prácticas de aula con la intención de mejorar su ejercicio profesional como docente y elevar la calidad de la educación.

Por otro lado, los resultados de esta investigación se constituirán en un aporte teórico-conceptual para todas las instituciones educativas del país, en el sentido de proponer la construcción de sus propios currículos desde procesos de investigación que promuevan el interés del docente por estudiar sus experiencias de aula, a partir de la reflexión crítica, y la participación colectiva de todos los actores que hacen parte de la comunidad educativa. Esto garantiza la construcción de un lenguaje compartido entre docentes y directivos docentes, y la implementación consciente de un diseño curricular elaborado con los aportes que realizan sus participantes desde la dinámica del trabajo en equipo, posibilitando además, el intercambio de experiencias con otras comunidades académicas de la Región y del País.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Son muchos los esfuerzos que se hacen a nivel latinoamericano para mejorar los procesos pedagógicos, ajustar planes y programas y elevar los resultados académicos en las pruebas nacionales e internacionales. Para ello, se diseñan propuestas pedagógicas que procuran el desarrollo de altos niveles de pensamiento y la formación en competencias, para dar respuesta a las tendencias y desafíos de una educación que exige mayor calidad en sus procesos, para estar a tono con la universalización del conocimiento.

A partir de ahí se generan múltiples propuestas a nivel curricular en todos los países de América Latina con el fin de buscar caminos distintos para responder a las realidades sociales y culturales, acorde con los avances de la ciencia, la tecnología y la comunicación. Sin embargo, existen muchas falencias y debilidades en el campo del diseño curricular en un alto porcentaje de instituciones educativas, dado que no hay políticas claras y decisivas a nivel gubernamental, ni investigaciones rigurosas que permitan impulsar, de manera sistemática, una cultura de la planeación, ejecución y evaluación curricular.

Esto genera dispersión y falta de consistencia en las concepciones y comprensiones de los maestros y directivos docentes sobre el currículo, motivo por el cual, en la mayoría de los casos, no hay coherencia entre el diseño curricular y las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se realizan en las instituciones educativas. Al respecto, autores como Correa, (2004) señalan que el currículo en la mayoría de los casos se asume como algo establecido que debe cumplirse cabalmente en las instituciones educativas, desconociendo muchas veces las realidades del contexto y las implicaciones en la formación del estudiante, convirtiendo al docente en un profesional que solo debe encargarse de la tarea de enseñar, y sobre la cual debe ejercer control.

A nivel de la Región Caribe, los resultados de las investigaciones realizadas por el Observatorio del Caribe muestran un rezago en cuanto a políticas educativas, debido a la centralización de estas por parte del MEN. Las innovaciones curriculares se desarrollan en las principales capitales, descuidando el resto del País, y una vez son experimentadas, se adoptan como una réplica en el resto de los departamentos y municipios, sin tener en cuenta las necesidades y particularidades de cada región. Además, no hay procesos de seguimiento, control y evaluación de las innovaciones que se aplican, lo que impide analizar y valorar los resultados para adoptar las mejoras necesarias. Por otra parte, no es clara la incidencia de la cualificación docente en la producción de transformaciones a nivel de las prácticas de aula, por lo que persiste la sensación de que se realizan altas inversiones en capacitación por parte del MEN y los entes territoriales, pero los resultados en los aprendizajes de los estudiantes y el desempeño de los docentes siguen siendo bajos.

Sin embargo, las exigencias del Estado son cada vez mayores en cuanto a calidad educativa, aunque los recursos que se aportan a los entes territoriales y a cada institución educativa sean cada vez más insuficientes. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que es el órgano encargado de agenciar las políticas educativas del Estado, establece un sistema de certificación de la calidad de los servicios que prestan las instituciones educativas del País, y mediante el decreto 3012 de 1997 reglamenta la construcción de una estructura responsable en la formación inicial de docentes, asignándole responsabilidades a las Escuelas Normales. Por eso, la Normal Superior de Montería desde el año 2001 inicia el proceso de certificación, a partir de la visita de acreditación de calidad que recibió del MEN. En ese entonces, los pares académicos encontraron debilidades en el proceso de formación de maestros, tales como:

- Poca articulación de la investigación en las diferentes disciplinas.
- Escasa formación en el desarrollo de competencias investigativas en el maestro.
- Desarticulación de la práctica pedagógica con los procesos investigativos.

En el año 2003, la Normal Superior de Montería participó en un curso concurso sobre **PER** (Proyecto de Educación Rural), y fue favorecida para realizar una investigación relacionada con la

pertinencia de la formación del maestro en relación con los modelos flexibles, enmarcados en los principios de cobertura y calidad. Esta investigación ubicó los siguientes problemas:

- Poca apropiación de las teorías de aprendizaje y pedagógicas.
- Escaso conocimiento teórico para realizar lecturas de contexto.
- Falta de apropiación, adaptación de programas, proyectos pedagógicos productivos y comunitarios.
- Débil diseño e implementación de estrategias pedagógicas pertinentes para los procesos pedagógicos que facilitan la integración escuela-comunidad.
- Manejo inadecuado en la administración y gestión de los procesos educativos por docentes, estudiantes y padres de familia. (Propuesta curricular para la formación inicial de maestros, p. 17-18).

Por otro lado, el informe de la visita realizada en el año 2003 por pares académicos, expresa la necesidad de plantear y desarrollar un rediseño curricular orientado al desarrollo de las competencias: laboral-pedagógica, axiológico-ciudadana, espacio-temporal, científico-investigativa y lúdico-comunicativa, lo cual exige la aplicación de prácticas de aula que hagan posible evidenciar las estrategias metodológicas encaminadas al desarrollo de éstas.

Por lo anterior, en esta investigación se plantean las observaciones de las investigadoras en cuanto a que en la Normal Superior de Montería, desde el año 2007, se desarrolla un currículo problematizador por competencias, con el propósito de mejorar las prácticas educativas de los docentes y con ello, el nivel académico de los estudiantes. Sin embargo, tres (3) años después de su implementación, no se observa una correspondencia entre las prácticas de aula y los resultados esperados según el nuevo diseño curricular. Por eso, es frecuente escuchar en las jornadas de evaluación de los desempeños académicos las quejas de los docentes por los bajos resultados de sus estudiantes, argumentando que esto se debe al desinterés de estudiantes y padres de familia, y a la apatía por el conocimiento, en las diferentes áreas del saber.

Los docentes manifiestan que los estudiantes tienen dificultades para: interpretar un texto escrito, argumentar sus ideas, explicar mapas conceptuales, razonar lógicamente acerca de una situación dada, utilizar el pensamiento divergente para asumir puntos de vista, plantear hipótesis acerca de una situación dada, explicar un hecho, clasificar una información para utilizarla, identificar aspectos sobresalientes en un texto. Además, tienen dificultad al utilizar la información para resolver problemas, argumentar y proponer soluciones. Sin embargo, en estas reuniones se observa que solo se analizan las dificultades de los estudiantes, sin reflexionar sobre la relación que tienen las prácticas de aula de los docentes con los resultados alcanzados por los estudiantes en el desarrollo de este currículo.

s bibliográficas descuidando la realización de proyectos pedagógicos de investigación en el aula que permitan la búsqueda del conocimiento mediante la solución de problemas dejando de lado el análisis y estudio de la realidad en la que está inmersa la institución para desarrollar competencias institucionales planteadas en la propuesta curricular desde este enfoque. En este sentido Russell, (1950, citado por Woods Peter, 1993, p. 23) sostiene que “el profesor, como el artista, el filósofo y el hombre de letras puede realizar adecuadamente su trabajo solamente si se siente un individuo dirigido por un impulso interior creativo, no dominado ni evaluado por una autoridad externa”. Esto quiere decir que los docentes deben estar motivados por conocer, reflexionar e implementar en sus prácticas los fundamentos teóricos que orientan este diseño curricular, con el fin de construir una propuesta educativa sólida, compartida y ajustada a las necesidades institucionales.

También Brubacher y Case (1.994) iluminan esta discusión cuando afirman: “el maestro debe reflexionar sobre su práctica así como el médico debe reflexionar sobre los síntomas y el estado general del paciente”. Y plantean además: “debemos distinguir entre la reflexión sobre la práctica, la reflexión en la práctica y la reflexión para la práctica”. Brubacher y Case (1.994. p.36). Esto nos cuestiona acerca de qué tanto reflexionan los docentes sobre sus prácticas de aula en el ejercicio del currículo que desarrollan. En cualquier caso, estas ideas tienen que ver con la necesidad de que los maestros tengan una concepción clara sobre lo que hacen, cómo y para qué lo hacen. Es decir, la reflexión sobre la práctica se traduce en conceptos, que apoyados en teorías, orientan nuevos procesos y nuevas formas de trabajo con unas posturas más conscientes y comprometidas.

La educación es un proceso que necesita de un maestro que tenga una concepción clara sobre el modelo pedagógico y curricular que aplica en su ejercicio pedagógico, que se reconozca en el mismo unas habilidades específicas para el dominio de su área, además de la utilización de las herramientas didácticas más adecuadas. En torno a este debate, esta investigación insiste en la necesidad de abrir espacios al interior de las instituciones educativas que garanticen la reflexión crítica de los docentes y directivos docentes en torno a las concepciones como un proceso de construcción cultural que conlleva a la contrastación de sus pensamientos, ideas y creencias con la experiencia acumulada en el ejercicio de la docencia, con el modelo pedagógico y el diseño curricular que adopte, producto de una reflexión crítica de trabajo en equipo y con sentido, solo así podrá, asumir un verdadero compromiso social y cultural frente a la institución y el País.

A esta problemática se le suma que tanto la Normal Superior de Montería como la secretaría de educación Municipal han olvidado, al momento de seleccionar la planta de personal docente, respetar el perfil del maestro que se requiere en las escuelas normales y la formación pedagógica que debe tener este profesional que hace parte del equipo de trabajo de una institución formadora de maestros. Tampoco existe una política institucional que garantice la participación y cualificación de todos los docentes en el desarrollo de la propuesta curricular para lograr una formación de calidad acorde a las exigencias de la sociedad, en este sentido es necesario considerar la formación de los docentes desde el grado inicial hasta la formación complementaria, de tal manera que el docente en formación elabore sus concepciones de la enseñanza y aprendizaje articulando la teoría con la práctica garantizando con ello docentes formados y comprometidos con la realidad social del país.

El estudio de las concepciones de los maestros de la escuela Normal de Montería puede abrir el debate acerca de los procesos de reflexión que se deben dar al interior de éstas instituciones sobre las prácticas de aula y los pensamientos elaborados por los docentes, producto de sus experiencias y reflexiones pedagógicas relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje, y con los saberes pedagógicos que se construyen a partir de las reformas curriculares, teniendo en cuenta la articulación de la teoría con la práctica mediante el ejercicio permanente de la investigación.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cómo se evidencian las concepciones que tienen los docentes de la Normal Superior de Montería acerca de un currículo problematizador por competencias en sus prácticas de aula?

Este planteamiento conlleva a formular un sistema de interrogantes relacionados con el problema de investigación.

- ¿Qué concepciones han elaborado los docentes de la Normal Superior de Montería en el ejercicio del currículo problematizador por competencias?
- ¿Qué concepciones tienen los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje en el ejercicio del currículo problematizador por competencias.
- ¿Qué relación guardan las concepciones que tienen los docentes sobre el currículo problematizador por competencias con las prácticas de aula que realizan.

2. JUSTIFICACIÓN

La educación es un factor determinante para el desarrollo humano, y es por excelencia un potencializador de la calidad de vida. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional plantea en el documento de los Estándares Básicos de Competencias (2006, p.105) “la educación tiene un papel fundamental, al aportar a la formación de seres humanos solidarios, capaces de pensar de manera autónoma, de actuar de manera propositiva y responsable en los diferentes contextos en los que se encuentran”. Esto concuerda con las intenciones fundamentadas en un currículo problematizador por competencias, en el que la sociedad del conocimiento y la educación, adquieren un reconocimiento universal dentro del desarrollo personal y social, que busca no sólo generar mejores oportunidades sino también la calidad del ser humano.

En ese sentido, Correa de Molina (2004, p.109) dice: “el saber es el motor fundamental para el cambio del mundo y nuestro mundo viene cambiando con la velocidad de los nuevos saberes. Todos experimentamos la apertura de una gran puerta, aunque a ciencia cierta no sepamos a dónde conduce. El tiempo ahora es más corto y el espacio más reducido. Lo primero se denomina ‘aceleración de la historia’ y lo segundo, ‘aldea global’. Son las dimensiones objetivas y subjetivas de las sociedades del conocimiento”.

Lo anterior quiere decir que las instituciones educativas deben dinamizar procesos conducentes a rediseñar sus currículos de manera que se ajusten a las necesidades del contexto, en correspondencia con las exigencias y desafíos de la educación a nivel mundial.

En la Normal Superior de Montería, se viene implementado la propuesta curricular problematizadora por competencias desde el año 2007, sin que aún se haya realizado una evaluación del impacto de este diseño curricular en las prácticas de aula de los docentes. Razón por la cual esta propuesta de investigación busca dar cuenta de cómo influyen las concepciones que tienen los docentes sobre un currículo problematizador por competencias en el ejercicio de sus prácticas pedagógicas de aula.

En esta línea de argumentación y en sintonía con los fines del Plan Nacional Decenal de Educación 2006 - 2016 (p.57), es función de las instituciones educativas “diseñar currículos que garanticen el desarrollo de competencias, y que posibilite su desempeño a nivel personal social y laboral”. Asimismo, “transformar la formación inicial y permanente de docentes y directivos para que centren su labor de enseñanza en el estudiante como sujeto activo, la investigación educativa y el uso apropiado de las TIC”.

La Institución Educativa Normal Superior de Montería necesita conocer las causas del por qué, a pesar de los esfuerzos que se hacen en los rediseños curriculares y proyectos pedagógicos, no se alcanzan los resultados esperados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el objetivo de esta propuesta de investigación fue analizar las concepciones que tienen los docentes de la Normal Superior de Montería en el ejercicio de un currículo problematizador por competencias. Entonces, la investigación podría dar respuesta a estos interrogantes y aportaría información valiosa para implementar procesos de calidad, cobertura y eficiencia en esta institución, lo cual es una línea de trabajo en el Programa Nacional de Estudios Científicos en Educación.

A través de ésta investigación se espera generar un proceso de reflexión que permita a los docentes asumir una posición crítica frente a la implementación de un currículo problematizador por competencias y, a partir de ahí comprendan y transformen sus prácticas de tal forma que sean más significativas y más productivas.

El conocimiento generado en esta investigación contribuirá, además, a comprender si las prácticas de aula son coherentes con el diseño curricular que adopta la institución, lo cual le daría credibilidad al proceso curricular que se implementa. Asimismo, permitirá determinar las divergencias y convergencias entre las concepciones de los docentes y sus motivaciones, al desarrollar este currículo.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Interpretar las concepciones que tienen los docentes de la Normal Superior de Montería acerca del currículo problematizador por competencias en relación con sus prácticas de aula a fin de generar cambios a nivel conceptual, actitudinal y metodológico que trasciendan las prácticas educativas de las escuelas formadoras de maestros.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las concepciones que han elaborado los docentes de la Normal Superior de Montería acerca del currículo problematizador por competencias a través de la revisión documental, entrevistas y grupo de discusión.
- Explicar las concepciones que tienen los docentes de la Normal Superior de Montería sobre la enseñanza y el aprendizaje en el ejercicio del currículo problematizador por competencias a través de entrevistas, grupos de discusión y observaciones de clases.
- Comparar las concepciones que han construido los docentes sobre el currículo problematizador por competencias con las prácticas de aula que realizan en este currículo, con base en la información aportada por las entrevistas, las observaciones de clases, el grupo de discusión y la revisión documental.

4. REFERENTES TEÓRICOS

4.1. ANTECEDENTES

En este capítulo se hace una revisión de autores y experiencias investigativas relacionadas con las concepciones curriculares, reformas curriculares, concepciones de enseñanza-aprendizaje y las prácticas de aula, en el contexto colombiano latinoamericano y europeo. Se toma como punto de partida, en el caso colombiano, la Ley General de Educación de 1994, artículo 77, y el Decreto 1860 que le otorga a las instituciones educativas autonomía para diseñar y desarrollar sus propios currículos, y en los capítulos 2 y 3 establecen las orientaciones para la elaboración de sus currículos.

4.1.1. CONCEPCIONES CURRICULARES

La revisión de los estudios sobre currículo ha permitido identificar algunas tendencias: unos han analizado las concepciones curriculares de los profesores en formación en áreas específicas para detectar los modelos didácticos predominantes; otros, se orientan por la necesidad de conocer las concepciones sobre la naturaleza de la ciencia y el conocimiento científico, y su didáctica en relación con el comportamiento del maestro en el aula. Los hallazgos muestran la poca reflexión que hacen los maestros de sus prácticas de aula.

Solís, Porlán y Rivero (2005), agruparon los estudios realizados en España desde el año 1998 hasta el 2005 para plantear la necesidad de analizar las concepciones curriculares de los profesores de ciencias de educación secundaria, en formación inicial, para detectar cuáles son los modelos didácticos predominantes y los obstáculos más relevantes en este colectivo. Se encontró, en su mayoría, que las concepciones de los profesores de ciencias son congruentes con una cultura tradicional en la que fueron formados y aún están lejos de los planteamientos sociales, constructivistas, críticos que explican los modelos alternativos, por lo cual se les hace difícil experimentar las nuevas propuestas.

Mellado (1996), en España, realiza una investigación titulada “Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria”. El objetivo planteado en este proyecto fue conocer las concepciones sobre la naturaleza de la ciencia y su didáctica así como su relación con la conducta en el aula al impartir una lección de ciencias, de una muestra de maestros de la especialidad de ciencias y de licenciados en ciencias.

Los resultados muestran falta de reflexión previa sobre la naturaleza del conocimiento científico, no hay una concepción definida sobre éste, coherente en todos sus aspectos, y más que una concepción única para cada profesor se habla de orientaciones o tendencias dominantes, pero manteniendo contradicciones.

En cuanto a sus concepciones sobre el aprendizaje de las ciencias, los profesores reflejan una aparente orientación constructivista del aprendizaje, como construcción activa a partir de las ideas previas de los alumnos. Sin embargo, dos de ellos, consideran importante conocer las ideas previas de los alumnos, pero no les dan valor epistemológico. En cambio, otro considera las ideas de los alumnos verdaderas teorías alternativas, con el mismo valor epistemológico que las del currículo escolar, que el profesor tiene que orientar.

En relación con las concepciones sobre la enseñanza de las ciencias, en todos los profesores en formación estudiados coexisten rasgos de varios modelos, a veces de forma contradictoria en algunos aspectos relacionados con la evaluación y con la planificación por objetivos conductuales, sin embargo, en la entrevista rechazan la planificación por objetivos y defienden una planificación por contenidos.

Contreras (2009), realiza una investigación titulada “Qué creencias curriculares tienen los profesores de ciencias de secundaria chilenos, en relación al contenido”, con el objetivo de describir las tendencias curriculares de los profesores de ciencias de la comuna de Tome Octava Región-Chile. El objetivo del estudio fue: describir con qué tipo de creencias curriculares y de actuación docente se identifica el profesorado de ciencias en relación a los contenidos y la relación entre éstas.

Los resultados indicaron, que los profesores se muestran más constructivistas en pensamiento que en acción. Sin embargo, su aporte es haber identificado, en este primer acercamiento, qué aspectos curriculares de los profesores permiten ubicarlos en un modelo tradicional o en un modelo alternativo, en el sentido de reflexionar sobre aquellos elementos que favorecen u obstaculizan el conocimiento y desarrollo profesional de los profesores de ciencias, que las creencias, concepciones, visiones y tendencias con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, se generan a partir de la propia concepción que tienen del conocimiento disciplinar que enseñan (ciencia), lo cual determinará a su vez el cómo se trabaja y aprende en el aula.

Díaz Barriga, (2010) realiza en México un estudio titulado “Los profesores ante las innovaciones curriculares” con el objetivo de comprender cómo aprenden los profesores, qué los impulsa a cambiar o no sus prácticas educativas y qué condiciones se requieren para que ocurra la innovación curricular. En el estudio la autora plantea la necesidad de implementar innovaciones curriculares en las instituciones educativas, a través de proyectos educativos reflexionados que involucren la participación de todos los actores del proceso para lograr la transformación de las concepciones y prácticas educativas de los docentes. Según la autora los resultados muestran que los docentes enfrentan el problema de seguir guardando la información, pero, se les hace difícil usarla y emplearla en situaciones relevantes, que sean significativas para los estudiantes y para la comunidad. Esto, asociado a otros factores como el cambio de la normatividad y la modificación de sus condiciones laborales impiden las transformaciones que en materia curricular se requieren.

En Colombia investigadores como Perafán, (2004) en su tesis doctoral “La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional” aporta elementos importantes sobre concepciones curriculares, por cuanto presenta los fundamentos, los orígenes y el desarrollo de la línea de investigación sobre el pensamiento y el conocimiento profesional del profesor de física, y propone la integración de por lo menos cuatro discursos epistemológicos contemporáneos en un concepto particular llamado epistemologías del profesor, que da cuenta del saber, ya no de la ciencia, sino del saber particular del maestro.

En este estudio se describe, se analiza y se interpreta “la epistemología particular del conocimiento del profesor de ciencias, como una epistemología polifónica y existente”. Perafán (2004), concluye que el currículo escolar bajo esta orientación debe integrar de manera consciente y sistemática el conjunto de conocimientos que históricamente ha producido cada grupo de profesores según las áreas específicas en las que se dedica a enseñar. Lo anterior supone que las concepciones docentes sobre la enseñanza están íntimamente relacionadas con el conocimiento profesional y específico del área que enseña, y por tanto estas serían el punto de inicio de las reflexiones pedagógicas que se realicen en las instituciones educativas al momento de rediseñar y evaluar los currículos.

Otro grupo de investigadores colombianos, Barrera, Vasco, Parra, Becerra, y Suárez, (2004), publican su estudio “De la teoría a la práctica en la formación de maestros en Ciencias y Matemáticas en Colombia”. El estudio hace un análisis de los documentos y decretos de los entes que regulan la educación superior en el País. En este sentido, expresan que la ley 30 generó un vacío en la formación de los estudiantes de los programas de educación, por cuanto planteaba solo la preparación del docente para el ejercicio de su profesión u ocupación, en el entendido de un dictador de clase, limitándolo en el trabajo investigativo.

Los resultados muestran posibles fallas en la orientación del docente. Para el análisis identifican dos periodos: el primero de 1980 hasta el 2000 y el segundo desde el año 2000 hasta nuestros días. Plantean que en el primero los planes de estudio y el perfil del egresado se formulaban como aptitudes y destrezas que debía tener el futuro docente en el ejercicio de su práctica, mostrando una concepción orientada al dominio de los conocimientos de la disciplina y el manejo de destrezas para ejercer la profesión. El segundo o período actual, bajo las orientaciones estatales, insiste en la pedagogía, exige investigación pedagógica para optar al título. Sin embargo manifiestan su preocupación por los nuevos planes de estudio que integran la educación ambiental y las ciencias naturales para formar licenciados que luego podrían ser ubicados laboralmente para asumir cualquier asignatura. Manifiestan cierta preocupación al considerar que este tipo de licenciaturas ponen en riesgo la formación en física, puesto que es poca la afinidad que tiene con la biología, la química y la educación ambiental. (Barrera et al, 2004)

En la actualidad, la Ley General de la Educación de 1994, en su artículo 76, define el currículo como “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”. Desde esta perspectiva el currículo además de responder a una estructura conceptual, metodológica e instrumental, debe también garantizar la construcción individual y social desde los saberes culturales aplicables a la concepción de estandarización y a al desarrollo de competencias, con el propósito de responder a las exigencias internacionales.

Las investigaciones sobre concepciones curriculares muestran que las concepciones de los profesores están ligadas a una cultura tradicional en la que fueron formados y a la enseñanza que recibieron, evidencian una aparente concepción constructivista a partir de las ideas previas de los estudiantes; otros se muestran más constructivistas en pensamiento que en la acción, lo que indica que estas concepciones están fuertemente influenciadas por las experiencias de aprendizaje que han experimentado en sus procesos de formación docente haciendo evidente la necesidad de reflexionar sobre las prácticas de aula de los docentes por esto es necesario conocer los procesos de reforma curricular que se han dado en Colombia y otros países de Suramérica.

4.1.2. REFORMAS CURRICULARES

Los estudios sobre concepciones curriculares y reformas curriculares investigan sobre los resultados en la implementación de reformas en los currículos en educación, relacionados con la formación docente. Los hallazgos más importantes muestran cómo la formación docente no responde a sus necesidades, a la escuela y al contexto, además de la poca participación de los maestros en las reformas y lineamientos. Un dato importante en los estudios sobre la formación de los maestros es que éstos no muestran cambios significativos en la producción de conocimientos en el aula.

En Colombia la investigación realizada por Bonilla, (2006) sobre la Reforma Curricular en Colombia, “Un análisis desde el quehacer de los docentes del Distrito de Barranquilla. Atlántico-Colombia”, muestra que los docentes sí están informados sobre los fundamentos de la flexibilidad curricular, que

la conocen y adquirieron una información y capacitación sobre la filosofía y tendencias educativas pero “su conocimiento fue superficial y no lo suficientemente profundo y crítico” (Bonilla, 2006, p.271). Es decir, que los educadores no han realizado un análisis sobre la conceptualización teórica referente a reformas curriculares, por lo menos la propuesta en la Ley General de Educación colombiana, y las implicaciones que esta tiene en los diferentes contextos de la Región Caribe colombiana. También se encontró que las capacitaciones promovidas por el MEN y la Secretaria de Educación Distrital, brindan solo información de carácter teórico, “carentes de una confrontación reflexiva y analítica de la problemática curricular contextualizada” Bonilla (2006, p.272).

Dice además, esta autora que todo esto puede dar lugar a una práctica poco reflexionada, que posiblemente da lugar a incongruencias entre la propuesta pedagógica y una implementación mecánica. En el análisis muestra que la perspectiva curricular “Renovación Curricular” para los docentes del sector oficial del Distrito de Barranquilla está lejos de los objetivos de la propuesta, y se hace indispensable desarrollar planes que articulen lo teórico-conceptual y metodológico en la reforma. Además se encontró que la influencia del diseño instruccional aún es muy fuerte y se refleja en el quehacer docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en lo metodológico.

Por otra parte, Bonilla (2006, p.277) dice que: “la reforma curricular en Colombia, puede incidir significativamente en la transformación de la escuela”. Es decir, puede convertirse en un espacio para generar contradicciones entre lo epistemológico, y las prácticas de enseñanza y los problemas encontrados en el contexto, y así se puedan producir transformaciones en las relaciones de enseñanza-aprendizaje.

Los planteamientos de Bonilla suscitan algunas preguntas en relación con el caso de esta investigación tales como: qué concepciones han construido los docentes de la Normal Superior desde el proceso de construcción y aplicación de la reforma curricular hasta este momento; qué cambios se han generado en las relaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las metodologías, en las relaciones con los estudiantes en el ejercicio del currículo problematizador por competencias.

En Venezuela, en un estudio interpretativo a nivel de maestría titulado “Visión de La Reforma Curricular y la Formación del Docente” (Ceballos, 2.010), se realiza un análisis e interpretación del proceso de formación docente durante la implantación de dicha reforma en el año 1.996, y se detallan algunos aspectos esenciales en el proceso de formación del docente a nivel latinoamericano, al tiempo que se señala que en Venezuela se implementa una reforma curricular con la intención de lograr la democratización de la educación y la implementación de programas sociales para las familias de escasos recursos.

Los hallazgos de esta investigación dan cuenta del agotamiento y abandono de la formación docente por parte del Estado; la formación docente no responde a las necesidades particulares de los maestros, y mucho menos de la escuela y su contexto. No hay un proyecto elaborado, debatido y aprobado por la mayoría de los maestros de la comunidad escolar, más bien son lineamientos rígidos y descontextualizados, elaborados por los técnicos del Ministerio de Educación. En la reforma se ignoraron las condiciones de tiempo, espacio, motivación e inquietudes del maestro. El modelo de formación docente utilizado en ésta se basó en la concepción instrumental mecánica, para implementar una política, un programa y un proyecto.

Esta es una evidencia de que existe un abismo entre lo deseable y lo posible en la escuela, producto de la reforma curricular y la formación docente, y que, transcurridos cuatro años desde sus inicios, la escuela sigue siendo cerrada, con un modelo tradicional de enseñanza en el que no existe autonomía escolar ni de aula, tampoco hay investigación sobre la práctica que permita mejorar los procesos enseñanza y aprendizaje.

4.1.3. CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE

Parece difícil concebir de forma separada el enseñar y el aprender o el aprender y el enseñar, cómo estos dos fenómenos se relacionan en la mente de un profesor, y cómo todo esto, interrelacionado, se evidencia en sus prácticas de aula. Cuando un maestro se apropia de un conocimiento nuevo cómo lo procesa y cómo lo lleva al aula de clase. Cuestiones éstas importantes de discernir en un

debate profundo sobre la enseñanza y el aprendizaje, elementos esenciales a la hora de reflexionar sobre currículo.

Kember, (1997, citado por Pérez, 2006) en el trabajo realizado sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje plantea que éstas, a su modo de ver, están asociadas a distintas concepciones de la enseñanza (Impartir información, transmitir conocimiento estructurado, la interacción profesor-estudiante, facilitar el entendimiento y cambio conceptual y desarrollo intelectual).

Esta autora cita a investigadores como Bruce y Gerber (1995), Gow y Kember, (1993), Trigwell y Prosser, (1996), quienes abordan el enfoque de enseñanza que tienen los profesores, y Kember y Gow, (1994), quienes estudian los enfoques de aprendizaje adoptados por sus alumnos, obteniendo resultados valiosos que permiten hacer un análisis relacionado con las concepciones tanto del aprendizaje como de la enseñanza cuando se combina lo cuantitativo con lo cualitativo.

Uno de los hallazgos más importantes, se relaciona con las divergencias en las concepciones sobre aprendizaje, las que evidencian una aparente concepción constructivista siendo que para los docentes investigados el valor epistemológico lo tiene el currículo escolar y no las ideas de los estudiantes. Es decir, los profesores se muestran más constructivistas en el pensamiento que en la acción. Para esto fue fundamental observar si los maestros se ubicaban en un modelo curricular tradicional o alternativo. También muestra que en los diarios de planificación y cuestionarios los maestros rechazan la planificación por objetivos conductuales, sin embargo en las entrevistas defienden una planificación por contenidos.

En España, el estudio realizado por Rodríguez Lourdes (2.005) titulado “Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores” indagó sobre las creencias epistemológicas, las concepciones de aprendizaje y los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios de formación del profesorado de la Universidad de Granada. El trabajo se realizó en el ámbito de la perspectiva metacognitiva y se desarrolló en tres áreas. La primera, muestra cómo los individuos interpretan sus experiencias educativas; la segunda, da cuenta de

cómo las creencias epistemológicas influyen en el pensamiento y en los procesos de razonamiento; y la tercera, relaciona las creencias epistemológicas y el aprendizaje.

La investigación centró su interés en comprobar qué efecto tienen los conocimientos de los estudiantes sobre el tipo de creencias epistemológicas; es decir, si las creencias epistemológicas pueden variar entre aquellos estudiantes que tienen más experiencia educativa en comparación con los alumnos de los primeros niveles universitarios, además de analizar si las diferencias de género influyen en el cambio de las creencias epistemológicas.

En este estudio se recoge la idea de que “las concepciones de los estudiantes y, en consecuencia, sus enfoques de aprendizaje, pueden estar fuertemente influidos por la enseñanza que han experimentado. Si los profesores trabajan desde perspectivas cuantitativas de la enseñanza y el aprendizaje, es más probable que sus estudiantes tengan visiones cuantitativas”. (Rodríguez, 2005, p.121).

También Gow y Kember (1993, citados en Rodríguez, 2005, p.121), realizaron una investigación en la que se buscaba indagar si la calidad de aprendizaje de los estudiantes estaba influida por la concepción de aprendizaje que tenían los profesores. Según Rodríguez (2005), estos estudios “relacionaron las concepciones del aprendizaje de estos midiendo los cambios que se producían en los enfoques del aprendizaje de sus estudiantes”. En los resultados analizados se hallaron dos concepciones hacia la enseñanza: transmisión del conocimiento y facilitación del aprendizaje. Los primeros favorecían el uso de enfoques de aprendizaje superficiales entre los estudiantes, a diferencia de los segundos, que promovían con mayor frecuencia enfoques profundos. Los resultados mostraron que la razón de ser de las concepciones hacia la enseñanza tenía un efecto significativo en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. En la investigación de Trigwell, Prosser y Taylor (1994, citados en Rodríguez 2005, p.122), tratan de establecer la relación entre las concepciones y enfoques de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes. Según Rodríguez (2005, p.122) “hallaron que aquellos profesores cuya intención era transmitir información adoptaron estrategias centradas en el profesor, mientras que aquellos que creían que podían ayudar a desarrollar o modificar sus concepciones, adoptaron estrategias centradas en el estudiante”.

Esta investigación al contrario de la de Gow y Kember (1993) precisa información que permite pensar que hay alguna relación entre las concepciones de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes, además de los hallazgos relacionados con el uso de las estrategias por parte de los docentes.

Kember (1997, citado en Rodríguez, 2005, p.122) estudia las concepciones de la enseñanza en profesores universitarios, prestando especial atención a la relación que existe entre las concepciones de la enseñanza y la calidad del aprendizaje de los estudiantes". Al respecto dice: "estas concepciones modelan unos influyentes enfoques de enseñanza que tiene efectos en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes, y como consecuencia, en su rendimiento académico".

Trigwell (1999, citado en Rodríguez, 2005, p.123), muestra cómo los enfoques cualitativamente diferentes de la enseñanza están asociados con los enfoques cualitativamente diferentes del aprendizaje. En las clases donde los profesores describen sus enfoques de la enseñanza entendiéndolos como una forma de proporcionar y transmitir conocimiento, los estudiantes son más propensos a adoptar un enfoque superficial. En las clases donde los estudiantes adoptan significativamente enfoques profundos, el personal docente informa que adoptan enfoques de enseñanza más orientadas hacia los estudiantes y al cambio en las concepciones de los mismos.

Según los resultados de estos estudios toma fuerza la idea de que existe una relación entre enfoques de la enseñanza y la calidad de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Esto reafirma la estrecha relación entre estos dos conceptos al momento de diseñar y de ejecutar el currículo, cualquiera sea su enfoque o modelo.

Los estudios anteriores muestran la necesidad de conocer el tipo de formación que han recibido los docentes en cuanto a diseño y experimentación de estrategias que favorezcan cambios en sus concepciones y prácticas de aula en relación con la enseñanza y el aprendizaje, porque al parecer el modelo de enseñanza en el que fueron formados los docentes, incide fuertemente en sus constructos, de ellos se apropian para realizar la enseñanza y los frenan al implementar nuevas

propuestas. Por eso sustentan sus prácticas de aula desde los fundamentos que poseen de la disciplina que enseñan.

4.1.4. PRÁCTICAS DE AULA

Las investigaciones relacionadas con las prácticas de aula del docente muestran que el aula de clases es el verdadero laboratorio donde el maestro evidencia sus concepciones acerca de cómo él concibe la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, de qué manera incide su experiencia de enseñanza en su proceso de formación para la docencia, los modelos pedagógicos bajo los cuales se formó, y las metodologías y formas de evaluación que practicó. Entonces, las concepciones de enseñanza y de aprendizaje subyacen a los modelos curriculares que se ejercitan en las prácticas de aula de los profesores.

La investigación realizada por Moreno, (2004) sobre “concepciones de práctica educativa”, con el objetivo de identificar las concepciones de práctica educativa de los actores que intervienen en la misma, en el programa de Licenciatura de ciencias sociales en la Universidad Pedagógica Nacional, muestra en sus resultados que pese a que existan muchas propuestas de innovación curricular estas no son interiorizadas por los docentes en formación, debido a las teorías implícitas que subyacen en cada persona y que afectan su actuación, ya que las concepciones que los docentes en formación tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje y la práctica educativa influyen o afectan de manera inconsciente en las prácticas que desarrollan.

Además, poseen concepciones complejas acerca del proceso de la práctica, y muchas veces contradictorias, en las que coexisten variados modelos pedagógicos sobre la planeación y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje. La metodología permitió observar que en los docentes en formación la concepción relacionada con la práctica educativa se centra en el hacer o en las actividades de trabajo en el aula, esto hizo difícil realizar procesos de reflexión y contrastación de experiencias.

La concepción que más se evidenció desde los modelos pedagógicos es la instrumental, predominando la demostración de métodos de acuerdo a las corrientes o teorías que estén de moda. Se observó además, falta de articulación entre los objetivos y criterios de las universidades formadoras de docentes y los objetivos de las instituciones donde los estudiantes en formación realizan las prácticas educativas. En sus resultados expresa:

“uno de los aspectos que ha perjudicado la formación de los futuros educadores es el hecho que el programa de formación y la organización de la práctica educativa no tienen en cuenta los intereses de los estudiantes que llegan al programa (...) gran parte de la conciencia que tienen los estudiantes de sí mismos es moldeada por el saber que están estudiando y la autoimagen que el programa moldea. Estos aspectos determinan su quehacer en la práctica educativa”. Moreno (2004, p.29)

Finalmente, Moreno, encuentra que existe una fuerte relación entre las prácticas pedagógicas que realizan los estudiantes en formación con sus experiencias de enseñanza y aprendizaje vividas en su formación básica y universitaria.

Un grupo de investigadores conformado por Jáuregui, Carrasco, Montes (2003), realizan el estudio “Evaluando, evaluando: ¿Qué piensa y qué hace el docente en el aula?”, pretende caracterizar las teorías implícitas, decisiones interactivas, verbalizaciones y prácticas evaluativas en el aula en profesores de educación primaria del sector público de la provincia de Arequipa, debido a los problemas por los resultados alarmantes de las pruebas LLECE-UNESCO, PISA en el Perú.

Según Jáuregui (2003, p.3) El estudio del pensamiento docente en el contexto latinoamericano, se encuentra en sus inicios, de ahí que los resultados apenas se agregan a algunas iniciativas. En este sentido sostiene que:

“Permiten una comprensión de cómo y porqué el proceso de enseñanza tiene la apariencia y funcionamiento que lo caracterizan, en el que subyacen procesos de pensamiento llamados teorías implícitas, no en el entendido epistemológico, sino

más en el entendido de creencias y proposiciones razonablemente explícitas acumuladas por los docentes como consecuencia de su variada experiencia formativa, tanto crítico- conceptual así como en la propia dinámica de sus funciones y su práctica”. Jáuregui (2.003, p.3)

La investigación evidenció la presencia de teorías implícitas en las prácticas de los maestros, especialmente relacionadas con los modelos de evaluación tradicional que asocian la evaluación con la aplicación de pruebas escritas. Además se observó que los docentes con más de 20 años en el servicio docente, son quienes se identifican con teorías implícitas que asocian la evaluación con medición y constatación, propias de una formación tradicional.

Jauregui (2003, p.4) encontró que “las teorías implícitas subyacentes sobre atribución causal del rendimiento arrojan creencias que atribuyen el éxito de los alumnos fundamentalmente a la labor del docente, y reciprocamente se atribuyen los errores y fracasos a los propios alumnos y al entorno familiar de donde provienen”. En cuanto a los aportes más importantes de este estudio Jauregui (2003, p.6) destaca que:

“uno de los problemas cruciales está en el pensamiento del docente, tal vez, debido a la orientación formativa básicamente instrumental, que no lo induce a ser creativo, crítico y autocrítico de sus propias experiencias; es posible que aún cuando se le provean las mejores condiciones de trabajo en el aula, el mejor equipamiento, e incluso una mejora sustancial en sus remuneraciones, no habrían cambios significativos. Podría ser entonces crucial cambiar el enfoque formativo del docente, más allá de los esfuerzos por modernizar el currículo, descentralizar la educación, o buscar la ansiada calidad con equidad”.

En México, el estudio “Dos Miradas Sobre la Misma Práctica (Las Concepciones de profesores y estudiantes en la UPN)”, realizada por Carranza, Ruiz y Cervantes (2009), busca mejorar la práctica docente de los académicos de la Universidad Pedagógica Nacional, mediante procesos de indagación, interpretación e intervención. El objetivo del estudio fue identificar la percepción que

tienen sobre la práctica docente, alumnos y docentes pertenecientes a la licenciatura en Pedagogía de la UPN.

Los hallazgos más interesantes se refieren a la diferencia de las percepciones que respecto a los mismos temas presentan profesores y estudiantes. Asimismo, los resultados demuestran que existen dos visiones distintas en cuanto al énfasis que se otorga al diseño de los ambientes de aprendizaje. La primera se refiere al concepto favorable que tienen los profesores sobre su práctica al referirse a la planeación de la clase, el uso de estrategias didácticas y de evaluación; la segunda, tiene que ver con la percepción distinta que tienen los estudiantes en estos mismos aspectos.

Las investigaciones de esta línea suponen pensar que si se quiere mejorar la calidad de la educación es necesario reflexionar acerca de la formación del profesorado, los ambientes de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje y la construcción de currículos centrados en el estudiante.

Estas investigaciones invitan a pensar sobre los aspectos y procesos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de construir una propuesta curricular en una institución, lo que significa mirar de cerca cómo sus maestros participan, que tanto se tienen en cuenta sus opiniones acerca de lo que debe ser enseñado y aprendido, qué concepciones han elaborado, si se atiende a las necesidades e intereses que deben ser resueltos por la escuela, y si se analizan y discuten las teorías curriculares que sustentan ese currículo y que en consecuencia determinarán sus prácticas, puesto que todos estos aspectos se constituyen en los fundamentos del currículo y son los que le dan vida a un modelo que busca transformar la realidad social e individual en el contexto de la calidad educativa.

4.2. REFERENTES TEÓRICO - CONCEPTUALES

4.2.1. QUÉ SE ENTIENDE POR CONCEPCIONES

Etimológicamente la palabra concepción proviene del latín *conceptum*, y éste a su vez, deriva de los verbos **concipere**, que significa absorber, contener y **capere** que significa coger, capturar o agarrar

algo, comenzar a experimentar un sentimiento o a proyectar algo. De concipere también deriva la palabra concebir, quedar fecundada la hembra. Luego, entonces, existe una sinonimia entre los términos imaginar, proyectar, alcanzar, y entre planear, engendrar y procrear.

Esto denota, que una concepción se concibe desde unos constructos elaborados por la persona que aprende, o como el conocimiento personal que cada ser humano posee.

Giordan, A (1988, citado por R, Moreno 2004, p.4), realiza una caracterización de las concepciones así:

- a) Una concepción se corresponde con una estructura mental subyacente
- b) Una concepción es un modelo explicativo
- c) La concepción tiene una génesis individual y social.

Las concepciones corresponden a una movilización de lo adquirido para efectuar una explicación, una previsión e incluso una acción simulada o real. A partir de la concepción la persona construye una trama de análisis de la realidad, una especie de decodificador que le permite comprender el mundo, afrontar nuevos problemas, interpretar situaciones inéditas, razonar para resolver una dificultad o responder de manera explicativa; también seleccionará las informaciones exteriores, las comprenderá y las integrará (Giordan, A, 1988, p. 118).

De acuerdo con esta caracterización, las concepciones, se elaboran en un proceso de construcción mental de la realidad, producto de las percepciones que se graban en la memoria de cada persona, y de las interacciones individuales y sociales que experimenta, lo que le permite elaborar sus propios conceptos, interpretarlos y explicarlos. Este es un proceso dinámico, en el sentido que una concepción puede completarse o transformarse, ya que en el acto de conocer, cada persona busca, revisa y selecciona la información que a su modo de ver da respuesta a sus interrogantes.

Asumir las concepciones desde la perspectiva constructivista, por ejemplo, es comprender que este proceso de construcción del conocimiento que hace la persona en relación con los fenómenos que lo rodean y con su entorno, se puede realizar desde lo individual, desde lo social o desde ambos. Son

formas de comprensión de la realidad que la persona, en este caso los maestros, han ido construyendo desde su formación docente, a través de sus propias experiencias de aprendizaje y desde sus prácticas de aula. Por tal razón, esta investigación asume que las concepciones se construyen desde dos posturas teóricas, la individual y la social.

Al respecto Pozo (2006), retoma los planteamientos de Piaget y Vigostki para explicar la relación de estas dos posturas. Según Piaget (1974, citado por Pozo, 2006), el conocimiento es un proceso de construcción individual, producto de la interacción entre el sujeto con el objeto y el medio. Desde esta teoría, el conocimiento es producto de la actividad del sujeto, atendiendo a tres factores: la maduración, la experimentación física y la interacción social. Estos se desarrollan atendiendo a los principios funcionales a los que se refiere Piaget, quien plantea que para que el individuo se adapte debe pasar por situaciones de equilibrio, desequilibrio y acomodación. Por lo tanto, el principio adaptativo es fundamental para que el sujeto construya el conocimiento. Gracias a ello el individuo reajusta y cambia sus estructuras mentales en interacción con su medio.

Piaget (1974, citado por Pozo 2006) expresa que la maduración es el factor más importante en la construcción del conocimiento, ya que cada estructura mental es un proceso natural que se desarrolla independiente del contexto que rodea al individuo. En cuanto a la experimentación, plantea que el conocimiento es individual y se da por la interacción con el medio, en el desarrollo de las nociones en los diferentes niveles evolutivos y, finalmente, plantea que la interacción social es lo que permite la construcción del conocimiento social.

Para Piaget, el conocimiento se construye a través de un proceso mental, en la interacción del sujeto con su medio. Contrario a esta postura, se encuentra la posición de Vigostki (1978), quien le da un valor especial a la interacción del individuo con el medio social para que construya su propio conocimiento, puesto que el conocimiento no solo se construye en la interacción con el medio social, sino que es compartido por los grupos sociales, a través de herramientas culturales compartidas por estos. Para este autor, la cultura y el contexto social en el que se desarrolla una persona son fundamentales en el aprendizaje y en la capacidad para desarrollar las funciones mentales superiores.

En consecuencia, las concepciones que posee una persona, están mediadas por las interacciones sociales que realiza con otras, en una cultura, y que se convierten en construcciones sociales que le permiten explicar los problemas, fenómenos o situaciones del contexto donde interactúa.

Según R, Moreno (2004, p.3) “el sujeto cognoscente construye su historia social, en el contacto con la enseñanza, gracias a las informaciones recibidas en interrelación con los medios de comunicación y las experiencias de la cotidianidad, una estructura conceptual en la que se insertan y organizan los conocimientos de los que se apropia y las operaciones mentales que domina”. Entonces, cuando se tiene una estructura conceptual, se tiene un sistema de recepción, se puede asimilar bien nuevas informaciones que permiten determinar los comportamientos y las acciones. Es decir, que el docente como sujeto cognoscente va incorporando a su estructura conceptual nuevas informaciones desde la interacción entre la teoría pedagógica, el contexto y sus prácticas de aula desarrolladas desde el área que enseña.

4.2.2. CÓMO HA EVOLUCIONADO EL SIGNIFICADO DE LAS CONCEPCIONES

Diferentes autores se refieren al término concepción asociándolo a una serie de términos con significados similares como: creencias, constructos, representaciones, teorías implícitas, conocimiento práctico y teoría de la mente, que tienen en el fondo el mismo significado, es decir, el tipo de conocimiento experiencial, representado en imágenes o constructos, más o menos esquemáticos y de carácter intersubjetivo, personal y situacional.

Todos estos términos están asociados a las teorías de la acción, de los constructos personales y del procesamiento de la información. Sin embargo, la falta de precisión de los términos que se manejan ha generado una desorientación conceptual a la hora de definir semánticamente el término concepción, y también para estudiar las investigaciones realizadas bajo los diferentes enfoques. Jiménez Llanos et al, (2006) dicen que esta es una de las cosas por las cuales al hablar de concepciones se recurre a otra gran variedad de términos como creencias, pero se cuestionan si es lo mismo hablar de creencias o concepciones de los profesores.

En este sentido, los trabajos de Jiménez (2006) muestran, que en 1980 se da un movimiento de reconceptualización en torno a la educación. Este movimiento abre un espacio dinámico para que diferentes autores se interesen por estudiar el pensamiento del docente y desde qué constructos realiza sus prácticas de aula.

Al hacerle un seguimiento al concepto se encuentra que en un comienzo no se profundiza, las definiciones son pobres y las conceptualizaciones son diferentes debido a que las investigaciones apuntaban más al conflicto entre creencias y conocimiento. Sin embargo, esta discusión termina aceptando que ambos conceptos están profundamente interrelacionados.

Por otro lado, expresa Jiménez (2006, p.108) “que después de un tiempo se experimenta un proceso en el que fueron consideradas “meras representaciones de la realidad” (Harvey, 1986, p.145) “convicciones personales” (Oliver y Koballa, e Lumpe y Haney, 1998, p.125), sin embargo, gracias a las investigaciones educativas y desde el pensamiento docente se han producido valiosas definiciones de creencias de enseñanza. Una de las más importantes, es citada por Jiménez, la realizada por Fickel (1999, p.2) quien las define como “conjunto de potentes esquemas sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, a partir de las cuales los docentes toman decisiones conscientes y priorizadas”.

Los estudios analizados por Jiménez Llanos como el de Fox (1983), Menges y Rando (1989) Doyle (1997), Tatto (1998), Rich (1990), Caldehead (1991), Jhon (1996), Mitchell (1995), Widden (1998), Mullen (2000), Arja (2002), dan cuenta de dos tipos de creencias de los profesores sobre la enseñanza, y reconocen su papel determinante en la adopción de innovaciones curriculares, el papel que juegan en la formación del docente, dado que guían la planificación y sus prácticas de aula. Es decir, si las creencias y los conocimientos están íntimamente relacionados, entonces desde ésta investigación, se puede llegar a comprender las concepciones que han construido los docentes sobre el currículo, a partir de los conocimientos elaborados en el proceso del rediseño curricular y en las maneras en las que lo implementa en el aula de clase.

Las investigaciones inscritas en el enfoque del contenido como conocimiento se caracterizan por estudiar de manera aislada las 7 categorías del conocimiento propuestas por Shulman (1987). Conocimiento del contenido de la materia, conocimiento pedagógico general, conocimiento del currículum, conocimiento del contenido pedagógico, conocimiento de los estudiantes y sus características, conocimiento del contexto educativo y conocimiento de los fines educativos, propósitos y valores y sus raíces filosóficas e históricas.

Según Montero (2001, citado por Jiménez et al, 2006, p. 105), este paradigma le da un “viraje decisivo para penetrar en el mundo del profesor y las profesoras dando lugar a un tipo de conocimiento más fiel a la complejidad, singularidad, incertidumbre y conflicto de valores que caracterizan la práctica profesional de la enseñanza”. Como vemos, estudiar este fenómeno, no es nuevo, y para comprender las prácticas de los maestros, es importante revisar desde donde las realizan. Así lo reconoce Jiménez (2006, p.105) cuando afirma: “desde esta perspectiva, se reconoce explícitamente que lo que los profesores conocen, piensan o creen, influye directamente en su prácticas diarias, en la significación que asigna a los contenidos y procesos propuestos por el currículo, en sus relaciones con sus alumnos y compañeros y en su predisposición a cualquier tipo de innovación”.

Tradicionalmente se ha venido estudiando con más detenimiento el pensamiento de los estudiantes, sin embargo las investigaciones muestran que hay una relación directa entre lo que hace el profesor y lo que hace el estudiante, es decir, que las prácticas de aula de los docentes están relacionadas con el pensamiento y la toma de decisión del profesor. Al respecto dice Jiménez, (2006, p.113) “el pensamiento de los profesores guía y orienta su práctica docente”. Estudiar el pensamiento del profesorado desde el paradigma aprender a enseñar, implica hacer un recorrido donde se clasifique epistemológicamente y conceptualmente su proceso de evolución y las contribuciones más relevantes que muestran los diferentes estudios en este campo.

En razón de lo anterior, en este estudio se asume que una concepción es un proceso de construcción mental social e individual, que propicia una construcción teórica sobre las prácticas del docente, las cuales generan transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es

decir, las concepciones son ideas o conocimientos acumulados en forma de cultura, que explican el comportamiento del docente en los distintos escenarios donde interactúa.

De ahí que las concepciones de currículo que tenga un docente se puedan evidenciar en sus prácticas de aula, siendo este el escenario donde se realiza la puesta en escena de sus ideas y conocimientos acerca de lo que él concibe como currículo, cómo lo comprende y lo aplica en el aula. En el caso de este estudio se trata de conocer las concepciones que han construido los docentes acerca de un currículo problematizador por competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

4.2.3. CONCEPCIONES DE CURRÍCULO

El concepto de currículo ha atravesado por distintas denominaciones y aplicaciones, y esto tiene que ver con el avance y la adopción de diferentes teorías pedagógicas y curriculares, que dan cuenta de una historia y de los cambios educativos que se han presentado, estableciendo así las bases de las teorías curriculares actuales y sus fundamentos que desde la primera década del siglo XX se conocen.

Estos cambios no se han asumido de la misma manera en todos los continentes y países ya que han sido producto de las reformas políticas implementadas en cada país de forma intencionada y sistemática, que responden a una concepción sobre las formas de abordar el hecho educativo dentro de una cultura, una sociedad y una época específica.

Al hacer un recorrido sobre las concepciones de currículo, se asume el estudio realizado por Quintero, Munévar y Yepes (2007, p.126), sobre “investigación- acción y currículo; un recorrido por el mundo”, por la incidencia que tiene esta investigación, en el sentido de comprometer al maestro para que sea él, quien investigue su acción y le dé significado a sus prácticas de aula. Además, porque explica las razones que dan origen a las reformas curriculares planteadas desde la investigación-acción que nace en el siglo XX en los países de occidente y se despliegan por todo el mundo.

En Alemania, por ejemplo, en la década de los años XX, nace la escuela de Frankfurt caracterizada por su compromiso con la transformación de la sociedad a partir del desarrollo crítico de las ciencias sociales. Habermas, uno de sus exponentes se opone al dogmatismo marxista, pero muestra fidelidad a las ideas emancipatorias de Marx y a sus planteamientos humanistas, lo que lo distancia de los padres ortodoxos de la escuela de Frankfurt. Propone un nuevo paradigma para las ciencias sociales y la filosofía, “la racionalidad comunicativa”; de éste paradigma se derivan las ciencias de la discusión con una concepción renovada de la ética y un sentido más participativo y democrático. Quintero, et al (2007, p.126).

En la India al igual que en Alemania las innovaciones curriculares surgen por los impactos que generaron las iniciativas de la reforma social en la década de los años 30 y 40. Los resultados del estudio de Collier, John (1945, citado por Quintero, et al 2007,p.127) quien con un grupo de investigadores intentaba mejorar las labores agrícolas, aportaron los principios del trabajo en grupo, el aprendizaje productivo que parte de las necesidades reales, la confrontación de saberes con la práctica y las fases que hoy día se utilizan en los procesos de construcción y evaluación curricular como son la evaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

En Estados Unidos, Lewin fue el primero en elaborar teorías relacionadas con la investigación acción y tras los impactos generados por el método científico en el campo educativo en los años 1920 y 1930, a los maestros no se les exigía realizar investigación, “la investigación curricular quedaba en manos de administradores; los maestros solo llenaban formularios, recopilaban información y aportaban datos” Quintero, et al (2007, p.128). A principios del siglo XX, Dewey propone la pedagogía progresista y el maestro asume un rol diferente, un ejemplo de ello es la Escuela de Chicago, donde los maestros asumían tareas por grupos para estudiar y discutir temas relacionados con la enseñanza, proponer, diseñar y evaluar propuestas educativas, dándole significado a su profesión en el sentido de validar su experiencia en el campo de la enseñanza, generando además, una concepción de currículo centrada en la participación de los docentes y directivos para construir conjuntamente los principios e intenciones que garanticen la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En los años 40, los efectos de la industrialización obligan a redefinir la misión de las instituciones, a seleccionar enfoques para construir y evaluar el currículo en términos de productos

medibles y cuantificables. Tyler (1979, citado por Quintero, et al 2007) reconoce la necesidad de establecer objetivos conductuales, su meta es hacer a las escuelas y al currículo en general más científicas y reducir la enseñanza y el aprendizaje a conductas más específicas con actividades que correspondan a lo que puede ser medido.

En la década de 1950, la Universidad de Columbia creó un instituto para el mejoramiento del currículo y las prácticas escolares. Los maestros eran orientados para mejorar sus prácticas a partir de sus propios problemas. Taba, H en 1962, aporta los fundamentos del currículo desde la parte instrumental, al considerarlo un plan para orientar el aprendizaje y sugiere además, que desde la implementación de los currículos se articule la teoría con la práctica.

En el Reino Unido en la época de 1920 se creó un proyecto para cualificar la práctica de los docentes en las escuelas denominado “Currículo de Humanidades”. El rol del maestro aquí era investigar su propio trabajo en el aula; compartirlo y confrontar los resultados obtenidos con expertos. Quintero et al, (2007, p.131). Pero los resultados de este proyecto generaron un debate en torno a la función investigativa del docente y su responsabilidad para identificar y resolver problemas.

Stenhouse, aporta nuevos elementos a la concepción curricular, en este sentido expresa: “cada aula o lugar de trabajo se convierte en un laboratorio para someter a prueba empíricamente, hipótesis y propuestas que son el currículum planificado y puesto en práctica”. Stenhouse (1981, p.113). Estas posturas dejan ver, que se reconoce la experiencia de quien enseña, sus reflexiones sobre la práctica y la construcción individual y social de lo que hay que replantear para responder a las demandas de la sociedad.

En Australia, son reconocidos los aportes de Kemmis y Mac Taggart, (1988, citados por Quintero, et al 2007, p. 133) quienes plantean que el desarrollo del currículo y la investigación deben ser considerados ciencia social. Para estos autores, la investigación de las prácticas educativas permite comprenderlas desde la racionalidad y la justicia. En este sentido, cobra fuerza el planteamiento de Grundy, (1994, citado por Correa, 2004, p. 114) al precisar: “El currículo, no es un concepto, sino

una construcción social y cultural. Es una forma de organizar el conjunto de prácticas educativas humanas, por lo tanto, el currículo no debe buscarse en las estanterías de las instituciones educativas o de los profesores, sino en las acciones de las personas que forman parte del contexto educativo.”

Los países Iberoamericanos como España, Brasil, Argentina, México, Chile y Colombia, muestran algunas experiencias innovadoras como la de Freire (1969), exponente de la pedagogía liberadora, que se soporta en la emancipación y en el principio de que el acto educativo debe partir de la realidad del estudiante para comprenderla y lograr su transformación sin descuidar lo humano.

La propuesta del currículo por problemas se origina en Alemania y se conoce en Colombia desde la década de los años setenta, cuando el Ministerio de Educación Nacional propone el proceso de innovación para la formación de maestros de las escuelas Normales y Facultades de Educación.

En Colombia, en el marco de la Ley General de Educación, se define el currículo como “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional” (Ley General de Educación de Colombia, artículo 76). Es decir, a partir de la Ley General, en el País se asume el currículo como un registro escolar que recoge todos los componentes de tipo administrativo, pedagógico, financiero y de trabajo comunitario. Por esta razón, a las instituciones educativas se les da autonomía para diseñar e implementar propuestas curriculares, siendo estas la base de los aspectos esenciales en actividades de enseñanza y aprendizaje, al reconocer el currículo como la carta de navegación que soporta la vida de una institución, puesto que la vida escolar se desarrolla en el marco de un currículo que se construye en dos sentidos: el primero, como producto de las interacciones, motivaciones y la organización sistemática de un conjunto de actividades que se desarrollan para alcanzar metas y propósitos institucionales; el segundo, en cambio, desde las teorías que fundamentan esas intenciones y prácticas de los maestros, estudiantes y directivos.

Por eso, al rediseñar un currículo en una institución educativa, no sólo se trata de llenarlo de nuevos contenidos o darle un nuevo nombre, sino pensar en qué conocimiento se puede generar a partir de las reflexiones que hacen los docentes en las prácticas de ese currículo, ya que ante los cambios que se quieren realizar desde las instituciones educativas a veces se confunden con nuevos “productos culturales”, o sea que algunas veces se confunden los procesos que se adelantan en torno a las exigencias del MEN con innovaciones pedagógicas.

Entonces, para construir propuestas curriculares acordes con los problemas y tareas que demanda la sociedad, es necesario tener claridad en las concepciones curriculares y las teorías que la explican filosófica, pedagógica, psicológica y culturalmente, para que el proceso de desarrollo curricular sea coherente con las concepciones de hombre y sociedad en el contexto escolar.

En este sentido, la investigación asume que el currículo es una construcción cultural y social que implica la participación de todos los actores de la comunidad educativa, fundamentado en unas teorías curriculares y concepciones, que explican las prácticas de los participantes desde una reflexión crítica que promueva el aprendizaje significativo. Es decir, el currículo que se implemente en una escuela formadora de maestros, como es el caso de este estudio, debe ser el producto de una investigación donde se articula la teoría con la práctica, y se asume un compromiso social de transformación de las formas como se transmite el conocimiento y el desarrollo de competencias específicas, para resolver problemas y tareas del contexto educativo donde se ejerce.

4.2.4. CONCEPCIONES CURRICULARES Y TEORIAS QUE LAS SUSTENTAN

El recorrido histórico sobre la teoría curricular, da cuenta de que a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX en América Latina se toman elementos del pensamiento de Rousseau y de Dewey para el desarrollo histórico-social del currículo en América. Y hacia la década de los años 40 adquiere fuerza la idea de que la educación cumple un papel importante en el cambio social, el Estado prescribe el currículo y ejerce control y supervisión de los profesores. El currículo comienza a plantearse desde la necesidad de inculcar valores ciudadanos y los maestros se convierten en reproductores de las ideologías, muchas veces ocultas por el Estado.

La mayoría de países de América Latina en las décadas de los años 60 y en especial de los 70 adoptaron de forma dominante la concepción tecnológica de currículo en la que predominaba el método para elaborarlo sobre el contenido social. Según Magendzo, (1992, p.21) los elaboradores de currículo y los docentes, se preocuparon por formular objetivos educativos en términos operacionales, por el desarrollo de redes jerárquicas de objetivos, por relacionar los objetivos con los medios para alcanzarlos y los instrumentos para evaluarlos, descuidando si los objetivos respondían a las necesidades sociales.

En este proceso la relación estado, sociedad y educación se estrecha considerablemente, en especial en América Latina. Pero a su vez, estas mismas reflexiones que se vienen dando permiten la realización de estudios tendientes a mejorar los procesos educativos en las instituciones, a través de la construcción y reconstrucción de los Proyectos Educativos Institucionales, permitiendo fundamentar epistemológica y empíricamente las prácticas educativas en nuestras escuelas.

En todos los países de América Latina el desafío de la descentralización de la educación viene cobrando fuerza y le asigna la responsabilidad a la sociedad civil y a las instituciones educativas para que asuman cierta autonomía en la construcción de sus currículos.

En Colombia, la historia del currículo, da cuenta de la implementación de modelos curriculares traídos de Europa y Norteamérica, impuestos por políticas educativas de los gobernantes de turno y desligados de políticas institucionales claras, donde se expresa el tipo de hombre que se quiere formar, la sociedad que se desea lograr y la identidad cultural que se aspira a consolidar o recuperar. El docente, es visto como un apéndice del proceso curricular y no como un elemento activo en, desde y dentro del conocimiento, la estructura curricular es académica y enciclopédica lo cual le ha otorgado cierta autoridad a las asignaturas. Es decir, que en esos momentos las instituciones educativas estaban lejos de construir currículos autónomos, con identidad, diseñados para responder a las necesidades de la época, y menos, elaborados con la participación de todos los actores que intervienen en el proceso educativo.

No se daba la continuidad de propósitos porque las administraciones políticas de cada época, trabajaron por intereses particulares, obstaculizando el rumbo de la educación en general. Sin embargo, desde 1994, con la promulgación de la Ley General de educación (Ley 115), el currículo cobra vida en las instituciones educativas, al asignarles la responsabilidad y la autonomía para elaborarlos y desarrollarlos, de ahí el reto que tiene el docente colombiano en la perspectiva de patentar su identidad como trabajador de la cultura e intelectual autónomo.

Para el caso de las escuelas normales, instituciones formadoras de maestros, el Ministerio de Educación Nacional establece normas que reglamentan y orientan el proceso de reconceptualización curricular en el que estas instituciones están envueltas, en procura de continuar la cualificación de los procesos de formación docente. Así se establece en el documento elaborado por el MEN “Hacia un sistema Nacional de Formación de Educadores” (1998), en el que se presentan los núcleos del saber pedagógico como la base esencial y común en la formación de los docentes, lo cual se soporta en los decretos 3012 del 1997 y 272 de 1998. Es decir, que la formación docente en Colombia, ha estado influenciada por políticas educativas que guían el tipo de docente que se necesita y se debe formar en las escuelas colombianas formadoras de maestros. No obstante, al diseñar un currículo para una escuela formadora de maestros, es necesario comprender las concepciones curriculares que han elaborado los docentes en el ejercicio de su profesión, ya que en el proceso de desarrollo curricular están las concepciones de hombre y sociedad y, desde luego, un sistema de valores para comprender las prácticas educativas en el contexto escolar.

El significado que el docente le ha dado a las teorías curriculares, se debe en gran parte a sus propias concepciones sobre la docencia y la práctica pedagógica espontánea que desarrolla en el aula, en un intento por mediar entre el conocimiento y los estudiantes, tal vez porque en su proceso de formación, los modelos que desarrollaron de enseñanza-aprendizaje fueron los tradicionales.

Las teorías curriculares, según Posner (2001), representan las perspectivas pedagógicas contemporáneas que inspiran a los especialistas en currículo y se convierten en los criterios de elegibilidad o parámetros que definen un modelo pedagógico. Por eso, el fundamento epistemológico y pedagógico de un diseño curricular ha de ser el constructo de una práctica

reflexionada, pensada y sustentada en la práctica del docente que media entre los conocimientos que posee, la teoría curricular que estudia y la práctica de aula que desarrolla día a día.

“Desde las diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado diversos roles: el de trasmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso el de investigador educativo” (Díaz y otros, 2002, p.3). Esta afirmación permite hacer una reflexión crítica sobre las concepciones que históricamente se han venido desarrollando sobre el currículo, ya que el significado que el docente le ha dado a las teorías curriculares, se debe en gran parte a sus propias concepciones sobre la docencia y la práctica pedagógica espontánea que desarrolla diariamente con el propósito no solo de mediar entre el conocimiento y el estudiante, sino también, para darle sentido al hecho de ayudar a sus estudiantes a hacer significativo el proceso de aprender.

Para Magendzo, las teorías curriculares evolucionan al igual que las prácticas curriculares, el autor apoyándose en Kemmis, Sacristán, Lundgren y Stenhouse las clasifica en teorías técnicas, prácticas y críticas, con el fin de diferenciarlas y explicar su ubicación cultural y social en la educación, desde las relaciones entre la teoría y la práctica y las relaciones entre educación y sociedad.

La teoría técnica, según Kemmis, (citado por Magendzo, 1992 p.3) “considera a la sociedad y a la cultura como una trama externa a la escolarización y al currículo. Como un contexto caracterizado por las necesidades y objetivos sociales deseados a los que la educación debe responder”. Es decir, la escuela es vista como un instrumento de reproducción social y cultural para lo que hay que establecer un modelo de acción controlable y controlada. Cree, que los fines de la educación pueden ser conocidos, anticipados, formulados y alineados en forma precisa, dependen de la opinión de los expertos, de las demandas del contenido y de la sociedad para determinar las necesidades de los estudiantes. “La racionalidad instrumental le otorga el basamento conceptual a la concepción tecnológica de la educación y al enfoque racional para planificar, desarrollar, implementar y evaluar currículo” Magendzo, (1992, p.6). Esta concepción se refleja en los procesos de planificación y el lenguaje utilizado en las prácticas de aula y el discurso del docente cuando dice: “la escuela es una empresa, y nuestros estudiantes y padres de familia son los clientes a quienes hay que atender con

calidad”, por ello, se fijan metas y propósitos formulados en términos de objetivos medibles y cuantificables que permitan reunir y sistematizar los resultados alcanzados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La teoría práctica adopta un punto de vista más activo, desde el rol que tienen la escuela y los profesores, atendiendo a su concepción de la sociedad y la cultura, se promueve el desarrollo de personas educadas “trata de informar sobre el juicio de los profesores y de otros miembros activos de la sociedad y de la cultura, como aquellas personas que intentan actuar correcta y sensatamente en las situaciones prácticas en las que ellas mismas se encuentran”. (Magendzo,1992, p.4). La concepción de currículo desde esta perspectiva, asume la participación activa del docente, que guía la formación del estudiante inmerso en una sociedad liberal en la que todos pueden elegir la mejor manera de actuar.

La teoría crítica “afirma que las estructuras sociales están creadas mediante procesos y prácticas distorsionados por la irracionalidad, la injusticia y la coerción, y tales distorsiones han calado muy hondo en nuestras interpretaciones del mundo”. Magendzo (1992, p.4).

Esta teoría, parte de concebir el currículo como un proceso de análisis mediante el cual, se muestran los puntos de vista que nuestra sociedad se ha formado, y cómo a partir de la comprensión de estos procesos es posible ver y entender la sociedad. Considera el currículo un proyecto que debe ser experimentado en la práctica, en la que cada docente, es un investigador de sus propias prácticas, puesto que intenta comprobar una hipótesis educativa a través de su experiencia diaria en el aula, comprender su labor y mejorar la enseñanza. Stenhouse es su máximo exponente.

Por otro lado, se observan tres grandes perspectivas de tipo cultural, que inciden en la reconceptualización y construcción del currículo. La primera, muestra un contexto histórico y cultural que es necesario estudiar en el fenómeno educativo, el hacer parte de una economía globalizada, orientada por la informática que cambia de manera constante, plantea nuevas necesidades en educación, que están más asociadas al desarrollo de habilidades y actitudes que a la transmisión de conocimientos; la segunda desplaza al conductismo y nos plantea una nueva forma de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje que se traduce en una modificación de los patrones

intelectuales y afectivos que afectan el comportamiento humano; y la tercera nos cuestiona acerca de las formas en que hemos concebido las metas, los contenidos y los métodos de enseñanza. Desde estas perspectivas se establecen los fundamentos teóricos que caracterizan diversos modelos curriculares identificados en varias concepciones acerca del currículo. (Magendzo, 1992)

Entonces, las intenciones que movilizan las acciones educativas de docentes y estudiantes en procura de alcanzar la calidad, es partir del criterio que una concepción curricular se sustenta en una perspectiva o enfoque teórico que explica los elementos que la constituyen y la manera en que estos van a ser concebidos. En torno a ello, algunos autores como, Posner, y Madgenzo distinguen las siguientes concepciones curriculares, con la intención de dar respuesta a la problemática educativa, y articular el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera coherente, asumiendo una perspectiva acerca del conocimiento, su relación con el aprendizaje y las transformaciones sociales.

Magendzo, (1992, p.6) en cambio presenta cuatro concepciones curriculares: la concepción de la eficiencia social; la concepción de la eficiencia académica; la concepción de la realización personal y la concepción de reconstrucción social. **La concepción de eficiencia social** centra su interés en el instrumentalismo científico, que debe satisfacer las necesidades de una sociedad, al preparar un estudiante capaz de cumplir un papel significativo en la sociedad, pues su esencia es desarrollar capacidades y habilidades que le permitan realizar funciones socialmente constructivas. La primera tarea es encontrar las necesidades y plantear su solución a través de los objetivos curriculares, desde una concepción de método científico, que considera que el cambio de comportamiento humano ocurre en un contexto de causa-efecto, acción-reacción o estímulo-respuesta. El rol del docente en esta concepción es el de diseñador de experiencias de aprendizaje que favorezcan el logro de los objetivos terminales del currículo.

La concepción de eficiencia académica se fija en las disciplinas académicas, suponen la relación entre disciplinas académicas, entendidas como “comunidades jerárquicas de personas en busca de la verdad, dentro de una parte del universo del conocimiento” (Magendzo, 1992, p.7), el mundo del intelecto y el mundo del conocimiento. Por lo tanto la esencia de esta concepción es privilegiar esta relación, la cual debe expandirse a nivel cultural, en los nuevos descubrimientos que han de ser

útiles a la sociedad y se deben reflejar en las formas de aculturación del ser humano, el conocimiento acumulado y las formas de saber. El rol del maestro es el de transmisor de conocimientos a sus estudiantes y el del estudiante es aprender la verdad para ser competente en la disciplina.

La concepción de realización personal trabaja la ideología centrada en el alumno, focalizando la atención en sus intereses y en la naturaleza del ser, por eso se concibe que el estudiante es bueno por naturaleza, es un sujeto capaz de su propio crecimiento, que debe actualizar sus propias capacidades. Por tanto, es la fuente de los contenidos y fines del currículo. El objetivo central del currículo, es el crecimiento en el desenvolvimiento del estudiante, quien es estimulado a aprender en la interacción con el medio ambiente. El rol del docente, es el de desarrollador de conocimientos, por esto es función de él, crear los contextos y ambientes de aprendizaje para estimular el crecimiento del alumno en su proceso de aprendizaje.

La concepción de reconstrucción social parte de considerar que la sociedad está en problemas y que los mecanismos utilizados para solucionarlos no son efectivos, lo cual exige una nueva visión de sociedad y asumen la educación de las masas como el proceso social a través del cual la sociedad debe ser reconstruida. Primero, consideran que la experiencia humana está delineada más por factores culturales, el significado que le ha dado a la vida y su relación con la sociedad. En segundo lugar, la educación es vista como una función de la sociedad que la apoya, por lo que debe ser interpretada dentro del contexto de una cultura particular, y en tercer lugar, la verdad y el conocimientos se interpretan y se definen por los supuestos culturales de cada sociedad y se evalúan a través de consensos sociales. El rol del docente, entonces, se basa en crear y dirigir consensos de tipo social para inducir al estudiante en la vida de la cultura y mejorar los problemas de la sociedad.

Vale la pena destacar que cada concepción curricular está soportada por unas teorías que le aportan los elementos necesarios para sustentarla y desarrollarla. Es evidente, por ejemplo, la relación entre la teoría técnica y las concepciones de eficiencia social y académica, en la que se privilegia el instrumentalismo científico y la relación del mundo con el conocimiento, donde se reconoce la

necesidad de establecer objetivos conductuales, pues la meta es imprimirle a las escuelas y al currículo el carácter de cientificidad. El rol del docente se asume, como el de un transmisor de conocimientos, que tiene la tarea de medir qué tanto asimila el alumno los contenidos tratados por él, en el estudio de una disciplina. Es decir, la enseñanza y el aprendizaje se reducen a conductas más específicas con actividades que correspondan a lo que puede ser medido.

En tanto, la teoría práctica del currículo funciona desde las teorías de reproducción social, puesto que selecciona y organiza la cultura, para transmitirla y enseñarla. Convierte al profesor en un ser que ejecuta normas que gobiernan la conducta social, a través de la experiencia de aula y en un coadyuvante de la función reproductora de la escuela. Con el fin de preparar seres, para lo que se considera útil y eficiente en una sociedad liberal. Las concepciones que más se relacionan con esta teoría son las del currículo tecnológico y de eficiencia social.

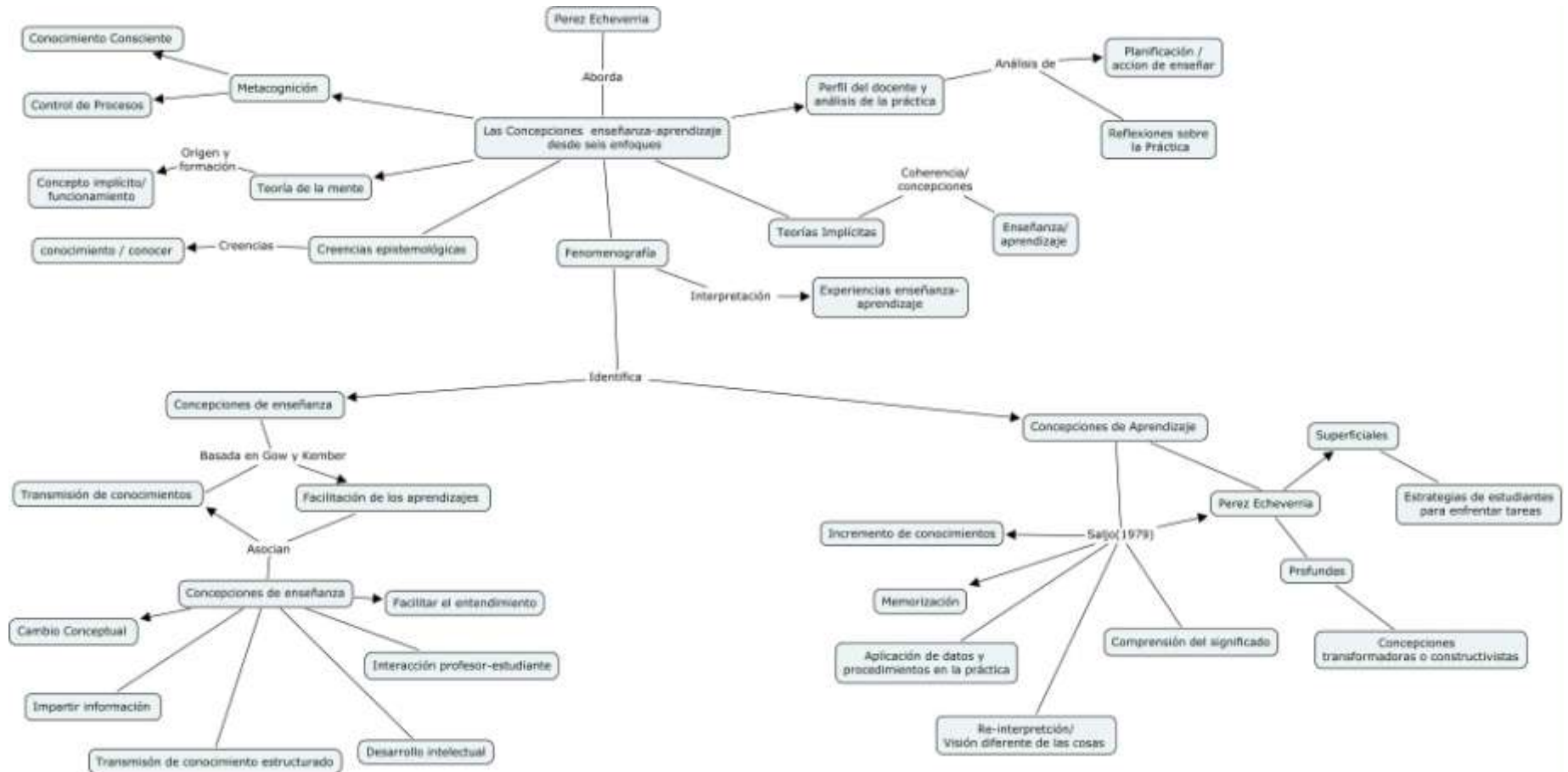
Y las teorías críticas, surgen como respuesta a los desacuerdos en los postulados anteriores, al considerar la controversia como el punto de partida para acercarse al conocimiento y al avance de una sociedad. De ahí, que las concepciones de reconstrucción social, pedagogía social y el currículo por investigación en el aula son las que más comparten elementos que apoyan esta teoría. En consecuencia, las prácticas de aula de un docente inscrito en un diseño curricular, se corresponden con las concepciones que este ha elaborado, bien sea, desde el estudio de las teorías o desde sus prácticas como docente, en el ejercicio de una implementación curricular.

4.2.5. CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

La claridad conceptual que se tenga en el ámbito educativo en general, e institucional en particular sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje, tanto de docentes como de estudiantes, define en gran medida el proyecto curricular que se implemente, y en consecuencia, determina los alcances, positivos o negativos que se puedan lograr en cuanto a calidad educativa. También es importante la concepción que se tenga sobre conocimiento y saber, y la relación de este con la enseñanza y el aprendizaje.

Pérez Echeverría M, (2009) al estudiar las concepciones de los profesores y estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje dice que existe una variedad de enfoques e interpretaciones al abordar el estudio de este tema y que estos varían dependiendo de las metodologías y características que empleen los investigadores. De acuerdo con esto, los organiza en seis enfoques: metacognición, teoría de la mente, creencias epistemológicas, fenomenografía, teorías implícitas y perfil del docente y análisis de la práctica. Los cuales se explican en el siguiente mapa que muestra de manera sucinta como la autora a partir del enfoque fenomenográfico organiza las concepciones de enseñanza en dos tipos: transmisión de los conocimientos y facilitación de los aprendizajes; y en el caso de las concepciones de aprendizaje las reduce a dos: superficiales o profundas, dependiendo de las estrategias que adoptan los estudiantes para enfrentar las tareas de aprendizaje.

Mapa 1. Concepciones de enseñanza – aprendizaje según Pérez Echeverría (2009).



Pozo (2009, p.33) toma el concepto de creencia propuesto por Ortega y Gasset para decir: “las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontece; porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas vivimos, nos movemos y somos”. Por lo mismo, no solemos tener consciencia expresa de ella, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Es como cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos “la idea” de esa cosa, sino que simplemente, “contamos con ella”. Esto permite comprender las explicaciones que asume el autor para relacionar creencias con teorías implícitas cuando expresa:

más allá, o más acá, de lo que sepamos sobre el aprendizaje y la enseñanza, todos nosotros, profesores o alumnos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas, y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones, al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces, sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa. (Pozo, 2009, p.34)

Según Pozo (2009, p.35) “si todos somos herederos de una cultura de aprendizaje o incluso, como está sucediendo hoy en día, de varias culturas en parte contradictorias, esa herencia cultural se apoya en otra herencia más básica, que constituye un rasgo básico del diseño cognitivo de la mente humana”. Entonces, para producir cambios en las maneras de enseñar y aprender es necesario reflexionar sobre el pensamiento que se evidencia en los profesores y en los estudiantes sobre el aprendizaje, ya que para poder enseñar se requiere conocer los cambios que den cuenta del saber que se ha construido en una nueva cultura de un currículo problematizador por competencias.

Cuando los docentes asumen con claridad conceptual las concepciones acerca del currículo, los procesos de enseñanza y aprendizaje se transforman, generando espacios de reflexión pedagógica en la institución para mejorar sus estrategias de enseñanza y alcanzar las metas de aprendizaje con los estudiantes de manera significativa. En este mismo sentido Díaz, B (2006) insiste en la necesidad de revelar todos los aspectos de la vida escolar que muchas veces no se expresan, en el

currículo pero que se dan en las interacciones que suceden en el aula y producen efectos en el procesos de aprendizaje de los estudiantes a lo que le da el nombre de currículo oculto.

Son varios los autores, entre ellos Magendzo, (1992) y Díaz, B (2006) los que se refieren a este tema por considerarlo crucial a la hora de evaluar los aprendizajes de los estudiantes y el mejoramiento de la calidad educativa, para ellos en la interacción escolar que se establece en el aula se manifiestan muchas comportamientos que se internalizan de manera inconsciente tanto en el docente como el estudiante y hacen parte de su rol, pero que no se formulan abiertamente. Sin embargo, tales comportamientos dan cuenta que muchas veces lo que dice el docente se aleja bastante de lo que se hace en el aula.

Pozo, (2006) plantea que los cambios expresados en las propuestas teóricas que promueven el cambio han sido más fuertes y profundas que los que han tenido lugar en las prácticas educativas, y que en los últimos años las formas de aprender y enseñar, en la escuela, han cambiado más en la teoría que en la práctica, en lo que se dice que en lo que se hace realmente.

Por eso, es necesario, conocer si las concepciones que los docentes han construido sobre el currículo problematizador por competencias, se evidencian en sus prácticas de aula. Estas y otras preguntas que quisiéramos responder en ésta investigación nos llevan a hacer un análisis exhaustivo acerca de las concepciones desde las cuales los docentes interpretan y le dan sentido al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, sabemos que las prácticas de aula, son procesos complejos que están influenciados por las concepciones de cada docente y otros factores de orden institucional y organizacional.

En este sentido Jiménez (2006, p.113) dice “la concepción de enseñanza de los profesores determina una interpretación personal de las innovaciones curriculares”. Es decir, que el pensamiento que tiene un docente sobre lo que es un currículo influye en sus prácticas de aula; pero no sólo es esto, es necesario también que las innovaciones curriculares que se lideren en una institución pasen por las fases de socialización para poder desarrollarlas adecuadamente. No sólo

basta con socializar, es necesario que desde la reflexión pedagógica, los docentes establezcan propósitos comunes y se asuman compromisos para alcanzar la calidad educativa.

Según Jiménez et al (2006) diferentes investigaciones coinciden en confirmar que “el conocimiento experto, profesional o laboral del profesorado guía, implícita o explícitamente, su práctica docente, no existe consenso en cuál es la naturaleza de este conocimiento”. La autora, (2006, p.108 citando a Pratt, 1992) plantea una definición clara de concepciones y de sus componentes al considerarlas una “representación abstracta que involucra elementos tales como los alumnos, la motivación, la evaluación, etc. Y que guía la práctica docente” o sea los elementos que orientan la práctica curricular. En este caso nos preguntamos qué concepciones tienen los docentes sobre los estudiantes, el aprendizaje, el conocimiento como ciencia, la motivación al logro, el sistema de evaluación en el ejercicio de un currículo problematizador por competencias y cómo se construye lo individual y lo social en este proceso.

Por otro lado Shulman, (1986-1993, citado por Mellado, 1996, p.289) expresa “que además del conocimiento de la materia y del conocimiento psicopedagógico general los profesores desarrollan un conocimiento específico sobre la forma de enseñar la materia que denomina el conocimiento didáctico del contenido. El profesor es el mediador que transforma el contenido en representaciones comprensibles a los alumnos”. Como vemos tanto el conocimiento sobre la materia como la pedagogía en general y la didáctica son elementos necesarios para que un docente desarrolle una práctica de aula eficaz. Entonces, esto supone pensar que un docente en el ejercicio de un currículo problematizador por competencias ha desarrollado unos conocimientos acerca de la enseñanza de su materia en este currículo específico en lo relacionado con su rol, metodología, estrategias, sistemas de evaluación y otros.

En consecuencia, la perspectiva desde la que un docente asume la enseñanza, puede favorecer la reflexión que éste haga de sus propias prácticas, del conocimiento que construye desde éstas y del estudio de las teorías sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, dándole significado a las maneras de implementar el currículo en sus prácticas de aula. Entonces en el ejercicio de un currículo, el docente adquiere un conocimiento práctico y personal que se convierte en una historia

de vida, articulada a todas las dimensiones del ser humano, con el fin de lograr la calidad educativa. Por tanto, la práctica reflexiva del docente, es un espacio que se requiere al interior de las instituciones educativas, puesto que en éste ejercicio el docente contextualiza los conocimientos, comparte sus experiencias y da significado a su acción, desde la reflexión sobre sus concepciones.

En razón de lo anterior este estudio se interesa por conocer, cómo el docente construye sus concepciones acerca del currículo y las maneras de realizar sus prácticas de aula en correspondencia con sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

4.2.6. CONCEPCION DE CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR POR COMPETENCIAS

Esta propuesta curricular se enmarca dentro de los currículos críticos de enfoque humanista, que enfatizan en los aspectos afectivos del ser humano, las humanidades y el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes. Dichos currículos giran alrededor de la solución de problemas, el pensamiento crítico y los núcleos temáticos, donde lo fundamental es el proceso y no el dominio de un contenido.

Sin embargo, para poder comprender las bases teóricas, filosóficas, psicológicas y pedagógicas que sustentan este enfoque es necesario remontarnos a los pensamientos de algunos autores que han hecho aportes fundamentales a su comprensión y desarrollo.

El fundamento filosófico de la enseñanza problémica se sustenta en la concepción del materialismo dialéctico sobre el conocimiento científico, al considerar la práctica y la solución de problemas desde la contradicción, la base para desarrollar el pensamiento abstracto y el camino para acercarse al conocimiento de lo conocido y lo desconocido.

En tal sentido, Álvarez (1999, p.56) expresa: “la enseñanza problémica se fundamenta en las regularidades de la lógica formal y la dialéctica de la enseñanza que tiende al desarrollo, y de la metodología del pensamiento y de la actividad. Se basa en los principios de la didáctica tradicional, pero con un nuevo enfoque. Surge del propio método explicativo, pero organizando la búsqueda

científica, la independencia y la creación, además de su explicación”. Es decir, que la solución de problemas desde la contradicción se convierte en un principio didáctico para desarrollar las prácticas de aula de los docentes, desde un nuevo enfoque que busca el desarrollo del pensamiento del estudiante.

Su fundamento pedagógico descansa en los aportes de pensadores como Sócrates, Bacon, Comenio, Pestalozzi, Diesterweg, Armstrong, Varela y Martí. El primero plantea el método de la pregunta, mejor conocido como la mayéutica, el segundo, la búsqueda de la verdad a través del estudio de la realidad, el tercero aporta las teorías de la enseñanza y el aprendizaje a través de la experiencia, y los otros aportan elementos básicos para la investigación científica, el rol del maestro, el método de la heurística y la importancia de desarrollar el pensamiento del hombre desde niño y la necesidad de educar al hombre para la vida.

Estos planteamientos, se convierten en los fundamentos de la formación por competencias y responden a las necesidades de una época en la que era necesario preparar al hombre para la vida, es decir, se empieza a concebir el acto de educar como un espacio de transformación del ser humano que requiere una formación por competencia que le permita insertarse al campo laboral.

Todos los autores coinciden en plantear que el fundamento de la enseñanza problemática se sustenta en la pregunta y el diálogo como elementos que debe manejar el docente en su estrategia pedagógica para llevar al estudiante al conocimiento, al desarrollo del pensamiento y a la búsqueda de la verdad. Elementos que hacen parte de los planteamientos de la teoría crítica de la educación y la pedagogía comprensiva.

El fundamento psicológico de la enseñanza problematizadora descansa en la obra de Lev Vygotsky y su teoría sobre el desarrollo sociocultural del hombre. Esta encuentra sus fundamentos en el materialismo histórico-dialéctico de Marx y Engels, que es una corriente filosófica que se encarga de explicar el desarrollo del hombre y de la sociedad a través de las contradicciones, y dice que “para entender al individuo primero debemos entender las relaciones sociales en las que este se desenvuelve” Wertsch (2001, p.75). Entonces, uno de los aspectos más importantes a tener en

cuenta en el currículo problematizador por competencias son las relaciones que establece el estudiante, en la realidad en la que interactúa, con docentes, compañeros de aula y adultos. Cuando se plantea un ámbito conceptual y se quiere generar contradicción, son las situaciones que vive el estudiante las que permiten crear una situación problemática que lo lleve a buscar el conocimiento para resolverlo.

Como se observa esta teoría enfatiza en la interacción del individuo con su entorno. Básicamente, ésta, plantea tres grandes principios que guardan relación con la enseñanza problematizadora: primero, la creencia en el método genético y evolutivo; segundo, que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en los procesos sociales; y tercero, que la comprensión de signos media entre esos procesos mentales. Wertsch (2001).

Lo importante es cómo estos tres elementos se evidencian en los diferentes procesos sociales e intelectuales que se desarrollan en los estudiantes y cómo ayudan a la construcción del conocimiento. En el proceso de aprendizaje, es donde estos elementos se interrelacionan, ya que en éste se estimulan los procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas. La interacción se da en los diferentes contextos donde actúa el ser humano y siempre está mediada por el lenguaje. Los procesos mentales que se dan en esta interacción social son interiorizados en ese aprendizaje social. Vygotsky, lo explica en el principio interpsicológico (o de los procesos psicológicos superiores), en este sentido Vygotsky expresa: “por mediación de los demás, por mediación del adulto, el niño se entrega a sus actividades. Todo absolutamente en el comportamiento del niño está arraigado a lo social. De este modo, las relaciones del niño con la realidad desde el comienzo son, relaciones sociales”. Vigotsky (1982-1984, Vol IV, p.281). Esto quiere decir que el desarrollo de cada persona se da en los procesos de interacción social con otras, que comparten información cultural, los cuales implican el trabajo en grupos pequeños, la interacción social y dinámica de grupo y la práctica comunicativa.

Este tipo de interacción cumple dos funciones: la función de la comunicación y la función de lo individual, en donde el lenguaje sería el instrumento de comunicación e interacción social que favorecería el desarrollo del pensamiento. Por ejemplo, cuando se le pide al estudiante que relacione

situaciones de la vida real con la teoría estudiada, que explique o justifique las conclusiones a las que llegó después analizar, discutir y reflexionar la teoría con sus compañeros y con el docente, se amplían sus posibilidades para aprender. El autor, desde el funcionamiento intrapsicológico explica el papel que juega la cultura en el desarrollo de cada persona, en el sentido de considerar que los conocimientos científicos son instrumentos culturales, que le aportan a quien aprende información valiosa para que internamente la asimile y modifique su modo de pensar. Desde esta postura, la enseñanza problematizadora propone métodos que favorecen la comprensión profunda del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico.

La fuente teórica proporciona la concepción de la enseñanza problémica que según Majmutov (1983, citado por Rodríguez, 2008, párr.2), se define como “la actividad del maestro encaminada a la creación de un sistema de situaciones problémicas, a la exposición, explicación y a la dirección de la actividad de los alumnos en la asimilación de conocimientos nuevos, tanto en forma de conclusiones ya preparadas, como en el planteamiento independiente de problemas docentes y su solución”. Es decir, que la enseñanza problémica le permite al docente integrar diferentes métodos de enseñanza que favorezcan la asimilación del conocimiento de manera creativa.

En Chile, Magendzo (1992, p.19), propone para la escuela el currículo problematizador y afirma: “es importante entender que el diseño basado en los problemas es una actividad grupal, donde en conjunto, educadores y alumnos conversan entre sí para definir el problema, seleccionar la estrategia de solución del problema, identificar los conocimientos y recursos disponibles”. Esta postura curricular parte de la consideración de que el conocimiento se construye en el proceso de solución de problemas, de modo que el conocimiento en tanto, constituye saber y saber hacer, se configura como respuesta cognitiva a un interrogante, es decir que se traduce en una comprensión más profunda y amplia del mundo, o bien conduce a la transformación de problemas prácticos, para facilitar el desarrollo del pensamiento, las habilidades y competencias y desarrollar en los docentes la habilidad pedagógica para la modelación del proceso lógico de su pensamiento en la formulación de habilidades y competencias y de su modo de actuación.

En el contexto colombiano autores como Medina (1997, citado por Ortiz, 2009) abordan la enseñanza problémica como una propuesta en la que el espacio donde se definen los problemas que tienen una significación para los jóvenes lo constituye básicamente su vida cotidiana y los conflictos de su entorno social. En este sentido expresa: "es un proceso de conocimiento que formula problemas cognoscitivos y prácticos, utiliza distintos métodos y técnicas de enseñanza y se caracteriza por tener rasgos básicos de la búsqueda científica". Medina (1997, citado por Ortiz, 2009, p.105). Por lo tanto, la utilización de la enseñanza problémica en la práctica escolar exige desarrollar el pensamiento y la comprensión de la realidad sobre la base de la dinámica de sus contradicciones reales.

En síntesis, en la enseñanza problémica, no sólo se busca la apropiación del conocimiento científico, también se fortalece el proceso metodológico en el que el estudiante aprende a producir ese conocimiento, desarrolla su capacidad intelectual, activa su creatividad e interés por la búsqueda de conocimientos, y aprende a sortear dificultades y problemas propios de su vivir superando su propia realidad. En este sentido la enseñanza problémica "posibilita hacer inferencias teóricas que pueden mejorar el proceso de apropiación creativa de los conocimientos por parte de los estudiantes" Ortiz, (2009, p.47).

Indiscutiblemente la esencia de la enseñanza problémica es la contradicción, entendida ésta, como el elemento que genera el desarrollo del pensamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la búsqueda de lo desconocido. Autores como Majmutov (1983), Martínez y Alemán (2006), Rodríguez (2008) y Azcuy (2010), bien coinciden en que la contradicción permite el desarrollo del pensamiento creativo, el interés por abordar el estudio de la realidad y el acercamiento al conocimiento desde los principios de la dialéctica, como una necesidad inherente al proceso de formación del estudiante que explica y aborda la solución de problemas reales del contexto. En este sentido consideran que la enseñanza problémica requiere de ciertas condiciones para desarrollarla, entre las que destacan las contradicciones que deben revelar las preguntas problémicas y las situaciones que ofrece el docente a sus estudiantes, desde el estudio del contenido de su área, las cuales deben permitirles encontrar

de forma independiente, modos de solución a las tareas bajo la dirección inmediata o mediata del profesor.

De acuerdo a lo encontrado en la posición teórica de los diferentes autores, se comprende que la enseñanza problémica, facilita la integración de la teoría con la práctica en un mismo momento (tiempo) y en un mismo lugar (espacio) del proceso de aprendizaje, lo que ayuda a una formación integral de los estudiantes que participan en la actividad, ya que se da el proceso de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. También vincula los aprendizajes a situaciones reales y a la solución de problemas y necesidades vigentes de quienes participan en la actividad; favorece el desarrollo del espíritu investigativo, por cuanto promueve y desarrolla la capacidad de reflexionar en grupo y de trabajar en equipo con un enfoque interdisciplinario, y como respuesta a la necesidad de operar sobre una realidad multifacética y compleja; fomenta la participación activa y responsable en la propia formación, y la asunción de las tareas del proceso investigativo; estimula el liderazgo democrático, no solamente del docente sino de todos los participantes en el proceso de investigación, y facilita el aprendizaje en la práctica de los valores democráticos y de la participación.

Atendiendo a todas estas concepciones se asume que el currículo problematizador por competencias es una “construcción cultural que se da en el proceso de solución de problemas para desarrollar habilidades y competencias en el estudiante y en el docente, que favorezcan formas de adaptación y modos de actuación aplicables a cualquier contexto”.

Con base en estos aportes, en esta investigación, se considera fundamental la revisión de la implementación de este rediseño curricular en la Normal Superior de Montería, con el fin de proporcionar a los directivos- docentes y docentes un análisis detallado, producto de la contrastación de documentos (rediseño curricular, planes de área, planes de clase), la observación de sus prácticas de aula, y el diálogo reflexivo en el que cada integrante asume sus concepciones acerca del currículo problematizador por competencias, con la intención de comprender si sus prácticas de aula responden a unas concepciones que el maestro ha construido desde su formación docente y en el ejercicio diario de su profesión.

4.2.6.1. LOS MÉTODOS PROBLÉMICOS.

En el estudio sobre la enseñanza problémica, algunos autores presentan acuerdos y desacuerdos en cuanto a la existencia de los métodos. Sin embargo, existen algunos elementos básicos en sus planteamientos, que orientan en este sentido la discusión. La psicopedagogía y la psicología, por ejemplo, relacionan el concepto de método con variadas concepciones que se asocian a las respectivas escuelas y tendencias. Por ello, las didácticas de cada área del conocimiento tienen sus especificidades y gran diversidad en la clasificación de los métodos.

En esta discusión, Azcuy y Torres (2010) proponen que se elimine el método heurístico, por considerar que todos los métodos problémicos son heurísticos. Sin embargo, otro grupo de investigadores de la enseñanza problémica entre estos, Martínez (1987, citado por Azcuy, 2010), Surín Y,(1981) y Torres F, (1996),consideran, que si bien cada área y ciencia tiene un enfoque particular algunos métodos son aplicables a varias áreas y otros no, dada la especificidad de cada disciplina. Finalmente, Torres et al (1996) cierran la discusión al asumirlo como un procedimiento del método de búsqueda parcial.

De hacer extensivo el criterio de Torres (1996), a la clasificación de Surín (1981), sería necesario eliminar la conversación heurística como método, reduciéndolos solo a tres, quien ve la conversación heurística como una búsqueda parcial. Sin embargo, restringir la conversación heurística a un diálogo mental, es prescindir del intercambio de conocimientos que resultan de ese encuentro pedagógico entre docentes y estudiantes, elemento indispensable en la solución de problemas y contradicciones, siendo el diálogo un procedimiento aplicable y necesario en el estudio de las diferentes áreas y disciplinas, y el fundamento de la heurística.

Por otro lado, la enseñanza problémica, no rechaza totalmente los métodos de carácter reproductivo o memorístico ya que estos toman parte en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como base de aquellos que propician la independencia en la búsqueda y apropiación de conocimientos. En ese sentido, son necesarios los métodos que permiten hacer verificación de los aprendizajes y de otros

que permitan desarrollar la memoria, tal es el caso de fórmulas, nombres y símbolos de elementos, por citar algunos.

Sin embargo, se proponen algunos métodos que estarían encaminados a mejorar el desarrollo de los procesos de pensamiento en el estudiante tales como: **la exposición problémica, la búsqueda parcial y el método investigativo**, los cuales orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la reflexión, la creatividad, la actividad independiente, el interés por apropiarse de nuevos conocimientos y el desarrollo de valores, teniendo en cuenta que su esencia está en la contradicción dialéctica y en el carácter contradictorio del conocimiento.

Este carácter contradictorio de la enseñanza problémica y la flexibilidad en sus métodos es lo que permite que se den los procesos de apropiación y producción del conocimiento en el estudiante, así como un accionar del maestro distinto, al pensar en la enseñanza. En este sentido, Azcu et al. (2010, párr.51) dice:

“el profesor, al planificar su clase, debe tener en cuenta el método, es decir, cómo va a enseñar, acción que debe partir del objetivo de la actividad docente como componente esencial del proceso docente–educativo. Es el método el que precisa el modo de proceder. Al determinar el método, el docente debe ser muy preciso y seleccionar aquel, que en verdad, coadyuve al logro del objetivo”.

Por tal razón, los métodos que el docente utilice en su área de enseñanza pueden ser variados y flexibles, puesto que lo que importa al momento de seleccionarlos y aplicarlos, es que se puedan generar contradicciones y plantear situaciones problémicas que le permitan al estudiante reflexionar, dialogar e interactuar con sus compañeros, con el docente y con el conocimiento y le ayuden en su búsqueda independiente de solución a las situaciones problémicas.

En consonancia con lo anterior la enseñanza problémica requiere de un docente que asuma el rol de mediador que según Tébar (2009, p 20) se define como su mismo nombre lo indica, en “un intermediario, un amplificador, un adaptador, un organizador y un diseñador de procesos formativos”.

En esta concepción el profesor debe actualizar su metodología y variar sus herramientas, para lograr mejores interacciones estudiante - profesor y facilitar abiertamente la motivación al cambio. Según el autor existe una necesidad inaplazable de repensar acerca de los principios pedagógicos para darle significado a la teoría de la mediación en relación con su práctica de docente, para que construya la identidad de mediador en los procesos de enseñanza aprendizaje y así enriquezca su accionar en el aula.

4.2.6.1.1. EL MÉTODO DE EXPOSICIÓN PROBLÉMICA PARTICIPATIVA: en este método, el profesor expone los procedimientos necesarios para resolver el problema, orientando a los estudiantes paso a paso en la búsqueda, para que encuentren la solución por sí solos, aumentando con ello el interés de participación de los estudiantes al momento de plantear sus opiniones y contradicciones en la búsqueda de respuestas. “El profesor comunica el conocimiento a sus estudiantes partiendo de un problema cuya solución se logra mediante la interacción de las partes actuantes (profesor-estudiante) que puede estar basada en una conversación monologada o dialogada”. (Azcuy et al, 2010, párr.66).

El rol que asume el profesor en este caso, es el de comunicar a los estudiantes el conocimiento pero no de forma acabada, conducir a la exposición, demostrar de forma dinámica cómo se forman y desarrollan los conceptos y plantear situaciones problemáticas, que él mismo resuelve a través de la conversación heurística

4.2.6.1.2. EL MÉTODO DE BÚSQUEDA PARCIAL: desde los aportes que hace Alemán et al (2006), se deduce fácilmente que este método parte de un problema que demanda organizar la búsqueda de la solución. El profesor plantea los elementos contradictorios, pero no los resuelve, son los estudiantes de manera independiente quienes deben hallar la solución. Para esto, se ayudan de una guía que el profesor les ha propuesto. En este método son los estudiantes quienes presentan los elementos probatorios ante el profesor, es decir, sustentan las respuestas a las preguntas de la guía. El método ofrece las siguientes ventajas: desarrolla la independencia cognoscitiva, favorece la participación activa y consciente, las tareas problemáticas que se orientan motivan a los estudiantes a buscar las fuentes del conocimiento, permite la vinculación de los componentes académico-

investigativo-laboral y facilita las relaciones necesarias para efectuar aprendizajes significativos entre los conocimientos asimilados anteriormente, y los nuevos que se descubren.

4.2.6.1.3. EL MÉTODO INVESTIGATIVO: se centra en actividades de búsqueda creadora, previamente organizadas por el docente, las cuales plantean la solución de nuevos problemas, pero ya resueltos por la ciencia. Este método integra los resultados del trabajo independiente y las experiencias acumuladas por los estudiantes. Se caracteriza esencialmente por la exigencia de niveles altos de actividad creadora y de independencia cognoscitiva de los estudiantes.

Su utilización, exige por lo tanto, un entrenamiento a los estudiantes con otros métodos problémicos y el conocimiento de los elementos básicos del proceso de investigación como son: “elaboración y estudio de los hechos y los fenómenos, esclarecimiento de los fenómenos no claros, elaboración de hipótesis, confección del plan de investigación, ejecución del plan, formulación de la solución, comprobación de la solución hallada y conclusiones”. Azcuy et al (2010, párr.69).

En sentido general, se puede decir que estos métodos funcionan como un sistema, en el que se integran unos con otros. Su utilización está en dependencia del contenido y de los objetivos que se propongan alcanzar, del progreso de las capacidades individuales de los estudiantes y delimita las actividades que van a desarrollar profesor y estudiante. El docente al preparar sus clases debe analizar el material, la lógica de la ciencia y de la asignatura así como los objetivos y tareas del curso para determinar los problemas que se pueden llevar a las clases. Las relaciones profesor-alumno se establecen en la aplicación de los métodos y constituyen un momento importante del proceso enseñanza - aprendizaje por cuanto evidencian las interacciones del docente con el estudiante en la solución del problema.

4.2.6.2. CATEGORÍAS DE LA ENSEÑANZA PROBLÉMICA

La enseñanza problémica se concreta en cinco categorías a saber: la situación problémica, el problema docente, la tarea problémica, la pregunta problémica y lo problémico, las cuales se convierten en los instrumentos utilizados por el docente para desarrollar la clase y aplicar sus métodos. Es decir, cada método tiene su accionar en un grupo de categorías que determinan los puntos clave del proceso de producción intelectual en esta enseñanza.

4.2.6.2.1. LA SITUACION PROBLÉMICA: se asume como una descripción diagnóstica de una realidad contextualizada que genera dilemas, incertidumbres y conflictos cognitivos, actitudinales y procedimentales, que conllevan al desarrollo de procesos investigativos, produciendo nuevos conocimientos aplicables a la solución de problemas pedagógicos en cualquier contexto.

Según Martínez (1987, citada por Azcuy et al, 2010) la situación problémica tiene dos aspectos básicos, el conceptual y el motivacional. El aspecto conceptual se plantea y se resuelve desde la contradicción y el motivacional; es el que impulsa y estimula al estudiante a apropiarse del conocimiento a partir de los elementos que conoce. Es un momento de tensión intelectual, provocado por el docente y dirigido al alumno en el que se evidencia la contradicción entre el sujeto que aprende (actividad cognoscitiva) y el contenido de enseñanza. El docente, a través del método, debe desencadenar todo el proceso de solución del problema, crear las condiciones para construir el conocimiento, provocando, ante todo, el movimiento de los procesos de pensamiento y la necesidad de la búsqueda. La situación problémica, debe reunir unas características, es por esto que supone una interacción, entre el que enseña y el que aprende.

Azcuy et al, (2010) centra sus planteamientos sobre la situación problémica, desde los postulados de Guanche (1997, citado por Azcuy, 2010) que detallan a modo de ejemplo, las distintas maneras de presentarla a los estudiantes; algunas de estas son: situaciones basadas en fenómenos, el funcionamiento de objetos y procesos reales que aparentan tener una causa diferente a la verdadera, o que manifiestan contradicciones entre lo conocido y lo desconocido, situaciones

originadas de una actividad experimental o relatada en la clase, cuyos resultados son inexplicados, relatos de “ciencia-ficción” o cuentos juveniles, situaciones cuyo contenido está basado en dos puntos de vista opuestos, pero parcialmente aceptables o verídicos, situaciones en las que se manejan dos criterios opuestos sobre un tema de ciencias de los cuales el acertado es aparentemente erróneo y fenómenos y procesos químicos que acarrear consecuencias inesperadas para quien no conoce su esencia.

4.2.6.2.2. EL PROBLEMA DOCENTE: es una situación en la que se plantea una exigencia que requiere ser resuelta por el estudiante y que al mismo tiempo obliga al docente a utilizar un procedimiento distinto en la búsqueda y aplicación de estrategias de solución. Este refleja la asimilación de la contradicción por parte del estudiante, se plantea en forma de pregunta, pues, su propósito es guiar la búsqueda y establecer de manera implícita un problema. De ahí su relación, con la situación problémica. Para que se resuelva el problema docente, el estudiante debe resolver la contradicción, desde la búsqueda y hallazgo de nuevos conocimientos y desde la aplicación de los conocimientos que posee. Por esto debe existir una contradicción que motive al estudiante a una búsqueda que pueda ser resuelta por él, de lo contrario perdería su esencia, pues el hecho de relacionar los conocimientos previos con lo que le falta por conocer para encontrar la solución es lo que le permite el desarrollo de su pensamiento.

El problema docente se plantea en dos momentos, uno objetivo y otro subjetivo. “En el objetivo se encuentran los datos y las informaciones que sirven de punto de partida y que permiten resolverlo, hallar la incógnita, la contradicción y el momento subjetivo en el que el estudiante debe estar preparado para hallar la solución del problema docente”. Azcuy et al (2010, párr.8).

4.2.6.2.3. LA TAREA PROBLÉMICA: está relacionada con la búsqueda de conocimientos y métodos propios de actuación, que conlleven a resolver el problema docente mediante actividades que se desarrollan dentro y fuera del aula de clases. La tarea problémica, debe reunir las siguientes condiciones “presentar una dificultad que requiera investigación, sin contener ni sugerir la solución, ser novedosa y atractiva para estimular el deseo de resolverla y tomar en cuenta los conocimientos

previos de los estudiantes para que les resulte posible hallar las vías posibles de solución”. (Minujin, y Mirabent, 1989, citadas por Azcuy, 2010, párr.92). Las tareas requieren acciones colectivas e individuales que aseguren los procesos de interacción social e individual, en este sentido deben planearse actividades con dos niveles de exigencia: en el primer nivel actividades en las apliquen conocimientos que ya poseen, y en el segundo nivel, actividades que requieran mayor esfuerzo intelectual para resolverlas.

Para este estudio, esta es una categoría que no puede faltar, en las prácticas de aula que realizan los docentes, teniendo en cuenta que los estudiantes que se están formando como maestros realizan prácticas pedagógicas sobre las cuales se hacen preguntas, se plantean problemas, los cuales deben ser resueltos mediante actividades o acciones que se organizan para la búsqueda y que contribuyen a la solución. Lo que quiere decir, que las tareas problémicas deben facilitar los caminos para llegar a los nuevos conocimientos y dar respuesta a los problemas planteados.

4.2.6.2.4. LAS PREGUNTAS PROBLÉMICAS: permiten la contrastación entre la teoría científica y las realidades contextuales y llevan a la solución del problema docente. Además, propician que el estudiante se apropie del conocimiento. En la enseñanza problémica, la pregunta es un componente obligado y se integra al sistema con la tarea, el problema y la situación problémica. Se puede considerar, no solo como parte de una tarea, sino como la expresión lógica del problema y el motor que impulsa al estudiante a la solución del mismo. La pregunta problémica exige ciertas condiciones: “que implique una dificultad, pero que pueda ser “vencida”, provocar cierta sorpresa y poseer un enlace entre los conocimientos antecedentes que ya poseen los estudiantes, con los conocimientos que se quiere asimilar”. (Aleman, 2006, párr. 36). Entonces, la pregunta es el eje modular, es el activador del pensamiento y del discurrir sobre los diferentes asuntos que se plantean en el grupo como tareas o actividades a realizar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.2.6.2.5. LO PROBLÉMICO: es considerado por algunos autores como un principio de la enseñanza problémica, dado que su presencia es indispensable en el proceso de aprendizaje y constituye la utilización de las contradicciones dialécticas en este proceso. Lo problémico activa un estado emocional que provoca en el estudiante el deseo de investigar y poder solucionar lo desconocido. Su uso está determinado por las características de las tareas y preguntas problémicas,

es decir, que a mayor complejidad en la tarea y la pregunta, mayor será el desarrollo intelectual del estudiante, puesto que ello condiciona la actividad de búsqueda intelectual.

Rodríguez et al (2008, párr.70-79), propone una secuencia de trabajo que los docentes pueden emplear para preparar una clase empleando la enseñanza problémica:

1. Estudiar el Programa, el Plan de Estudio y objetivo a lograr para el ámbito conceptual.
2. Determinar la situación problémica principal, el problema docente, las preguntas y tareas problémicas y agruparlos de acuerdo con los objetivos y el contenido del tema, diseñar los recursos metodológicos para provocar la reacción necesaria en los estudiantes.
3. Elegir las actividades prácticas que contribuyan a solucionar los problemas a partir del propio contenido.
4. Creación de un ambiente que estimule el desacuerdo (discusión)
5. Provocar la duda en el estudiante, así como el cuestionamiento y la insatisfacción con los resultados
6. Convertir el salón en un escenario de disputas apasionadas en el que se debate la vida como un tema de interés con rasgos históricos y científicos
7. Manifestar amplitud de puntos de vista, no imponer su criterio, ser flexible y reconocer el valor de las opiniones de los alumnos, aún cuando éstos piensen diferente a él.
8. Resumir con brevedad y en forma convincente el debate producido, dando paso a la próxima situación problémica secundaria o pregunta que dará paso de un aspecto del sumario de la clase a otro, vinculándolo con los objetivos a alcanzar.
9. En las conclusiones de la clase se debe destacar que como resultado del debate se le dio solución a la situación problémica principal, al problema docente y a la tarea problémica, haciendo énfasis en la esencia de lo tratado. En este momento puede plantearse alguna tarea problémica para resolver para la próxima clase, por equipos o incluso de manera diferenciada a los estudiantes más aventajados y a los que han presentado dificultades.

A manera de conclusión, la enseñanza problémica, busca acercar al estudiante y al docente en las maneras de acercarse al conocimiento a partir de métodos que garantizan la búsqueda de respuesta

a sus contradicciones, alcanzando comprensiones cada vez más profundas de la realidad y desarrollando competencias, que favorezcan el desarrollo del pensamiento.

4.2.6.3. LAS COMPETENCIAS EN UNA INSTITUCION FORMADORA DE MAESTROS

Desde la promulgación de la Ley General de Educación (1994), el Ministerio de Educación Nacional asumió la responsabilidad de establecer unos referentes comunes a las instituciones educativas para elaborar sus propios currículos. Posteriormente, asume la tarea de definir los lineamientos generales para cada área y se formulan los estándares básicos de competencias que se constituyen en el documento rector que guía las propuestas curriculares de cada establecimiento educativo, dado que se constituyen en los criterios comunes para las evaluaciones externas. En este sentido los estándares se definen como los referentes que evalúan el desarrollo de las competencias que han alcanzado los estudiantes. En este orden de ideas las competencias han sido definidas por el MEN como “un hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron”. Documento No.3 Estándares de Competencias (2006, p.12). Haciendo evidente que ninguna propuesta curricular puede dejar de lado esta formación, mucho menos, las Escuelas Normales, instituciones formadoras de maestros. Por esta razón establece las competencias básicas (interpretativa, argumentativa y propositiva) afines a todas las áreas y núcleos del saber; las competencias específicas o propias de cada área, las competencias ciudadanas o de convivencia y las competencias laborales.

Las escuelas de formación de maestros han venido trabajando las competencias laborales desde su creación, con modelos pedagógicos que buscan la formación de docentes capaces de enfrentarse al campo laboral, una vez culminan sus estudios, posibilitando además, la continuidad de estudios profesionales en las instituciones de educación superior del País. Este enfoque surge ante la necesidad de acortar distancia entre esfuerzo de formación y resultado efectivo. Su aplicación, se inició en el Reino Unido en 1.986; posteriormente fue asumido por Australia en 1.990 y en México en 1.996, a través de políticas impulsadas por los gobiernos centrales para consolidar sistemas nacionales de elaboración, formación y certificación de competencias, con el propósito de generar

competitividad en todos los sectores de la economía. En otros países como España, Alemania, Francia, Argentina y Colombia dichos sistemas han sido promovidos por la acción de los Ministerios de Educación, a través de propuestas de reforma curricular, Empleo y Seguridad Social. En Estados Unidos, Canadá, Japón y Brasil entre otros, surge por iniciativa de empresarios y trabajadores con el fin de propiciar la competitividad de algunos sectores económicos.

En Colombia, solo las escuelas Normales (instituciones que forman docentes) y el SENA se ubican dentro de este enfoque. Sin embargo, en la actualidad se observa un interés en las instituciones educativas de educación media para definir la formación que ofrecen a los estudiantes en atención a los vínculos que ofrece con el sector productivo y a la posibilidad de continuar la formación profesional.

En una concepción dinámica las competencias se adquieren, se movilizan y se desarrollan continuamente y no pueden explicarse y demostrarse independientemente de un contexto. En esta concepción, la competencia, se estructura didácticamente, respetando lo que el docente en formación debe saber, hacer y ser. Es parte de su acervo, de su capital intelectual y humano, que lo preparan para desempeñarse en el campo de la docencia. En este sentido la sola capacidad de llevar a cabo instrucciones no define la competencia, requiere además de una actuación, es decir, el valor, las habilidades y destrezas que una persona competente pone en juego y le permiten demostrar de manera eficaz y eficiente los conocimientos y habilidades que posee. Por lo tanto, desde la enseñanza problémica el maestro en formación debe construir el conocimiento desde el proceso de solución de problemas, de modo que se constituyan en habilidades, actitudes y valores expresados en un saber y en un saber hacer que le permitan comprender y resolver los problemas educativos del entorno.

4.2.7. REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE AULA DE LOS DOCENTES

Abordar el estudio de las concepciones que han asumido los docentes en la implementación de un currículo exige hacer una reflexión sobre sus prácticas de aula, que nos permitan encontrar la lógica de sus pensamientos y sus acciones en el ejercicio de la docencia. Por eso, para analizar sus

prácticas de aula es necesario hacer un recorrido que dé cuenta de las posiciones que han asumido otros autores para poder comprenderlas e interpretarlas.

Autores como Cifuentes M, (1997), Tejera, et al (2000), García et, al (2008) y Beltrán et, al (2008) hacen una reflexión acerca de las prácticas, a partir de la revisión de estudios sobre el tema y plantean que el profesor debe sentirse obligado a que en su trabajo, pensamiento y acción caminen juntos, para que de una u otra manera se sienta comprometido a resolver el problema de fundamentar sus prácticas de aula desde un discurso coherente a su modo de actuar y hacer la enseñanza, donde no exista el divorcio que actualmente se da entre la teoría y la práctica. Puesto que cada docente posee un conocimiento elaborado, que no se discute en la práctica, y que por lo tanto se vuelve inútil para él, debido a que en su ejercicio profesional muchas veces le toca optar por otras.

Cifuentes (1997) plantea la posibilidad de desarrollar la formación del profesor a través de un proyecto de investigación- acción, que le permita reflexionar en la acción y sobre la acción, por ello cita a Gimeno y a Pérez. (1992, p.419), cuando expresan: “el proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernados intelectualmente en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras”. Propone técnicas como la microenseñanza, el análisis de casos, evaluación y discusión de los aprendizajes de los estudiantes y el uso de diarios para la formación de los docentes, al considerarlos herramientas fundamentales el ejercicio de la enseñanza.

En la misma línea de argumentación se han elaborado propuestas de cualificación pedagógica, dirigidas a docentes que se identifican con que las prácticas de enseñanza deben ser reflexivas, de tal manera que representen una reflexión en la acción y una reflexión sobre la acción, explicando que en la primera, interviene la creatividad del docente para improvisar de manera inmediata sobre procesos de enseñanza, en situaciones didácticas concretas, y en la segunda el profesor reflexiona sobre la acción pasada para tomar decisiones sobre su acción futura. Tejera, et al (2000). Esto explica la importancia del ejercicio de una práctica de aula organizada, consciente, reflexionada y

aterrizada a los propósitos de un diseño curricular compartido por todos los docentes que trabajan en una institución escolar.

Por su parte García et, al (2008, p.4) realiza una diferenciación entre práctica docente y práctica educativa, la primera la define “como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos, la segunda la asumen como una actividad dinámica y reflexiva que abarca los procesos de planeación docente y los de evaluación de los resultados”. Esta diferencia según los investigadores de tipo conceptual permite asociar la definición de práctica educativa con la de prácticas de aula que se plantea desde este estudio, dada su afinidad en algunos planteamientos como el de la reflexión sobre la enseñanza en el momento de la planeación, la reflexión en la acción, en el momento de la enseñanza, del contacto entre profesor-estudiante y la reflexión para la acción, es decir, la auto reflexión de mi actuar desde el momento de la planeación, el desarrollo de la clase y los resultados obtenidos con los estudiantes, en aras de mejorar las maneras de hacer la enseñanza y obtener mejores resultados de aprendizaje.

En Colombia, Beltrán et, al (2008) dan cuenta que los profesores no son conscientes de sus concepciones y plantean además, que la relación pensamiento-acción carece de coherencia. Razón por la cual sustentan la pertinencia de diseñar programas de formación docente orientados a la reflexión sobre su práctica pedagógica. Es decir, toda propuesta curricular que se desee implementar debería partir, según ellos, de las concepciones que tienen los docentes sobre el objeto de su disciplina, que sustenten sus formas enseñarla y aprenderla, lo que justifican cuando expresan que “las decisiones y acciones de los profesores respecto a la asignatura que enseñan, están estrechamente ligadas a las concepciones de su formación disciplinar, las cuales se explicitan en el entendimiento de la naturaleza de la disciplina y de la enseñanza de ésta, manifestado en las formas de representarla y formularla para hacerla comprensible a sus estudiantes”. Beltrán et al (2008, p. 43). Todo esto refleja que los investigadores orientaron su estudio desde la perspectiva de Shulman (1986). Además, comparten nuestra preocupación y la de otros investigadores en el país por analizar

y comprender las prácticas de los docentes, con el propósito de promover nuevas maneras de actuar para mejorar la labor educativa.

Después de considerar los aportes de los autores, en esta investigación se asumen las prácticas de aula como un hacer pensado, reflexionado y materializado en los encuentros entre docente y estudiantes con la intención de hacer explícita su concepción de enseñar, y darle significado al acto de aprender. Lo que quiere decir que el docente que construye sus prácticas de aula a partir de las reflexiones profundas entre la teoría y la práctica está comprometido con la mejora de la enseñanza.

En razón de lo anterior, se hace un intento por comprender las prácticas de aula que desarrollan los docentes con los estudiantes en formación, en el ejercicio de un currículo problematizador por competencias, con el propósito de encontrar los fundamentos teóricos y empíricos que sustentan dichas prácticas para lograr el desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes que se preparan para ejercer la docencia en variados contextos.

5. METODOLOGIA

5.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación fue realizada a través de un Estudio de Caso Único, referido a la Institución Educativa Normal Superior de Montería, desde el enfoque cualitativo apoyándose en el análisis, la interpretación y comprensión de datos, como una manera de acercarnos al estudio de las concepciones que han construido los docentes de la Institución Educativa Normal Superior de Montería en el ejercicio del currículo problematizador por competencias.

Se escogió el Estudio de Caso porque a través de él, mediante razonamientos inductivos, se pueden producir nuevos conocimientos y/o teorías mediante el registro de lo que va sucediendo, de describir situaciones concretas, de contrastar la práctica con la teoría, de elaborar hipótesis, de explorar, describir, explicar, evaluar y transformar la información acerca de los hechos concretos con el fin de generar cambios a nivel conceptual, actitudinal y metodológico que trasciendan las prácticas educativas de las escuelas formadoras de maestros.

Para la consideración del presente caso, como único, se atendió al carácter representativo de la Institución Educativa Normal Superior, teniendo en cuenta su perfil como única formadora de docentes en la ciudad de Montería, que viene experimentando un currículo problematizador por competencias por lo tanto es necesario particularizar la experiencia de los docentes en la implementación de esta propuesta curricular para realizar una interpretación detallada de la relación existente entre las concepciones elaboradas por los docentes acerca de este currículo con sus prácticas de aula. Aunque la intención del estudio de caso no es la de generalizar datos, ayuda a transformar de manera positiva la realidad de esta comunidad educativa al interpretar y comprender qué concepciones han construido los docentes sobre el currículo problematizador por competencias y qué transformaciones se han dado en las prácticas de aula a partir de él. Este método permite un acercamiento a la comunidad normalista, de manera más humana, específica e integral, valorando cada aspecto que influye en el desarrollo de las prácticas docentes.

Merriam (1988), define el Estudio de Caso como particularista, descriptivo, heurístico e inductivo, el cual es muy útil para estudiar problemas prácticos o situaciones determinadas, obteniendo al final del estudio exposiciones de información en forma descriptiva e interpretativa. De igual manera Yin (1993), plantea que el Estudio de Caso no tiene especificidad, pudiendo ser usado en cualquier disciplina para dar respuesta a preguntas de investigación que para este caso requieren el análisis detallado de la práctica educativa de los docentes que implementan un rediseño curricular en una institución educativa

El Estudio de Caso puede ser de distintos tipos como el factual, interpretativo y evaluativo, según el objetivo de la investigación y los niveles del estudio de caso. Y se clasifica según Stake (1995), en estudios de caso intrínsecos (para comprender mejor el caso), instrumentales (para profundizar un tema o afirmar una teoría) y colectivos. Yin (1993) amplía esta clasificación al plantear el Estudio de Caso único, justificando las causas del estudio por su carácter crítico y único dada la peculiaridad del sujeto y/o objeto a investigar, que hace que sea irrepetible y revelador ya que permite mostrar a la comunidad científica un estudio con carácter integral pero con enfoque específico. En cuanto a los objetivos del estudio de caso, se trata de: 1) Producir un razonamiento inductivo a partir de la recogida de datos mediante entrevistas y observación permitiendo establecer hipótesis o teorías. 2) Puede producir nuevos conocimientos o confirmar teorías que ya se sabían. 3) Hacer una crónica o un registro de lo que va sucediendo a lo largo del estudio. 4) Describir situaciones o hechos concretos. 5) Proporcionar ayuda, conocimiento o instrucción al caso estudiado. 6) Comprobar o contrastar fenómenos, situaciones o hechos. Es decir, el Estudio de Caso pretende explorar, describir, explicar, evaluar y/o transformar.

En el presente Estudio de Caso, se cumplieron los siguientes objetivos: 1) Se produjo la confirmación de que los docentes han construido unas concepciones acerca de los fundamentos, la clase, la enseñanza, el aprendizaje, los métodos, y la evaluación del currículo problematizador por competencias más desde las prácticas que desde la teoría. 2) Se produjo un razonamiento inductivo a partir de la recolección de datos que permitió establecer que sus concepciones de enseñanza y aprendizaje han sido construidas como producto de sus procesos de aprendizaje cuando fueron

formados como docentes. 3) Se describió e interpretó situaciones de prácticas de aula donde no son coherentes los discursos de los docentes con los hechos concretos del ejercicio del currículo.

5.2. POBLACIÓN ESTUDIADA

La población estudiada la constituyen 72 docentes que laboran en la Institución Educativa Escuela Normal Superior desde preescolar hasta formación complementaria, ubicada en el municipio de Montería.

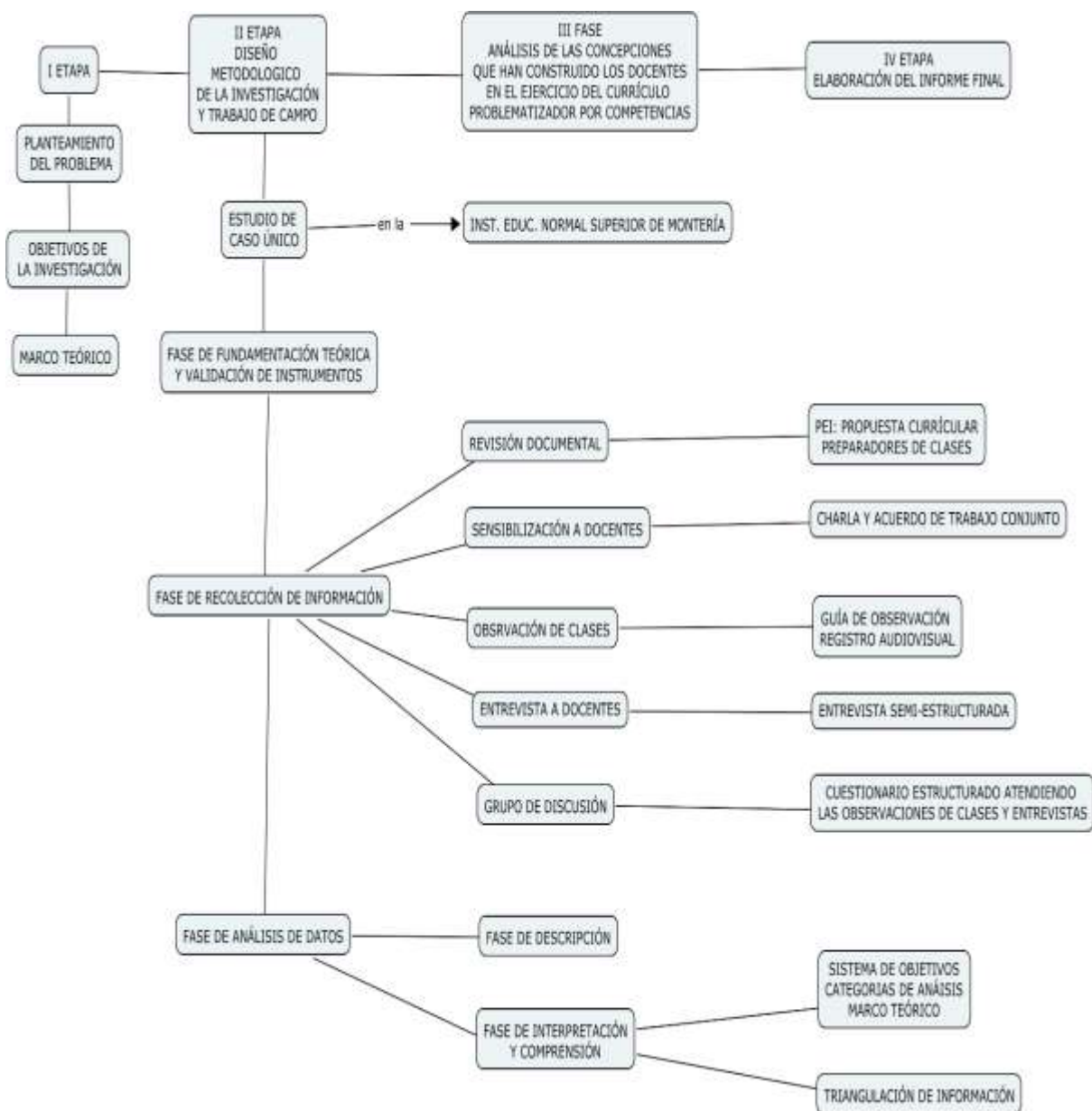
Para este estudio de caso se tomó una muestra de doce docentes (3 de básica primaria, 3 de básica secundaria, 3 de formación inicial –grado 10° y 11°-, 3 de formación complementaria) atendiendo a los siguientes criterios de selección: conocimiento de la propuesta Curricular Humanista Integradora con un enfoque problematizador por competencias, y permanencia en la institución desde la implementación de la propuesta curricular.

Los docentes vinculados a la muestra lo hicieron de manera voluntaria después de un proceso de sensibilización donde se dieron a conocer los objetivos del estudio y los beneficios de analizar y reflexionar de manera crítica acerca de sus pensamientos sobre el currículo que implementan y las maneras de asumirlo en el aula. En ella, participaron docentes y directivos docentes que fueron invitados, atendiendo a dos criterios: conocimiento de la propuesta curricular y tiempo de servicio en la institución.

5.3. DISEÑO METODOLÓGICO

5.3.1. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Diagrama 1. Diseño metodológico



5.3.1.1. FASE DE FUNDAMENTACIÓN Y VALIDACIÓN DE TECNICAS E INSTRUMENTOS

En esta investigación se toman como referentes teóricos los planteamientos de diferentes autores, tales como se expresa en el marco teórico, atendiendo a las categorías de estudio que se identifican en dos grandes líneas, la primera atiende a las concepciones acerca del currículo problematizador por competencias planteados por Pozo(2009), Jiménez (2006), Moreno(2004), Madgenzo(1992), Posner(2001), Azcuy (2010), Rodríguez(2008), Alemán (2006); y la segunda acerca de las prácticas de aula en el ejercicio del currículo sustentado por Cifuentes (1997), Tejera (2000), García et,al (2008) y Beltrán et, al (2008). Los primeros plantean elementos fundamentales para estudiar comprender y asumir las concepciones curriculares y las teorías que las sustentan, la forma como se construyen en lo individual y en lo social y su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los segundos brindan elementos para reflexionar sobre las prácticas educativas de los docentes y la incidencia de estas en la mejora de los procesos de calidad.

En este estudio se emplearon instrumentos y técnicas para recolectar información de manera cualitativa, debido a la necesidad de obtener datos que facilitaran el análisis y la comprensión de las concepciones construidas por los docentes a partir de la implementación del currículo problematizador por competencias. A partir del marco teórico y la revisión documental se elaboró un cuestionario para la entrevista a los docentes y una guía de observación de clase. La validación se hizo mediante la revisión de pares de expertos tales como: la doctora en currículo Cecilia Correa de Molina y el magister Luis Carlos Pacheco Lora, quienes valoraron la pertinencia de cada pregunta de los instrumento de acuerdo a la temática. Después de este proceso, se realizó una prueba piloto con docentes de los diferentes niveles para hacer los ajustes pertinentes en los procedimientos de observación de clase y en las entrevista a docentes.

La realización del grupo de discusión se hizo mediante el siguiente proceso: después de transcribir la información recolectada en las entrevistas y las observaciones de clases se hizo una invitación a los docentes de la muestra para que asistieran a una reunión en la sala de investigación de la Institución Educativa Normal Superior, con la intención de socializar y hacer algunas preguntas relacionadas con las clases observadas y lo expresado en sus entrevistas. Se presentaron 7

docentes, a quienes se les dio a conocer el objetivo de la reunión y las formas de registrar la información. Durante dos horas, se escucharon, y debatieron sus posiciones en torno a tres preguntas que se plantearon. Atendiendo a las preguntas, los docentes afirmaron complementaron o modificaron la intención de sus opiniones de acuerdo con la realidad que muestran sus prácticas de aula en el ejercicio del currículo problematizador por competencias. La información fue registrada en audio grabadora y en las anotaciones de un diario de campo.

5.3.1.2. FASE DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La recolección de información se hizo de la siguiente manera:

5.3.1.2.1. REVISIÓN DOCUMENTAL

El objetivo en esta etapa de la investigación fue recolectar la información del capítulo III del PEI relacionada con la fundamentación teórica de la propuesta curricular actualizada para la acreditación 2010, para contrastar los referentes teóricos empleados en la propuesta de la institución con el discurso de los docentes en las entrevistas, la observación de clase y grupos de discusión.

Para la realización de este proceso se utilizó un diario de campo donde se registraron todos los aspectos que sustentan la propuesta curricular de la Institución Educativa Normal Superior, a la luz de las bases filosóficas, pedagógicas y psicológicas de la enseñanza problémica. Este instrumento también se utilizó para anotar las expresiones de los docentes planteadas en las entrevistas y en el grupo de discusión a fin de confrontar sus concepciones a partir de sus discursos.

5.3.1.2.2. SENSIBILIZACIÓN A DOCENTES

Se realizó una entrevista con los directivos para dar a conocer la justificación y objetivos de la investigación y solicitar el debido permiso para la observación de clases. Después, se convocó a los docentes seleccionados para exponerles el tipo de investigación, la forma de trabajo y el impacto del estudio en la comprensión de sus prácticas de aula, para luego diseñar estrategias pertinentes en el

plan de mejoramiento institucional. Los acuerdos establecidos permitieron fijar las fechas, horas e instrumentos a utilizar en la observación.

5.3.1.2.3. OBSERVACIÓN DE CLASES

Las observaciones de clases se hicieron en doce momentos en los diferentes niveles con una duración de dos horas cada una, registradas audiovisualmente, tres en básica primaria, tres en básica secundaria, tres en formación inicial y tres en formación complementaria. La guía de observación de clases estuvo orientada por los siguientes criterios: fase de iniciación (motivación, situación problematizadora) fase de desarrollo (contrastación saberes previos con teorías, preguntas problémicas, tareas problémicas, la utilización de métodos como la búsqueda parcial, exposición problémica, investigación); y fase final (conclusiones, la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), Ver anexos (1 y 2).

5.3.1.2.4. ENTREVISTAS A DOCENTES

Seguidamente a las observaciones de clases se convocó a los docentes de manera individual para aplicar el cuestionario semiestructurado de diez preguntas relacionado con la fundamentación, los métodos, las categorías, el rol del docente y el estudiante, el sistema de evaluación y las formas de enseñar y aprender en el currículo problematizador por competencias. Las entrevistas fueron registradas con la autorización de los docentes, inicialmente por medio audiograbado y finalmente transcritas para hacer el análisis de la información a través del software Atlas Ti.

5.3.1.2.5. GRUPO DE DISCUSIÓN

A partir de la lectura y análisis de las observaciones de clases y entrevistas se diseñaron tres preguntas para debatirlas en el grupo de discusión, (anexo 3). Los participantes fueron siete docentes que hicieron parte de la muestra y respondieron a la invitación que se les hizo anticipadamente.

5.3.1.3. FASE DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

5.3.1.3.1. FASE DESCRIPTIVA

Se transcribieron y se organizaron de manera clara y fidedigna los datos recolectados en las entrevista y grupo de discusión mediante el procesador Word, así mismo de las clases observadas se transcribieron las voces para utilizarlas en las rejillas que permitieron hacer el análisis y la discusión de los resultados.

5.3.1.3.2. FASE DE INTERPRETACIÓN

Al cuestionario de preguntas semiestructuradas se le hizo un análisis cualitativo para reconocer los aspectos relevantes y frecuentes en las respuestas, a través de redes semánticas mediante el software Atlas Ti.

Los datos recolectados en la observación de clases se analizaron mediante la técnica de rejilla, que facilita la comprensión de cada categoría de manera independiente e interrelacionada con los datos analizados en las entrevistas, grupo de discusión y revisión documental.

Todos estos análisis producto de la revisión documental, entrevistas, observaciones, grupo de discusión se triangularon de acuerdo a lo expresado en la figura 1, mediante las categorías tomadas como referentes teóricos según Moreno, Pozo, Posner, Azcuy, Rodríguez, Jiménez, relacionados con las concepciones, las teorías desde las que actúan los docentes en sus prácticas de aula en el ejercicio del currículo problematizador por competencias.

A continuación se observa la tabla con las categorías de análisis de este trabajo de investigación.

5.3.2. RUTA METODOLÓGICA, CATEGORÍAS, DIMENSIONES E INDICADORES

Tabla 1. Categorías, dimensiones e indicadores de la investigación.

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN DE CATEGORIAS	DIMENSIONES	INDICADORES
CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES ACERCA DEL CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR POR COMPETENCIAS	Un currículo problematizador por competencias se asume como construcción cultural que se da en el proceso de solución de problemas para desarrollar habilidades y competencias en el estudiante y en el docente, que favorezcan formas de adaptación y modos de actuación aplicables a cualquier contexto".Martínez, (2004) expresa que la función fundamental de la enseñanza problematizadora consiste en el desarrollo de la independencia creadora de los estudiantes, que esta permite asimilar los sistemas de conocimientos y los métodos de actividad intelectual y práctica; educar hábitos de asimilación creadora de conocimientos y análisis científico, preparar a los estudiantes para la aplicación creadora de os métodos de investigación y motivar el interés cognoscitivo"	PENSAMIENTOS DE LOS DOCENTES	<ul style="list-style-type: none"> -Concepciones filosóficas, pedagógicas y psicológicas desde donde se fundamenta el CPC. -Concepciones de la clase en el CPC. -Concepciones de los métodos y categorías que fundamentan el CPC. -Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en el CPC. -Concepciones sobre el rol del docente y el estudiante en el CPC. Concepciones sobre la evaluación en el CPC

CATEGORIAS	DEFINICIÓN DE CATEGORIAS	DIMENSIONES	INDICADORES
PRACTICAS DE AULA DE LOS DOCENTES EN EL CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR POR COMPETENCIAS	Se asume en esta investigación como un hacer pensado, reflexionado y materializado en los encuentros entre docente y estudiantes con la intención de hacer explícita su concepción de enseñar y darle significado al acto de aprender. García (2008, p.4) las define “como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos”.	ACCIONES DE LOS DOCENTES	<p>Actividades de iniciación y propósitos de la clase.</p> <p>-Métodos y categorías que emplean los docentes en las clases en el ejercicio del CPC.</p> <p>-Rol que asumen los docentes y los estudiantes en el ejercicio del CPC.</p> <p>-Prácticas de evaluación desarrolladas por los docentes en el ejercicio del CPC.</p>

6. RESULTADOS

Este apartado recoge el análisis de los resultados ajustado a las categorías previstas en la metodología en dos fases: la primera, se realizó a través del software Atlas ti, el cual se utilizó para ordenar e interpretar las concepciones que han construido los docentes sobre el currículo problematizador por competencias, a partir de los datos de las entrevistas a los docentes, el grupo de discusión y propuesta curricular de la Normal Superior. La segunda fase muestra cómo se organizan los momentos de la clase, se recogen las voces y expresiones de lo observado en cada momento y se incluye un comentario donde se hace el análisis de las prácticas de aula de los docentes, obtenidos por los datos de la observación de clases, puestos en relación con los datos de las entrevistas, grupo de discusión y la propuesta curricular.

En el análisis de las concepciones que los docentes de la Normal Superior de Montería han construido se registran los pensamientos y las actuaciones que ellos han elaborado en el ejercicio de sus prácticas de aula, de tal manera, que en este apartado se muestran los constructos elaborados en relación con la enseñanza problematizadora: las categorías, el aprendizaje, los métodos y la evaluación. Estos constructos obedecen, de acuerdo a la caracterización que establece Giordán (1988, citado por Moreno, 2004), a las elaboraciones mentales que ellos han construido, más desde lo individual que desde lo social, dado que en el diálogo con los profesores seleccionados en la muestra, ellos manifiestan que ésta propuesta curricular no ha sido socializada con todos los docentes de la Institución, el seguimiento a esta implementación no se ha realizado; y lo social ha quedado reflejado sólo desde el trabajo que realizan en las programaciones de área.

Atendiendo a la teoría de Pozo (2006), relacionada con la construcción de las concepciones desde lo individual y lo social, el proceso de construcción de las concepciones sobre el currículo problematizador por competencias, responde a los conocimientos que los docentes han adquirido en su formación docente, a sus experiencias de aprendizaje y a sus prácticas de aula, a un enfoque constructivista que se ha aplicado a partir de un proceso de reforma nacional que sufrieron las Escuelas Normales, a un proceso de investigación que se realizó sólo con algunos docentes, en el cual se plantearon unos problemas pedagógicos que dieron origen al rediseño curricular.

En los mapas se encuentran expresadas las voces de los docentes en las entrevistas y en el grupo de discusión. En el primero, se observan las concepciones que han construido los docentes sobre los fundamentos del currículo, el segundo muestra la falta de dominio que tienen acerca de los métodos propios de la enseñanza problémica, el tercero hace referencia a cómo plantean la situación problematizadora y qué uso le dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cuarto mapa es el de la clase, en él se recogen los pensamientos de los docentes sobre las maneras de hacer la enseñanza, le siguen los mapas de enseñanza y de aprendizaje, que dan cuenta de la diversidad de concepciones que han asumido los docentes en torno a este currículo, que algunas veces se alejan de los fundamentos teóricos de la propuesta, los mapas siete y ocho corresponden a los roles del docente y de los estudiantes, en ellos se observa con gran fuerza la adopción del rol de orientador y se refleja que perciben a los estudiantes como personas capaces de producir conocimiento. Finalmente, aparece el mapa que muestra las concepciones de evaluación elaboradas por los docentes a la luz de éste currículo, las cuales se inclinan más por responder a las directrices ministeriales y se alejan de la construcción de un sistema de evaluación coherente con la propuesta curricular que oriente al docente de manera clara los procedimientos y formas de hacerla evidente en sus prácticas. Al contrastar los resultados del análisis realizado a través del atlas Ti con la propuesta curricular y el grupo de discusión se destacan los siguientes hallazgos.

6.1 CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES NORMALISTAS SOBRE EL CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR POR COMPETENCIAS

6.1.1 CONCEPCIONES HALLADAS SOBRE LOS FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULO

A partir de la revisión de los fundamentos que sustentan la propuesta curricular 2010 y los planteamientos de los docentes, en la entrevista y el grupo de discusión, se puede decir que son pocos los docentes que hablan con propiedad sobre los fundamentos teóricos que sustentan el currículo problematizador por competencias.

Seis (6) de los docentes dicen que desconocen éstos fundamentos teóricos *“la verdad es que cuando se diseñó la propuesta curricular, la discusión teórica sobre el modelo no se hizo”*. Faltó una

discusión teórica profunda sobre las bases de este currículo. A nivel directivo no hubo acompañamiento o asesoría a los docentes antiguos, *“creo que es una de las razones por las que tenemos entre los docentes ese vacío conceptual (...) yo creo que ya es hora que en el tercer año de la propuesta, (...) la fundamentación teórica general para los docentes a través de unos seminarios y la cuestión de la evaluación”*. Ver anexos (5 y 15) La muestra restante, deja ver algunas posiciones teóricas un tanto superficiales, sobre los componentes filosófico, pedagógico y psicológico que sustentan la propuesta curricular que implementan.

Situaciones como estas no se dan de manera aislada en el contexto colombiano. Bonilla, (2006) en una investigación sobre las reformas curriculares en Colombia, plantea que el Ministerio de Educación Nacional, y las Secretarías de Educación se han ocupado solo de brindar capacitación teórica sobre las reformas, las cuales carecen de un análisis y reflexión que permita contextualizarlas. En este sentido esta autora afirma: *“esto puede dar origen a una práctica poco reflexionada, posiblemente dando lugar a incongruencias entre la propuesta pedagógica y una implementación mecánica”*. Bonilla, (2006. p.27).

Si bien, los profesores reconocen que existe una propuesta curricular, también expresan que esta no ha sido elaborada con la participación de todos los docentes de la Institución, en consecuencia, al asumir el planteamiento de Posner (2001) sobre la concepción pedagógico progresista o constructivista desarrollada por Stenhouse y Bruner, es razonable que ellos reclamen y sugieran la reflexión profunda y una participación activa del equipo docente y directivos de la institución, en torno a la implementación del currículo problematizador por competencias. Solo así es posible que los docentes elaboren de manera consciente sus concepciones tanto en el plano individual, como en el social, compartan conocimientos, se apropien de la teoría y enriquezcan sus experiencias de aula. Esto quiere decir que una propuesta curricular debe convertirse en un espacio para generar contradicciones entre los fundamentos que sustentan ese currículo y los problemas que debe resolver la institución en el contexto que se desarrolla para producir verdaderas transformaciones en la escuela. Por consiguiente, no se pueden seguir diseñando propuestas curriculares desde grupos aislados de docentes o directivos docentes porque es una decisión que exige la participación de todos los actores, especialmente de el docente que a la hora de ejecutar el currículo es quién

materializa la propuesta y toma decisiones en el aula de clases. En consecuencia, en una institución formadora de docentes es importante desarrollar currículos que promuevan la reflexión permanente del docente sobre sus prácticas, donde se escuchen las voces de todos para poder romper la brecha entre la teoría y la práctica. En consonancia con estas apreciaciones aparece el planteamiento de Stenhouse (citado por Magendzo, 1992. p.23) quien expresa, que “el currículo es el medio por el cual el profesor puede aprender su arte; es el medio a través del cual puede adquirir conocimiento”.

Los pocos docentes, que han asimilado los fundamentos teóricos de este currículo afirman que el componente filosófico parte del humanismo, de la filosofía de un hombre crítico que trata de comprender la realidad social para poder aplicarla a un currículo por competencias, que desarrolla procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la evaluación. Sin embargo, sus expresiones se quedan cortas cuando se les pide argumentarlas con la teoría, originando incongruencias en sus discursos y explicaciones poco sustentadas. Lo mismo ocurre cuando se refieren al fundamento psicológico, intentan explicarlo desde las teorías de David Ausubel y Lev Vigostky, orientadas hacia el constructivismo que si bien permite la interacción y el aprendizaje activo dista de la construcción social y cultural del aprendizaje investigativo. Expresan: “*Vigostky, la parte de la psicología como tal, que nos plantea bases que brindan también y que nos aproximan a esos conocimientos*”. Ver anexos 5y 15. Discursos como este, muestran la falta argumentación que tienen los docentes al referirse a ciertos autores por lo que simplemente los mencionan pero no dicen nada que sustente sus planteamientos con base en los aportes del autor.

En conclusión las concepciones que han construido los docentes acerca de los fundamentos del Currículo Problemizador por Competencias evidencian vacíos e incoherencias. Uno de ellos son las contradicciones que se encuentran entre los argumentos de la propuesta curricular y sus discursos en las entrevistas y grupo de discusión. La propuesta señala que el fundamento pedagógico curricular se basa en los problemas pedagógicos para articular las competencias y el trabajo por núcleos interdisciplinarios, desde donde se desencadena todo el trabajo de la enseñanza problémica. Sin embargo, en el discurso de los docentes en las entrevistas y en el grupo de discusión no se hace referencia a ellos, estos permanecen mudos en el diálogo de saberes que debe establecerse entre las diferentes disciplinas del saber para establecer las necesidades de

articular conceptos, prácticas y estrategias que le son comunes a los maestros de una institución formadora. Los problemas pedagógicos deben aprovecharse para plantear situaciones desde las prácticas educativas, sociales y culturales generando tensiones en el pensamiento, y obligando tanto a los estudiantes como al docente a encontrar una solución que requiere nuevos conocimientos

6.1.2 CONCEPCIONES SOBRE LOS MÉTODOS DEL CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR

Al referirse a los métodos del currículo problematizador por competencias son pocos los docentes que sustentan en sus concepciones los métodos propios de la enseñanza problémica, como la búsqueda parcial, la exposición problémica y la investigación, porque en las entrevistas no los mencionan, esto evidencia los vacíos conceptuales que tienen sobre este currículo y refleja la falta de un estudio a profundidad, que les permita discutirlo y reflexionarlo de manera individual y conjunta, para poder aplicarlo de modo consciente en sus prácticas de aula. Por eso, al estudiar las concepciones que han construido los docentes en la implementación de este currículo, pareciera que este ha sido un proceso mecánico y poco reflexionado, carente de seguimiento y evaluación, y con pocas posibilidades para diseñar estrategias ajustadas al plan de mejoramiento institucional.

Los planteamientos de algunos docentes en relación con la pregunta, muestran unas aproximaciones con la teoría de la propuesta y con los fundamentos teóricos de la enseñanza problematizadora, sin embargo hay debilidades en sus discursos porque la pregunta y el conocimiento deben ser entendidos como elementos que llevan a resolver problemas, y a desarrollar competencias. La mayoría de los docentes parten de la pregunta para referirse a las concepciones de los métodos en el currículo problematizador por competencias, la cual es utilizada por ellos, para que el estudiante identifique cuál es el tema a tratar y se motive a resolverla, afirman que esto exige del docente el dominio de su disciplina: *“si yo manejo la temática, la conozco muy bien, estoy en capacidad de elaborar buenas preguntas que generen tensiones”*. Ver anexos (7 y 17). Esto demuestra que la mayoría de docentes parten de la pregunta para desarrollar los contenidos planteados, y que a pesar de que utilizan las preguntas para ayudar al estudiante a pensar, a consultar, a construir y apropiarse del conocimiento sigue prevaleciendo el contenido sobre el método. En este sentido Freire, (1970, citado por Finocchio y Legarralde, 2007) considera que la

metodología de la enseñanza debe estar orientada al desarrollo del pensamiento, del lenguaje y a los niveles de percepción de la realidad que rodea al ser humano lo cual le exige al docente un acercamiento al estudio de las realidades donde interactúan sus estudiantes para aplicar métodos que aseguren el conocimiento de esa realidad a través del estudio de las teorías en contraste con la realidad que vive, solo así se podrán asumir compromisos para mejorarla y transformarla.

En divergencia con este grupo de docentes, otros dicen que emplean métodos como el inductivo-deductivo, la investigación por indagación, el enfoque comunicativo y la metodología escuela nueva. Hay planteamientos que señalan que en este currículo utilizan el método participativo, el constructivismo, los talleres de aprendizaje social, las actividades y las estrategias porque permiten la participación activa de los estudiantes y la actividad independiente que es mediada por las MTIC; la actividad independiente, la realizan mediante talleres que permiten gestionar la información, favorecen la contrastación de conocimientos, el desarrollo de procesos de pensamiento y la toma de decisiones. Esto devela la confusión que tienen los docentes entre método, estrategia, enfoques y modelos flexibles de enseñanza porque no establecen diferencias entre estos términos cuando indiscutiblemente si existe, en el sentido de que el método es la manera de hacer la enseñanza y la estrategia es el plan que se elabora para realizar con éxito la enseñanza problémica. Por eso la enseñanza problémica desde los planteamientos de Azcuy y otros, (2010) le permite al docente integrar diferentes métodos de enseñanza que integrados con un grupo de categorías determinan los puntos clave del proceso de producción intelectual en ésta enseñanza. Lo que se observa es que la mayoría de los docentes no conocen los métodos propios del currículo problematizador.

La propuesta curricular por otro lado expresa “en la metodología de la enseñanza problémica, el maestro debe desarrollar competencias que integren las dimensiones cognitivas, procedimentales y valorativas, así se apropia y se convierte en un líder en su comunidad. (Documento Propuesta Curricular, p. 57). Si bien, la propuesta insiste en el desarrollo de competencias, en la enseñanza problémica no se descarta este tipo de formación, antes se centra en métodos que la garantizan, por lo tanto, los métodos que utilicen los docentes pueden ser variados y flexibles, siempre y cuando aseguren los procedimientos que permitan la búsqueda independiente y los procesos de apropiación y producción del conocimiento. En este sentido, se sugiere que las concepciones docentes sean

reflexionadas y analizadas a la luz de la teoría en contrastación con la práctica. Las concepciones sobre los métodos demuestran que hay poco dominio de las teorías que sustentan la enseñanza en este currículo, por lo tanto no cumplen el papel como mediadores para llevar al estudiante a apropiarse del conocimiento y a resolver los problemas provocando procesos de pensamiento y la necesidad de búsqueda.

También muestran falencias en el fundamento de la pregunta, como generadora de contradicciones, olvidando que la pregunta es un método que permite el diálogo entre el docente y el estudiante, para que se interroge, se cuestione, para que se articule la realidad con la utilización del conocimiento para resolver problemas y convierte a estudiantes y docentes en sujetos activos capaces de transformar las prácticas educativas. Es decir los docentes no han integrado la teoría con sus prácticas, entonces es difícil que expresen un discurso articulado sobre los métodos del currículo problematizador por competencias

6.1.3 CONCEPCIONES SOBRE LAS CATEGORÍAS DE LA ENSEÑANZA PROBLEMATIZADORA

La teoría que sustenta la enseñanza problémica establece cinco categorías que determinan los puntos clave del proceso de producción intelectual en esta enseñanza las cuales se concretan en los métodos y se convierten en los instrumentos utilizados por el docente para desarrollar la clase, estas categorías son: la situación problémica, el problema docente, la tarea problémica, la pregunta problémica y lo problémico. Sin embargo, en las entrevistas y grupos de discusión la mayoría de los docentes dicen no conocerlas, pero se refieren a la situación problematizadora sin reconocerla como categoría expresando: *“Alrededor de la situación problematizadora surgen preguntas problémicas que favorecen resolver la necesidad a través del contenido (...) está planteada desde algo muy general que se va a desarrollar a lo largo de un proceso”*. Ver anexos (7 y 17).

De igual forma la propuesta curricular de la Normal solamente se sustenta en una de las cinco categorías, la situación problematizadora definida por Ortiz, A. (2004), “como un estado psíquico que parte de la contradicción que se produce en el estudiante ante un nuevo hecho que no puede explicar o resolver mediante los conocimientos que posee o procedimientos que conoce acerca de la

ciencia, y tiene que buscar otras para resolverlas, ya sea en la escuela o en la comunidad”. Documento Propuesta Curricular (2010, p.61) En este caso se observa una relación de semejanza entre lo que plantea la propuesta curricular y algunas de las características que describen los docentes acerca de la importancia de la situación problematizadora, la cual emplean de distintas formas y en varios momentos de la clase.

Los docentes tienen claro que a partir de ella pueden desarrollar procesos en los estudiantes tales como motivación, desequilibrio cognitivo, tensiones, generar preguntas, proyectos de investigación, proyecto de vida, desarrollar competencias y procesos de pensamiento. Pero no es suficiente que todos los maestros partan de la pregunta con diferentes fines, o en distintos momentos, lo que evidencia el discurso son las contradicciones y los vacíos conceptuales nunca discutidos, acerca de lo que es la situación problematizadora, las características que debe tener, tales como: partir de un diagnóstico, de una realidad contextualizada que genere dilemas, incertidumbres y conflictos cognitivos, actitudinales y procedimentales que conlleven al desarrollo de procesos investigativos produciendo nuevos conocimientos orientados a la solución de problemas pedagógicos aplicables en cualquier contexto, lo que significa resolver la contradicción en la enseñanza problematizadora, para articular las teorías con las prácticas de aula y generar unos discursos y prácticas más coherentes.

6.1.4 CONCEPCIONES SOBRE LA CLASE EN EL CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR

Ahora al contrastar los pensamientos de los docentes sobre los métodos y las categorías con las concepciones que han construido los docentes de la Normal Superior de Montería acerca de la clase en el currículo problematizador por competencias, se evidencian sus pensamientos sobre la enseñanza y las maneras de materializarlos en la clase. Lo cual se aprecia en el siguiente mapa.

MAPA 2. Concepciones de los docentes normalistas sobre la clase en el CPC.



Algunos dicen que la clase inicia con la pregunta problematizadora. Sin embargo, todos la utilizan de manera diferente en cada uno de los momentos de la clase y muchos la usan como una estrategia que permite desarrollar contenidos. Las concepciones que más se acercan a la enseñanza problematizadora plantean que para desarrollar la clase se tiene en cuenta la programación del área que parte de la pregunta problematizadora del núcleo, del bloque temático y de la clase, se responde a los intereses y realidades de los estudiantes: *“tenemos un contenido (...), pero también partimos de la realidad de los pelaos, entonces con base en esos contenidos y las realidades de los pelaos, nosotros resolvemos esas necesidades en la misma clase”*. Ver anexo (8). Es evidente que hay un acercamiento a los planteamientos del currículo problematizador en cuanto cuando se parte del problema (realidad del estudiante) para generar la contradicción, es decir la motivación y la necesidad del conocimiento, sin embargo en sus concepciones acerca de la clase siguen partiendo del contenido como necesidad, sin plantearse el por qué y el para qué de éste. Desde ésta concepción expresan: *“las preguntas (...) ayudan a problematizar todas las situaciones al estudiante”*. Es decir, el docente debe problematizar desde lo teórico desde lo práctico, desde la planeación de las áreas. Además, consideran que la pregunta problematizadora genera un trabajo por núcleos, ya que hay áreas que convergen en la solución de los problemas planteados desde la realidad de los estudiantes: *“De tal forma que la situación amplía el marco de referencia del estudiante no solo con una asignatura, sino que el estudiante va más allá”*. Ver anexo (8). Entonces, para ellos con la pregunta se tienen en cuenta las competencias del área, los logros, indicadores de logro, la situación problémica, el desarrollo de la temática, las tareas problémicas y la evaluación.

Cuando se revisa la propuesta curricular problematizadora por competencias se encuentra que en ella se define la clase como “un espacio que sirve a los estudiantes para problematizar y aprender a encontrar soluciones a los problemas que encuentra en su práctica pedagógica y su contexto. En la clase se integran y desarrollan las potencialidades de las y los estudiantes y es donde se socializan sus experiencias al construir y reconstruir sus conocimientos y su realidad. Siendo importante el papel que juegan los proyectos transversales en la formación integral del maestro en formación”. Documento Propuesta Curricular (2010, p.46).

Llama profundamente la atención que tanto los discursos de los docentes en la entrevista como en el sustento teórico de la propuesta no se mencionan los métodos propios de la enseñanza problematizadora como son la búsqueda parcial y la exposición problémica, a excepción de la investigación. Solo dos (2) docentes, hablan del método investigativo para desarrollar la clase, y en su discurso mencionan las categorías de la enseñanza problematizadora. Lo que demuestra, que la mayoría de ellos, tienen poco dominio de las teorías que sustentan la propuesta curricular de la Normal. Además, solo un docente plantea la clase, desde los núcleos interdisciplinarios, para atender al desarrollo del pensamiento y a la formación por competencias.

Por lo tanto, en consonancia con Azcuy (2010), el maestro al planificar su clase debe tener en cuenta el método, puesto que este le permite alcanzar el objetivo de la clase y desencadenar todo el proceso de solución del problema. Por tanto, lo importante al pensar en la clase es escoger un método, que genere contradicciones, diálogo, interacción con el conocimiento, con los docentes y los estudiantes, y la búsqueda independiente de la solución de los problemas, ya sea desde el enfoque del área o desde la enseñanza problémica.

En conclusión las concepciones construidas por la mayoría de los docentes muestran poca articulación de los métodos con las categorías, por lo cual los planteamientos se observan aislados, y los pensamientos sobre la clase no convergen con la fundamentación teórica de la enseñanza problematizadora, razón por la cual se dan variadas concepciones que reflejan un activismo pedagógico donde se planea de manera mecánicamente la clase mediante un formato institucional desde el cual planean las clases. Sin embargo los saberes pedagógicos producto de éste ejercicio no se analizan para mejorar la práctica en su aula y permear el currículo. De tal manera que sus pensamientos sobre la clase nos acercan a la comprensión que ellos tienen sobre la enseñanza la cual se analiza en el siguiente apartado.

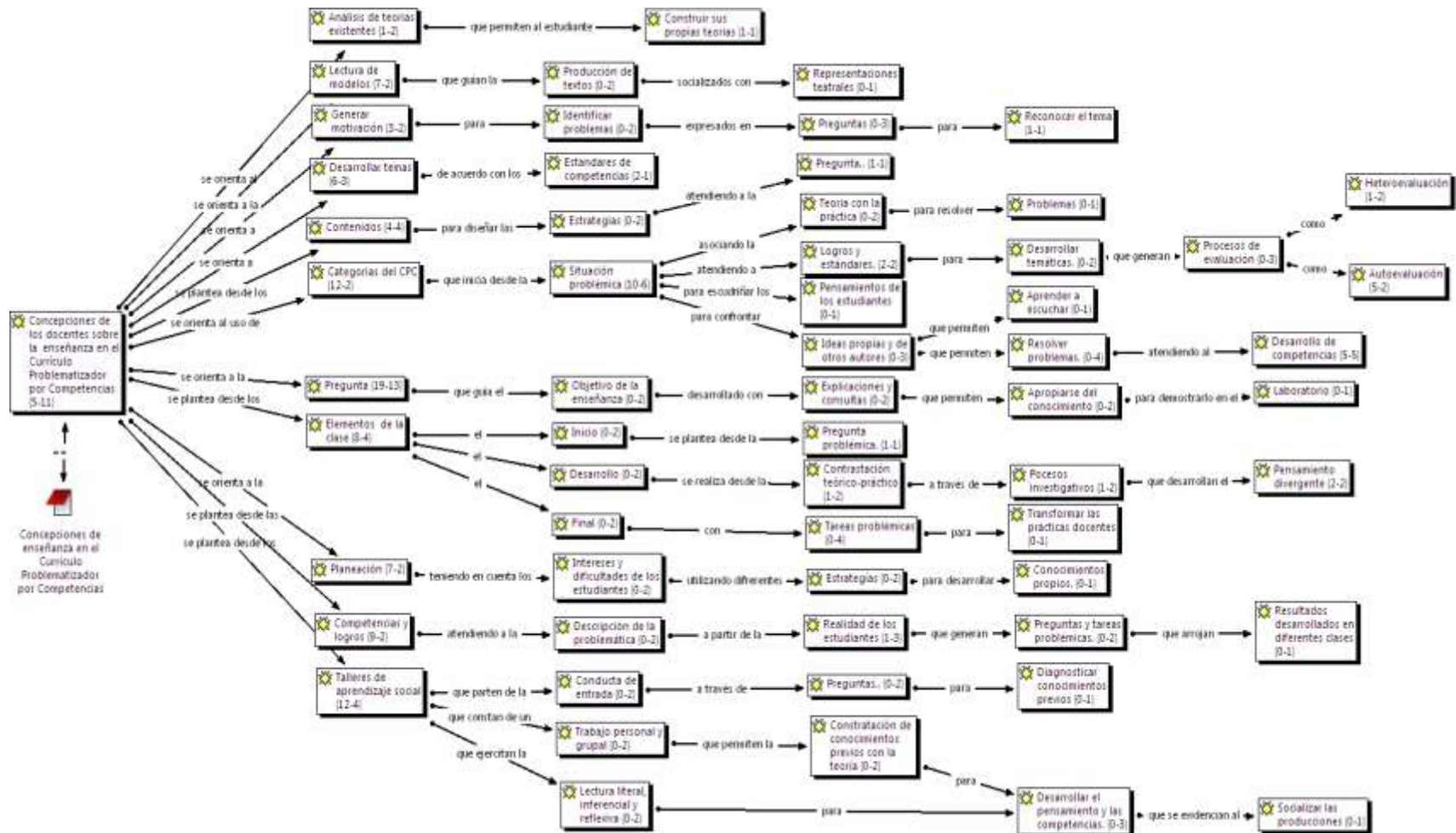
6.1.5. CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA ENSEÑANZA EN EL CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR

Para analizar las concepciones que los docentes han construido acerca de lo que es la enseñanza en el Currículo Problematizador por Competencias, se asume el planteamiento de Jiménez (2006) en el sentido de considerar que las concepciones de enseñanza que tenga un docente determinan su interpretación personal sobre el currículo en relación con las teorías que fundamentan la enseñanza y sus prácticas de aula.

Este estudio da cuenta de la diversidad de concepciones de enseñanza que los docentes han elaborado en el ejercicio de este currículo. Se evidencia una gama de interpretaciones que se corresponde con el número de docentes entrevistados, debido tal vez a que la propuesta curricular fue construida por expertos y un grupo de docentes, y luego se implementa sin realizar un proceso de discusión, análisis y seguimiento de los fundamentos teóricos que sustentan sus métodos, categorías y sistema de evaluación.

En consecuencia, la mayoría de pensamientos ratifican la necesidad de utilizar la pregunta para hacer la enseñanza empleándola con diferentes fines: para motivar al estudiante a que identifique los problemas que se presentan en la clase, para reconocer el tema, para desarrollar los contenidos, para realizar consultas que permitan dar respuestas, apropiarse del conocimiento y demostrarlo en el laboratorio y para explorar los saberes previos de los estudiantes en el desarrollo de talleres de aprendizaje, para contrastar la teoría con la práctica a través de procesos de investigación que desarrollen el pensamiento divergente. Los docentes que se identifican con esta concepción se acercan a los planteamientos de enseñanza en este currículo ya que la contradicción es un principio didáctico que parte de la pregunta o situación problemática, y es la pregunta la genera motivación en el estudiante para resolver la contradicción desde el acercamiento a la teoría.

MAPA 3. Concepciones de los docentes normalistas sobre la enseñanza en el CPC.



En este sentido Magendzo, (1.992, p.17), propone desde el currículo problematizador, las interacciones grupales entre docentes y estudiantes, donde conversen entre sí para plantear problemas, escoger las estrategias que permitan solucionarlos, identificar conocimientos y seleccionar los recursos necesarios para resolverlo. Al respecto expresa: “el conocimiento se construye en el proceso de solución de problemas, de modo que el conocimiento en tanto, constituye saber y saber hacer, se configura como respuesta cognitiva a un interrogante”. Lo que indica que cuando los docentes plantean que utilizan la pregunta para enseñar en este currículo intentan responder a las exigencias de la propuesta curricular que busca desarrollar competencias y el pensamiento de los estudiantes.

A diferencia de estos, otro grupo de docentes piensan la enseñanza a partir del desarrollo de temas, atendiendo a los estándares de competencias y logros, otros se orienta desde la planeación teniendo en cuenta las competencias a desarrollar los intereses y necesidades de los estudiantes basándose en el desarrollo de contenidos que permita alcanzar los objetivos de la planeación, en este mismo orden de ideas plantean que los contenidos determinan la forma de hacer la enseñanza el método y la pregunta, se encuentran pensamientos aislados de un docente que plantea la enseñanza a partir del análisis de teorías existentes que permiten construir sus propias teorías para reflexionarlas y contrastarlas con sus saberes previos buscando con ello la comprensión de la temática, otro concepción hace relación a los momentos de la clase: inicio, desarrollo y finalización.

En general de los doce docentes entrevistados cuatro apuntan a la utilización de los postulados del currículo problematizador por competencias al plantear en sus pensamientos sobre la enseñanza los argumentos de los métodos como la búsqueda parcial y la investigación, exponen los procedimientos que utilizan para darle aplicabilidad a la propuesta y las ventajas que ofrecen, mientras que el resto de los profesores muestran un conocimiento bastante superficial de ésta o muchos desatinos al momento de sustentar sus concepciones de enseñanza

Los vacíos y diferencias conceptuales que evidencian los docentes en sus discursos al plantear la enseñanza y las maneras de desarrollar la clase muestran la falta de apropiación y utilización de los métodos y la evaluación de los aprendizajes desde la solución de los problemas y las competencias

institucionales. Posiblemente estos resultados se relacionen con algunos de los planteamientos expresados en el problema de investigación, en el sentido de señalar que pese a los esfuerzos realizados no se observa un mejoramiento de la calidad en los procesos de enseñanza -aprendizaje.

Sin embargo al revisar la propuesta curricular (2010, p. 61), se encuentra que en ella se define la enseñanza problematizadora como “un enfoque pedagógico encaminado a mejorar el proceso de formación del estudiante, ya que privilegia el autoaprendizaje y la autoformación; fomentando la autonomía cognoscitiva a partir de la búsqueda y solución de problemas que tienen significado para los estudiantes. Se utiliza el error como una oportunidad para aprender y no para castigar y se le otorga un valor importante a la auto-evaluación, la coevaluación y la heteroevaluación”. En este sentido la propuesta plantea una concepción de enseñanza que se orienta por la facilitación de los aprendizajes y por el desarrollo de habilidades de pensamiento y adquisición de conocimientos destaca la importancia de saber enseñar y aprender, habilidades sociales necesarias para colaborar, lo mismo que el uso de habilidades para el trabajo en grupo. Una vez más se evidencia que la propuesta curricular se sustenta desde posiciones poco discutidas y compartidas por los docentes que la implementan debido a que la gran mayoría no reflexionan sobre las prácticas que realizan para mejorarlas y llevarlas al aula de clases, que deberían ser sometidas a la crítica en las reuniones de los equipos docentes convirtiéndose en temas obligados de cualificación docente al interior de cada institución educativa.

Estas reflexiones permiten inferir que hay un grupo de docentes que se ubican en concepciones de enseñanza orientadas hacia el currículo constructivista o pedagógico progresista planteado por Posner(2001), el cual exige la participación activa de docentes y estudiantes en la preparación y desarrollo de la enseñanza, con la intención de producir cambios conceptuales y actitudinales que transformen la relación entre estudiantes y docentes en la forma de realizar la enseñanza, en la selección de métodos para apropiarse del conocimiento y dar solución a los problemas planteados en la clase. El otro grupo de docentes se ubica en una mezcla de concepciones de enseñanza que intentan utilizar algunos elementos de la enseñanza problematizadora como la pregunta y la situación problematizadora, combinándolos con teorías de otras concepciones curriculares evidenciadas cuando piensan la enseñanza a partir de los contenidos, y utilizan la pregunta para

asegurarse de fijar contenidos, estos planteamientos se ubican en las teorías que explican las concepciones técnicas del currículo. Estas concepciones están íntimamente ligadas a las de aprendizaje descubiertas en las entrevistas, grupo de discusión y revisión de la propuesta curricular de la Normal Superior de Montería.

6.1.6 CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE EN EL CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR.

Las concepciones que los docentes han construido sobre el aprendizaje en el currículo problematizador se organizan en cuatro pensamientos: el primer pensamiento, expresa que el estudiante aprende en la medida que va avanzando en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través del estudio de los contenidos, acercando este pensamiento al incremento de conocimientos, que para este grupo de docentes es necesario trabajar en los estudiantes. De acuerdo a este planteamiento, en esta concepción se reconoce que cada estudiante desarrolla procesos para aprender, evidenciando una relación con algunas concepciones de enseñanza que se sustentan en la transmisión de contenidos, que si bien son importantes para responder a la situación problematizadora deben surgir de la necesidad de resolver la contradicción. Ver anexos (10 y 18).

Otra concepción señala que el estudiante aprende mediante el estudio de teorías sin descartar las explicaciones del docente quien se considera un actor importante porque motiva a los estudiantes a contrastar las teorías con los saberes previos para comprender el tema, por eso insisten en la importancia de realizar talleres, consultas que deben socializar en conjunto para comprobar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. *“Una vez en el salón vamos a socializar, ya con todo el grupo lo consultado, ahí nos damos cuenta si el alumno consulta continuamente o no, se ha apropiado de esos conocimientos o no”*. Ver anexo (10). Esta concepción tiene como elemento común la motivación y el estudio de teorías que reflejan una aparente orientación constructivista del aprendizaje, que parte de las ideas previas de los estudiantes y la contrastación de teorías para comprender el tema. Desde esta postura se observan elementos afines con la enseñanza problematizadora en el sentido de proponer métodos que favorecen la comprensión profunda del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico.

La mayoría de docentes se describe desde el rol de orientador bien sea para llevar al estudiante al conocimiento, desarrollar procesos de pensamiento o para que los estudiantes busquen y encuentren respuesta a las preguntas que se le plantean en el desarrollo de sus clases. Sin embargo, no es claro su discurso desde los planteamientos de la enseñanza problémica, porque no los asumen para darle aplicabilidad a las categorías y métodos de ésta enseñanza, simplemente se usan para acercar al estudiante a la comprensión de los contenidos establecidos en sus planes de área. Ver anexos (11 y 19).

También es cierto, que estas metodologías son útiles en el ejercicio de aprender, pero si no se utilizan las categorías propias de este currículo, como la pregunta problematizadora, por ejemplo, es difícil que se generen contradicciones que conlleven a desarrollar el pensamiento de los estudiantes en la formación por competencias. En consecuencia, el proceso de enseñanza y aprendizaje no puede reflejar esas transformaciones en maestros y estudiantes en torno al mejoramiento de sus prácticas de aula, y a las formas de aprender que emplean ambos en su rutina escolar.

La tercera concepción plantea que el aprendizaje se logra a partir del trabajo investigativo y la reflexión porque permiten la comprobación de los saberes previos con la teoría a través de la indagación, consideran que el estudiante es capaz de aprender a dar respuestas a las preguntas que se le plantean. Son pocos los docentes que consideran que el aprendizaje se logra a través del trabajo interdisciplinario de las áreas en donde todos los núcleos confluyen y establecen necesidades comunes que deben ser resueltas mediante situaciones problematizadoras. En este sentido, hay un acercamiento del docente en la implementación de la propuesta curricular, desde uno de los métodos de la enseñanza problémica, como es el método investigativo con el que busca generar cambios de actitud en los pensamientos de los estudiantes, desde la comprobación de los saberes previos con la teoría y la práctica pedagógica.

La última concepción de aprendizaje plantea que el aprendizaje se logra cuando el estudiante es consciente y se reconoce como una persona capaz de construir su propio conocimiento: *“lo importante es que se reconozcan como personas capaces de producir”, “El desarrollo del pensamiento del estudiante parte de lo que es el método de aprender a aprender, a partir de allí que*

el estudiante aprende haciendo, aprende a construir su propio conocimiento, yo creo que es una de las maneras más importantes para poder aplicar el currículo". La propuesta curricular también señala que el rol del estudiante ha de ser el de una persona activa que se ocupa autónomamente en tareas específicas que le aportan a su autodesarrollo tales como: investigar, consultar, experimentar, manipular, contrastar, clasificar, socializar y compartir sus aprendizajes, en donde la mayoría de las actividades se planean de manera colectiva y requieren de una distribución de tareas dentro del grupo, en el que se comparten los intereses, se apoyan mutuamente y se busca el bien común. Ver anexo (12 y 20).

En relación con esta posición, una de las concepciones que se evidencian en el discurso de los docentes es el de la responsabilidad que asume el estudiante en su proceso de formación porque se concientiza del valor que él tiene como persona, de su capacidad para plantear y resolver problemas, desarrollando autonomía e independencia en la construcción del conocimiento: *"se convierte en el actor principal de su proceso de formación"*. Ver anexos (12 y 20).

También es importante resaltar cómo los docentes en sus discursos dejan ver la influencia que tiene su concepción de la enseñanza sobre la forma de concebir de qué manera aprenden sus estudiantes: *"Es un proceso difícil porque el estudiante no está acostumbrado, (...) uno siempre está llevando a los niños a que piensen, a que expresen lo que ellos piensan, uno siempre les está dando oportunidad para que ellos expresen lo que sienten, yo creo que (...) uno siempre está llevando a que ellos sean capaces de pensar, (...) que pueda realizar relaciones intertextuales, (...) es mucho más importante no que el estudiante se haya aprendido la teoría o aprenda un concepto, sino cómo lo puede expresar, cómo lo maneja, cómo puede compartirlo (...) Es capaz de discutirlo porque tiene unas ideas y tiene capacidad para plantear (...) su concepto y argumentarlo, qué tanto hace él con eso"*. Ver anexos (12 y 20). La posición anterior deja ver algunos puntos de convergencia entre lo que plantean algunos docentes y la propuesta curricular acerca del aprendizaje, en este sentido dice: *"Igualmente el aprendizaje colaborativo busca que los alumnos se comprometan con su propio aprendizaje y aprendan con otros, que sea su responsabilidad que su compañero de grupo se desarrolle y donde el éxito de todo grupo depende de los aportes de cada uno de los miembros, en el proceso de desarrollo de tareas se les permite acordar las metas a lograr, desarrollar roles y*

estimular o frenar actitudes de sus pares, por lo tanto, el estudiante comprende que ese compañero con el que interactúa, puede aprender de él o él mismo le puede enseñar, apoyándose mutuamente”. Documento Propuesta Curricular (2010, pág. 51).

Ambos planteamientos son razonables si se concibe el aprendizaje como un proceso de construcción individual y social en el que es necesario el cuestionamiento y la necesidad de encontrar la mejor respuesta a través de las elaboraciones mentales que se dan en cada estudiante en el acto comunicativo de estudiar la teoría, confrontarla con los saberes previos, con su realidad para luego socializarla con sus compañeros y docentes.

Sin embargo, ninguna de estas concepciones explicitan la utilidad de las categorías de la enseñanza problémica en el proceso de aprendizaje, sigue prevaleciendo la postura de aprender contenidos, estableciendo relaciones con los conocimientos previos del estudiante, considerando que de esta manera el estudiante construye el conocimiento. Siendo que la enseñanza problémica se concreta en cinco categorías que se convierten en los instrumentos que el docente debe utilizar para desarrollar sus prácticas de aula y darle aplicabilidad a los métodos que finalmente determinan la producción intelectual y el desarrollo de las competencias en el estudiante, esto es lo que garantiza el aprendizaje desde este enfoque curricular.

En contraste con los resultados expuestos en el estudio sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje de Pérez Echeverría (2009), se puede decir que existen una relación entre las concepciones de enseñanza de transmisión de la información con las concepciones de aprendizaje que se plantean como incremento de conocimiento, de igual forma se nota una estrecha relación entre la forma como los profesores perciben que aprenden con el modo en que conciben la enseñanza, mostrando que la adopción de un enfoque profundo de aprendizaje podría estar asociado a una concepción de la enseñanza como facilitación del aprendizaje y no como trasmisión del conocimiento. Sin embargo, lo que los profesores hacen en el aula no se corresponde siempre con lo que dicen que hacen y pretender hacer, (ver mapa 1). La autora también plantea que los profesores que orientan la enseñanza hacia la trasmisión de conocimientos tienden a fomentar un aprendizaje más superficial que aquellos que procuran facilitar el aprendizaje de los estudiantes, es

decir que la relación entre concepciones de enseñanza y la concepción de aprendizaje que asumen los alumnos posiblemente esta mediada por el enfoque de enseñanza que adoptan los docentes.

Razón por la cual los discursos de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el currículo problematizador por competencias se sustentan desde los lineamientos que aporta el MEN y el decreto 1290 del 2009. Con base en estas directrices asumen una evaluación por competencias, que involucra competencias básicas, institucionales y específicas de cada área. Las competencias básicas y específicas de cada área se asumen desde los lineamientos curriculares que elabora el MEN, y las institucionales están planteadas en la propuesta curricular de la institución y se orientan a la formación de maestros. La mayoría de los docentes dice que en el colegio solo se establecieron unas directrices a través de una circular interna No. 008 de 2010, que orienta de manera general la evaluación, con base en el decreto 1290. La circular define las escalas de valoración para ubicar a los estudiantes por niveles de desempeño y los tipos de evaluación como la autoevaluación y heteroevaluación. Ver anexos (13 y 21). Esto quiere decir, que no hay una reflexión intencionada desde el grupo de docentes que genere una construcción colectiva de un conocimiento que fundamente sus prácticas en relación con la evaluación de los aprendizajes, solo asumen en sus discursos algunas orientaciones generales que la institución elabora para darle cumplimiento a la normatividad vigente. Por eso, los resultados de esta implementación no se analizan, no se discuten, ni se asumen planes de mejora que aseguren la calidad de los aprendizajes.

En este caso, se considera que este tipo de dispersión tanto teórica como práctica, que es común en muchas instituciones educativas, obedece a la falta de una dinámica de trabajo en equipo, que implica un proceso de reflexión permanente sobre las experiencias pedagógicas y didácticas que se realizan en el aula en el día a día, a la luz de los resortes teóricos que iluminan y sustentan el modelo curricular de la institución. Lo anterior, lógicamente, no le asigna culpabilidad alguna a maestros y directivos académicos, pues lo que sucede responde a las dinámicas de construcción y desarrollo que lleva pocos años en ejecución, pero que de no ser revisado y evaluado de manera crítica y colectiva, podría generar mayores desequilibrios, hasta poner en riesgo su aplicación y esencia.

6.2 ENTRE EL DISCURSO Y LA PRÁCTICA: UNA MIRADA A LA RELACIÓN ENTRE LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EL CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR Y SUS PRÁCTICAS DE AULA

Si bien los discursos planteados por los docentes en las entrevistas y en el grupo de discusión nos permiten hacer una interpretación de sus concepciones, para este estudio es evidente la necesidad de contrastar sus pensamientos con las actuaciones que realizan en el aula de clases para conocer que tanto se acercan o se alejan sus concepciones de la práctica en el desarrollo de este currículo. Por ello, en esta parte del análisis se recogen las voces de los docentes en las entrevistas, grupo de discusión, los fundamentos teóricos y pedagógicos de la propuesta curricular y los microtextos que develan las intenciones del docente en el ejercicio de sus prácticas de aula.

6.2.1 ACTIVIDADES DE INICIACION Y PROPÓSITOS DE LA CLASE

Al leer los microtextos correspondientes al inicio de las clases se observa que la gran mayoría de docentes inician sus actividades a partir del tema para generar preguntas problémicas. Algunos le asignan preguntas previas a los estudiantes para que desarrollen consultas a través de las cuales respondan al tema; otros dejan temas para investigar y exponer. La muestra restante de docentes van realizando preguntas problemáticas para confrontar la teoría con las experiencias pedagógicas de los estudiantes en formación.

Algunos maestros expresan en las entrevistas que la clase inicia con la pregunta problematizadora, sin embargo la mayoría no hizo alusión a ésta en el inicio de sus clases, o por lo menos no la mencionaron para decir que se había presentado en clases anteriores. Contrario a lo que dijeron en las entrevistas: *“Ayudan a problematizar todas las situaciones al estudiante”*. Es decir, *el docente debe problematizar desde lo teórico desde lo práctico, desde la planeación de las áreas*”. Ver anexo (22). Estos planteamientos encontrados en las entrevista no son observados en las clases, de tal forma que se correspondan con los planteamientos de la situación problematizadora, Azcuy(2010) la cual debe partir de situaciones o realidades de los estudiantes que generen contradicciones que enriquezcan los procesos de interacción entre el que enseña y el que aprende, de tal forma que

los niños y jóvenes en formación desarrollen de habilidades de pensamiento, la construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias para resolver problemas del contexto.

Todas las clases observadas obedecieron a una planeación. En ningún momento se encontró que atendieran a resolver problemas o inquietudes planteados por los estudiantes. Además la mayoría obedecieron al desarrollo de temas. En todas las observaciones las preguntas fueron realizadas por los docentes para identificar el tema. Esto se asemeja a la enseñanza tradicional; donde el docente es el que propone y guía al estudiante hacia el objetivo.

En las entrevistas los docentes manifiestan que: *“Alrededor de la situación problematizadora surgen preguntas problémicas que favorecen resolver la necesidad a través del contenido...está planteada desde algo muy general, que se va a desarrollar a lo largo de un proceso”*. Ver anexo (22). Los docentes en sus prácticas de aula parten del tema, del contenido, de los logros o estándares para plantear preguntas, sin atender a la situación problematizadora. Se evidencia que utilizan la pregunta para que los estudiantes aprendan los contenidos, sólo se observa en dos maestros que al final interrogan a los estudiantes sobre el porqué están aprendiendo sobre determinado tema, contrario a los planteamientos teóricos de la enseñanza problematizadora, en relación con la situación problematizadora sustentados por Azcuy(2010) en la que se considera que esta es un hecho que debe generar contradicción y motivar al estudiante hacia la búsqueda del conocimiento a través de procedimientos

Hay divergencias entre lo dicho en las entrevistas, los fundamentos de la propuesta curricular, las teorías de la enseñanza problematizadora y las prácticas de aula de los docentes. Mientras los planteamientos de la propuesta curricular coinciden con la teoría los pensamientos de los docentes se distancian porque en las entrevistas se observa que confunden y mezclan la situación problematizadora con la pregunta. Es decir, no hay una interacción de la teoría con la práctica, no hay una reflexión desde la práctica que los lleve a buscar la teoría que necesitan para explicar o encontrar lógica a sus pensamientos y acciones en el ejercicio del currículo problematizador por competencias, debido a que no hubo una discusión, debate o apropiación de los fundamentos de la propuesta curricular.

Pocos docentes orientan la enseñanza a través de la motivación de los estudiantes para que identifiquen los problemas que se presentan en la realidad y en la clase, para que formulen preguntas tendientes a resolver problemas. Sólo en dos clases se generó un ambiente de discusión que permitió plantearse preguntas. Al respecto, la docente 03 plantea: *¿Qué resuelve la evaluación curricular y qué tanto deben estar preparados para su formación como futuros docentes?. Ver anexo 22.*

En este sentido Magendzo (1.992, p.19), propone desde el currículo problematizador, las interacciones grupales entre docentes y estudiantes, donde conversen entre sí para plantear problemas, escoger las estrategias que permitan solucionarlos, identificar conocimientos y seleccionar los recursos necesarios para la resolverlo. Por eso expresa “el conocimiento se construye en el proceso de solución de problemas, de modo que el conocimiento en tanto, constituye saber y saber hacer, se configura como respuesta cognitiva a un interrogante”.

Ya sea desde los núcleos o desde el área los docentes deben partir de la situación problematizadora porque a partir de esta se genera tensión intelectual provocada por el docente, es donde se evidencia la contradicción que motiva al sujeto que aprende a buscar los contenidos de enseñanza para resolver el problema y desarrollar habilidades de pensamiento y las competencias. En consecuencia cada docente debe plantearse un propósito que debe ser conocido y socializado con los estudiantes, para garantizar la selección de un método en un grupo de categorías que determinan el proceso de producción intelectual en esta enseñanza.

6.2.2. LOS METODOS Y CATEGORIAS QUE EMPLEAN EN SUS PRÁCTICAS DE AULA

La mayoría de los docentes desarrollan sus clases explorando los conocimientos previos de los estudiantes, atendiendo a la temática e intentando utilizar parcialmente el método de exposición problémica, ayudados por talleres con preguntas que deben buscar en libros o consultas previas, algunos ayudados por las tecnologías. En el caso del docente 02, expresa: *“entonces el tema que hoy vamos a tocar es (...) si hablo de sistemas de (...) ¿a qué me voy referir?”*. Otros a través de preguntas problémicas y ejemplos van induciendo las respuestas de los estudiantes y así

desarrollan el tema, con la participación activa de estos: *“todos tenemos en el cuaderno el tema que investigamos (...) entonces vamos en grupo a resolver las preguntas problémicas”*. Ver anexo (22). Porque lo que se observa es que el docente intenta comunicarle a los estudiantes el conocimiento utilizando la pregunta y el dialogo como una forma dinámica de desarrollar los contenidos. Algunos explican a los estudiantes los procedimientos o pasos para resolver los talleres, por ejemplo el caso del docente que emplea los talleres de aprendizaje social y el que emplea los procedimientos para desarrollar prácticas de laboratorio.

El método de exposición problémica lo desarrollan utilizando preguntas. Al hacer esto, se observa que los estudiantes participan con los elementos que van surgiendo al contrastar el conocimiento previo con la teoría que el profesor va exponiendo, al contrario de lo que expresan en las entrevistas y de lo que dice la propuesta acerca de que la situación problematizadora y las preguntas, deben inquietar al estudiante, deben desequilibrarlo cognitivamente para que tenga la necesidad de buscar el conocimiento.

En las clases, se observa que se hacen preguntas que tienen respuestas inmediatas, al contrario de lo que plantea la teoría, “que las preguntas deben generar desequilibrio cognitivo, que lleven al estudiante a pensar, a consultar a construir y apropiarse del conocimiento”. Ver anexos (7, 17 y 22) Al contrario de lo que se espera, un ambiente de discusión abierta sobre los textos que construyen los estudiantes para responder a las preguntas problemáticas se evidencia en estos microtextos de las clases el interés por fijar conceptos y no por desarrollar procesos constructivos del conocimiento que conducen a la solución de problemas y a plantear nuevas situaciones.

Varios docentes emplean, el método inductivo-deductivo, para proponer situaciones al estudiante, que le permitan ir de las partes al todo y del todo a las partes y para que busque respuestas inmediatas a las preguntas planteadas, esto también se encuentra en las entrevistas cuando expresan: *“Partimos de lo particular a lo general, de la clase al bloque, del bloque a la pregunta universal de todo el programa”, “miren aquí, ustedes me definen qué es el esqueleto, observen aquí (...) este es (...) qué sustancias conforman un (...) ¿todos los esqueletos son iguales”?*. Ver anexos (8 y 22).

A partir de la variedad de concepciones encontradas en los docentes en las entrevistas y el grupo de discusión acerca de los métodos se observa en las clases un intento por utilizar también el método de búsqueda parcial: *“Antes les voy a dar unos elementos de juicio para que trabajen (...) miren que tenemos en el tablero dos conceptos: objeto, sujeto; ¿qué nos dicen estos conceptos? (...) puede ser el objeto de estudio la biología, antropología (...) ¿qué diferencia hay entre? (...) Entonces por qué aparece la filosofía? (...) por qué es la ciencia del pensar de las cosas (...) entonces qué? (...) y después que descubre teorías que hay (...), entonces fijate ¿cómo conoce el hombre? (...) en la observación entran unos elementos, los sentidos”* Este método, no lo manejan en su discurso, en el cual expresan: *“desconocer los métodos y las categorías”*. Ver anexos (6, 16 y 22). Sin embargo algunos lo desarrollan en sus prácticas, además de las preguntas problemáticas, las cuales no identifican como categorías.

Estas incoherencias encontradas en las prácticas de aula de los docentes coinciden con los vacíos observados en las entrevistas y grupo de discusión, donde son pocos los docentes que sustentan en sus concepciones los métodos y categorías del currículo problematizador por competencias.

Señalan la pregunta como el método para generar motivación y contradicciones. Algunos docentes, los de formación pedagógica e investigativa tienden, de alguna manera, a problematizar atendiendo a los problemas pedagógicos que fueron los que dieron origen a la propuesta curricular; los otros docentes distan de mencionar en sus prácticas de aula acerca de este tema.

En este sentido tampoco se muestra algún interés de los docentes de hacer la interdisciplinariedad y la transversalidad de los proyectos en sus prácticas de aula. *“En la clase se integran y desarrollan las potencialidades de las y los estudiantes y es donde se socializan sus experiencias al construir y reconstruir sus conocimientos y su realidad. Siendo importante el papel que juegan los proyectos transversales en la formación integral”* Documento Propuesta Curricular (2010, p.46, párr. 1). Así mismo en ninguna de las clases se hizo un intento por transversalizar alguna temática de los proyectos, los cuales son considerados fundamentales para que el futuro maestro los desarrolle en su contexto atendiendo a las problemáticas del medio ambiente, derechos humanos y sexualidad Tejera, E. y Fernández,(2000, p.29) expresan que *“las practicas de enseñanza deben ser reflexivas,*

de tal manera que presenten una doble perspectiva: una reflexión en la acción y una reflexión sobre la acción”.

Luego entonces, las prácticas de aula de los docentes debe ser un proceso consciente, planeado, y organizado donde participen todos los estamentos de la comunidad educativa para mejorar los procesos que se desarrollan y llegar a mejores resultados.

Lo que se observó en las prácticas de aula de los docentes en relación con lo que se dice en las entrevistas y en las propuestas en relación con el desarrollo de habilidades de pensamiento, lo que más se desarrolla es la exploración de conocimientos previos y la contrastación con temáticas, contenidos y algunas veces con teorías.

6.2.3 ROL DEL ESTUDIANTE Y EL DOCENTE EN EL EJERCICIO DEL CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR.

Los docentes actúan como mediadores entre los estudiantes y la construcción del conocimiento, en las clases se desarrollan talleres, consultas, preguntas que generan primero un trabajo desde lo individual cuando plantean preguntas que primero deben responder solos y luego desde las interacciones en los equipos de trabajo, aunque en algunos momentos se hace a través del método inductivo. Sin embargo, para esta investigación el rol de mediador encontrado dista de los planteamientos teóricos de la enseñanza problémica en el sentido que el rol del docente en este currículo debe estar orientado hacia una relación cercana entre estudiante y docente que inviten a formas distintas de acercarse al conocimiento a partir de los métodos y categorías que garantizan la búsqueda de la respuesta a las contradicciones y favorezcan el desarrollo de competencias.

Se observó que hay estudiantes que les gusta participar abiertamente, exponen sus ideas, son personas interesadas y trabajan en equipos para responder a las preguntas problémicas, luego socializan lo que construyen en grupos, los docentes realizan nuevas preguntas problémicas a partir de la exposición de los estudiantes, también induce al estudiante a través de preguntas para que

vaya construyendo acerca del tema, algunos terminan profundizando sobre el tema, o hacen algunas reflexiones.

Sin embargo, también hay estudiantes que intervienen poco y no se mostraron estrategias del docente para ayudar a estos a mejorar su participación. Hay una marcada intervención del docente por fijar conceptos e inducir a los estudiantes a los conceptos que él desea, distante del rol de mediador o de orientador donde el estudiante dialoga, habla y expone más que los docentes.

Una práctica reflexionada sobre la acción docente, en cualquier currículo lleva a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto se puede realizar a través de acciones en el aula, donde se discuta los roles de los docentes y estudiantes y cómo estas inciden en el aprendizaje.

6.2.4 PRACTICAS DE EVALUACION DE LOS DOCENTES

Es necesario que todo lo que el docente hace en el aula le permita reflexionar, no sólo desde lo individual, sino que se abran espacios donde se puedan realizar reflexiones en grupo para que estas construcciones den origen a nuevos conocimientos del colectivo docente, que ayuden a mejorar sus prácticas de aula. La mayoría de maestros en las entrevistas parten del decreto 1290 y de las directrices de la circular 008 de la institución educativa para evaluar los aprendizajes de los estudiantes pero reconocen que no han elaborado o discutido un sistema de evaluación que parta de la propuesta curricular.

Los principios planteados en la propuesta parten de la concepción de formar un hombre crítico, por esto el currículo problematizador debe ayudar a formar maestros que sean capaces de comprender la realidad social, desarrolla procesos de enseñanza y aprendizaje donde la evaluación atienda a resolver problemas.

En las prácticas de los docentes de la Normal Superior de Montería se observa que los estudiantes y algunos docentes, a partir de preguntas problémicas, orientan procesos que permiten que los estudiantes evalúen sus trabajos, exposiciones y reflexiones para aprender a aprender, expresiones

como estas lo ratifican: “ *¿qué elementos teóricos te han hecho que tú te intereses en esa parte de la lúdica. para el trabajo con niños en*”, “*cuando ustedes dicen eso (...) qué es lo que realmente quieren decir?*”. Ver anexo (22). Estas formas de evaluación privilegian el análisis, la contrastación y sobre todo la reflexión acerca del conocimiento.

La mayoría de los docentes desarrollaron procesos de evaluación que obedecieron a la comprobación de conocimientos, sin responder a qué intención tenían estos en la vida de los estudiantes, y menos, si en sus prácticas de aula el conocimiento atiende al desarrollo de habilidades de pensamiento para la solución de problemas.

Algunos docentes comprueban los aprendizajes porque cuando se concibe la enseñanza sólo desde un saber (contenidos), el docente necesita comprobar que el estudiante asimiló los temas “*uno tiene siempre que evaluar los contenidos*”. Esta concepción a diferencia de la anterior, refleja que son los contenidos los que determinan la forma de hacer la enseñanza, el método y la pregunta, por ejemplo esta expresión: “*ahora con el compañero, van a ver qué tanto se apropiaron de este conocimiento, les voy a entregar una hoja que van a llenar*”. Ver anexo (22).

Otros docentes, terminada la clase, cuando hacen una devolución a los estudiantes de los trabajos realizados, señalando sus aciertos y errores: “*Si bien, es cierto hay personas que han avanzado bastante (...) Todavía hay personas que les falta, entonces tenemos que ir mejorando ese proceso. Ver anexo (22.)*”

En sus prácticas se observa un intento por parte de algunos docentes por desarrollar procesos atendiendo a la autoevaluación y coevaluación desde el momento que comienzan a explorar los saberes previos de los estudiantes, y los contrastan, para generar nuevas preguntas problémicas, también confrontan a los estudiantes, cuando los invitan a socializar y a reflexionar sobre lo que han construido.

Esta evaluación debe partir de la misma propuesta curricular, desde toda la comunidad educativa quien debe generar espacios de socialización y reflexión de las prácticas de los docentes. La

evaluación en este enfoque curricular debe partir de los problemas pedagógicos, de la misma situación problematizadora, desde los métodos. Es decir, en cualquier momento de la clase atendiendo a que el conocimiento que se construye debe siempre emplearse en la solución de problemas.

Las prácticas de aula que se observan en el análisis de las clases de los docentes confirman la poca reflexión que hace el docente de sus prácticas, la mayoría siguen haciendo la enseñanza desde sus propias concepciones, que se orienta más a un constructivismo porque parten de los conocimientos previos, de talleres y actividades que deben realizar los estudiantes para contrastar los conocimientos previos con los nuevos y no desde los fundamentos teóricos que orientan la propuesta del currículo problematizador, por eso son pocos los que utilizan en sus clases los métodos, las categorías y las formas de evaluación, propias de este currículo que puedan tener un impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje pero como no se discuten ni se estudian no hay forma de hacerles un seguimiento para determinar sus verdaderos alcances, reduciendo la enseñanza a un proceso mecánico y de carácter individual en el que cada docente intenta hacer lo que para él significa enseñar.

En conclusión, atendiendo a los planteamientos de Pozo(2009), se puede afirmar que cuando el docente no participa desde sus reflexiones en la construcción de una propuesta curricular, sus pensamientos y experiencias referidas a la enseñanza y al aprendizaje puede convertirse en un simple reproductor de normas, en un ejecutor de tareas a través de una práctica poco reflexionada, poco discutida acerca de lo que debería ser la enseñanza y el aprendizaje pero que determinan su actuar en el ejercicio de la docencia, razón por la cual muchos cambios predicados en las propuestas curriculares se quedan en meras construcciones teóricas que nunca llegan al aula de clases.

7. CONCLUSIONES

Después de interpretar los discursos de los docentes en las entrevistas, el grupo de discusión, los fundamentos de la propuesta circular y las observaciones de clases se concluye: que para que se den cambios profundos en educación es importante recuperar la reflexión pedagógica entre los maestros para darle consistencia a las propuestas curriculares formativas que se quieran implementar en una institución atendiendo a los principios que la orientan. Lo anterior exige la total participación de directivos y docentes para que escuchen y asuman las ideologías que a criterio de sus elaboradores deben sustentar ese currículo. Este es un deber que les confiere ser los actores responsables del saber pedagógico y de sus implicaciones en la consolidación del desarrollo nacional.

Las instituciones educativas tienen por lo tanto un papel determinante en las transformaciones sociales e individuales, por ésta razón cambiar las prácticas en las escuelas normales requiere del análisis y discusión de las concepciones curriculares que derivan de las prácticas docentes, de un acto de conciencia y de trabajo en equipo, en definitiva del compromiso de toda la comunidad educativa. También exige un cambio de actitud y revisión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo cual se corresponde con los planteamientos de Stenhouse, (1998) al considerar que en el currículo de una institución se expresan los propósitos referidos a la educación en el cual se manifiestan las concepciones de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, esta investigación insiste en el papel que debe asumir el docente normalista como un investigador de su práctica de aula que está llamado a la construcción del currículo de su institución porque sus conocimientos y experiencias acerca de la enseñanza se constituyen en un saber pedagógico que le permite contrastar la teoría con la práctica educativa para mejorarla. Entonces el currículo más allá de convertirse en algo establecido que debe cumplirse por imposición puede pensarse como un espacio de diálogo intercultural o de construcción cultural, que permite el reconocimiento y la resignificación de muchas realidades que hacen posible la tarea de educar y le dan sentido a la profesión docente.

Para una institución formadora de maestros no basta solo con atender a las políticas de calidad del MEN y a las reformas educativas que se establecen para la construcción de propuestas curriculares organizadas que atienden además a una estructura responsable en la formación inicial de maestros. De lo que se trata, es de resolver los problemas pedagógicos desde un enfoque problematizador por competencias, para motivar al estudiante a la búsqueda del conocimiento que le permitan desarrollar competencias. Sin embargo una construcción curricular carente de una dinámica de trabajo en equipo genera dispersiones de tipo teórico y práctico en los docentes que no la conocen y en consecuencia unas prácticas poco reflexionadas que dan origen a una mezcla de teorías y concepciones curriculares técnicas, prácticas, críticas y constructivistas con alguna tendencia social que en la mayoría de los casos se convierten solo en un activismo en el que prevalece el dominio de contenidos.

Esto quiere decir que las concepciones que han construido los docentes de la Normal Superior de Montería, acerca del currículo problematizador por competencias en cuanto a la clase, los métodos, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el rol del docente y del estudiante y la evaluación; se dan más desde lo individual que desde lo social y responden más a los conocimientos que han adquirido en su formación como docentes, a sus experiencias de aprendizaje y a sus prácticas de aula que a una reflexión propiciada en el colectivo de docentes.

En este sentido se entiende que las prácticas de aula son una manera de hacer la enseñanza desde la reflexión profunda y crítica de las teorías en contraste con sus prácticas las cuales le dan significado a su actuar y definen un conjunto de situaciones que se desarrollan dentro del aula para facilitar los aprendizajes que solo pueden alcanzarse desde el diálogo colectivo entre docente y estudiantes que comparten las mismas necesidades. En consecuencia estas prácticas deben ser asumidas desde una política educativa compartida por todos los docentes y directivos docentes de la institución en la que se implementa una propuesta curricular.

Para mejorar la calidad de la enseñanza es necesario entonces que ocurra de manera voluntaria el proceso de reflexión sobre las prácticas que realizan los docentes, que no sea por imposición o por adoptar el modelo pedagógico de una institución, se espera que nazca de una necesidad suscitada

por el mismo docente en investigar acerca de sus experiencias de enseñanza. Las Escuelas Normales están llamadas entonces a convertirse en campos de experimentación pedagógica donde los maestros registren sus experiencias de aula y se integren las que están dispersas, para que en este ejercicio puedan articular la teoría con la práctica y se confronten sus pensamientos con sus actuaciones.

En este sentido, se destacan las buenas intenciones que han tenido algunos docentes y directivos docentes al construir esta propuesta curricular y permitir este estudio para conocer los alcances de su implementación. Esto genera la posibilidad de iniciar un proceso de evaluación colectivo en el que se reconozcan logros y debilidades y se asuman unos compromisos de manera consciente y compartida para transformar las prácticas de aula a la luz de los fundamentos teóricos que sustentan la enseñanza problematizadora.

En consecuencia para que un currículo responda a las exigencias de calidad debe atender a los principios de participación y de inclusión que entiende la enseñanza como un acto público abierto a la evaluación y al acompañamiento entre los pares académicos y la comunidad educativa, en donde el equipo docente expresa las necesidades educativas derivadas de sus concepciones, experiencias y teorías que le son comunes a todos los maestros de una institución formadora. De modo que los aspectos que se den en la vida escolar no queden ocultos sino que estén abiertamente formulados y explicitados para que tengan efectos positivos en los aprendizajes de los estudiantes.

8. RECOMENDACIONES

A la Normal Superior de Montería se le sugiere generar procesos para una reflexión crítica atendiendo a las teorías y concepciones curriculares sustentadas por autores como Posner (2001), Magendzo, (1992), Stenhouse, (1996) para construir y reconstruir una cultura acerca del currículo donde se articule lo teórico con lo práctico y viceversa. Esta reflexión debe ser intencionada y abierta a la participación del grupo de directivos y docentes, para que se genere una construcción colectiva de los conocimientos que fundamentan sus prácticas en relación con los métodos, las categorías, los procesos de enseñanza y aprendizaje el rol del docente del estudiante, y los sistemas de evaluación en el currículo problematizador por competencias.

Las Escuelas Normales tienen el compromiso de apuntar al mejoramiento de la calidad de la Educación en el Caribe colombiano porque son las encargadas de formar maestros que a través de la investigación de sus experiencias puedan transformar sus prácticas en el aula de clases. En consecuencia los procesos de capacitación docente promovidos por el MEN y las entidades territoriales deben resultar de las necesidades expresadas al interior de éstas instituciones para que impacten en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y en el desempeño de los docentes.

Además se sugiere desarrollar procesos de investigación que resulten de la sistematización de las prácticas de aula de los docentes. La investigación es el eje fundamental desde donde se pueden provocar verdaderos procesos de reflexión crítica del quehacer de las normales y lo que le puede dar nueva vida a las prácticas de los docentes en las que se contraste la teoría con la práctica.

Por eso se sugiere retomar la propuesta para apuntar a un cambio de actitud del profesor y de sus prácticas, porque lo más importante a la hora de enseñar es ayudar a resolver las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, Preguntar y escuchar desde éste currículo puede ser un acto tanto o más significativo para un estudiante que descubre con la mediación del profesor

cuando reconoce que lo más importante en éste proceso no es la transmisión de conocimientos sino la transformación de sus pensamientos y acciones.

Por lo anterior se le recomienda a las escuelas normales establecerse como centros pilotos donde se recogen las experiencias de los docentes en su práctica escolar y sus aportes se constituyan en un saber pedagógico que soporta las concepciones curriculares contemporáneas a partir de la relación teoría y práctica como factor determinante de progreso en el nuevo milenio.

El apoyo de las escuelas normales a esta recomendación sería una respuesta oportuna y comprometida por devolverle a los docentes del País una reflexión sobre los fundamentos teóricos de sus prácticas lo cual ha permanecido oculto y merece ser recuperado, sistematizado y utilizado en la formación de nuevos docentes y en el mejoramiento continuo de la prácticas de aula de los docentes formadores.

9. REFERENTES BIBLIOGRAFICOS

Acevedo, J. Algunas creencias sobre el conocimiento científico de los profesores de educación secundaria en formación inicial.

Alemán, S. (2006). Enseñar a enseñar en educación física. Editorial Pueblo y educación, La Habana, Cuba.

Alonso, L. El grupo de discusión en su práctica: Memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. Revista internacional de Sociología. Madrid, 1996. (13); 5-3.

Arango, D., Vitalia, M., Hoyos G., Niño, J., Restrepo, J., Rizo, H., Roa, A. (2003). Autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado, Guía de Procedimiento -cna 03- Tercera edición: "lineamientos para la acreditación de programas". Bogotá D. C.

Arízaga De Andrés, S. (2001). La enseñanza del pensamiento crítico y la autonomía cognitiva-valorativa desde las ciencias sociales en la secundaria obligatoria. Universidad Barcelona.

Azcuy Lorenz, L., y otros. (2010). Surgimiento de la enseñanza problémica. Instituto superior pedagógico José Martí, Camagüey, Cuba.

Barrera, M, Vasco, U, Parra, N, Becerra, H, Suárez, G. (2004). Reformas e Innovaciones.De la Teoría a la práctica en la formación de maestros en Ciencias y Matemáticas en Colombia. Revista de la Educación Superior, Vol. XXXIII (2), No.130

Barrios, O. (1995). La formación docente teoría y práctica. Revista Electrónica de investigación y Evaluación Educativa/ 1997/ Volumen 3/ Número 1-2 ISSN 1134-4032.

Beltrán, Y., Villamizar, G., y Quijano, M. (2008). Concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingeniería de dos universidades colombianas: UPB Y U de Bucaramanga, publicado en la Revista Estudiosita, Bogotá, Colombia. 3(1): 41-45, 2008.

Bonilla, M.(2006) La reforma curricular en Colombia: un análisis desde el quehacer de los docentes del distrito de Barranquilla. Atlántico – Colombia. Universidad de Granada

Brubacher, J. W., Case, C. y otros (1.994) Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas. Edit. Gedisa, España.

Bruer J. (1995). Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula. Ediciones Paidós. Ibérica, España.

Casassus, J. (2003) "La escuela y la desigualdad, Ediciones Lom, Santiago.

Carranza, y Cervantes, (2009). Dos miradas sobre la misma práctica. Las concepciones de profesores y estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional. X Congreso nacional de investigación educativa. Bogotá, Colombia.

Ceballos, B. (2010). Visión de la reforma curricular y la formación docente. Revista Geoenseñanza, vol. 4-1999, ISSN 1316-6077, pp. 105-119, Caracas, Venezuela.

Cifuentes, M. A. (1997). Una reflexión sobre las prácticas. Edición Revista (ISSNO 213-8646) Universidad de Burgos.

Collier, J. (1945). United States indian administration as a laboratory of ethnic relations, Social Research.

Contreras Palma, S. (2009) Creencias curriculares y creencias de actuación curricular de los profesores de ciencias chilenos. Revista Electrónica de Enseñanza de las ciencias. Vol.8 N°2-505.

Correa de Molina, C. (2004). Currículo dialógico, sistémico e interdisciplinar. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.

Correa de Molina, C. (2009). Currículo dialógico, sistémico e interdisciplinar. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.

Decreto 1860 de 1994. Reglamentación de la ley 115 de 1994. Ministerio de educación nacional. Bogotá, Colombia.

Díaz Barriga, Á. (2000). El currículo escolar, surgimiento y perspectivas. Editores AIQUÉ, Argentina.

Díaz, F., y otros. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. EditMcGrawHill. México.

Díaz-Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículo formal, oculto y los temas transversales. Revista electrónica de investigación educativa, 8. Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vo18no1/contenido-díazbarriga2.html>, p.7 y 8.

Díaz-Barriga Arceo, Frida (2010), "Los profesores ante las innovaciones curriculares", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/UNIVERSIA, vol. 1, núm. 1, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>.

Finocchio, S., y Legarralde, M. (2007). *Pedagogía de la inclusión*, Editorial AECl. Caracas.

Flores, M., y López, A. (2009). El uso de la caracterización de la práctica docente profesores de ciencias naturales del ciclo secundario para la investigación de las concepciones de aprendizaje y evaluación. X Congreso nacional de investigación educativa. Área 5: educación y conocimientos disciplinares.

Gallego, y Badillo, R. (2004). Documento Aprendibilidad- ensañabilidad- educabilidad: una discusión. Universidad Pedagógica Nacional. Tomado de: www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce/3607vida.pdf.

García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especia*. Número Especial. Studiositas. Bogotá (Colombia). 3(1): 41- 45, 2008 ISSN 1909-0366.

Jauregui Mercado, R; Carrasco del Carpio, L , Montes Iturrizaga, I. (2003). Evaluando, evaluando; qué piensa y que hace el docente en el aula, [Resumen], Tesis de Maestría publicada. Universidad Católica de Santa María, Arequipa, Perú.

Jiménez, A., y García, L. (2006) Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*. N°233 Enero- Abril, 105-122.

Ley general de educación (1994). Ministerio de educación nacional. Bogotá, Colombia.

Magendzo, A. (2008). Dilemas del curriculum y la pedagogía. Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica. Editorial LOM, Enfoques Pedagógicos.

Magendzo, A. y Donoso, P. (1.992) Teorías del currículo y concepciones curriculares. Tomado con fines pedagógicos del libro *Diseño Curricular Problematicador: Una opción para la elaboración del currículo en derechos humanos desde la pedagogía crítica*. Santiago de Chile.

Magendzo, A. y Donoso, P.(1994). *Diseño Curricular problematicador en la enseñanza de los derechos humanos*. Documento de trabajo Redal Colombia No: 10. UPN, Bogotá, 1994.

Martínez M., Olivares S., Peralta L., Pizarro M., Quiroga P. (2010). La observación de aula. Proyecto educando en la comuna-Cormural. Valparaíso, Chile.

Martínez, M., Fernández, M.P., Guerrero, A., Martín, R., Rodrigo, M. y Varela, M.P. (2001). ¿Qué pensamiento profesional y curricular tienen los futuros profesores de ciencias de secundaria? *Enseñanza de las Ciencias*, 19(1), pp. 67-87.

Mellado Jiménez, V. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias en formación inicial de primaria y secundaria. *Revista Investigación y Experiencias Didácticas*, Universidad de Extremadura, Elvaz, Badajoz. 14(3), 289-302.

Mendo Romero, J. (2008). Espacios para la reflexión, el cuestionamiento, la crítica, la investigación y la innovación docente. Concepción de currículo. Revista Investigando. Grupo Educamos, Lima, Perú.

Merriam, Shara B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass.

Ministerio de educación nacional. (1998). Hacia un sistema nacional de formación de educadores. MEN, Colombia.

Ministerio de educación nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y convivencia ciudadana. Documento N° 3.

Miranda, J. (2006). La educación en el Caribe colombiano: una aproximación a las brechas, rezagos y avances del sector. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.

Mora, J. P. (2004). El Curriculum como historia social. (Aproximación a la historia del curriculum en Venezuela). Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales, enero-diciembre, número 009. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Pp. 49-74.

Moreno, M., Rubí, G., Pou, S.P. Panorama y actualidad de la enseñanza basada en la resolución de problemas en matemáticas. Unidad de ciencias e ingeniería, Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, B. C. México. Revista Quaderns Digitals: N° 63 :ISSN 1575-9393, tomado de :<http://www.quadernsdigitals.net/>

Ortiz, A. (2009). Desarrollo del pensamiento y las competencias básicas cognitivas y comunicativas, Bogotá, Colombia.

Perafán, E.G. (2004).La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

Pérez, E, M. Mateo, M, Scheuer N, Martín, E. (2009). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos. Edit. Graó. Barcelona – España

Pérez, Echeverría, Pozo, J, .Pecharromán,A, cervi., J., Martínez, P. y Martín, E. (2006). Las teorías implícitas de los profesores de secundaria. En Pozo, j (Comps.). Nuevas formas de pensar la

enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos (pp. 260-276). Barcelona: Graò

Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016,(p. 57), MEN. Bogotá, Colombia.

Porlan, R., Rivero, A. y Martín del pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemológico de los profesores de ciencias, teoría, métodos e instrumentos. Universidad de Sevilla. Revista Enseñanza de las ciencias, 15 (2), 155-171.

R de Moreno, E (2004). Concepciones de la práctica pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional. Digitalizado por Red Académica. 1 - 32

Porlán, R.; Rivero, A. y Martín, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II. Estudios empíricos y conclusiones. Enseñanza de las ciencias, 3, 7 - 13.

Porlán, R., Solís Ramírez, E. (2003). Las Concepciones del profesorado de ciencias de secundaria en formación inicial ¿Obstáculo o punto de partida? Investigación en la escuela. Núm. 49. Pág. 5-22.

Posner, G. J. (2001). Análisis del currículo. Como desarrollar una práctica docente competitiva. Docente del siglo XXI. Editorial Megraw-Hill. Bogotá.

Pozo, J. (1994). La solución de problemas. Editorial Santillana, Madrid.

Pozo, J.I. y Gómez, M.A. (2003). Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Ediciones Morata, S.L. Madrid, España.

Pozo, J. (2006). Educar para la sociedad del conocimiento: La reconstrucción mutua de mente y cultura. Ponencia presentada en el 4º Congreso Internacional de Educación, Buenos Aires, Argentina.

Pozo, J. y otros, (2009). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Editorial Grao. Barcelona- España. II impresión.

Propuesta curricular para la formación inicial de maestros (2007). Normal Superior de Montería, Colombia.

Propuesta curricular de la Normal Superior de Montería año 2010. Montería, Colombia.

Quintero, E. Munévar, M y Yepes, O. (2007). Investigación – acción y currículo; un recorrido por el mundo. *Latinoam. estud. Educ. Manizalez – Colombia*, 3 (1): 123-142

Riveron, O., Martín, J., Gómez, A., Gómez, C.(2004). Fundamentación psicológica de la enseñanza problémica. Universidad de Ciego de Ávila, Ciego Morón, Cuba.

Rodríguez, L. (2005). Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores. Universidad de Granada. D.L.: Gr. 1045-2005. ISBN: 84-338-3473-8.

Rodríguez, W. (2008). Documento en línea. La Actualidad de las Ideas de Piaget y Vigotski. Invitación a la lectura de textos originales. Universidad de Puerto Rico.

Rodríguez, R. (2008). Metodología para la introducción de la enseñanza problémicas en las clases de preparación para la defensa, Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba.

Rodrigo, V. M. (1994). Aproximación al pensamiento del profesor de ciencias de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista Complutense de Educación*, 5 (2), 271 – 288.

Secretaría de Estados Americano, (2009). Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica.

Solís, E, Porlán, R, y Rivero A.(2005). ¿Qué Concepciones Curriculares del Profesorado de Ciencias en Formación Inicial pueden suponer un obstáculo? XXIII Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales.

Stake, R. E. (1995). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1996). La investigación como base de la enseñanza. Ediciones Morata, Madrid, España.

Stenhouse, L. (1991). La investigación y desarrollo del Curriculum. Tercera edición, Ediciones Morata, Madrid, España.

Tébar, L. (2009). El profesor mediador del aprendizaje. Editorial Magisterio, Bogotá, D.C., Colombia.

Tejera, C. (2000). Las practicas de enseñanza de los profesores. Universidad de la Laguna, Madrid, España.

Vygotskys, L.S.(1984).Sobranie socinenii [Obras completas], Vols. I-VI. Moscú, Pedagógica.

Wertsch, J. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Editorial Paidos, Buenos Aires.

Woods Peter (1993). Experiencias Críticas en la Enseñanza y el Aprendizaje. Edit. Paidos, Barcelona.

Yin, Robert K. (1993). Applications of Case Study Research. London: SAGE.

10. OTRAS REFERENCIAS CONSULTADAS

Carrera, B., y Mazarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. Educere, abril-junio, año/vol. 5, número 013, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, pp. 41-44.

Clara, M., y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre el conocimiento teórico y práctica educativas, Universidad de Barcelona.

Consuegra, E. (2004). Propuesta alternativa de formación docente para la Escuela Normal superior de Baranoa (Colombia), estudio de caso. Universidad: complutense de Madrid.

De Zubiría, Samper J. (2001). De la escuela nueva al constructivismo. Aula abierta del magisterio, Bogotá.

Introducción al estudio de caso. (1999). Universidad de Cádiz. Grupo L.A.C.E. HUM 109.

Korthagen, F., y otros. (2009). Elementos de una posible estructura del aprendizaje reflexivo en la formación inicial y permanente del profesorado. Proyecto Comenius, Universidad de Utrecht.

Krueger Richard A. (1991) El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada. Pirámide, Madrid.

López, B. y Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como practica reflexiva. Universidad Santo Tomas, Bucaramanga.

Malagón Plata L. (2006). Origen, concepto y perspectivas teóricas. Extraído de: <http://revista.iered.org/v1n1/html/lmalagon.html>.

Mora, R. (2004). Perspectivas teóricas curriculares latinoamericanas. Revista Psicogente, N°12, Pp. 133-147.

Osorio, A., Montes, G., Carmona, R. (2007). Biografías de Maestros y sus prácticas pedagógicas, Normal de Cartagena de Indias, Cartagena.

Poole Bernard. J. Tecnología educativa. Docente del siglo XXI. Editorial Mc Graw. Bogotá 2001.

Ponce, V. y otros (2008). Conocer y transformar la práctica educativa.

Ramírez, D., Zapata, G., Penagos, W. (2010). Concepciones de práctica pedagógica de las y los estudiantes de IV semestre de licenciatura en pedagogía infantil. Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.

Romeo, J. y Llaña, M. (2004). Hacia una construcción de una teoría comprensivo interpretativa del currículo. Revista Enfoques Educativos 6(1):131-142, Chile.

Salas, W. Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. Revista Iberoamericana de educación, (ISSN: 1681-5653), Universidad de Antioquia, Colombia.

Solan, P. (2005). Elaboración y Evaluación de un Programa de Mejora de la Competencia en Estrategias de Autorregulación.

SOS Profesión docente. (2006) Al rescate del Curriculum escolar, Internacional Bureau of Education, UNESCO. Geneva.

Tamayo, A. (1998). Cómo Identificar Formas de Enseñanza. Edit. Mesa Redonda Magisterio. Bogotá.

Tenorio, V. (2006). Concepciones curriculares básicas para el desempeño docente. Fundación CEPEC.

ANEXOS

ANEXO 1

GUIA DE OBSERVACIÓN DE CLASES

PROPOSITO: Comprender mediante la observación de clases, las prácticas que desarrollan los docentes de la Normal Superior de Montería, acerca del currículo problematizador por competencias, previo consentimiento del docente y explicación de las intenciones de las investigadoras. La observación se realizará en la fecha y hora acordada, aclarando que se utilizará una video cámara para registrar los momentos en que se desarrolla la clase,

FECHA: _____ **GRADO:** _____ **AREA:** _____

NUCLEO: _____ **AMBITO:** _____

ASPECTOS A OBSERVAR - ESTRUCTURA DE LA CLASE	DESCRIPCIÓN
INICIO (RASGOS A OBSERVAR) <ul style="list-style-type: none">• Actividades para iniciar la clase• Organización del aula• Formulación de la situación problematizadora	
DESARROLLO (RASGOS A OBSERVAR) <ul style="list-style-type: none">• Organización del profesor para responder a la situación problemica.• Secuencia didáctica	

<ul style="list-style-type: none"> • Caracterización del contexto • Métodos para resolver la situación problematizadora • Presentación de contenidos. • Relación de contenidos tratados con contenidos anteriores o de otras áreas 	
<p>FINALIZACIÓN (RASGOS A OBSERVAR)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>PREGUNTAS Y TAREAS PROBLEMATIZADORAS:</i> <i>Es una dificultad que requiera ser investigada,</i> <i>Novedosa y atractiva.</i> <i>Toma en cuenta los conocimientos previos.</i> 	
<p>PROCEDIMIENTOS PARA EVALUAR (RASGOS A OBSERVAR)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registra información sobre los procesos de aprendizaje en todas las actividades • Utiliza diferentes instrumentos y procesos para evaluar los aprendizajes (escritos, orales, prácticos, de resolución individual, de construcción grupal) • TENIENDO EN CUENTA LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION (comunica y analiza con los estudiantes los resultados, da oportunidad para 	

que los estudiantes revisen sus trabajos y planteen sus puntos de vista permite que los estudiantes identifiquen sus progresos y dificultades, propone nuevas acciones para que el estudiante supere las dificultades)	
INTERACCIÓN ENTRE MAESTRO-ESTUDIANTE Y ESTUDIANTE-ESTUDIANTE (RASGOS A OBSERVAR) <ul style="list-style-type: none"> • (Se muestra cercano con los estudiantes, promueve el trabajo cooperativo, demuestra confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, estimula la participación activa de todos, atiende las diferencias individuales) 	
MEDIOS DE ENSEÑANZA <ul style="list-style-type: none"> • UTILIZACION DE MEDIOS DE ENSEÑANZA. (RASGOS A OBSERVAR) (Adecuados al contenido de la clase, aptos al desarrollo del grupo y a sus intereses, permiten la aproximación al logro y al fenómeno real, hace posible la utilización de cada alumno, aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos. 	

ANEXO 2

GUIA DE ENTREVISTA

OBJETIVO DE LA INVESTIGACION: Interpretar las concepciones que tienen los docentes de la Normal Superior de Montería acerca del currículo problematizador por competencias en relación con sus prácticas de aula a fin de generar cambios a nivel conceptual, actitudinal y metodológico que trasciendan en las prácticas educativas de las escuelas formadoras de maestros.

INSTRUCCIONES:

Estimado profesor(a), a través de ésta entrevista queremos conocer su pensamiento sobre las maneras en que orienta su clase. No hay respuestas buenas o malas, solo queremos contar con su sinceridad respecto a lo que hace y piensa. Sus aportes son valiosos para este estudio, la entrevista será grabada en medio magnético y luego copiada textualmente para que la lea y revise.

Si hay alguna pregunta que no sepa o no quiera responder, tiene todo el derecho a no hacerlo.

CUESTIONARIO DE ENTREVISTA

- 1) ¿Cuál es el papel del maestro en el currículo problematizador por competencias?
- 2) ¿Cuál es la esencia de un currículo problematizador por competencias?
- 3) ¿Qué métodos utilizas para que los estudiantes se apropien del conocimiento en el ejercicio del currículo problematizador por competencias?
- 4) ¿Conoce las bases filosóficas, psicológicas, pedagógicas del currículo problematizador por competencias?

- 5) ¿Qué cambios observas en el estudiante con la implementación del currículo problematizador por competencias?
- 6) ¿Qué caracteriza una situación problemática y cómo se plantea?
- 7) ¿Cuáles son las categorías utilizadas en el currículo problematizador por competencias para desarrollar la clase?
- 8) ¿Qué estructura tiene una clase en el currículo problematizador por competencias?
- 9) ¿Cómo se evalúan los aprendizajes en un currículo problematizador por competencias?
- 10) Ejemplifica en una práctica concreta de aula cómo desarrollas el pensamiento de tus estudiantes?

ANEXO 3

GUIA PARA REALIZAR EL GRUPO DE DISCUSIÓN

OBJETIVO: analizar las concepciones que tienen los docentes de la Normal Superior de Montería acerca del currículo problematizador por competencias en el ejercicio de sus prácticas, con la intención de evaluar la forma en que fué construido este currículo, conocer sus alcances y limitaciones.

INSTRUCCIONES: Una vez conformado el grupo por los seis (6) integrantes seleccionados al azar de la muestra representada por 12 docentes de la Normal Superior de Montería, 3 de cada nivel y ciclo complementario, participantes del proceso de elaboración e implementación del currículo, se abre la discusión sobre “**las concepciones de los docentes acerca del currículo problematizador por competencias**”, la cual será guiada alrededor de preguntas que deben ser respondidas por los participantes de manera espontánea y sincera, recordamos a los participantes que es necesario mantener una actitud de escucha para que podamos participar a favor o en contra de cada intervención. Agotada la discusión se hará un resumen de todo lo tratado, con el fin de darle a conocer a cada participante sus posiciones frente a la temática abordada.

CONCEPCIONES ACERCA DEL CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR POR COMPETENCIAS

Si en un currículo problematizador por competencias los procesos de enseñanza-aprendizaje están orientados al desarrollo del pensamiento crítico y al logro de las competencias.

1. ¿Cómo se evidencia esto en los resultados académicos?
2. ¿Qué propones para mejorar las prácticas de aula y optimizar el desarrollo de las competencias?

ANEXO 4. MEMOS: ANÁLISIS ATLAS Ti

Memo 1

HU: Análisis entrevistas, grupo de discusión y propuesta curricular
File: [C:\Users\usuario\Desktop\Análisis entrevistas y clases.hpr6]
Edited by: Super
Date/Time: 23/09/11 03:02:17 p.m.

**MEMO: Fundamentación del Currículo Problemizador por competencias. (0 Quotations)
(Super, 23/09/11 02:56:13 p.m.)**

Codes: [Fundamentos del Currículo Problemizador por Competencias]

No memos

Type: Memo

La revisión documental de la propuesta curricular de la Normal Superior de Montería, permite evidenciar que han definido el modelo pedagógico como *Humanista Integrador*, el cual centra sus acciones hacia el desarrollo integrado del ser, saber, saber hacer y saber convivir. Expresa: “La formación de maestros requiere orientar la práctica pedagógica para potenciar las facultades educables de los estudiantes a partir del reconocimiento de éste como ser humano integral, teniendo en cuenta las diferencias individuales, los ritmos de aprendizaje y las capacidades personales, para desarrollar en él las competencias básicas, ciudadanas, laborales e institucionales que harán posible su desempeño eficaz en la docencia”. (Documento Propuesta Curricular 2.010, p.44).

El fundamento filosófico de la propuesta se centra en las concepciones epistemológicas de los humanistas europeos de los siglos XIV y XVI, en los planteamientos de las potencialidades del ser humano de Carls Rogers. Para establecer el concepto de hombre, la Normal Superior de Montería acude a la filosofía de la existencia, la cual considera que “el hombre es un ser que no nace hecho, sino que, por el contrario, se hace y se construye cada día, por eso es objeto de educabilidad”. (Documento Propuesta Curricular 2010, p.51).

De esta manera “busca desarrollar un currículo que contribuya a formar seres humanos integrales que aprendan a pensar y a actuar acertadamente en los distintos contextos donde se desempeñen.”(Documento Propuesta Curricular 2010, p.46).

El componente integrador parte de la concepción de considerar que “se debe atender a las distintas situaciones interactivas que se dan en las relaciones entre el objeto y la enseñanza”. Fernández, (citado por Villamizar, Y. Tomado del Documento Propuesta Curricular 2010, p.45).

El fundamento pedagógico parte del problema pedagógico, conceptualizado como un “hecho educativo, social o cultural representado en una descripción, una pregunta o grupo de preguntas, acerca de la realidad del proceso docente educativo que genera en los sujetos una tensión en el pensamiento productivo, cuya solución requiere de nuevos conocimientos pedagógicos y científicos, habilidades y valores”. Ortiz Ocaña, A. (2004, citado en Documento Propuesta Curricular 2010, p.61) “A partir de los problemas pedagógicos se determinan las competencias a desarrollar en el maestro en formación, se construye el currículo a partir de las matrices macro, meso y micro curricular. En la matriz macro curricular se establecen las relaciones entre los problemas pedagógicos y los sistemas de personalidad, las relaciones entre las competencias y sus dimensiones (cognitiva, procedimental, y valorativa), a cada una de estas dimensiones se les formula un bloque problémico y su referente contextual”. (Documento Propuesta Curricular 2010, p.47).

El desarrollo de las áreas del plan de estudio se trabaja desde la estrategia “núcleos interdisciplinarios”. Dentro de los núcleos, las áreas apuntan a la formación por competencias que necesitan los normalistas superiores para que puedan resolver los problemas pedagógicos a que se enfrentaran en su futuro quehacer docente, en los distintos contextos en donde se desempeñen”. (Propuesta curricular, 2010, p. 47).

El documento plantea que “la enseñabilidad es un principio importante de la didáctica general y que el conocimiento científico es susceptible de ser enseñado”, al considerarlo, una construcción del ser humano y no una característica acabada del mundo, es una construcción histórica y culturalmente contextualizada conformada por información, habilidad, formas de proceder, métodos, herramientas tecnológicas, actitudes y valores. (Documento Propuesta Curricular, p.55).

Toman elementos conceptuales de las teorías cognitivistas de Jean Piaget, del aprendizaje significativo de Ausubel, el aprendizaje cooperativo de la teoría del desarrollo sociocultural,

planteadas por Lev Vigostky, del desarrollo moral de Kolhberg, los principios de la escuela activa, para preparar a los maestros en formación en el uso de modelos flexibles que preparen al maestro para desempeñarse en diferentes contextos.

Resalta las particularidades psicológicas que caracterizan las etapas del desarrollo y personalidad del niño y la niña, a quien se enseña, así mismo comprender y atender la relación entre lo interno y lo externo, el qué, el cómo del aprendizaje, lo individual y lo social; además de los intereses y motivaciones del ser humano, para lo cual se requiere una adecuada conceptualización de las teorías del desarrollo y del aprendizaje humano, tales como las de Piaget, Ausubel, Vigostky, Gardner, el cual define la inteligencia como "la capacidad para resolver problemas cotidianos y crear productos".(Documento Propuesta Curricular, p.57).

Un docente parte de la teoría socio-crítica, como la esencia desde la cual el individuo reconoce sus capacidades y habilidades, se fija metas que puede alcanzar por medio del conocimiento y le da un valor histórico a su formación como persona en la construcción de la cultura regional, nacional y universal.

El componente pedagógico muestra mayores argumentos teóricos por parte de los docentes, tomando como referentes a Flórez Ochoa, los Zubiría y Husell. Hablan de la pregunta, como un elemento que permite motivar a los estudiantes y desarrollar su pensamiento, generando una actitud frente a la enseñanza y al aprendizaje por cuanto atiende a las necesidades, intereses y realidades que tienen. Esa actitud frente a la enseñanza se evidencia cuando expresan *"a través de este currículo uno aprende mucho con los alumnos, uno los orienta y son capaces de ir desenvolviéndose, y haciendo cosas que uno a veces se queda aterrado"*. El docente se percibe como una persona abierta a la enseñanza, que necesita actualizarse e investigar, para utilizar diferentes estrategias, técnicas y metodologías en el aula. Está actitud frente a la enseñanza genera percepciones en relación con el aprendizaje de los estudiantes *"cambia la estructura del sistema que el aprende, a medida que va avanzando su proceso de aprendizaje, de enseñanza-aprendizaje"*.

Como se demuestra estas concepciones guardan cierta coherencia con el conocimiento que deben tener los docentes acerca del currículo problematizador, porque están relacionadas con la comprensión de la realidad, desde donde debe partir el planteamiento de la situación problematizadora, pero no se observan argumentaciones o coherencia acerca de la forma como utilizan esa realidad. Además lo pedagógico también guarda una relación estrecha con la formación, partiendo de un modelo humanista integrador que centra sus acciones en el ser, saber hacer, saber convivir, la pedagogía es el eje que transversaliza al ser humano que se construye que va a formar otros seres humanos integrales para que aprendan a pensar y puedan resolver problemas en su contexto.

Las categorías del currículo problematizador son consideradas, por los maestros, elementos relevantes en el trabajo de investigación y en el desarrollo de competencias básicas, institucionales y del área, que le sirven al estudiante para insertarse en la realidad de un mundo globalizado que exige cada vez más. Por eso utilizan la situación problémica como un referente macro y las preguntas problematizadoras como apéndices para responder a esa situación, con el fin de desarrollar procesos de pensamiento en los estudiantes: *“yo escudriño en cada uno de ellos el pensamiento en relación con lo que se está planteando, para que los estudiantes construyan lo que piensan, uno en relación con el otro... llevar a los muchachos a ser más críticos a preguntarse el por qué”*.

A pesar de que los docentes no mencionan todas las categorías del currículo en su discurso, argumentan que las preguntas permiten a los estudiantes la confrontación de teorías de diferentes autores con los saberes previos y sus prácticas pedagógicas. Las preguntas generan tensiones, *“esas tensiones se crean teniendo en cuenta la temática, para llegar a descubrir eso que no se ve, cosas que no las dice el documento, pero que a través de una reflexión crítica, de una indagación, o una inferencia lógica, yo estaría en capacidad de abstraer, de sacar de dentro eso que no dice el texto”*. De esta manera construyen el conocimiento que necesitan en su proceso de formación como futuros maestros. *“Enseñar al estudiante a que problematice, a que reflexione sobre qué se debe hacer, cómo se debe hacer, cuándo se debe hacer, para que sirva todo esto, qué estamos haciendo en el aula de clases, para formar un maestro que esté a la altura de las exigencias de la sociedad”*.

Para lo cual, se apoyan en la realización y socialización de trabajos en grupos, donde plantean, clarifican, debaten, amplían y valoran sus aportes. El desarrollo de la autonomía se alcanza con las consultas independientes que realizan los estudiantes, las reflexiones y socializaciones en el aula.

Memo 2

HU: Análisis entrevistas, grupo de discusión y propuesta curricular
File: [C:\Users\usuario\Desktop\Análisis entrevistas y clases.hpr6]
Edited by: Super
Date/Time: 23/09/11 03:33:36 p.m.

MEMO: Métodos del Currículo Problemátizador por Competencias. (0 Quotations) (Super, 23/09/11 03:14:09 p.m.)

Codes: [Métodos del Currículo Problematizador por Competencias]

No memos

Type:

Los docentes en sus discursos definen como métodos, algunas estrategias y actividades metodológicas que, a criterio de ellos, emplean en el ejercicio del currículo problematizador por competencias y que hacen parte del proceso de enseñanza y el aprendizaje.

Algunos docentes aciertan al expresar que la pregunta es un método, y que utilizan como un elemento que sirve para generar motivaciones y contradicciones. De este método, se sabe que fue empleado por Sócrates y que también se conoce con el nombre de mayéutica; se sustenta en la pregunta, a partir de la cual se establece el diálogo entre profesor-estudiante, el cual permite desarrollar el pensamiento de este último. Este fundamento pedagógico sustenta la contradicción, elemento esencial de la enseñanza problematizadora, *“La esencia son las preguntas, que conduzcan al estudiante a que piense”*.

Otros docentes consideran que las preguntas permiten al estudiante reflexionar sobre nuestras prácticas docentes, cuestionarse sobre la utilidad del conocimiento, analizar las teorías que estudia y qué le aportan a su formación. Las experiencias en el laboratorio parten de preguntas de investigación y de proyectos que permiten contrastar el conocimiento teórico con el práctico. *“Los muchachos elaboran preguntas, para que desde la teoría combinada con la práctica le den*

respuestas (...) que el estudiante mismo de acuerdo a su nivel sea el que descubra y llegue al conocimiento”

El docente que emplea como método los talleres de aprendizaje social dice: *“yo hablo, que hay un taller que tiene una conducta de entrada, donde uno juega con los pre-conocimientos que traen los estudiantes (...) posteriormente, hay un trabajo personal (...) una contrastación entre ese conocimiento que yo traigo con el conocimiento del libro (...) ambos pasos, son individuales. Hay un tercer paso, que es el grupal, entonces se repiten unas preguntas de las anteriores, para ver, cómo ellos en grupo, responden eso y luego se hace una socialización general, donde ya si se entra a clarificar, a ampliar y a valorar los aportes que ellos hacen”*.

Esta concepción, ratifica la posición de los docentes que intentan aplicar uno de los métodos de la enseñanza problematizadora. En este caso y desde el planteamiento de Alemán et al (2006), se puede inferir, que el docente se acerca a la búsqueda parcial porque plantea los elementos contradictorios a través de las preguntas que contiene el taller, se aprecia con claridad, que es el estudiante quien debe resolverlos de manera independiente, haciendo uso de los conocimientos adquiridos anteriormente, y de los nuevos que descubre, sin embargo, en su discurso le asigna a este método un nombre diferente.

Un docente dice que a través de la metodología participativa, los estudiantes consultan las temáticas que les permiten resolver talleres que luego socializan en el grupo durante el desarrollo de la clase. En la socialización se repiten las preguntas para ver como en grupo las resuelven, debaten, clarifican, amplían y valoran los aportes de los compañeros. Este método permite según el docente, conocer qué tanto se han apropiado los estudiantes del conocimiento, si consulta continuamente o no.

Otro docente se refiere al método de investigación, y dice: *“yo trabajo mucho la investigación por indagación, buscamos que los muchachos empiecen a indagar para que le den respuesta a las preguntas que se plantean en su ejercicio investigativo”*. Además, expresa que para investigar se ayuda de las preguntas problematizadoras, la conversación heurística, los proyectos de

investigación y los proyectos de aula. Con estas estrategias los docentes promueven la investigación desde el aula de clases, porque los estudiantes se hacen preguntas que convierten en tareas para darle respuesta a problemas de la realidad.

En la entrevista, un docente manifiesta que este currículo permite utilizar métodos variados y específicos del área que enseñan, los cuales son concebidos como recursos que generan espacios para orientar al estudiante en la construcción del conocimiento, expresan: *“hacemos una mezcla de todo esto, como una especie de híbrido, una especie de método ecléptico” (...)* *“yo no estoy casada con un solo método, yo busco más bien son estrategias”*. Esta voz devela la confusión del docente entre método y estrategia, porque para él no hay diferencia entre estos términos cuando indiscutiblemente si existe, en el sentido de que el método es la manera de hacer la enseñanza y la estrategia es el plan que se elabora para realizar con éxito la enseñanza problémica. Por eso la enseñanza problémica le permite al docente integrar diferentes métodos de enseñanza que favorezcan la asimilación del conocimiento de manera creativa, pero lo que en realidad se observa es que la mayoría de los docentes no conocen los métodos propios del currículo problematizador

Dos docentes emplean, el método inductivo-deductivo, para proponer situaciones al estudiante, que le permitan ir de las partes al todo y del todo a las partes y regresar, para que busque respuestas a las preguntas planteadas. *“Partimos de lo particular a lo general, de la clase al bloque, del bloque a la pregunta universal de todo el programa”*.

Del método socio-crítico, el docente expresa: “El estudiante parte de su núcleo familiar, de ese núcleo sale la concepción que tiene de la vida, la que proyecta a la escuela, a su ciudad y de allí a la cultura universal”. Entonces, su intención es concienciar al estudiante de que existen diferentes herramientas para adquirir el conocimiento.

La metodología de escuela nueva es asumida por el maestro como una estrategia que lleva al estudiante a ser crítico, reflexivo, y brinda los espacios para construir el conocimiento a través del trabajo independiente.

Memo 3

HU: Análisis entrevistas, grupo de discusión y propuesta curricular
File: [C:\Users\usuario\Desktop\Análisis entrevistas y clases.hpr6]
Edited by: Super
Date/Time: 23/09/11 03:47:45 p.m.

MEMO: Concepciones sobre la situación problematizadora. (0 Quotations) (Super, 23/09/11 03:44:41 p.m.)

Codes: [¿Cómo plantea el docente la situación problematizadora?]

No memos

Type: Memo

De acuerdo con lo expresado por Martínez (1.987, citada por Azcuy, 2010) la situación problemática contiene dos aspectos básicos: el conceptual y el motivacional. El aspecto conceptual se resuelve desde la contradicción y lo motivacional se resuelve cuando el estudiante a partir de los conocimientos que posee, se impulsa a resolver la contradicción.

Al preguntarle a los docentes sobre la situación problematizadora se encuentra que algunos, a partir de ella motivan e inducen al estudiante a generar preguntas a partir de la realidad del contexto: *“Alrededor de la situación problematizadora surgen preguntas problemáticas que favorecen resolver la necesidad a través del contenido (...) está planteada desde algo muy general que se va a desarrollar a lo largo de un proceso”*.

Estos docentes, para plantear la situación problematizadora parten de las generalidades del tema y así generar preguntas problemáticas que favorezcan la convivencia a través de los métodos de ensayo-error, la heurística y los proyectos de investigación con el fin de desarrollar competencias, resolver las necesidades del estudiante y coadyuvar al desarrollo de un proyecto de vida: *“cuando se identifica el tema, se le pregunta al estudiante si le parece interesante (...) Si, es importante desarrollarlo en clase (...) Y por qué (...) Que él vea qué es importante (...) todos los elementos son fundamentales y de allí mismo, de la clase surge la pregunta problematizadora (...) Nosotros inducimos al estudiante para que sea él mismo quien genere las preguntas”* De acuerdo con estos

planteamientos se observa que los docentes no utilizan la situación problematizadora sino más bien contenidos o temáticas para generar preguntas que se desarrollan en una o varias clases.

Otros docentes utilizan indistintamente la situación problematizadora y la pregunta, expresan: *“la situación problematizadora son preguntas (...) crear inquietudes a través de preguntas que generen tensiones y preocupaciones en los estudiantes (...) en cuanto a lo que requiere el conocer, que tiene y lo que le falta por conocer, eso hace que el estudiante se llene de inquietudes (...) se plantea una pregunta que te cuestione el porqué de las cosas, el para qué me sirven, eso es cómo se plantea (...) primero tiene que haber una pregunta, algo que despierte tu interés y el del niño”*, lo cual genera un desequilibrio cognitivo que se resuelve dándole respuesta a la situación y a las preguntas para desarrollar procesos de pensamiento en el estudiante.

Memo 4

HU: Análisis entrevistas, grupo de discusión y propuesta curricular
File: [C:\Users\usuario\Desktop\Análisis entrevistas y clases.hpr6]
Edited by: Super
Date/Time: 02/10/11 10:58:13 a.m.

MEMO: Concepciones sobre la clase en el Currículo Problematicador por Competencias (0 Quotations) (Super, 02/10/11 10:55:21 a.m.)

Codes: [Concepción de la clase en el Currículo Problematicador por Competencias]
No memos
Type: Memo

Un docente plantea, que desde el núcleo se elabora una pregunta macro, afirmando que esta sirve para generar nuevas pregunta que harán parte del bloque temático y de la clase. Otro docente dice que la utiliza para desarrollar la unidad y hay quienes dicen que la utilizan para abordar el tema de la clase.

La mayoría tiende a plantear la clase desde el desarrollo de los estándares de competencias y temas que responden a una programación del área: *“En cada tema se busca desarrollar competencias como la interpretativa, argumentativa y propositiva”*.

Una concepción expresa: *“la clase me lleva al universo, a una universalización de todo el tema que desarrollamos en la unidad y esta unidad debe apuntar a la pregunta general de todo el programa”*. Es decir, algunos de ellos parten de una programación para plantear la situación problematizadora, las temáticas, las actividades del estudiante en el aula, las tareas problémicas que desarrollarán, los recursos a utilizar, la sistematización de experiencias y los aspectos por mejorar.

En esta misma línea, aparece otro pensamiento docente referido a la clase, que parte de la pregunta, para iniciar la clase, y considera que éstas responden a unos estándares y logros, los cuales permiten desarrollar las tareas problémicas, a través de una metodología y una evaluación. Al asumir la postura de Martínez (1987, citada por Azcuy, 2010), referida a la situación problematizadora, se observa que los docentes no establecen diferencias entre la pregunta problematizadora y la pregunta problémica, las emplean indistintamente en sus clases, desconociendo que la pregunta problematizadora es la pregunta macro, que se resuelve en varias clases y la pregunta problémica son eslabones de la tarea problémica que se argumentan y contestan de manera inmediata, coadyuvan a resolver la pregunta problematizadora y el problema docente. Obedecen a una planeación del docente, se ajustan a los intereses, necesidades y problemas que se dan en la realidad de los estudiantes.

Pero, para algunos, las clases, no siempre se desarrollan como se planean, porque tienden a resolver las inquietudes que traen los estudiantes a través de temas que despierten su interés. Entonces, desde esta concepción, las preguntas son necesarias porque conducen a que el estudiante piense, identifique el tema, se cuestione qué tanto aprendió, qué conclusiones sacó del tema, es decir, que le permitan evaluar su proceso de aprendizaje. Algunos docentes, terminada la clase hacen una devolución a los estudiantes de los trabajos realizados señalando sus aciertos y errores.

Se encuentran dos posturas de la clase relacionadas con los estándares de competencia: la primera, plantea que a partir de los estándares se formulan los logros, que llevan a describir un problema con base en una situación problematizadora que genera preguntas y tareas problémicas, este proceso arroja resultados similares al de una pequeña investigación, que finaliza con un proceso de evaluación en el que surgen otras preguntas problémicas. La segunda postura parte los estándares para planear actividades a través de la metodología de la pregunta problematizadora que permite alcanzar el logro.

Memo 5

HU: Análisis entrevistas, grupo de discusión y propuesta curricular
File: [C:\Users\usuario\Desktop\Análisis entrevistas y clases.hpr6]
Edited by: Super
Date/Time: 23/09/11 04:02:43 p.m.

MEMO: Concepciones de enseñanza en el Currículo Problematizador por Competencias (0 Quotations) (Super, 23/09/11 03:55:39 p.m.)

Codes: [Concepciones de los docentes sobre la enseñanza en el Currículo Problematizador por Competencias]

No memos

Type: Memo

A continuación se describen las concepciones de enseñanza que los docentes tienen sobre el currículo problematizador por competencias.

Una de ellas se orienta a que el docente para enseñar debe motivar al estudiante para que identifique los problemas que se presentan en la clase, formule la pregunta que se debe manejar en la clase y reconozca el tema: *“lo que hacemos es motivar al estudiante (...) Después que ya generamos ese ambiente de discusión y que hay algunas posibilidades para plantearse preguntas, entonces a partir de allí empezamos a trabajar la unidad temática como tal”*. Esta concepción devela que su concepción de la enseñanza en este currículo, no es clara en el sentido de identificar que la solución de problemas desde la contradicción se convierte en un principio didáctico, que parte con la pregunta o situación problémica, y que es la pregunta la que genera esa motivación en el estudiante

para resolver la contradicción desde el acercamiento a la teoría. Sin embargo la docente piensa que es necesario motivar a los estudiantes para desarrollar el tema de la clase y resolver la pregunta.

Otro docente orienta su concepción por el desarrollo de temas, atendiendo a los estándares de competencia. En cada tema se busca desarrollar las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva. Sustenta su concepción de la enseñanza desde los saberes previos, relacionados con los temas, se vale de la lectura de modelos para plantear la pregunta problematizadora y desarrollar la producción textual atendiendo a la cultura regional y nacional de los estudiantes, que se complementa con consultas en casa. La producción se socializa con el grupo, a través de representaciones teatrales. Dice el docente: *“bueno, usted va leer su fábula y usted va a ver si es capaz de producir, con sus compañeros compartan sus producciones, eso es fundamental para que vayan perdiendo el miedo, ya son conscientes, nosotros somos capaces de escribir”*.

Se percibe entonces un acercamiento del docente al enfoque constructivista de la enseñanza, en el que prima el saber hacer, un hacer práctico desde la competencia sobre la base de la imitación de modelos, pero la pregunta problematizadora no genera contradicciones ni motivaciones para la búsqueda del conocimiento, porque con la lectura de modelos la docente lo que busca es que los estudiantes realicen réplicas o imitaciones que garanticen la producción textual.

La siguiente concepción se orienta desde la planeación, teniendo en cuenta las competencias a desarrollar, los intereses y dificultades de los estudiantes en el aula de clases, utilizando diferentes estrategias como videos, textos, lecturas, debates, elaboración de carteleras, planteamiento de temas, imaginar situaciones, que permitan desarrollar los conocimientos, con la colaboración del grupo, y responder a la pregunta que el docente le lleva. Sin embargo, el docente considera que la planeación de la enseñanza se ajusta al desarrollo de los estudiantes.

Otra concepción se plantea desde los contenidos, para diseñar estrategias atendiendo a la pregunta, que procura el desarrollo de actividades que permitan a la vez, el seguimiento y la evaluación de los aprendizajes, al respecto afirma: *“primero que todo mirar que es lo que uno va a hacer, cuales son los contenidos y de acuerdo a los contenidos uno prepara (...) las estrategias que uno necesita para*

poder formular la pregunta o tener en cuenta la pregunta para hacer las estrategias". Es notoria la relación de este pensamiento con la concepción de la clase que se plantea desde la organización de los contenidos, porque cuando se concibe la enseñanza desde un saber (contenidos), el docente necesita comprobar que el estudiante asimiló los temas: *"uno tiene siempre que evaluar los contenidos"*. Esta concepción a diferencia de la anterior, refleja que son los contenidos los que determinan la forma de hacer la enseñanza, el método y la pregunta. Prevalece el dominio de saberes, sobre la motivación por resolver un problema a través de la búsqueda y la apropiación del conocimiento.

Un docente plantea que utiliza la situación problémica, con tres finalidades: escudriñar el pensamiento de los estudiantes, atender a logros y estándares desde el desarrollo de contenidos aplicando tipos de evaluación desde el proceso evaluativo y confrontar los conocimientos previos, con los de otros autores y el de sus compañeros, lo cual le permita aprender a escuchar para resolver problemas atendiendo al desarrollo de las competencias. Sin embargo, no reconoce la situación problémica como una categoría de la enseñanza problémica. Resulta necesario entonces resaltar, que la mayoría de los docentes expresan en la entrevista: *"no tengo claridad de esas categorías"* y en el grupo de discusión resaltan que *"no hubo una discusión de los fundamentos de ese currículo"*, solo uno de los docentes de la muestra identifica la mayoría de las categorías de este currículo.

Esta concepción está asociada con una de las concepciones de la clase en el currículo problematizador que parte también de la pregunta problematizadora para confrontar la teoría con la práctica, resolver problemas y generar procesos de evaluación. Entonces, los docentes que sustentan su concepción de enseñanza desde la situación problematizadora, intentan transformar su discurso desde donde planean la enseñanza, pero la falta de apropiación teórica acerca de las categorías, hace que se queden cortos en su utilización para generar contradicciones que provoquen el desequilibrio cognitivo del estudiante.

También se plantea otra concepción de la enseñanza, desde las competencias y logros, pero en ésta, se tiene en cuenta la realidad de los estudiantes para generar preguntas o situaciones

problematizadoras, que se resuelven a través de tareas problémicas y pequeñas investigaciones en el aula de clases. Estas dos concepciones de manera implícita acercan al docente a la utilización de algunas categorías: (situación problematizadora, preguntas problemáticas, problema docente, tareas problemáticas, y lo problémico) y métodos de este currículo. Los plantean pero no han hecho un proceso consciente del por qué los utilizan en el proceso de enseñanza. Siguen ejercitando la enseñanza desde una práctica poco reflexionada, analizada y discutida, con base en la contrastación de la teoría con sus prácticas de aula.

Otro docente que se orienta, al análisis de teorías existentes que permiten al estudiante construir sus propias teorías, a partir de la confrontación y la reflexión de saberes dice: *“yo los mando a ellos a realizarme un análisis de las teorías de los presocráticos (...) les dije, y ustedes, me construyeron una teoría de ustedes, que no sea la de ellos (...) qué piensan, cómo se pudo haber creado esta teoría”*. Desde esta línea, se nota una tendencia del docente a utilizar de manera implícita uno de los métodos de la enseñanza problémica, como es la búsqueda parcial. Este docente motiva al estudiante a que se haga preguntas, a que investigue, a que contraste los saberes previos con las teorías, a que construya conceptos, a que socialice, discuta y relacione sus construcciones con las de sus compañeros. De esta manera se internaliza un discurso que ayuda al desarrollo de las funciones superiores, a la comprensión de lo social y lo cultural.

Hay una concepción de la enseñanza, expresada por otro docente, que se fundamenta en *“la pregunta como punto de partida de la enseñanza para realizar consultas, que permitan dar respuesta y apropiarse del conocimiento que debe ser demostrable en el laboratorio”*. Considera la pregunta un elemento clave de la enseñanza: *“la pregunta nos permite problematizar sobre nuestra práctica docente (...) la pregunta encamina al estudiante a pensar, para que el estudiante tome conciencia de lo que debe saber”*. El docente utiliza la pregunta para generar desequilibrios cognitivos en los estudiantes, llevarlos a la consulta y a la construcción de su propio conocimiento. La concepción se plantea desde los momentos de la clase: un inicio, que se aborda a diferencia de otros modelos, con la pregunta problematizadora; el desarrollo, se realiza desde la contrastación teórico práctica, a través de procesos de investigación y reflexión que desarrollan el pensamiento divergente: *“yo le pregunto a los estudiantes ¿cómo haría usted para resolver el problema de un niño*

en matemáticas, con las teorías que usted vio en psicología, pedagogía y sociología?”; y un momento final, de la clase, en el que se plantean tareas problémicas, que le permiten profundizar el conocimiento para transformar las prácticas docentes. Este planteamiento, muestra la intención del docente de hacer interdisciplinariedad desde las áreas que convergen a cada núcleo.

La última concepción, se plantea desde el diseño de talleres de aprendizaje social, los cuales se desarrollan en tres momentos: momento inicial o conducta de entrada. Se realiza a través de preguntas que exploran saberes previos: *“entonces es cuando uno se da cuenta, que realmente traen ellos y qué realmente no traen, y qué cosas aportan nuevas (...) entonces eso le sirve a uno a la vez como diagnóstico”*; segundo momento o trabajo personal, donde se le da al estudiante herramientas de juicio para que contrasten los saberes previos con la teoría del área y otras disciplinas: *“en esas dos partes del taller, estoy en capacidad de contrastar lo que me dice el libro y lo que yo creía que era o podía ser”*; y un momento final o trabajo grupal, en que se socializan las producciones, ejercitando la lectura literal inferencial y reflexiva para desarrollar el pensamiento y las competencias.

Memo 6

HU: Análisis entrevistas, grupo de discusión y propuesta curricular
File: [C:\Users\usuario\Desktop\Análisis entrevistas y clases.hpr6]
Edited by: Super
Date/Time: 23/09/11 04:42:16 p.m.

MEMO: Concepciones de aprendizaje en el Currículo Problemático por Competencias (0 Quotations) (Super, 23/09/11 04:40:54 p.m.)

Codes: [Concepciones del docente sobre el aprendizaje en el Currículo Problemático por Competencias]

No memos

Type: Memo

Las concepciones que algunos docentes han construido sobre el aprendizaje en el ejercicio de este currículo parten de considerar que el estudiante aprende a medida que va avanzando en proceso de enseñanza y aprendizaje, en la interacción de los contenidos, con las actividades que desarrollan el

pensamiento dinámico: *“Hay muchos contenidos (...) eso genera en el pelao, cantidad de movimientos afectivos psicológicos y también del pensamiento”*.

Un docente, piensa que el estudiante aprende desde el estudio de las teorías y con la ayuda de las explicaciones del docente en la clase magistral, generando motivación por aprender; en este mismo sentido otro docente cree que el estudiante aprende en la confrontación de saberes previos con la teoría para generar esa misma motivación.

La mayoría de los docentes dicen que el aprendizaje de los estudiantes se da en el ejercicio de talleres, consultas, laboratorio, trabajo en equipo, socializaciones, y este conjunto de acciones es lo que permite que se valoren las producciones orales y escritas entre compañeros, comprobar y desarrollar competencias básicas e institucionales: *“La metodología del taller ayuda mucho, porque el espacio de la socialización permite la construcción del conocimiento en equipo (...) Una vez en el salón vamos a socializar, ya con todo el grupo lo consultado, ahí nos damos cuenta si el alumno consulta continuamente o no, se ha apropiado de esos conocimientos o no”*.

Otra concepción plantea que el trabajo investigativo y la reflexión son el punto de partida del aprendizaje, porque desarrollan el pensamiento divergente, permite la comprobación de los saberes previos y la teoría: *“buscamos que los muchachos empiecen a indagar, para que den respuesta a las preguntas que se plantean en su ejercicio investigativo”*.

Una concepción considera que el aprendizaje se logra a través del trabajo interdisciplinario de las áreas que confluyen en los núcleos, donde las necesidades del saber se plantean a través de situaciones problematizadoras. En este sentido expresa: *“que pueda establecer vínculos entre un área y otra (...) ampliar el marco del estudiante no solo con una asignatura, sino que vaya mucho más allá de lo que normalmente buscamos”*. Este pensamiento acerca al docente a un conocimiento de la propuesta curricular que se está implementando y a una comprensión distinta de cómo apropiarse del conocimiento desde la solución de problemas, que parten de la pregunta como elemento que guía la búsqueda de respuestas a los interrogantes que provocan la contradicción y el deseo de aprender.

Una de las concepciones que más se fundamenta sobre el aprendizaje en este currículo, considera que el estudiante aprende en el análisis y solución de las situaciones problematizadoras, atendiendo a un análisis crítico y reflexivo de las diferentes teorías que permiten resolver el problema. Esta concepción de aprendizaje se asocia con una de enseñanza, expuesta anteriormente, en la que también parten de la situación problematizadora para resolver problemas. Ambas se orientan a la construcción del conocimiento y al desarrollo de competencias por considerar el estudio de la realidad desde un análisis crítico y reflexivo que permita conocerla y transformarla.

La última concepción de aprendizaje considera que el estudiante aprende cuando se hace consciente de su proceso de construcción del conocimiento: *“lo importante es que se reconozcan como personas capaces de producir”*, a través de las experiencias de aprendizaje dentro y fuera del aula, ya que la clase es el espacio donde se generan preguntas problematizadoras, que permiten elaborar una concepción de mundo, desarrollar el pensamiento y generar conclusiones para resolver problemas.

Memo 7

HU: Análisis entrevistas, grupo de discusión y propuesta curricular
File: [C:\Users\usuario\Desktop\Análisis entrevistas y clases.hpr6]
Edited by: Super
Date/Time: 23/09/11 04:55:22 p.m.

MEMO: Concepciones sobre el rol del docente (0 Quotations) (Super, 01/09/11 07:07:12 p.m.)

Codes: [Rol del docente en el Currículo Problematizador por Competencia]

No memos

Type: Memo

Las concepciones que han construido los docentes normalistas referentes a su rol en el ejercicio del currículo problematizador por competencias están asociadas a diferentes posturas entre las que se consideran: el guía, el orientador, el investigador, el mediador, el diseñador y el visionario.

El rol de guía se caracteriza por llevar a los estudiantes a que planteen preguntas problematizadoras y den soluciones a ellas generando motivación: *“el docente aquí es un guía, como un orientador, que llevas al muchacho al conocimiento que necesita a través de preguntas”*

El rol de orientador, igualmente se caracteriza por llevar al estudiante a que identifique la situación problematizadora, para que los estudiantes se apropien de herramientas de juicio que le permitan llegar al conocimiento para dar respuesta a la pregunta, mediante el trabajo interdisciplinario. Que aprenda a pensar de manera crítica, reflexiva, teniendo en cuenta que no solamente se orientan procesos cognitivos sino afectivos. Se escuchan expresiones como: *“para mí, el papel del docente ha de ser cada vez, orientar al estudiante en la búsqueda no solamente de conocimiento si no de formación, que le permita crecer tanto cognitivamente como personalmente”*. *“Un orientador, que lleva al muchacho al conocimiento que necesita a través de preguntas problémicas”*.

“El papel del maestro es mediar entre el estudiante y el conocimiento (...) a que se apropie de unas herramientas para llegar a la teoría (...) por medio de una concertación entre él, los demás compañeros y el docente”. El rol de mediador, se asume cuando el docente concientiza al estudiante para indagar el conocimiento atendiendo a su entorno y a las diferentes culturas estableciendo relaciones entre el conocimiento, las teorías, la experiencia y los problemas que deben resolver por medio de una concertación de saberes que le permita apropiarse del conocimiento de manera reflexiva y dar respuesta a las preguntas desarrollando habilidades y competencias.

Pocos docentes se consideran mediadores, algunos dicen: *“El papel del maestro es mediar entre el estudiante y el conocimiento, no tiene de otra, porque el conocimiento está ahí, está dado. ¿Qué le va enseñar uno al estudiante? A que él se apropie de una herramienta de juicio para saber cómo llega a ese conocimiento”*. Desde esta postura se consideran mediadores entre las teorías y las herramientas que le ofrecen a los estudiantes para que se apropien del conocimiento.

La propuesta curricular en cuanto a este rol plantea: "el mediador profesional suele percibir su papel como transitorio y limitado, por lo tanto debe proveer al estudiante de todos los prerrequisitos necesarios para desarrollar el pensamiento y el aprendizaje autónomo, con la idea de seguir

capacitándose y crecer intelectualmente de manera independiente". Documento Propuesta Curricular. (2010, p.57).

Los planteamientos de los docentes se corresponden con los que aparecen en la propuesta cuando expresa: "el docente aquí fomenta el autocontrol de sus estudiantes, gestiona el quehacer diario del aula de clase, ya sea para el trabajo de grupo o individual asumiendo un rol de apoyo, orientación y asesoría, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de estos; motivándolos para que realicen trabajos autónomos". Documento Propuesta Curricular (2010, p.51)

Otros docentes plantean roles como: el de diseñador, el cual se percibe como aquel que prepara experiencias de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes se apropien del conocimiento.

Este rol se asocia con el de visionario en el sentido de proyectar el quehacer diario desde las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Un docente percibe el rol en el currículo problematizador, como el de una persona que lleva al estudiante a indagar sobre los saberes previos y temáticos que luego se contrastan con el quehacer diario de ellos. Además de hacer preguntas que cuestionen al estudiante sobre su quehacer dentro y fuera del aula, generando inquietudes.

Memo 8

HU: Análisis entrevistas, grupo de discusión y propuesta curricular
File: [C:\Users\usuario\Desktop\Análisis entrevistas y clases.hpr6]
Edited by: Super
Date/Time: 23/09/11 04:59:50 p.m.

MEMO: Concepciones acerca del estudiante (0 Quotations) (Super, 02/09/11 06:23:39 p.m.)

Codes: [El estudiante en el Currículo Problemático por Competencias]

No memos

Type: Memo

Las concepciones que los docentes han elaborado sobre el rol de los estudiantes en este currículo apuntan a considerarlo como una persona capaz de producir sus propios conocimientos, que asume

con responsabilidad su proceso de formación, que resuelve problemas, se adapta a los contextos, lidera procesos, interactúa y produce en equipo, desarrollando procesos comunicativos.

Dos docentes piensan que se incentiva la búsqueda del conocimiento en los estudiantes a través de la investigación. Para algunos la investigación, permite al estudiante apropiarse del conocimiento y descubrir las formas de llegar a él porque se pregunta cosas, las indaga y no se queda solamente con la información que le da el docente, al contrario, realiza consultas, rastrea información, pregunta y se fundamenta en las experiencias pedagógicas e investigativas. Al respecto expresan *“tienen inquietud por conocer, por aprender, por saber, por buscar cada vez más”*. Generalmente los estudiantes de formación complementaria con la situación problematizadora elaboran preguntas de investigación y plantean inquietudes utilizando las MTIC.

Sin embargo, se percibe que son pocos los docentes que comprenden que la investigación exige el conocimiento de los elementos básicos del proceso de investigación como son: “elaboración y estudio de los hechos y los fenómenos, esclarecimiento de los fenómenos no claros, elaboración de hipótesis, confección del plan de investigación, ejecución del plan, formulación de la solución, comprobación de la solución hallada y conclusiones”. Azcuy et al (2010, párr.69). En consecuencia, este método, requiere además el entrenamiento de los estudiantes con otros métodos problémicos, los cuales, por desconocimiento de los docentes no se emplean en sus prácticas de aula, aspecto que se refleja en las entrevistas y las observaciones de clases.

Cuatro docentes que trabajan con estudiantes de media y ciclo complementario en este currículo definen a los estudiantes como agentes activos del proceso de enseñanza y aprendizaje, porque pierden el miedo a preguntar, son participativos y extrovertidos, al sentir que sus aportes son valiosos en el desarrollo de la clase, aunque un docente, considera que en la básica el estudiante es más pasivo, poco crítico y que aprende por una nota.

Otros cuatro docentes coinciden en afirmar que los estudiantes en este currículo asumen una posición crítica porque son capaces de cuestionar al docente, expresan lo que sienten, preguntan más que antes: *“no tragan entero”*, son capaces de crear cosas distintas y de desarrollar un

pensamiento distinto, porque analizan para qué les sirve el conocimiento en su vida y cómo lo pueden utilizar. Mediante el desarrollo de las competencias comunicativas básicas como son interpretar argumentar y proponer, entre ellas destacan que la competencia que más se desarrolla con la implementación de este currículo es la argumentativa, porque en su intención de dar solución a las preguntas, se ven obligados a sustentar sus puntos de vista en contraste con la teoría que estudian.

Solo un docente, considera al estudiante una persona capaz de liderar procesos, interactuar con los otros, adaptarse al contexto y a las circunstancias atendiendo a las temáticas y a los aspectos trabajados en el aula de clases. Pese a que en la propuesta curricular de la Normal Superior de Montería se define el estudiante como un ser capaz de hacer y de aprender por sí solo, pero también, con la ayuda y el concurso de otras personas. Es decir, desde la interacción social y comunicativa, el estudiante elabora preguntas problémicas, busca información, socializa con sus compañeros la nueva información, y vuelve a hacer nuevas preguntas a partir de lo que tiene, elabora conceptos, hace deducciones, conclusiones y escribe sus construcciones y reflexiones". Documento propuesta curricular (2010, p.51).

Visto de esta manera, es fácil plantear que no se puede elaborar una propuesta curricular, sin la participación de los docentes que la van a implementar, porque en cada docente hay una concepción del rol que debe desempeñar el estudiante en este currículo, lo que genera una diversidad de interpretaciones y aplicaciones del conocimiento en torno a la fundamentación teórica y práctica de la enseñanza problematizadora. En consecuencia, los resultados en la implementación no serán significativos, serán poco visibles, individualizados por cada docente desde sus concepciones y poco conocidos en la comunidad educativa, porque carecen de una reflexión y análisis consciente que permitan construir colectivamente el ejercicio de la enseñanza.

Memo 9

HU: Análisis entrevistas, grupo de discusión y propuesta curricular
File: [C:\Users\usuario\Desktop\Análisis entrevistas y clases.hpr6]
Edited by: Super
Date/Time: 23/09/11 05:10:40 p.m.

MEMO: Concepción de evaluación en el Currículo Problemizador por Competencias (0 Quotations) (Super, 23/09/11 05:09:01 p.m.)

Codes: [Concepciones de los docentes sobre evaluación en el Currículo Problemizador por Competencias]

No memos

Type: Memo

En sus discursos, cuatro docentes manifiestan que no hay un sistema de evaluación concebido desde este diseño curricular, en torno a ello expresan: *“se deben generar espacios de discusión donde se mire qué está haciendo cada núcleo, para ver si estamos apuntando a una evaluación objetiva”*.

Una docente comenta: *“la misma estructura del currículo permite la implementación de estos tipos de evaluación”*. Sin embargo, solo dos docentes hablan de ellos en la entrevista. Al referirse a la autoevaluación expresan: *“él mismo se debe evaluar y sus compañeros también lo hacen, se ha encontrado una mejor apropiación de los conocimientos (...) ellos se evalúan y se dan su calificación en cada uno de los procesos que realizaron en la clase”*. Manifiestan que la heteroevaluación permite aprender a escuchar las opiniones y conceptos de los otros sobre los avances y dificultades en la construcción del conocimiento.

Tres docentes evalúan atendiendo a las competencias básicas o del área, entre ellos se destaca uno, que utiliza la pregunta para evaluar; la adquisición, la aplicación y los cambios generados a partir del conocimiento: *“como se expresan, como se comunican (...)Es mucho más importante no que el estudiante se aprenda la teoría o un concepto, sino cómo lo puede expresar,(...) que sea capaz de discutirlo porque tiene unas ideas y tiene la capacidad para plantearlas (...) me interesa más cómo aprenden a escuchar y cómo son capaces de resolver una pregunta”*. Otro, expresa, que

con la implementación de este diseño se ha fortalecido la competencia argumentativa en los estudiantes: *“parece contradictorio porque si tú no interpretas difícilmente puedes argumentar, pero fíjate, se les hace más fácil argumentar que interpretar, eso lo he observado (...) Y fíjate las pruebas externas e internas nos muestran ese tipo de cosas”*.

Otros tres docentes, utilizan las preguntas problematizadoras atendiendo a los enfoques del área, en razón a ello elaboran talleres, evaluaciones escritas, consultas, prácticas de laboratorio y socializaciones para evaluar los desempeños: *“el educador toma esa herramienta tanto para profundizar en el niño y para evaluar cómo están y cómo quedaron”*.

Se encuentran tres docentes más que evalúan los contenidos y/o temas: *“uno tiene siempre que evaluar los contenidos mirando cuáles son los logros y cuáles alcanzaron los niños”*. Esto lo hacen a través de actividades atendiendo a la autoevaluación y heteroevaluación.

Un docente se orienta hacia la evaluación formativa con el fin de lograr la formación pedagógica del estudiante. Desde esta concepción sostiene: *“siempre trato de evaluar al estudiante, cómo aprendió y cómo lo aplica en su práctica pedagógica, una evaluación que le permita al estudiante estar en constante conocimiento no solo a nivel personal, sino a nivel pedagógico”*.

Sin embargo, la evaluación formativa desde los estándares básicos de competencias se define como *“la valoración permanente de las distintas actuaciones de los estudiantes cuando interpretan y tratan situaciones (...) y a partir de ellas formulan y solucionan problemas”* Documento No.3 Estándares Básicos de Competencias MEN (2006. p.75). Desde esta concepción, el docente no orienta la evaluación hacia la solución de problemas, que permita valorar el comportamiento del estudiante frente a la búsqueda del conocimiento y la solución de problemas, porque no plantea ninguna situación problematizadora que genere procesos de pensamiento encaminados a su formación personal y profesional.

Así mismo, la propuesta curricular (2010, p.49), amparada en el decreto 1290, ofrece algunas pautas para establecer criterios claros y precisos relacionados con la evaluación y promoción de los estudiantes. *“Esto obliga al docente a implementar estrategias que favorezcan el aprender a*

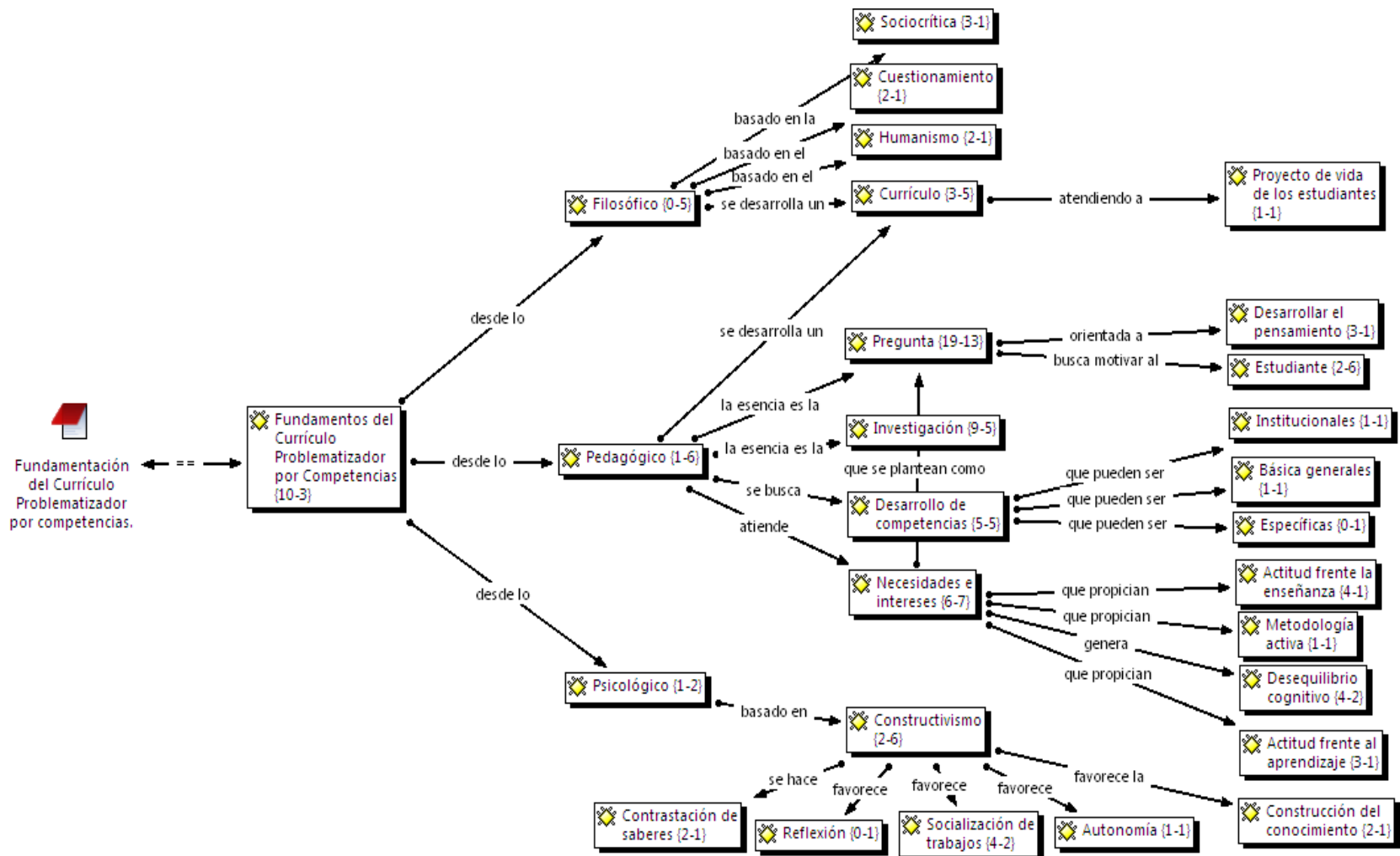
aprender y permitan un aprendizaje significativo”. En este sentido, los métodos y categorías de la enseñanza problémica, garantizan que el estudiante construya el conocimiento de una forma más dinámica en la que las preguntas generen contradicciones que motiven al estudiante a la búsqueda del conocimiento para resolver el problema a través de consultas, pequeñas investigaciones, proyectos y laboratorios que exigen la contrastación de la teoría con la práctica.

Los docentes de la Normal Superior de Montería no se han apropiado de los fundamentos teóricos que sustentan la propuesta curricular, entonces las concepciones que han construido en cuanto a la clase, los métodos, las categorías, el rol del docente, el rol del estudiante, la enseñanza, el aprendizaje y los sistemas de evaluación en la enseñanza problematizadora muestran incoherencias en los constructos desde donde explican o fundamentan sus respuestas tanto en las entrevistas, como en el grupo de discusión.

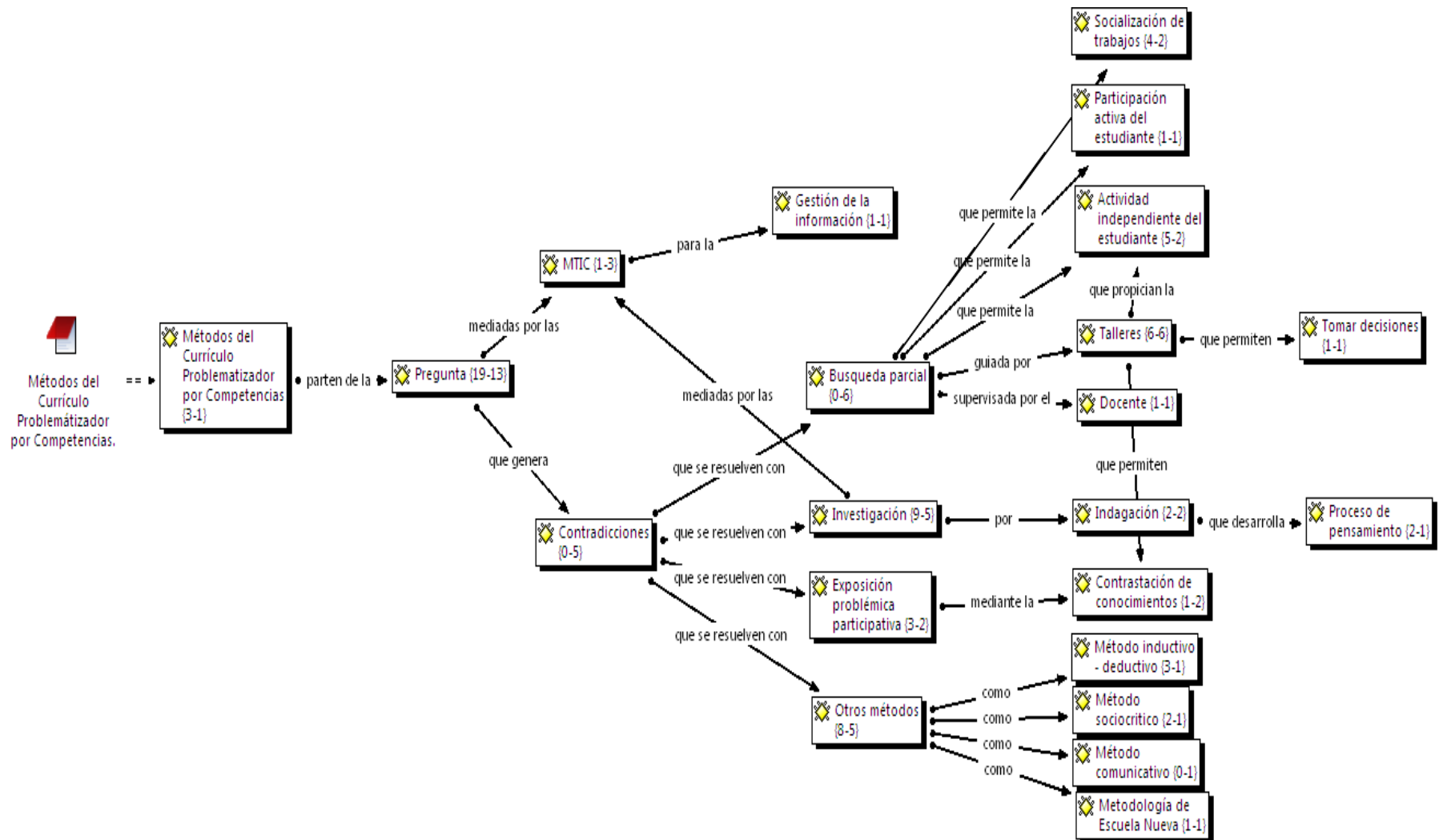
La información que se presenta a continuación corresponde al análisis de las prácticas de aula de los docentes las cuales permiten contrastar, y analizar las voces a través de microtextos de los docentes en las clases, con las teorías soportadas en el marco teórico y los discursos planteados en las entrevistas, es decir si sus prácticas de aula se corresponden con las concepciones construidas en el ejercicio del currículo. Las rejillas permiten el análisis microtextual de acuerdo a las categorías establecidas en esta investigación.

ANEXO 14 MAPAS: ANÁLISIS ATLAS Ti

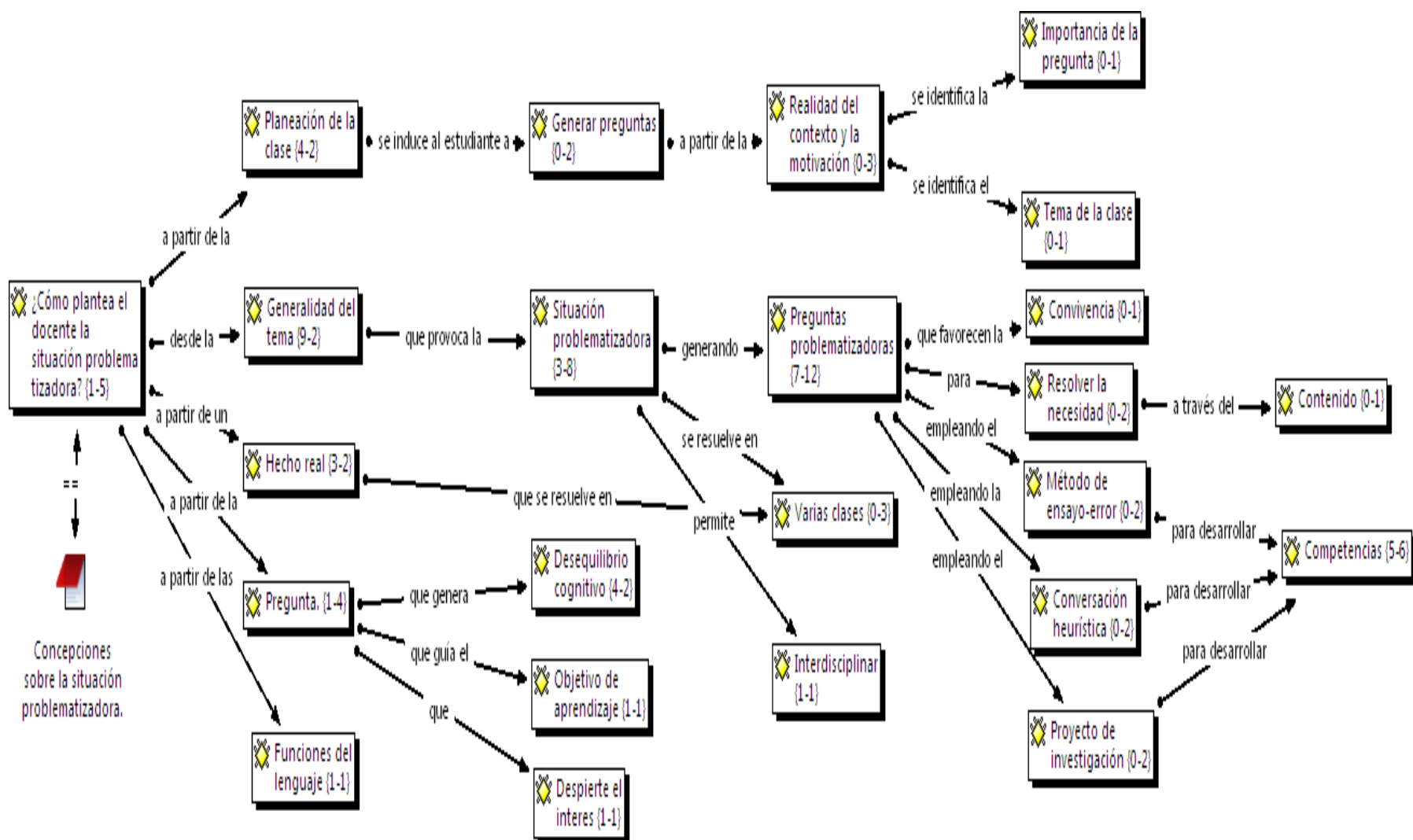
MAPA 4. Concepciones de los docentes normalistas sobre los fundamentos teóricos del CPC.



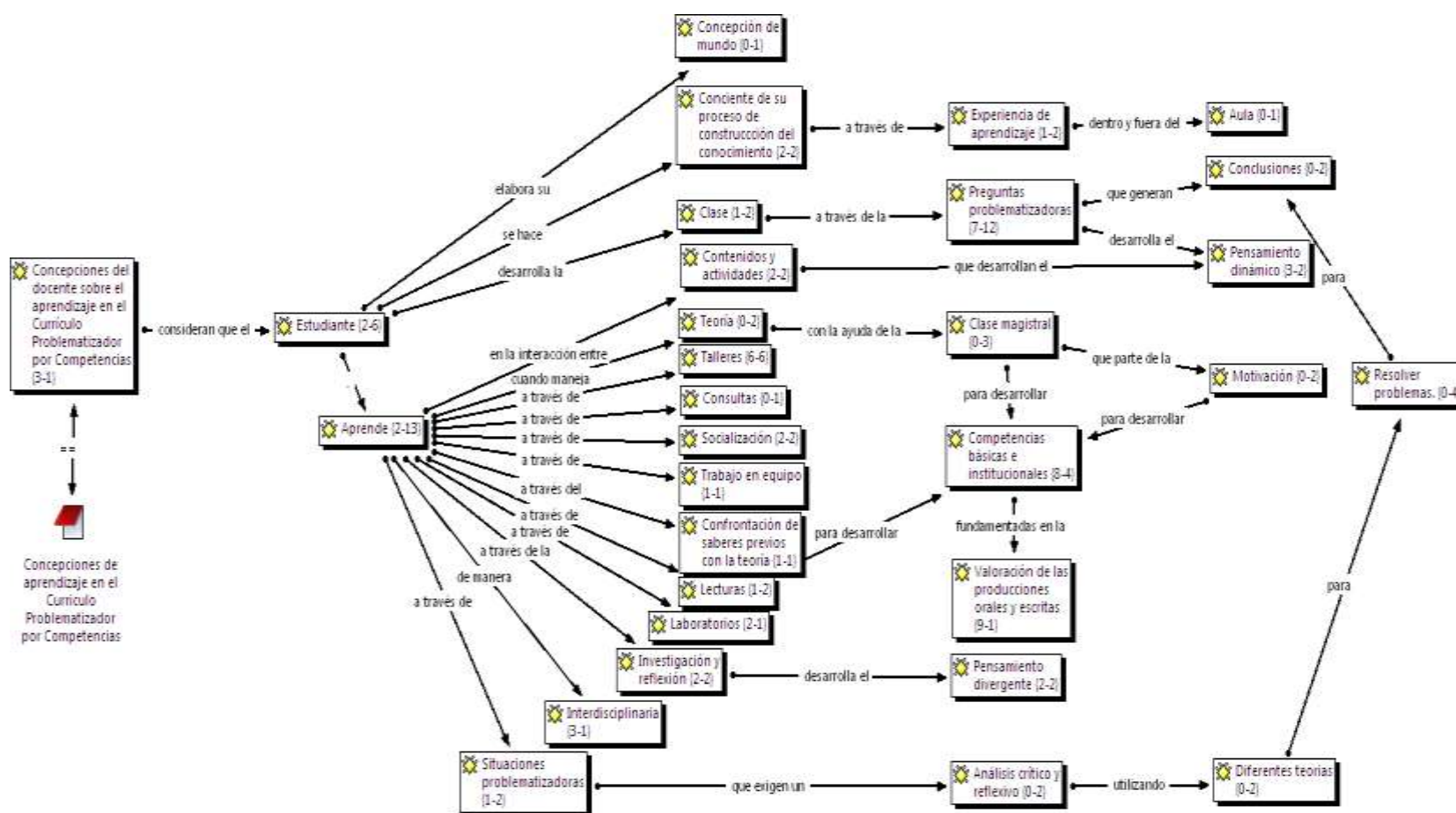
MAPA 5. Concepciones de los docentes normalistas sobre los métodos del CPC.



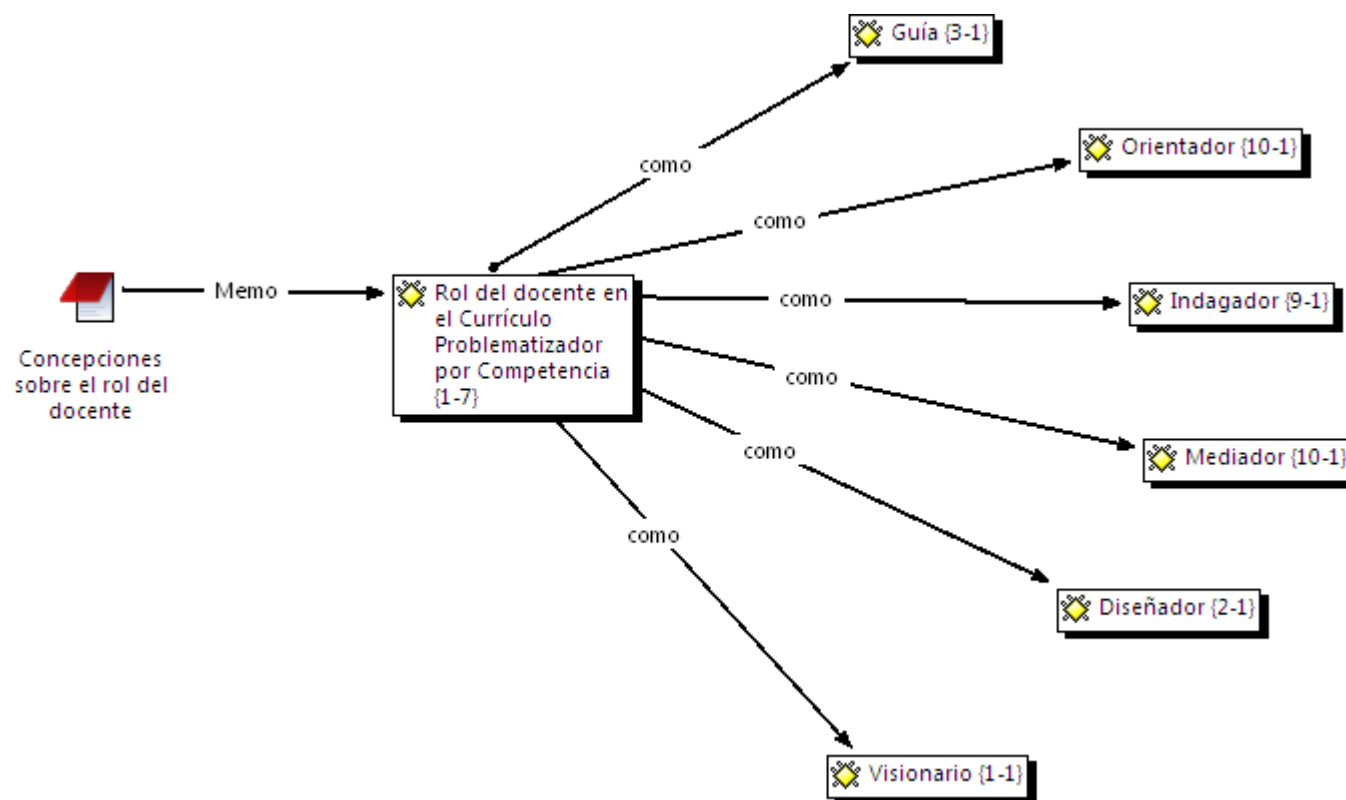
MAPA 6. Concepciones de los docentes normalistas sobre la situación problematizadora en el CPC.



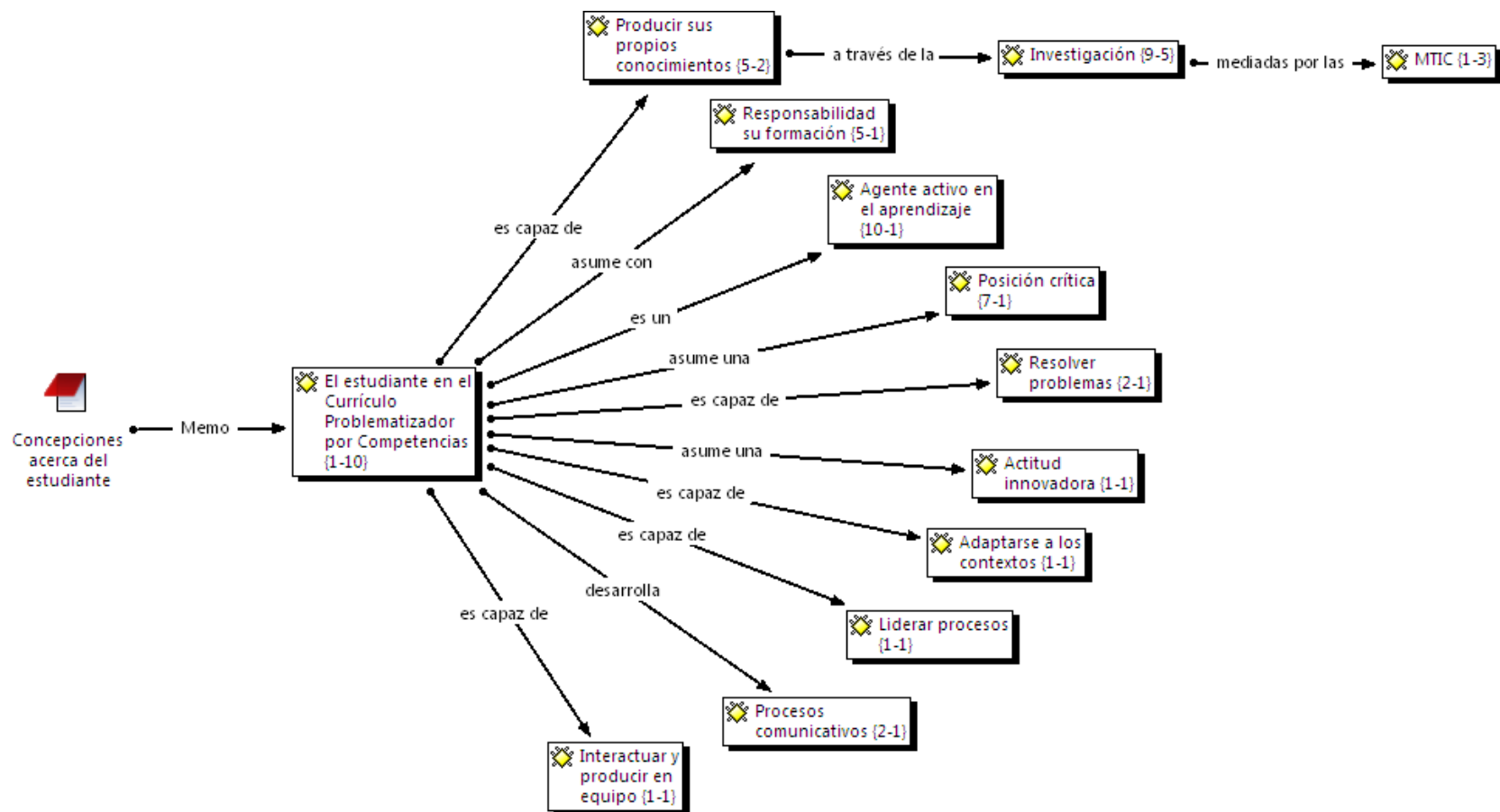
MAPA 7. Concepciones de los docentes normalistas sobre el aprendizaje en el CPC.



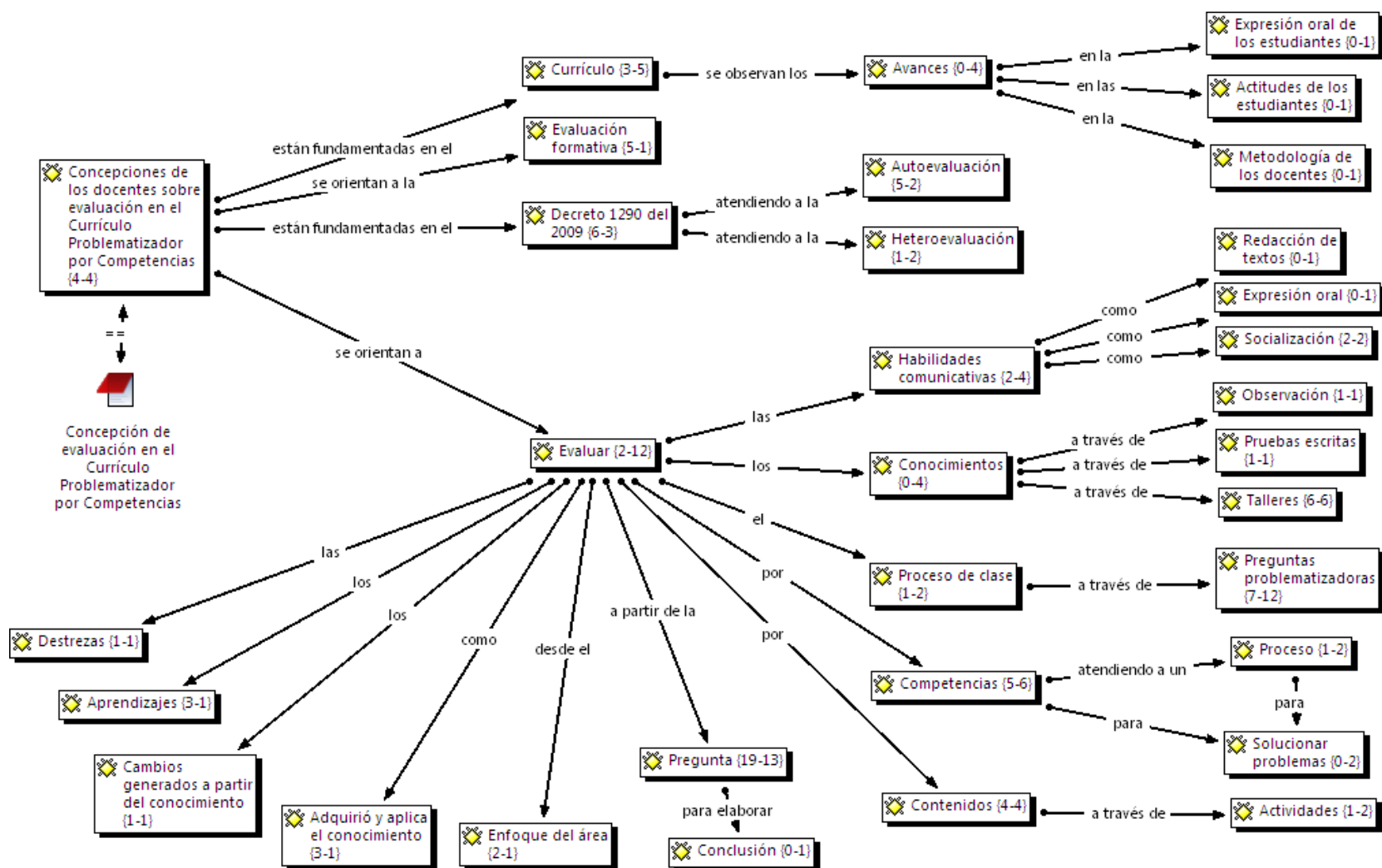
MAPA 8. Rol del docente normalista en el CPC.



MAPA 9. Rol del estudiante en el CPC.



MAPA 10. Concepciones de los docentes normalistas sobre la evaluación en el CPC.



ANEXO 22 REJILLAS: REGISTROS Y ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASES

CATEGORÍAS	INDICADOR	ACTIVIDADES DE INICIO: (planteamiento situación problematizadora, motivación), MICROTEXTOS	ANÁLISIS MICROTTEXTUAL
PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN EL AULA DE CLASES.	ESTRUCTURA DE LA CLASE.	<p>Docente 01: "Vamos a iniciar hoy con una canción. Yo quisiera saber cuál es la problemática que vamos a responder hoy (...).Primero ¿cuál es el eje temático que vamos a resolver hoy? (...) todos debemos tener claro qué es lo que vamos a resolver hoy."</p> <p>Docente 02: "vamos a recordar un poquito la clase anterior (...) quién me hace su recuento (...).¿Qué se habló la clase anterior? ¿qué temática trabajamos? (...), los estudiantes recuerdan (...) ahora la pregunta...ahora nosotros vamos de la estructura de los seres vivos hasta (...) ahora que sistema sigue"</p> <p>Docente 03: "Entonces vamos a ver cómo se evalúa el currículo, vamos a hacer las exposiciones. Cada quien va Explicar lo que investigó, lo que consiguió. Y los demás grupos, como tienen temas diferentes (...) como producto, haya una reflexión sobre diferentes temáticas que vamos a desarrollar (...) la evaluación curricular y la última parte que es la evaluación del aprendizaje"</p>	<p>Al leer los microtextos correspondientes al inicio de la clases se observa que la gran mayoría de docentes inician sus actividades a partir del tema para generar preguntas problémicas. Algunos le asignan preguntas previamente a los estudiantes preguntas para que desarrollen consultas a través de las cuales respondan al tema; otros dejan temas para investigar y exponer. Otros docentes van realizando preguntas problemicas para confrontar la teoría con las experiencias pedagógicas de los estudiantes en formación.</p> <p>Algunos maestros expresan en las entrevistas que la clase inicia con la pregunta problematizadora, sin embargo la mayoría no hizo alusión a ésta en el inicio de sus clases, por lo menos para decir que se había presentado en clases anteriores. Contrario a lo que mencionaron en las entrevistas: <i>"Ayudan a problematizar todas las situaciones al estudiante". Es decir, el docente debe problematizar desde lo teórico desde lo práctico, desde la planeación de las áreas</i>". Estos planteamientos no son observados en las clases, de tal forma que se convierta en una práctica que enriquezca los procesos de enseñanza y aprendizaje, que los</p>

			niños y jóvenes en formación aprendan desde su procesos de formación, que la
--	--	--	--

ANEXO 22. REJILLAS: REGISTROS Y ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASES

CATEGORÍAS	INDICADOR	ACTIVIDADES DE INICIO: (planteamiento situación problematizadora, motivación), MICROTEXTOS	ANÁLISIS MICROTEXTUAL
PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN EL AULA DE CLASES.	ESTRUCTURA DE LA CLASE.	<p><i>Docente 04: "Niños en que núcleo estamos trabajando (...) Estudiantes: La comunicación (...) Docente: y qué áreas pertenecen a este núcleo? (...) Docente: entonces, yo quiero que ustedes me digan, vamos a darle una cualidad a esta tarjeta que hicimos en una sola palabra (...) Est: Bonita(...) Docente: Entonces, ¿esta palabra qué es?(...) Est: sustantivo (...) Docente: muy bien, y a ese sustantivo le dimos una cualidad. Para dar esa cualidad qué tuvimos en cuenta?".</i></p> <p><i>Docente 05: Vamos a cantar yo siento mi familia (...) Muy bien, ahora quién lee el primer ejercicio (...) A ver, ¿qué respuesta marcaron? (...) quienes marcaron esta misma palabra levanten el brazo, todos</i></p>	<p>enseñanza problematizadora favorezca el desarrollo de habilidades de pensamiento, la construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias para resolver problemas del contexto.</p> <p>Todas las clases observadas obedecieron a una planeación. En ningún momento se encontró que atendieran a resolver problemas o inquietudes planteados por los estudiantes. Además la mayoría obedecieron al desarrollo de temas. En todas las observaciones las preguntas fueron realizadas por los docentes para identificar el tema. Esto se asemeja a la enseñanza tradicional; es el docente el que propone y guía al estudiante hacia el objetivo.</p> <p>En las entrevistas los docentes manifiestan que: "<i>Alrededor de la situación problematizadora surgen preguntas problemáticas que favorecen resolver la necesidad a</i></p>

		<p>los que escogieron la palabra (...) ¿qué quiere decir esta palabra (...) Pídanles que ahora vamos a utilizar estas palabras (...) no estamos escribiendo el antónimo, estamos escribiendo el sinónimo (...) listo, ahora ¿qué vamos a hacer (...) guarden el cuaderno que vamos a hacer una lectura en grupos de a dos (...) cuando les diga levante”</p>	<p>través del contenido...está planteada desde algo muy general, que se va a desarrollar a lo largo de un proceso”. Los docentes en sus prácticas de aula parten del tema, del contenido, de los logros o estándares para plantear preguntas, sin atender a la solución de problemas. Se evidencia que utilizan la pregunta para que los estudiantes aprendan los contenidos, sólo se observa en dos maestros que al final interrogan a los estudiantes sobre el porqué</p>
--	--	--	---

ANEXO 22. REJILLAS: REGISTROS Y ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASES

CATEGORÍAS	INDICADOR	ACTIVIDADES DE INICIO: (planteamiento situación problematizadora, motivación), MICROTEXTOS.	ANÁLISIS MICROTTEXTUAL
PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN EL AULA DE CLASES.	ESTRUCTURA DE LA CLASE.	<p>DOCENTE 06</p> <p>“Buenas. Hoy vamos a hacer una asesoría específica a cada grupo en su trabajo de investigación. Los que tengan en medio magnético lo presentan y los que tengan en medio físico, también. Entonces, vamos a organizarnos en grupos de trabajo. Paso primero por grupo, pregunto si están completos o no. Miramos si hay algo en medio físico o medio magnético y luego pasan acá”.</p> <p>DOCENTE 07</p> <p>“vamos a participar de una temática para irnos metiendo en la filosofía de once, vamos a</p>	<p>estaban aprendiendo sobre determinado tema.</p> <p>Hay divergencias entre lo dicho en las entrevistas, los fundamentos de la propuesta curricular, las teorías de la enseñanza problematizadora y las prácticas de aula de los docentes. Mientras expresan en las entrevistas que la situación problematizadora se plantea desde diversas concepciones, en la mayoría de las clases no se observa que los docentes planteen la situación problematizadora para generar la contradicción y la necesidad del estudiante de buscar los ámbitos conceptuales para resolver el problema. Es decir, no</p>

		<p>hacer una introducción a la epistemología (...) lo vamos a trabajar a través de un taller de aprendizaje social (...) que consta de tres elementos: primero, conducta de entrada, ¿que busca esa conducta. entrada? (...) revisar los conocimientos previos</p>	<p>hay una interacción de la teoría con la práctica, no hay una reflexión desde la práctica que los lleve a buscar la teoría que necesitan para explicar o encontrar lógica a sus pensamientos y acciones en el ejercicio del currículo problematizador por competencias, debido a que no hubo una discusión, debate o apropiación de los fundamentos de la propuesta curricular.</p> <p>Ya sea desde los núcleos o desde el área los docentes deben partir de la situación problematizadora porque a partir de esta se genera tensión intelectual provocada por el docente, es donde se evidencia la contradicción que motiva al sujeto que aprende a buscar los contenidos de enseñanza para resolver el problema y desarrollar habilidades de pensamiento y las competencias.</p>
--	--	---	--

ANEXO 22. REJILLAS: REGISTROS Y ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASES

CATEGORÍAS	INDICADOR	ACTIVIDADES DE DESARROLLO: (desarrollo de la situación problematizadora, métodos de enseñanza aprendizaje, rol docente/estudiante) MICROTEXTOS	ANÁLISIS MICROTTEXTUAL
		<p>Docente 01: "Hazme el favor (...) ,a un estudiante, (...) todos tenemos en el cuaderno el tema</p>	<p>La mayoría de los docentes desarrollan sus clases explorando los conocimientos previos de los estudiantes, atendiendo a la temática y haciendo una exposición</p>

PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN EL AULA DE CLASES.	ESTRUCTURA DE LA CLASE.	<p>que investigamos (...) entonces vamos en grupo a resolver las preguntas problémicas con lo que tenemos en el cuaderno (...) léanme las preguntas problémicas (...) entonces a través de este eje temático que se le llama (...) y la situación problemática, nosotros vamos a mirar cómo está nuestro trabajo hoy (...) “pero antes vamos a definir algunas cosas que ustedes tienen en sus preguntas problémicas”</p> <p>Docente 02: “Qué sistema tienen ustedes (...) entonces el tema que hoy vamos a tocar es...si hablo de sistemas de (...) ¿a qué me voy referir?”</p>	<p>problemática, ayudados por talleres con preguntas que deben buscar en libros o consultas previas, algunos ayudados por las tecnologías. En el caso del docente 02, expresa: “entonces el tema que hoy vamos a tocar es (...) si hablo de sistemas de (...) ¿a qué me voy referir?”. Otros a través de preguntas problémicas y ejemplos van induciendo las respuestas de los estudiantes y así desarrollan el tema, con la participación activa de estos: “todos tenemos en el cuaderno el tema que investigamos (...) entonces vamos en grupo a resolver las preguntas problémicas”</p> <p>La mayoría de docentes, no parten de la situación problematizadora, se observa que los docentes emplean parcialmente el método de exposición problemática, utilizando las preguntas problémicas.</p> <p>Al hacer esto, se observa que los estudiantes participan con los elementos que van surgiendo al contrastar el conocimiento previo con la teoría que el profesor va exponiendo, al contrario de lo que expresan en las entrevistas y de lo que dice la</p>
---	----------------------------	--	---

ANEXO 22. REJILLAS: REGISTROS Y ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASES

CATEGORÍAS	INDICADOR	ACTIVIDADES DE DESARROLLO: (desarrollo de la situación problematizadora, métodos de enseñanza aprendizaje, rol docente/estudiante)	ANÁLISIS MICROTEXTUAL
------------	-----------	---	-----------------------

		MICROTEXTOS	
PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN EL AULA DE CLASES.	ESTRUCTURA DE LA CLASE.	<p>(...) ¿Quién más tiene otro aporte? (...) "y ¿cómo se mantienen? (...) entonces luego si (...) pero no es (...) entonces aquí tenemos el tema que vamos a trabajar (...) entonces miren aquí, ustedes me definen qué es el esqueleto, observen aquí (...) este es qué sustancias conforman un (...) ¿todos los esqueletos son iguales? (...), entonces ¿para qué sirve el esqueleto? (...) ¿cómo me lo pueden definir? (...) todos los que estamos aquí tenemos entonces"</p> <p>Docente 03: "Docente: a ver, ¿Qué resuelve la evaluación curricular y qué tanto deben estar preparados para su formación como futuros docentes? (...) Estudiante: Bueno. Para mí es muy importante la evaluación curricular. O sea aquí mismo en el texto dice que muchas cosas</p>	<p>propuesta acerca de que la situación problematizadora y las preguntas, deben inquietar al estudiante, deben desequilibrarlo cognitivamente para que tenga la necesidad de buscar el conocimiento.</p> <p>Es decir, no se hacen preguntas que tengan respuestas inmediatas sino preguntas que generen desequilibrio cognitivo, que lleven al estudiante a pensar, a consultar a construir y apropiarse del conocimiento". Al contrario de lo que se espera, un ambiente de discusión abierta sobre los textos que construyen los estudiantes para responder a las preguntas problemáticas se evidencia en estos microtextos de las clases el interés por fijar conceptos y no por desarrollar procesos constructivos del conocimiento que conducen a la solución de problemas y a plantear nuevas situaciones.</p> <p>Varios docentes emplean, el método inductivo-deductivo, para proponer situaciones al estudiante, que le permitan ir de las partes al todo y del todo a las partes y para que busque respuestas inmediatas a las preguntas planteadas.</p>

ANEXO 22. REJILLAS: REGISTROS Y ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASES

CATEGORÍAS	INDICADOR	ACTIVIDADES DE DESARROLLO: (desarrollo de la	ANÁLISIS MICROTEXTUAL
------------	-----------	--	-----------------------

		situación problematizadora, métodos de enseñanza aprendizaje, rol docente/estudiante) MICROTEXTOS	
PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN EL AULA DE CLASES.	ESTRUCTURA DE LA CLASE.	<p><i>innovadoras se han hecho, pero muchas, no las han evaluado y por lo tanto no han sido de gran trascendencia para la educación (...) si nosotros no evaluamos los procesos que estamos haciendo, los objetivos que planteamos en el currículo, no vamos a saber si lo que estamos dando es bueno o es malo”.</i></p> <p><i>Docente 04: “Les voy a dar una pista. Recuerden la competencia gramatical que estamos trabajando (...) Vamos a tratar de responder esta pregunta: Cómo producir textos orales y escritos con lógica que orienten y coordinen la motricidad la fantasía, la creatividad y la construcción de formas expresivas y artísticas (...) Entonces, en el ejemplo deben concordar el género y el número. Entonces qué serán los adjetivos (...) quién me lo precisa más rapidito no me lo lean del libro (...) Vamos a ver unos ejemplos concretos (...) escriban cualidades de los adjetivos.</i></p>	<p><i>“Partimos de lo particular a lo general, de la clase al bloque, del bloque a la pregunta universal de todo el programa”, “miren aquí, ustedes me definen qué es el esqueleto, observen aquí (...) este es (...) qué sustancias conforman un (...) ¿todos los esqueletos son iguales”?.</i></p> <p>Pocos docentes orientan la enseñanza a través de la motivación de los estudiantes para que identifiquen los problemas que se presentan en la realidad y en la clase, para que formulen preguntas tendientes a resolver problemas. Sólo en dos clases se generó un ambiente de discusión que permitió plantearse preguntas. La docente 03 plantea: <i>¿Qué resuelve la evaluación curricular y qué tanto deben estar preparados para su formación como futuros docentes?.</i></p> <p>En este sentido Magendzo (1.992), propone desde el currículo problematizador, las interacciones grupales entre docentes y estudiantes, donde conversen entre sí para plantear problemas, escoger las estrategias que permitan solucionarlos,</p>

ANEXO 22. REJILLAS: REGISTROS Y ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASES

CATEGORÍAS	INDICADOR	ACTIVIDADES DE DESARROLLO: (desarrollo de la situación problematizadora, métodos de enseñanza aprendizaje, rol docente/estudiante) MICROTEXTOS	ANÁLISIS MICROTTEXTUAL
PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN EL AULA DE CLASES.	ESTRUCTURA DE LA CLASE.	<p><i>Esas cualidades tienen funciones vamos a copiar esas funciones (...) Además de las funciones ya también vimos los grados con que decimos los adjetivos. Quién me los recuerda? (...) Muy bien entonces saquen el libro y vamos a trabajar el punto 1 de la pág 94. (...) Yo lo leo y ustedes lo escriben como lo deben cambiar (...) muy bien escribanla, así queda".</i></p> <p><i>Docente 05: Listo ahora vamos a seguir la lectura (...) El bogotazo (...) traten de leer bien porque ahora vamos a hacer un trabajo a ver si entendieron (...) Listo pregunto: (...) Qué es un partido político? (...) Estudiantes: es un grupo de personas (...) un grupo en el que participan liberales y conservadores (...) Docente: un partido político es un grupo de personas que comparten las mismas ideas (...) Ahora el mismo grupo responde las preguntas que les</i></p>	<p>identificar conocimientos y seleccionar los recursos necesarios para la resolverlo. Por eso expresa "el conocimiento se construye en el proceso de solución de problemas, de modo que el conocimiento en tanto, constituye saber y saber hacer, se configura como respuesta cognitiva a un interrogante".</p> <p>A partir de la variedad de concepciones encontradas en los docentes en las entrevistas y el grupo de discusión acerca de los métodos se observa en las clases un intento por utilizar el método de búsqueda parcial: "Antes les voy a dar unos elementos de juicio para que trabajen (...) miren que tenemos en el tablero dos conceptos: objeto, sujeto; ¿qué nos dicen estos conceptos? (...) puede ser el objeto de estudio la biología, antropología (...) ¿qué diferencia hay entre? (...) Entonces por qué aparece la filosofía? (...) por qué es la ciencia del pensar de las</p>

			<p>cosas (...) entonces qué? (...) y después que descubre teorías que hay (...), entonces fíjate ¿cómo conoce el hombre? (...) en la observación entran unos elementos, los sentidos"</p>
--	--	--	---

ANEXO 22. REJILLAS: REGISTROS Y ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASES

CATEGORÍAS	INDICADOR	ACTIVIDADES DE DESARROLLO: (desarrollo de la situación problematizadora, métodos de enseñanza aprendizaje, rol docente/estudiante) MICROTEXTOS	ANÁLISIS MICROTTEXTUAL
PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN EL AULA DE CLASES.	ESTRUCTURA DE LA CLASE.	<p>voy a entregar a ver qué tanto comprendieron la lectura (...) ustedes van a buscar según el texto el hecho que dio origen a la revuelta del bogotazo (...) y aquí Esta es la pregunta que los cinco grupos van a responder a criterio del salón a partir de la información del texto (...) ¿Cuál podría ser el mejor camino para evitar la violencia entre los humanos?</p> <p>Docente 06: Docente: Hoy lo que vamos a hacer es asesoría para mirar los avances del primer ejercicio que han hecho en investigación. De acuerdo a esos avances qué hay, si hay dificultades en algunos de ellos resolvemos esa dificultad que tengan por grupo (...) En la asesoría utilizamos un diálogo de saberes. Ahí</p>	<p>Este método, no lo manejan en su discurso, en el cual expresan: "desconocer los métodos y las categorías". Sin embargo algunos lo desarrollan en sus prácticas, además de las preguntas problémicas, las cuales no identifican como categorías.</p> <p>Estas incoherencias encontradas en las prácticas de aula de los docentes coinciden con los vacíos observados en las entrevistas y grupo de discusión, donde son pocos los docentes que sustentan en sus concepciones los métodos y categorías del currículo problematizador por competencias.</p> <p>Señalan la pregunta como el método para generar motivación y</p>

		<p><i>miramos si argumentan, hacia dónde van los proyectos, cómo han avanzado, qué dificultades han tenido. Entonces de acuerdo a las inquietudes que plantee cada uno hacemos asesoría (...). Docente: ustedes miran en el</i></p>	<p>contradicciones. Algunos docentes, los de formación pedagógica e investigativa tienden, de alguna manera, a problematizar atendiendo a los problemas pedagógicos que fueron los que dieron origen a la propuesta curricular; los otros docentes distan de mencionar en sus prácticas de aula acerca de este tema.</p>
--	--	---	--

ANEXO 22. REJILLAS: REGISTROS Y ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASES

CATEGORÍAS	INDICADOR	ACTIVIDADES DE DESARROLLO: (desarrollo de la situación problematizadora, métodos de enseñanza aprendizaje, rol docente/estudiante) MICROTEXTOS	ANÁLISIS MICROTEXTUAL
PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN EL AULA DE CLASES.	ESTRUCTURA DE LA CLASE.	<p><i>ejercicio qué dificultades hay, ustedes se identifican con el ejercicio de los elementos y van tomando la apreciación de ellos para que vayan corrigiendo el de ustedes y ponemos finalmente la fecha para la entrega de este primer ejercicio (...). Docente: el título debe ser preciso. Debe aparecer que es lo que usted va a hacer. Entonces hay que precisar en este caso.</i></p> <p><i>Entonces miren a ver si es déficit de atención o hiperactividad, qué relación</i></p>	<p>En este sentido tampoco se muestra algún interés de los docentes de hacer la interdisciplinariedad y la transversalidad de los proyectos en sus prácticas de aula. Tejera, E. y Fernández,(2000, p.29) expresan que "las practicas de enseñanza deben ser reflexivas, de tal manera que presenten una doble perspectiva: una reflexión en la acción y una reflexión sobre la acción"</p> <p>Luego entonces, las prácticas de aula de los docentes debe ser un proceso consciente, planeado, y</p>

		<p><i>tiene con el rendimiento académico. Entonces, le hago esa sugerencia, consulten primero (...) Estudiante: el rendimiento académico se puede explicar más adelante, es una consecuencia de la investigación (...) Docente: entonces para todos releen nuevamente sus trabajos y organicen la justificación.</i></p> <p>Vamos a mirar los antecedentes, vamos a mirar quienes han hablado de eso, el estado del arte, las investigaciones que han encontrado de eso (...) Piaget debería estar más en el marco teórico”.</p>	<p>organizado donde participen todos los estamentos de la comunidad educativa para mejorar los procesos que se desarrollan y llegar a mejores resultados.</p> <p>Los docentes actúan como mediadores entre los estudiantes y la construcción del conocimiento, en las clases se desarrollan talleres, consultas, preguntas que generan primero un trabajo desde lo individual cuando y luego desde las interacciones en los equipos de trabajo, aunque en algunos momentos se hace a través del método inductivo.</p>
--	--	---	---

ANEXO 22. REJILLAS: REGISTROS Y ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASES

CATEGORÍAS	INDICADOR	ACTIVIDADES DE DESARROLLO: (desarrollo de la situación problematizadora, métodos de enseñanza aprendizaje, rol docente/estudiante) MICROTEXTOS.	ANÁLISIS MICROTTEXTUAL
		<p><i>Docente 07: “dos un trabajo personal (...) ¿cómo se hace el trabajo? (...) a partir de una guía o un texto (...) y se confrontan los conocimientos nuestros con los que aparecen en el texto y hacemos un trabajo grupal, entonces en ese trabajo grupal</i></p>	<p>Lo que se observo en las practicas de aula de los docentes en relación con lo que se dice en las entrevistas y en las propuesta en relación con el desarrollo de habilidades de pensamiento, lo que más se desarrolla es la exploración de conocimientos</p>

PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN EL AULA DE CLASES.	ESTRUCTURA DE LA CLASE.	<p><i>buscamos que la gente aprenda a trabajar en grupo, a decidir en grupo, a respetar en grupo la idea del otro, a saber que no siempre tengo la razón en las cosas que planteo (...) orientación para el trabajo personal, grupal e investigativo (...) pregunta problematizadora (...) hasta ahí van a trabajar (...) Antes les voy a dar unos elementos de juicio para que trabajen (...) miren qué tenemos en el tablero dos conceptos: objeto, sujeto; qué nos dicen estos conceptos? (...) puede ser el objeto de estudio la biología, antropología (...) qué diferencia hay entre (...) Entonces por qué aparece la filosofía? (...) porque es la ciencia del pensar de las cosas (...) entonces que (...) y después que descubre teorías que hay (...) entonces fijate ¿cómo conoce el hombre? (...)</i></p>	<p>previos y la contrastación con temáticas, contenidos y algunas veces con teorías.</p> <p>"En la clase se integran y desarrollan las potencialidades de las y los estudiantes y es donde se socializan sus experiencias al construir y reconstruir sus conocimientos y su realidad. Siendo importante el papel que juegan los proyectos transversales en la formación integral" Documento Propuesta Curricular (2010, p.46, párr. 1). Así mismo en ninguna de las clases se hizo un intento por transversalizar alguna temática de los proyectos, los cuales son considerados fundamentales para que el futuro maestro los desarrolle en su contexto atendiendo a las problemáticas del medio ambiente, derechos humanos y sexualidad.</p>
---	----------------------------	--	--

ANEXO 22. REJILLAS: REGISTROS Y ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASES

CATEGORÍAS	INDICADOR	ACTIVIDADES DE DESARROLLO: (desarrollo de la situación problematizadora, métodos de enseñanza aprendizaje, rol docente/estudiante) MICROTEXTOS	ANÁLISIS MICROTTEXTUAL

PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN EL AULA DE CLASES.	ESTRUCTURA DE LA CLASE.	<p><i>en la observación entran unos elementos, los sentidos, Las sensaciones, cuando todo entra en juego, las percepciones, sensaciones, la psicología, entonces vean la relación (...) entonces construyen teorías y leyes” quien se invento unas leyes en biología? (...)¿ A qué les dio luces a esas leyes? (...) entonces como conoce el ser humano? (...) entonces comiencen su trabajo de conducta de entrada (...) lo que buscamos es que exploren los conocimientos previos (...)que se den cuenta que ustedes también saben”.</i></p>	<p>Se observó que hay estudiantes que les gusta participar abiertamente, exponen sus ideas, son personas interesadas y trabajan en equipos para responder a las preguntas problémicas, luego socializan lo que construyen en grupos, los docentes realizan nuevas preguntas problémicas a partir de la exposición de los estudiantes, también induce al estudiante a través de preguntas para que vaya construyendo acerca del tema, algunos terminan profundizando sobre el tema, o hacen algunas reflexiones.</p> <p>Sin embargo, también hay estudiantes que intervienen poco y no se mostraron estrategias del docente para ayudar a estos a mejorar su participación. Hay una marcada intervención del docente por fijar conceptos e inducir a los estudiantes a los conceptos que él desea, distante del rol de mediador o de orientador donde el estudiante dialoga, habla y expone más que los docentes.</p>
---	----------------------------	--	--

ANEXO 22. REJILLAS: REGISTROS Y ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASES

CATEGORÍAS	INDICADOR	ACTIVIDADES DE DESARROLLO: (desarrollo de la situación problematizadora, métodos de enseñanza aprendizaje, rol docente/estudiante)	ANÁLISIS MICROTTEXTUAL
------------	-----------	---	------------------------

		MICROTEXTOS	
PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN EL AULA DE CLASES.	ESTRUCTURA DE LA CLASE.		<p>Una práctica reflexionada sobre la acción docente, en cualquier currículo lleva a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto se puede realizar a través de acciones en el aula, donde se discuta los roles de los docentes y estudiantes y cómo estas inciden en el aprendizaje.</p> <p>Es necesario que todo lo que el docente hace en el aula le permita reflexionar, no sólo desde lo individual, sino que se abran espacios donde se puedan realizar reflexiones en grupo para que estas construcciones den origen a nuevos conocimientos del colectivo docente, que ayuden a mejorar sus prácticas de aula</p>

ANEXO 22. REJILLAS: REGISTROS Y ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASES

CATEGORÍAS	INDICADOR	ACTIVIDADES DE FINALIZACIÓN DE LA CLASE (Formas de evaluación):MICROTEXTOS	ANÁLISIS MICROTEXTUAL
		<p><i>Docente 01: "grupo, discuten hacen una cartelera para socializar (...) entonces haga una reflexión y conclusión del trabajo que se hizo (...) los estudiantes intervienen (...) qué conclusión podemos sacar de esto</i></p>	<p>La mayoría de maestros en las entrevistas parten del decreto 1290 y de las directrices de la circular 008 de la institución educativa para evaluar los aprendizajes</p>

PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN EL AULA DE CLASES.	ESTRUCTURA DE LA CLASE.	<p>(...) yo pregunto, será que en los países en conflicto hay un desarrollo humano (...) Estudiantes participan (...) María José ¿me puede hacer un cierre del trabajo? (...) Estudiante concluye (...)."</p> <p>Docente 02: "recuerden lo que hablamos de (...) ¿alguna pregunta? (...) ahora con el compañero, van a ver qué tanto se apropiaron de este conocimiento, les voy a entregar una hoja que van a llenar (...) vamos a socializar las respuestas</p>	<p>de los estudiantes pero reconocen que no han elaborado o discutido un sistema de evaluación que parta de la propuesta curricular.</p> <p>Los principios planteados en la propuesta parten de la concepción de formar un hombre crítico, por esto el currículo problematizador debe ayudar a formar maestros que sean capaces de comprender la realidad social, desarrolla procesos de enseñanza y aprendizaje donde la evaluación atiende a resolver problemas.</p> <p>En las prácticas de los docentes de la Normal Superior de Montería se observa</p>
---	-------------------------	---	---

ANEXO 22. REJILLAS: REGISTROS Y ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASES

CATEGORÍAS	INDICADOR	ACTIVIDADES DE FINALIZACIÓN DE LA CLASE (Formas de evaluación):MICROTEXTOS	ANÁLISIS MICROTTEXTUAL
		<p>(...) que (...) entonces estas proteínas fueron (...) entonces a aquellos que les hizo falta algo la corrigen y lo anexan en sus cuadernos"</p> <p>Docente 03: Docente: ¿el resto del grupo tiene algo que agregar o algo que aportar?</p>	<p>que los estudiantes y algunos docentes, a partir de preguntas problémicas, orientan procesos que permiten que los estudiantes evalúen sus trabajos, exposiciones y reflexiones para aprender a aprender,</p>

PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN EL AULA DE CLASES.	ESTRUCTURA DE LA CLASE.	<p><i>Docente: van a estar muy atentos. Tomando nota, para que al final como producto haya una reflexión sobre diferentes temáticas que vamos a desarrollar con respecto a lo que es la evaluación curricular, y la última parte que es la evaluación del aprendizaje.</i></p> <p><i>Docente. Si bien, es cierto hay personas que han avanzado bastante, que han entendido que no hay que estar apegados a una ficha, que no es</i></p>	<p>expresiones como estas lo ratifican: “ ¿qué elementos teóricos te han hecho que tú te intereses en esa parte de la lúdica. para el trabajo con niños en”, “cuando ustedes dicen eso (...) qué es lo que realmente quieren decir?”, Estas formas de evaluación privilegian el análisis, la contrastación y sobre todo la reflexión acerca del conocimiento.</p>
---	-------------------------	---	---

ANEXO 22. REJILLAS: REGISTROS Y ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASES

CATEGORÍAS	INDICADOR	ACTIVIDADES DE FINALIZACIÓN DE LA CLASE (Formas de evaluación):MICROTEXTOS	ANÁLISIS MICROTTEXTUAL
PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN EL AULA DE CLASES.	ESTRUCTURA DE LA CLASE.	<p><i>aprenderse las cosas de memoria si no que hay que interiorizar de manera comprensiva, analítica, que yo pueda hablar con fluidez del tema.</i></p> <p><i>Todavía hay personas que les falta, entonces tenemos que ir mejorando ese proceso para lograr el éxito en nuestra profesión como docentes.</i></p> <p><i>Docente 04: Docente: “Vamos a pasar al tablero a (...) la oración dice: los gatos y los perros son (...) completa la oración con las palabras de la lista que le voy a dar (...) Punto 4. Dice aplica (...) pase Mayra (...) ¿Hay</i></p>	<p>La mayoría de los docentes desarrollaron procesos de evaluación que obedecieron a la comprobación de conocimientos, sin responder a qué intención tenían estos en la vida de los estudiantes, y menos si en sus prácticas de aula el conocimiento no atiende al desarrollo de habilidades de pensamiento para la solución de problemas.</p> <p>Algunos docentes comprueban los aprendizajes</p>

		<p>concordancia? (...) Algunos estudiantes corrigen a la compañera".</p>	<p>porque cuando se concibe la enseñanza sólo desde un saber (contenidos), el docente necesita comprobar que el estudiante asimiló los temas "uno tiene siempre que evaluar los contenidos". Esta concepción a diferencia de la anterior, refleja que son los contenidos los que determinan la forma de hacer la enseñanza, el método y la pregunta, por ejemplo esta expresión:</p>
--	--	--	--

ANEXO 22. REJILLAS: REGISTROS Y ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASES

CATEGORÍAS	INDICADOR	ACTIVIDADES DE FINALIZACIÓN DE LA CLASE (Formas de evaluación):MICROTEXTOS	ANÁLISIS MICROTEXTUAL
PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN EL AULA DE CLASES.	ESTRUCTURA DE LA CLASE.	<p><i>Docente 05: Docente: pilas que los cinco grupos me van a responder esta pregunta en forma oral. A ver (...) ustedes van a responder según el texto".</i></p> <p><i>Docente 06: Docente: "los que tengan sus trabajos en medio magnético lo presentan y los que lo tengan en medio físico también.</i></p> <p><i>Docente: qué elementos teóricos te han hecho que tú te intereses en esa parte de la lúdica para el trabajo con niños.</i></p>	<p><i>"ahora con el compañero, van a ver qué tanto se apropiaron de este conocimiento, les voy a entregar una hoja que van a llenar".</i></p> <p>Otros docentes, terminada la clase, hacen una devolución a los estudiantes de los trabajos realizados, señalando sus aciertos y errores: "Si bien, es cierto hay personas que han avanzado bastante (...) Todavía hay personas que les falta, entonces tenemos que ir</p>

		<p><i>Estudiante 4: un niño a la edad de 5 años nunca lo vamos a tener completamente quieto y después del descanso ellos llegan inquietos, a través de rondas y juegos ya ellos se calman y comienzan a trabajar"</i></p>	<p><i>mejorando ese proceso"</i></p> <p>En sus prácticas se observa un intento por parte de algunos docentes por desarrollar procesos atendiendo a la autoevaluación y coevaluación desde el momento que comienzan a explorar los saberes previos de los estudiantes, y los contrastan, para generar nuevas</p>
--	--	---	---

ANEXO 22. REJILLAS: REGISTROS Y ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASES

CATEGORÍAS	INDICADOR	ACTIVIDADES DE FINALIZACIÓN DE LA CLASE (Formas de evaluación):MICROTEXTOS	ANÁLISIS MICROTEXTUAL
PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN EL AULA DE CLASES.	ESTRUCTURA DE LA CLASE.	<p><i>Docente 07: "cuando ustedes dicen eso (...) qué es lo que realmente quieren decir? (...) ustedes lo dicen muy bien, hay lo tienen, si nosotros (...) ¿qué pasa si tenemos (...) entonces tenemos (...) entonces como se mide el (...) la puede resolver cualquiera del grupo (...) los estudiantes consultan, participan"</i></p>	<p>preguntas problemáticas, también confrontan a los estudiantes, cuando los invitan a socializar y a reflexionar sobre lo que han construido.</p> <p>Esta evaluación debe partir de la misma propuesta curricular, desde toda la comunidad educativa quien debe generar espacios de socialización y reflexión de las prácticas de los docentes. La evaluación en este enfoque curricular debe partir de los problemas pedagógicos, de la misma situación problematizadora, desde los métodos. Es decir,</p>

			<p>en cualquier momento de la clase atendiendo a que el conocimiento que se construye debe siempre emplearse en la solución de problemas.</p>
--	--	--	---