



ALCALDIA MAYOR BOGOTÁ D.C.

INSTITUTO PARA LA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y
EL DESARROLLO PEDAGÓGICO

Deconstrucción: nueva perspectiva pedagógica

Una experiencia de innovación

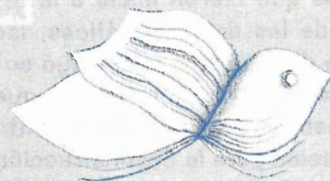
y construcción del modelo pedagógico



CED San Isidro Labrador

Deconstrucción: nueva perspectiva
pedagógica

Conceptos



© 2001 Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP
ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.

Directora
CLEMENCIA CHIAPPE

Subdirectora Académica
MARÍA CRISTINA DUSSAN DE SUÁREZ

Área de Desarrollo Pedagógico
EDGAR TORRES CÁRDENAS

Área de Comunicaciones Educativas
MARÍA EUGENIA ROMERO

No y tipo de convocatoria
Convocatoria 01 del 2000.
Uso de los resultados de las pruebas de Competencias Básicas aplicadas en las Instituciones Educativas del Distrito Capital. Contrato No. 027.

CED SAN ISIDRO LABRADOR
JORNADA MAÑANA

Director
VÍCTOR MANUEL RIVEROS ALAYÓN

Docentes participantes, asesores y colaboradores
AURA MARÍA TORRES, ERIKA ARIZA,
GLORIA REYES, LUZ MARINA VÁZQUEZ,
NOHORA RODRÍGUEZ y demás
profesoras de la Institución.

Asesoría Pedagógica
CORPORACIÓN PARA EL DESARROLLO
DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA
"SONANDO FUTURO"

Asesoría Editorial, Diseño Gráfico e Ilustración
IDEONAUTAS; MARÍA CRISTINA RUEDA,
WILSON MARTÍNEZ MONTOYA,
FERNANDO CHAVES VALBUENA

Algunos dibujos elaborados
por los estudiantes del CED
San Isidro Labrador

Impresión
JAIME SILVA

Registro ISBN: 8018-45-5

1ª Edición: Noviembre de 2001
1.000 ejemplares

Esta publicación forma parte del proyecto de innovación "Hacia la Reconstrucción del Modelo Pedagógico a partir de la Deconstrucción de las Prácticas y las Relaciones en la Escuela", auspiciado por el IDEP.

Se autoriza la reproducción total o parcial, citando la fuente y los créditos de los autores. Se agradece el envío de la publicación en la cual se hace la reproducción o referencia al CED San Isidro Labrador, Carrera 95A No. 59 A-15 Sur. Teléfono: 779 2845.



Conceptos Contenido

MODELO PEDAGÓGICO	
Herramienta dinámica	7
FORMACIÓN DE MAESTROS	
Una necesidad permanente	11
COMPETENCIAS	
Saber hacer	17



Esta publicación presenta en tres partes, los distintos momentos que conformaron la experiencia de innovación pedagógica del CED San Isidro Labrador: los Conceptos que dieron inicio a la reflexión en cada una de las áreas temáticas, las Miradas que el equipo de docentes construyó colectivamente sobre cada área; y los talleres que se proponen a los maestros lectores como punto de partida y de motivación para la deconstrucción del modelo pedagógico de su institución.





La evaluación de competencias en la educación básica primaria y secundaria, realizada desde 1997 por la Secretaría de Educación del Distrito, ha generado la posibilidad de diseñar y crear alternativas pedagógicas que permitan mejores aprendizajes.

Superado ese primer momento, algunos docentes emprendieron el análisis de los resultados y la búsqueda de alternativas pedagógicas dirigidas al mejoramiento de la calidad de la educación, que es el objetivo fundamental del proceso de evaluación.

Dentro de esta política, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, abrió una convocatoria que invitaba a las instituciones educativas a realizar proyectos de innovación alrededor de las competencias.

Un grupo de docentes del CED San Isidro Labrador atendió este llamado y formuló una propuesta de innovación, dirigida al mejoramiento de las competencias básicas de los y las estudiantes mediante la revisión y reflexión de las prácticas pedagógicas. La propuesta fue acogida por el IDEP y el proyecto se llevó a cabo con la asesoría de la Corporación Soñando Futuro.

El proceso de innovación se inició mediante el trabajo conjunto de asesoras y docentes una fase de ajuste a la formulación del proyecto, el cual se enfocó hacia la *deconstrucción del modelo pedagógico* del CED San Isidro, entendida como un ejercicio de reflexión, revisión y replanteamiento en tres ejes temáticos: el **modelo pedagógico** bajo el cual se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el CED, el proceso de formación de los docentes, y las competencias básicas.

Cada uno de los ejes temáticos se desarrolló en dos momentos: conceptos y miradas. Primero, se hizo un proceso de revisión y actualización de los conceptos bajo los cuales se venía desarrollando el proceso educativo en el CED San Isidro, en cada uno de los tres ejes temáticos. Posteriormente, por medio de su deconstrucción y reconstrucción, se adelantó un trabajo de análisis, reflexión y replanteamiento de la práctica pedagógica.

Como era de esperarse, este proceso significó una confrontación compleja de los maestros

con su práctica docente, como quiera que conllevó la necesidad de reconocer debilidades y fortalezas, afrontar responsabilidades y aceptar la introducción de cambios importantes en su modo de entender la educación, la pedagogía y la docencia. No obstante, el grupo de docentes se consagró con esfuerzo y dedicación a este empeño y logró adelantar el proceso con resultados que en principio pueden resultar modestos, pero que se irán haciendo significativos en la medida en que el trabajo iniciado tenga continuidad en las prácticas pedagógicas cotidianas y en tanto más docentes se comprometan con el proceso.



Esta cartilla busca socializar la experiencia de innovación realizada por el CED San Isidro Labrador, con el objeto de que sirva como punto de partida y de reflexión para el diseño y ejecución de proyectos similares que contribuyan a la revisión, actualización y mejoramiento de las prácticas docentes en los centros educativos del Distrito Capital.

Teniendo en cuenta la sincronía con la cual se llevaron a cabo los componentes del proyecto, se ha optado por hacer una presentación igualmente sincrónica del texto, que ofrece por lo menos dos alternativas de lectura. Por una cara se presentan las directrices del proceso de reflexión conceptual, en cada uno de los tres ejes temáticos (modelo pedagógico, formación de docentes y competencias básicas);

por la otra cara, se ofrece una síntesis de las miradas que sobre cada eje temático construyeron de manera colectiva los docentes del CED San Isidro; finalmente, en las páginas centrales, se ha incluido una propuesta de tres talleres, uno por cada tema, para ser abordados por los maestros como punto de partida y elemento motivador hacia procesos similares de deconstrucción del modelo pedagógico.

Tenemos la certeza de estar ofreciendo a los y las docentes una propuesta de trabajo colectivo cuya implementación permitirá la transformación de las prácticas pedagógicas y la construcción de una nueva perspectiva pedagógica, una comunidad académica en continua renovación de su pedagogía, con base en la reflexión y la discusión permanentes.



Caballo





La reflexión sobre cómo cualificar las competencias básicas en el Centro Educativo Distrital San Isidro conllevó la revisión y formulación de una propuesta inno-

tras se mire y reflexione frente a su quehacer pedagógico, para comprender qué fundamenta sus prácticas y cuáles son las concepciones que subyacen a estas. Esto genera incertidumbre y la necesidad permanente de proponer y diseñar nuevas rutas y ambientes de aprendizaje.

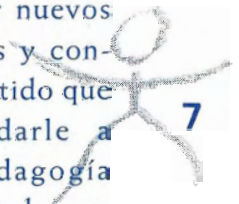
Modelo pedagógico

HERRAMIENTA DINÁMICA

vadora: la deconstrucción del modelo pedagógico con el cual se venía trabajando en el colegio.

La deconstrucción es una estrategia que permite que cada uno de los maestros y maes-

La deconstrucción exige la revisión de los aportes de diferentes teóricos, desde diversas perspectivas, para alimentar la reflexión y la crítica, lo que, a su vez, permite generar nuevos interrogantes y consolidar el sentido que queremos darle a nuestra pedagogía para construir las rutas a seguir.



¿Cuál es la
idea que tenemos
de modelo pedagógico?
¿Qué modelo tenemos
nosotros y quién
lo formuló?

* FLÓREZ, R.

*Evaluación,
pedagogía y
cognición.*

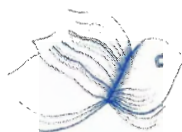
McGraw Hill,
Bogotá, 1999

Son muchas las concepciones que se han planteado sobre el modelo pedagógico, desde diversos pensadores y teóricos de la educación. Según Rafael Flórez*, el modelo pedagógico «es una representación de las relaciones que predominan en el fenómeno de enseñar», es decir, las relaciones que establecen los sujetos con el saber, las relaciones que se establecen entre los sujetos que aprenden y entre los sujetos y los contextos en los que habitan.

Intentar dar cuenta de estas relaciones implica preguntarnos: ¿qué tipo de hombre queremos educar?, ¿con qué tipo de sociedad soñamos?, ¿cómo aprenden los sujetos?,

¿cuál es el papel del maestro?, ¿qué método, qué recursos y qué estrategias pedagógicas contribuyen al avance y cualificación de los aprendizajes? y ¿cómo damos cuenta de los aprendizajes? Al responder estas preguntas desde los disensos y consensos, se construyen lenguajes comunes y propósitos que nos identifican como colectivo y le dan sentido a nuestro hacer.

Cada época ha generado su propio concepto de educación, determinado por las formas de ver al hombre y a la sociedad y, claro esta, por las concepciones que se tienen en ese momento sobre la manera cómo aprende el hombre. Esas concepciones han generado a lo largo de la historia los diferentes modelos pedagógicos.



Rafael Flórez señala como los modelos más representativos los siguientes:



Modelo Pedagógico Romántico

Considera como eje central de la educación al niño y por ende la necesidad de ofrecerle un ambiente pedagógico que le permita desarrollar sus habilidades y cualidades. Sus mayores exponentes son Rousseau, Illich y A.S. Neil.



Modelo Pedagógico Desarrollista

Su propósito educativo es permitir que cada individuo acceda de una manera progresiva y secuencial a la etapa de desarrollo intelectual, de acuerdo con sus necesidades y condiciones. De allí que el ambiente pedagógico que se genera debe contribuir al desarrollo de las estructuras mentales del niño. Los principales representantes de este modelo son John Dewey y Jean Piaget.



Modelo Pedagógico Social

Establece que el propósito educativo debe orientarse al desarrollo máximo de las capacidades e intereses del individuo. La sociedad y el trabajo colectivo cumplen una función fundamental para que dicho desarrollo se exprese no sólo en el espíritu colectivo sino en la formación científica de los sujetos. Establece diferencias

¿El modelo pedagógico con el cual nos formamos, puede ser aplicado con nuestros estudiantes, aquí y ahora?

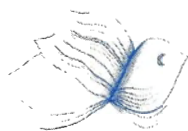


entre desarrollo y aprendizaje. Sus representantes más importantes son: Freinet, Makarenko y Paulo Freire.

Es importante precisar que la intención de la deconstrucción de un modelo pedagógico no es transplantar intacto un enfoque del conocimiento a la práctica pedagógica, sino construir un conjunto coherente de principios que orienten el modelo pedagógico, ajustado a las realidades de la institución y del aula.

¿Puede nuestro colegio tener un modelo pedagógico propio? ¿Podemos nosotros crearlo?

Este ejercicio conceptual requiere reconocer que existen diversas rutas pedagógicas, las cuales han sido construidas por cada uno de los maestros desde su saber disciplinar, su experiencia e historia propias. Sin embargo, estas rutas individuales deben estar iluminadas por el propósito común presente en el modelo pedagógico.



La posibilidad de que niños, niñas y jóvenes adquieran aprendizajes significativos y comprensivos tiene relación con los espacios de formación permanente que las

instituciones educativas y los maestros y maestras creen al interior de las mismas.

De acuerdo con esto, el proyecto de deconstrucción y reconstrucción del modelo pedagógico del Centro Educativo Distrital San Isidro Labrador contempló, como un componente esencial, la formación docente.

Formación de maestros

UNA NECESIDAD PERMANENTE

HACÍA LA FORMACIÓN DOCENTE

En el plano conceptual, el debate en torno a la formación de los maestros se ha cualificado y presenta diversos puntos de discusión, tales como las temáticas, los enfoques, las estrategias,



los espacios de trabajo; pero sobre todo, se ha rescatado la discusión acerca de la esencia y el carácter mismo del proceso de formación.

La capacitación docente respondía en la mayoría de los casos a requerimientos externos, como la reglamentación para el ascenso profesional (escalafón) o las disposiciones legales que obligaban a inclinarse hacia ciertas teorías y propuestas pedagógicas. Eran pocos los maestros que buscaban en la capacitación un espacio para complementar la reflexión sobre su quehacer pedagógico.

Los criterios de capacitación, por lo tanto, eran externos a las necesidades e inquietudes de los maestros. Algunos cursos surgían como producto del mercado educativo, otros estaban mediados por necesidades económicas y de estatus, y otros resultaban de imposiciones dictadas por las autoridades educativas del nivel nacional, departamental o institucional.

A partir del año 1996, con el surgimiento de los proyectos de formación permanente de docentes (PFPD) se ha generado una reflexión y discusión alrededor de los conceptos de capacitación y formación, dando prioridad al elemento de formación enfatizado en la Ley General de Educación y en las disposiciones legales del Ministerio de Educación Nacional.

¿Tienen los procesos formativos la capacidad de saldar las brechas entre maestros y estudiantes, en las que frecuentemente naufraga el proceso formativo?





LINEAMIENTOS PARA LA FORMACIÓN



LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN* le otorga a la formación docente las siguientes finalidades:

- Formar un educador con la más alta calidad científica y técnica.
- Desarrollar la teoría y la práctica como parte fundamental del saber del educador.
- Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber científico.
- Preparar a los docentes a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

ran que la formación de educadores debe entenderse como “un conjunto de procesos y estrategias orientados al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño del docente como profesional de la educación”*.

Y aclaran, igualmente, que la formación se relaciona con: “Un proceso continuo, a través del cual se busca ampliar y fortalecer el horizonte conceptual del docente, cualificar su práctica pedagógica y el dominio de su campo de saber, mediante el desarrollo de actividades teóricas y prácticas de diferente orden, desde las cuales sea posible la tematización y transformación de sus representaciones sobre educación, conocimiento, sociedad,

* *Lineamientos generales para la formación de docentes. Documento MEN, 1995.*

Así mismo, las disposiciones legales del MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL acla-

¿Se puede hablar,
verdaderamente, de la
existencia de un proceso
formativo al interior de la
institución educativa?
¿De su institución
educativa?

escuela, infancia, enseñanza y aprendizaje”.

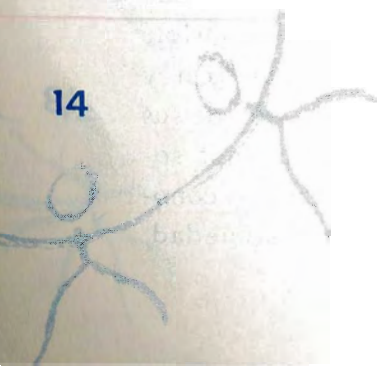
No obstante, la experiencia como docentes del sector oficial nos ha demostrado que no hay un proceso conti-

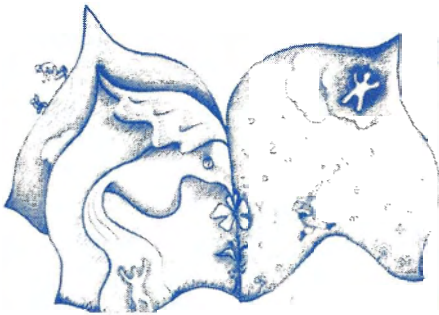
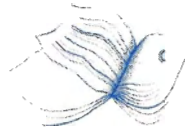
nuo de formación docente y que por lo general, lo que se da es una capacitación ligada a objetivos coyunturales, que no logra afectar de manera importante ni las representaciones de los docentes ni su práctica pedagógica.

FORMACIÓN: PROCESO DE HUMANIZACIÓN

Una nueva mirada de la formación docente ha permitido introducir en los procesos formativos componentes de innovación e investigación, con lo cual dejan de ser únicamente capacitación para convertirse también en procesos de humanización y de construcción de nuevas prácticas pedagógicas.

El concepto de humanización reconoce que el hombre se humaniza no solo por el enriquecimiento en la cantidad de información que maneja, sino por “el enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo de la propia espiritualidad, forjada desde el interior en el cultivo de la razón y la sensibilidad, en contacto con la filosofía, las ciencias, el arte y el lenguaje”.





La formación, por lo tanto, desde este punto de vista, es lo que queda al final de la reflexión, lo que trasciende a las técnicas, métodos o estrategias y que cualifica al ser humano en tanto humano, pues lo concibe como sujeto-agente y le reconoce sus dimensiones, específicamente humanas: la autonomía, la actividad de procesamiento de información, la diversidad y la universalidad, entre otras.

La formación, entonces, tiene que distanciarse un poco de su perspectiva estrictamente académica para actuar, despertar, reflexionar, cuestionar las dimensiones del ser humano e introducir dentro de sus principios la necesidad de ser mejor persona, es decir, que además de cualificar un saber específico, un "con qué o sobre qué", se trabajen y articulen elementos pedagógicos que interroguen por el "para qué" de lo que hago.

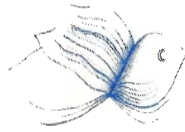
¿Dónde está la fortaleza del docente? ¿Acaso puede estar en la atribución de la evaluación o en el privilegio del que conoce?

Así, en la medida en que el proceso formativo sea más humanizador, tendrá en cuenta relaciones bidireccionales en todo sentido: en el saber, en el poder, en las interacciones, en la posibilidad de aprender, entre otras. Es decir, el concepto de formación involucra no sólo a quien va a formarse en una relación de alteridad, sino, también, a quien forma en algo. Se reconoce así que no necesariamente existe uno que "sabe e informa" y otro que "desconoce y aprende".

¿Como
docentes le tememos
al cambio?
¿Por qué resistimos a
transformar e innovar
las prácticas
docentes?

De acuerdo con lo anterior, en el proceso formativo se retoma la realidad para hacer procesos de reflexión basados en observaciones y autoobservaciones críticas y generadoras de transformaciones "in situ". Se favorecen el diálogo y las inquietudes hacia la práctica del otro como posibilidad de aprendizaje, de manera que el colega, el compañero e incluso el formador se conviertan en colaboradores en la creación de nuevas experiencias. Así, se reconoce en todos ellos un "otro" con posibilidades de error, cuestionamiento, innovación, reflexión y teorización.

Enfrentarse y "vivir" un proceso de formación debilita y siembra dudas e incertidumbre en las certezas, y genera múltiples interrogantes que bien aprovechados posibilitan la creación, la originalidad, la innovación, el riesgo, la necesidad de búsqueda continua y variadas, e interesantes acciones que permiten vislumbrar cómo van las cosas y que interrogan por el sentido y el propósito de lo que se hace, se piensa, se proyecta.



Competencias

SABER HACER

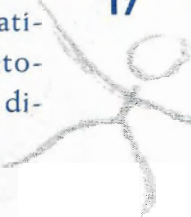


El proyecto de deconstrucción del modelo pedagógico del Centro Educativo Distrital San Isidro Labrador nació motivado por la necesidad de explorar alternativas para cualificar las competencias básicas.

El concepto de competencia, si bien se ha venido introduciendo desde hace algún tiempo en la educación distrital y nacional, es relativamente desconocido para un

buen número de docentes, por lo menos en sus alcances. De ahí la necesidad de abordar su deconstrucción, en el marco de este proyecto, haciendo una exploración conceptual sobre el tema.

En primer lugar, era necesario establecer cuál ha sido la génesis del concepto de competencia, así como develar la manera en que las competencias se introdujeron en el ámbito educativo. Para ello se retomaron posturas de diferentes autores.



BREVE HISTORIA DE LAS COMPETENCIAS



El concepto de competencia surge desde la lingüística con Chomsky, referida a un hablante-oyente ideal, partícipe de una comunidad lingüística homogénea, con un saber tácito de la estructura de la lengua. Desde esta perspectiva la competencia es un conocimiento práctico de las reglas o principios que regulan el sistema lingüístico.

A partir de este momento se realizó una sincreción entre la teoría gramatical existente y el concepto de competencia propuesto por Chomsky, lo que derivó en una orientación normativa e instrumental que tenía como centro la lengua: la morfología, la sintaxis

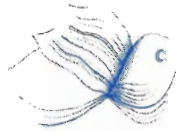
y la fonética eran aspectos a los que se dedicaban gran parte de las acciones de la escuela. Los currículos en el campo del lenguaje estaban marcados por el gramaticalismo y la memorización de normativas lingüísticas. La escritura, por tanto, se entendía como un acto de codificación a través de reglas lingüísticas, y la lectura como un acto de decodificación. En este momento se hablaba entonces de habilidades de lectoescritura.

El desarrollo de las cuatro habilidades—hablar, escribir, leer y escuchar— se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares.

En el contexto colombiano el trabajo sobre las habilidades comunicativas tomó una

¿Qué debe cambiar en el proceso educativo con la introducción del concepto de competencias?





orientación instrumental, perdiendo de vista las dimensiones socio-culturales y éticas. El verdadero sentido de significación no era tenido en cuenta en este momento.

Más adelante surge con otros movimientos una postura que empieza a hablar de la competencia comunicativa planteada por Dell Hymes (1972), referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, social e históricamente situados. Se

introduce así una visión más pragmática del lenguaje, en la cual los aspectos socioculturales resultan determinantes en los actos comunicativos. De allí se deriva el enfoque semántico comunicativo, que atiende a la construcción de significado y toma el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo.

La pedagogía del lenguaje se orientó entonces hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos

reales de comunicación. Es en este momento cuando empieza a mirarse la comunicación como un acto de significación. Dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción; y tiene que ver con las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes.

NUESTRO CONCEPTO DE COMPETENCIA

La Secretaría de Educación de Distrito, en un documento de referentes conceptuales sobre competencias básicas,* retoma el concepto de Hymes, quien plantea, frente a la idea de "competencia lingüística", la noción de "competencia comunicativa" referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos, social e históricamente situados.

De este modo Hymes introduce una visión pragmática del lenguaje en la que los aspectos

* SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, ALCALDÍA MAYOR, U. NACIONAL DE COLOMBIA. *Evaluación de competencias básicas en el Distrito Capital. 1998 - 2000.*



socioculturales resultan determinantes en los actos comunicativos: "el niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y con el uso integral de la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa..."

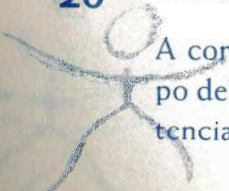


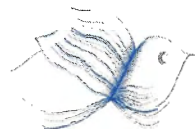
Las unidades de análisis que se derivan de este planteamiento, más que enunciados lingüísticos, se refieren ya a actos de habla inscritos en actos comunicativos reales en los que resultan centrales los aspectos sociales, éticos y culturales. De estos planteamientos se deriva el denominado enfoque semántico-comunicativo: semántico en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo.

La formulación y el desglose de las competencias asociadas a los procesos de significación tienen sentido en el campo de la educación formal, si se evidencian en una serie de actuaciones o desempeños discursivos o comunicativos particulares. Esta parece ser una de las características básicas de la noción de competencia, al estar referida a una situación de desempeño específica. Por tanto, estas competencias constituyen, fundamentalmente, unos referentes u horizontes que permiten visualizar y anticipar énfasis en las propuestas curriculares, sea alrededor de proyectos pedagógicos o de trabajos a nivel de talleres dentro del área del lenguaje. Es importante anotar aquí que la orientación hacia la significación y la comunicación deberá estar presente en el horizonte de trabajo de cualquier propuesta de desarrollo curricular.

20

A continuación se señalan algunas competencias asociadas con el campo del lenguaje, o las competencias que harían parte de una gran competencia significativa:

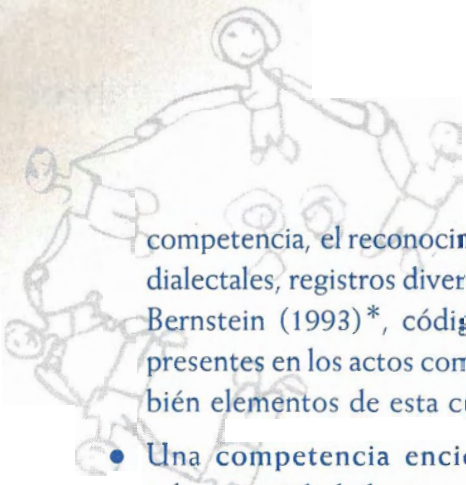




- Una **competencia gramatical** (o sintáctica), referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas, que rigen la producción de enunciados lingüísticos.
- Una **competencia textual**, referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada también con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados y uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y de seleccionar diferentes tipos de textos, según las intencionalidades discursivas.
- Una **competencia semántica**, referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente, según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o idiolectos particulares hacen parte de esta competencia, lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción lingüística.

¿Puede ser el contexto familiar, cultural y social de los niños y las niñas, las particularidades de su desarrollo, limitantes o determinantes de su nivel de competencias básicas?

- Una **competencia pragmática o sociocultural**, referida al conocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto, como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados que hacen parte de esta

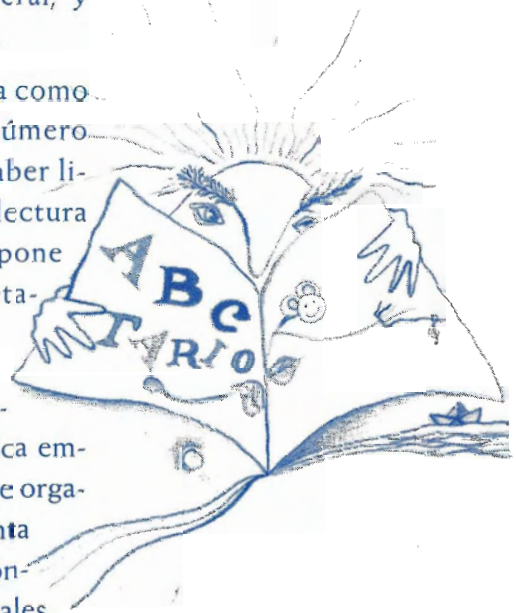


competencia, el reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos o, en términos de Bernstein (1993)*, códigos sociolingüísticos presentes en los actos comunicativos, son también elementos de esta competencia.

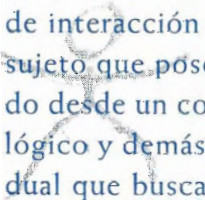
- Una **competencia enciclopédica**, referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o sociocultural en general, y en el micro entorno local y familiar.
- Una **competencia literaria**, entendida como el reconocimiento directo de un número significativo de obras, es decir, un saber literario surgido de la experiencia de lectura de las obras mismas, saber que se pone en juego en los procesos de interpretación y producción de textos.

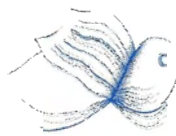
* UNIVERSIDAD NACIONAL. *Hacia una conceptualización en competencias.* Bogotá, 1999.

Como resultado de lo anterior, las concepciones en torno al lenguaje y la matemática empiezan a transformarse hacia una manera de organizar el mundo, que, como tal, fundamenta los intercambios entre el individuo y el contexto. Este tiene en cuenta aspectos sociales, culturales y pragmáticos, no sólo lingüísticos.



La lectura empieza a entenderse como un acto de interacción entre un texto y un sujeto, un sujeto que posee saberes y un texto construido desde un contexto cultural, político, ideológico y demás. Es un proceso social e individual que busca producir signo y sentido.





La escritura también se entiende como un proceso social o individual que se produce en los actos de significación. Podría decirse que es configurar un mundo demostrando saberes, demostrando competencias. Y aquí surge un nuevo elemento: escuchar, entendido como un acto de interpretación de significados desde el contexto.

El concepto de competencia empieza a enfatizar en los usos del lenguaje con esa nueva significación y entonces se le asigna una función social y pedagógica.

¿Cómo establecer niveles de competencia, con base en qué parámetros, sin desconocer las diferencias naturales y socio-culturales?

LA REFLEXIÓN SOBRE LA PEDAGOGÍA

El plantearnos la discusión y reflexión en torno a los conceptos de modelo pedagógico, formación docente y competencias, es una manera de entender la calidad de la educación como un elemento que se entronca en la construcción y generación de comunidades académicas que reflexionan, construyen o renuevan la pedagogía. Los conceptos planteados anteriormente se convierten así en ejes fundamentales para los procesos de deconstrucción y construcción de los modelos pedagógicos de cada institución educativa.

Este principio nos permite convocar a las instituciones educativas a generar espacios de continua reflexión y construcción colectiva del sentido de su hacer, de tal manera que la discusión en torno a las competencias trascienda el entrenamiento de los y las estudiantes para obtener mayores resultados en las pruebas, y los lleve a diseñar estrategias pedagógicas que permitan proponer mejores espacios de aprendizaje.

¿Cómo diseñar mejores ambientes

Competencias

¿Qué proyectos se pueden construir para el mejoramiento de las competencias?

El sentido original de la evaluación de competencias básicas es el de poder establecer con claridad las deficiencias que presentan los estudiantes con respecto a niveles deseables de logro en cada una de las áreas, para, sobre esa base, emprender un proceso de cualificación de los procesos pedagógicos y de mejoramiento de la calidad de la educación de nuestros niños, niñas y jóvenes.

¿Cuál ha sido la postura de su institución y qué autores se ha consultado para tener elementos de discusión sobre el concepto de competencias?

La respuesta esperada de los maestros frente a los resultados de la evaluación es un proceso de análisis de los resultados, revisión de prácticas y proposición de alternativas.

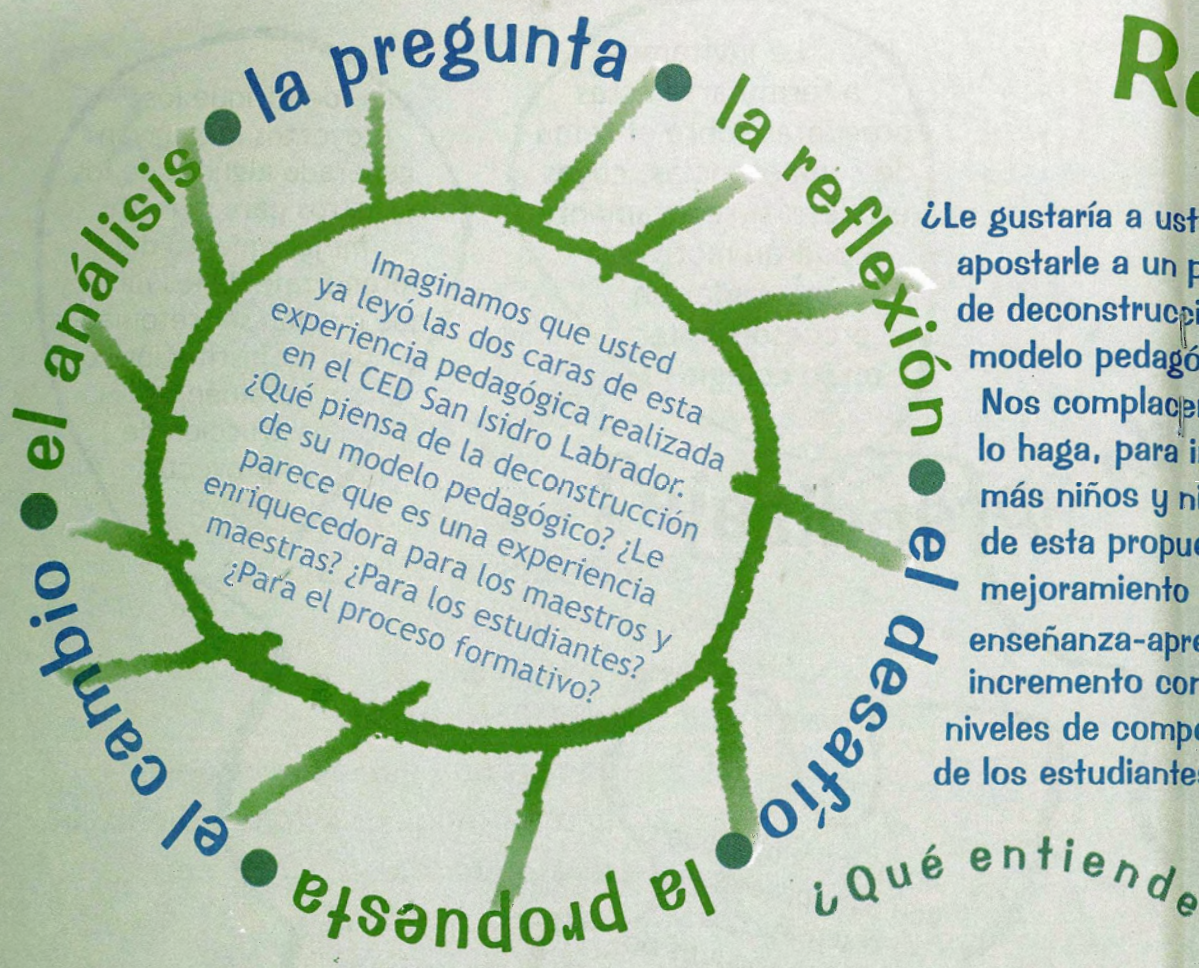
de aprendizaje?

Le invitamos a formularse estas preguntas sobre el tema de competencias, cuyas respuestas, seguramente, le podrán motivar a emprender un proceso similar en su colegio

Identifique los proyectos que hayan generado algunos de los maestros para permitir el mejoramiento del aprendizaje de los niños y que puedan ser retomados por la institución, o evalúen la construcción de un proyecto nuevo

¿Qué tipo de análisis se han realizado frente a los resultados obtenidos sobre la evaluación de competencias de su institución y qué estrategias o inquietudes se han generado a partir de esos?

¿Conocen una propuesta que permita involucrar a los maestros en el proceso de cualificación de competencias partiendo de la mirada de sus competencias?



¿Le gustaría a usted apostarle a un proceso de deconstrucción del modelo pedagógico? Nos complacería verlo hacer, para involucrar a más niños y niñas de esta propuesta de mejoramiento de enseñanza-aprendizaje, incremento con los niveles de competencia de los estudiantes

¿Qué entiende por deconstrucción?

¿Es necesario crear grupos de estudio para leer, reflexionar e identificar teorías y principios que sustenten las prácticas de su institución?

¿Cómo institución, se han preguntado cuál es el propósito que tienen? ¿Se siente identificado con estos principios? ¿Es necesario construir colectivamente otros?

¿Con lo realizado hasta aquí es posible construir la ruta pedagógica de los estudiantes de su institución? Elabórela creativamente

Intente registrar sus prácticas, para que después puedan ser socializadas con el grupo de maestros y discutir alrededor de los aspectos comunes o diferentes que encuentren.

e-pensar

ted
proceso
ción de su
ógico?
ría que
intentar que
ñías se beneficien
esta que busca el
del proceso de
endizaje y el
nsecuente de los
etencias básicas
es.

el modelo pedagógico

Si está decidido a intentar, o quiere convencerse de hacerlo, aquí cuenta con una herramienta para iniciar el trabajo: una guía para iniciar la reflexión y plantearse la deconstrucción de su modelo pedagógico. Formúlese las siguientes preguntas, respóndalas sinceramente, discúptalas con los otros docentes y ahonden juntos en el concepto de modelo pedagógico, como punto de partida para hacer su deconstrucción.

usted por Modelo Pedagógico?



¿Con los elementos encontrados y contruidos hasta el momento ya tiene una visión del estado de su modelo pedagógico?

Proponga y programe las rutas a seguir en la deconstrucción del modelo pedagógico de su colegio.

ivamente mediante un dibujo.

Formación docente

La experiencia de deconstrucción del modelo pedagógico del CED San Isidro Labrador, que presentamos en esta publicación, incorpora el componente de la formación docente. Así, por una cara hemos hecho una revisión de los conceptos teóricos e institucionales que orientan esta práctica en nuestro país. Por la otra cara, hemos relatado la forma en que se deconstruyó y reformuló el proceso formativo de los docentes del colegio.

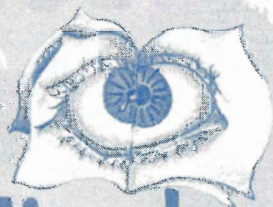
Cualificar al

¿Cuáles son sus opiniones sobre estos planteamientos? ¿Cómo es el proceso formativo en su institución? ¿Estaría dispuesto a participar en un proceso de construcción colectiva de conocimiento? ¿Qué otras estrategias, además de las aquí propuestas, podrían implementarse en el curso de un proceso formativo de docentes?

¿Cuáles conceptos se han construido colectivamente y qué referentes

Teniendo en cuenta los requerimientos institucionales, construya un plan de formación o cualifique el que tiene.

Deconstrucción: nueva perspectiva pedagógica



Miradas

El presente artículo se propone analizar la deconstrucción de la pedagogía tradicional, para dar lugar a una pedagogía de la deconstrucción. En primer lugar, se define la deconstrucción como un proceso de desmontaje de los discursos dominantes, para dar lugar a una pedagogía de la deconstrucción. En segundo lugar, se describe la pedagogía de la deconstrucción como una pedagogía que busca la liberación del sujeto, a través de la deconstrucción de los discursos dominantes. En tercer lugar, se describe la pedagogía de la deconstrucción como una pedagogía que busca la liberación del sujeto, a través de la deconstrucción de los discursos dominantes. En cuarto lugar, se describe la pedagogía de la deconstrucción como una pedagogía que busca la liberación del sujeto, a través de la deconstrucción de los discursos dominantes. En quinto lugar, se describe la pedagogía de la deconstrucción como una pedagogía que busca la liberación del sujeto, a través de la deconstrucción de los discursos dominantes. En sexto lugar, se describe la pedagogía de la deconstrucción como una pedagogía que busca la liberación del sujeto, a través de la deconstrucción de los discursos dominantes. En séptimo lugar, se describe la pedagogía de la deconstrucción como una pedagogía que busca la liberación del sujeto, a través de la deconstrucción de los discursos dominantes. En octavo lugar, se describe la pedagogía de la deconstrucción como una pedagogía que busca la liberación del sujeto, a través de la deconstrucción de los discursos dominantes. En noveno lugar, se describe la pedagogía de la deconstrucción como una pedagogía que busca la liberación del sujeto, a través de la deconstrucción de los discursos dominantes. En décimo lugar, se describe la pedagogía de la deconstrucción como una pedagogía que busca la liberación del sujeto, a través de la deconstrucción de los discursos dominantes.

© 2001 Instituto para la
Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico IDEP.
ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.

Directora
CLEMENCIA CHIAPPE

Subdirectora Académica
MARÍA CRISTINA DUSSÁN DE SUÁREZ

Área de Desarrollo Pedagógico
EDGAR TORRES CÁRDENAS

Área de Comunicaciones Educativas
MARÍA EUGENIA ROMERO

Nó. y tipo de convocatoria
Convocatoria 01 del 2000.
Uso de los resultados de las pruebas de
Competencias Básicas aplicadas en las
Instituciones Educativas del Distrito
Capital. Contrato No. 027.

CED SAN ISIDRO LABRADOR
JORNADA MAÑANA

Director
VÍCTOR MANUEL RIVEROS ALAYÓN

Docentes participantes, asesores y colaboradores
AURA MARÍA TORRES, ERIKA ARIZA,
GLORIA REYES, LUZ MARINA VÁZQUEZ,
NOHORA RODRÍGUEZ y demás
profesoras de la Institución.

Asesoría Pedagógica
CORPORACIÓN PARA EL DESARROLLO
DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA
"SOÑANDO FUTURO"

Asesoría Editorial, Diseño Gráfico e Ilustración
IDEONAUTAS: MARÍA CRISTINA RUEDA,
WILSON MARTÍNEZ MONTOYA,
FERNANDO CHAVES VALBUENA

Algunos dibujos elaborados
por los estudiantes del CED
San Isidro Labrador

Impresión
JAIME SILVA

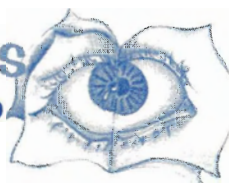
Registro ISBN: 8018-45-5

1ª Edición. Noviembre de 2001
1.000 ejemplares

Esta publicación forma parte del
proyecto de innovación "Hacia la
Reconstrucción del Modelo Pedagógico
a partir de la Deconstrucción de las
Prácticas y las Relaciones en la Escuela",
auspiciado por el IDEP.

Se autoriza la reproducción total o
parcial, citando la fuente y los créditos
de los autores. Se agradece el envío
de la publicación en la cual se hace
la reproducción o referencia al
CED San Isidro Labrador, Carrera 95A
No. 59 A-15 Sur. Teléfono: 779 2845.

Miradas Contenido



MODELO PEDAGÓGICO	
Nuevos principios institucionales	3
FORMACIÓN DE MAESTROS	
Búsqueda colectiva	12
COMPETENCIAS	
Cómo aprenden los niños y las niñas	17



Esta publicación presenta en tres partes, los distintos momentos que conformaron la experiencia de innovación pedagógica del CED San Isidro Labrador: los Conceptos que dieron inicio a la reflexión en cada una de las áreas temáticas, las Miradas que el equipo de docentes construyó colectivamente sobre cada área; y los talleres que se proponen a los maestros lectores como punto de partida y de motivación para la deconstrucción del modelo pedagógico de su institución.



La deconstrucción del modelo pedagógico en el CED San Isidro Labrador, se dirigió hacia la construcción colectiva de los principios

centes y asesoras en torno al Proyecto Educativo Institucional. Se analizaron los ejes centrales del PEI y su coherencia con el trabajo realizado por los docentes en el CED.

Modelo pedagógico

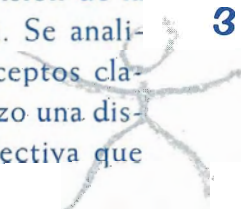
NUEVOS PRINCIPIOS INSTITUCIONALES

institucionales del colegio, que son los que orientan la creación y el mejoramiento de las estrategias pedagógicas.

El trabajo se inició con una reflexión de do-

De igual manera, se hizo una reflexión acerca del conocimiento que los maestros tenían de su proyecto.

Fue necesario hacer una lectura detallada del documento escrito del PEI, tras lo cual se pudo avanzar en la deconstrucción del modelo pedagógico, a partir de la discusión sobre la misión y la visión de la institución. Se analizaron conceptos claves y se hizo una discusión colectiva que

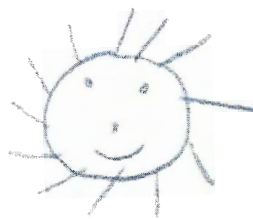


permitió establecer lenguajes comunes y un primer acuerdo que necesitó una mayor cualificación.

Después se llevó a cabo una etapa de toma de conciencia sobre la importancia del trabajo personal, para definir la dinámica y los momentos del trabajo. En esta reflexión se establecieron tres momentos paralelos: la observación de prácticas y relacio-

nes en el colegio, la conceptualización de modelos y teorías, y la construcción de estrategias específicas de aula.

El proceso arrojó como principal conclusión, que lo realmente importante en el proceso pedagógico es llenar de sentido el quehacer cotidiano, identificando las formas de interacción que se desarrollan en la escuela.



LAS PREGUNTAS SOBRE EL PEI

El proceso de construcción colectiva de los principios básicos del PEI implicó responder una serie de interrogantes:

- ¿Cuáles son los ejes articuladores del PEI?
- ¿Qué necesitamos para definir con mayor claridad y precisión los ejes articuladores?
- ¿Qué tan coherentes son los ejes articuladores con respecto a la visión y la misión del PEI?

- ¿Nuestro quehacer pedagógico responde a la visión, la misión y los ejes articuladores del PEI?
- ¿Cómo son nuestras prácticas pedagógicas en este momento: qué nos gusta, que nos disgusta?
- ¿Cómo soñamos la visión y la misión de nuestro PEI?

LAS RESPUESTAS SOBRE EL PEI

Frente a las preguntas planteadas los maestros respondieron de forma diversa:

- Los ejes del PEI son: democracia y derechos humanos.
- Los ejes son: valores, integración humana, comunicación, seguimiento.
- Los ejes son: tiempo, organización, creación de espacio, qué y cómo.
- Los ejes son: democracia y derechos humanos, dinamizados por los proyectos escolares que son obligatorios por ley: comités de democracia, sexualidad, ecología, etcétera.
- Los ejes son: el eje pedagógico conformado por comités, currículo, plan de estudios y plan institucional; el eje administrativo, conformado por áreas y asignaturas.

Miradas



“Los docentes pensábamos que el modelo pedagógico eran las diferentes corrientes pedagógicas que se utilizaban en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde unos seguíamos a Montessori, otros a John Dewey, a Piaget y a otros”



ANÁLISIS DEL PEI DEL CED SAN ISIDRO LABRADOR



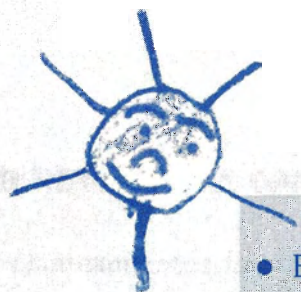
VISIÓN DEL PEI

- Formar al estudiante de manera integral, esto es, en todos los aspectos del ser humano: espiritual, cognoscitivo, ético, entre otros.
- Formar al estudiante de una manera integral para beneficio suyo y de su comunidad.
- Formar al estudiante creando en él una conciencia democrática y una actitud ciudadana hacia cambios positivos.
- Formar niños, niñas y jóvenes que sean capaces de enfrentarse al tipo de sociedad en que se desenvuelven.

MISIÓN DEL PEI

- Dar elementos de formación en valores a los estudiantes, formar líderes para la convivencia pacífica, a partir de la educación integral, comprometidos con la defensa de la vida y la construcción de la paz a través de la interacción cotidiana.
- Desarrollar valores que identifiquen al estudiante como ciudadano solidario, comprometido consigo mismo, con la familia la nación y el mundo.



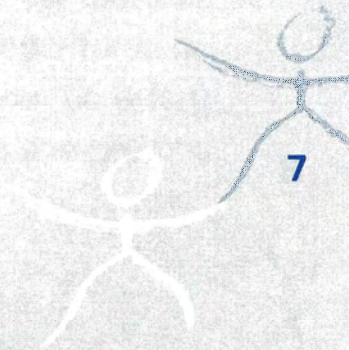


QUÉ SIRVE DEL PEI

- El horizonte institucional está bien enfocado.
- La propuesta, en general, está bien enfocada.
- Propone un cambio actitudinal de los maestros.
- Se ha trazado una ruta que es el desarrollo de la democracia.
- Se ha integrado a la comunidad educativa.
- Aunque ha habido reflexión y apropiación, hace falta.
- Se tiene en cuenta a los padres de familia.
- Se ha establecido el gobierno escolar.

QUÉ SIRVE DECONSTRUIDO

- Se deben ajustar y determinar elementos, se habla de democracia pero no se precisa si participativa o representativa.
- La visión que se tiene de la comunidad es la misma de hace 10 años.
- Se especula sobre las condiciones y situación de la comunidad.
- Hay desactualización de los nombres de los integrantes que aparecen en el documento.



CÓMO HA CONTRIBUIDO EN EL MEJORAMIENTO DE SU PEI

- Integrando.
- Organizando.
- Dando claridad al desempeño administrativo y pedagógico.
- Innovando y buscando nuevas estrategias para los niños.
- Empujando, dando orientaciones, liderando actividades y proyectos.
- Participando con responsabilidad.
- Procurando la ejecución.
- Buscando asesorías.



LÍNEAS DE ACCIÓN PARA EMPEZAR A TRABAJAR

- Determinar necesidades reales de la comunidad.
- Planear estrategia eficaces y estructuradas.
- Empezar por nosotros mismos, descubriéndonos y haciendo un compromiso.
- Disponer de espacios y tiempos reales para trabajar.
- Renovar el PEI.
- Organizar las responsabilidades.
- Autoevaluar.
- Trabajar con padres de familia.



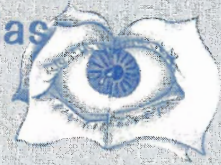
LOS RETOS PARA CAMBIAR

Los planteamientos formulados por los maestros y las maestras no sólo llevaron a confirmar el desconocimiento del PEI, sino que permitieron establecer los vacíos que es necesario superar:

- Sobre el tema de la democracia: cuál democracia (representativa o participativa), por qué es importante, por qué deben ser estos los ejes y no otros.
- Faltan acuerdos dentro del equipo docente; es necesario fortalecer el trabajo colectivo.
- Se requieren más oportunidades para el gobierno escolar.
- Hay que utilizar más espacios de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación.
- Se deben elaborar instrumentos de evaluación.



Miradas



"Nosotros los docentes creemos en la necesidad de que la imaginación, el asombro y los intereses de los niños y niñas ocupen un primer lugar en la educación; así mismo, en la necesidad de cultivar en los niños y las niñas el interés por ser lectores y escritores de obras de arte y de sus propios textos"



Miradas

"También veíamos el modelo pedagógico como la manera de organizar el quehacer en el aula y la escuela, que contempla el plan de estudio y la planeación curricular en general"

HACIA UN NUEVO MODELO PEDAGÓGICO

Como última fase del proceso, se construyó colectivamente con los docentes, una propuesta de nuevo modelo pedagógico, en la cual se definen y caracterizan los principios y los conceptos fundamentales desde donde se concibe el proceso educativo y que orientan su desarrollo.

Principios

Misión. Formar estudiantes, líderes autónomos, responsables, respetuosos frente a la vida, con sentido de pertenencia a la comunidad, comprometidos en la defensa de los derechos, la construcción de la paz, la solución de sus conflictos y los de su entorno, por medio de un trabajo basado en la democracia, los derechos fundamentales y la comunicación en el plano institucional, para que sean promotores de cambio en la familia, la comunidad y el país.

Visión. Buscamos formar personas que conozcan y respeten los derechos y deberes, capaces de afrontar problemas y plantear soluciones de manera pacífica frente a sus conflictos y los de su entorno.

Conceptos fundamentales

Educación. Es un proceso continuo de transformación del sujeto en todas sus dimensiones, a través de la convivencia, y que le

permite al individuo actuar con responsabilidad frente a las necesidades de su contexto.

Escuela. Es un espacio de vida en el cual se propicia la creatividad, la lúdica, el conocimiento, la participación activa, reflexiva y crítica del individuo.

Sociedad. Grupo de personas críticas y activas que interactúan en ambientes de ayuda mutua y tolerancia, aportando lo mejor de cada una, según su realidad e ideales, para proyectar metas en beneficio común.

Hombre. Es un sujeto crítico y receptivo que se acepta y respeta a sí mismo y a los demás, asumiendo con responsabilidad la construcción de su proyecto de vida en pro de una convivencia pacífica.

Si bien estos resultados sobre el PEI y el modelo pedagógico son un avance significativo en el propósito de cualificar el proceso pedagógico en el CED San Isidro y, en consecuencia, en el mejoramiento de las competencias

básicas de sus estudiantes, es evidente que el proceso no está acabado. Se necesita plantear unos referentes conceptuales y unos principios —con más reflexión y construcción colectiva— que lleven finalmente a construir el modelo que soñamos y que responde a la realidad y el contexto de nuestro colegio.

Miradas



"También tenemos en cuenta en el proceso educativo la colaboración de los padres y el mayor acercamiento entre los diversos estamentos de la comunidad educativa: estudiantes, maestros y padres, para trabajar unidos por el mejoramiento de la calidad de la educación"

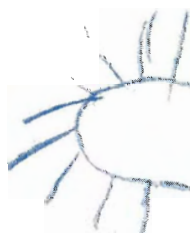
La práctica docente en el Centro Educativo Distrital San Isidro Labrador compartía las deficiencias de formación docente que afectan al conjun-

to de la educación colombiana, tales como la carencia de procesos permanentes, ausencia de hábitos investigativos y analíticos, falta de confianza en el criterio propio, temor generalizado ante la posibilidad de cambio y de renovación de prácticas y concepciones.

Por eso, como parte sustancial del proceso de deconstrucción del modelo pedagógico, para el mejoramiento de la práctica pedagógica y del aprendizaje, en el CED San Isidro adelantamos la deconstrucción del proceso formativo y la búsqueda de alternativas para esta práctica.

Formación de maestros

BÚSQUEDA COLECTIVA



PROCESO PROPIO

El proyecto partió de considerar las condiciones específicas de nuestro colegio: su historia, su comunidad educativa, su realidad contextual. Con esa base buscamos la unificación de criterios y la creación de modelos que respondieran a nuestra realidad escolar y que tuvieran la capacidad de generar procesos de transformación.

Así, abrimos espacios de interacción entre los maestros y maestras para generar y colectivizar propuestas de

cambio en nuestro colegio. El trabajo cubrió dos frentes: uno en el aula, para potencializar las competencias, y otro de reflexión y construcción colectiva de modelos propios a partir de la interrelación de las diferentes dinámicas de la escuela.

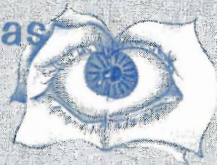
Este plan de formación docente se planteó desde tres estrategias fundamentales: jornadas pedagógicas, jornadas de fortalecimiento del saber disciplinar o talleres, y trabajo con un equipo dinamizador.

JORNADAS PEDAGÓGICAS

Realizadas una vez al mes, se convirtieron en espacios para hacer pedagogía. En ellas los maestros y maestras desarrolla-

mos procesos de reflexión y cualificación alrededor de preguntas y problemas en torno al saber y a los principios

Miradas



"Antes concebíamos las jornadas pedagógicas como un espacio para solucionar los conflictos de orden académico, administrativo, organizacional y disciplinario de la institución"



Miradas

"Con las jornadas pedagógicas ahora podemos responder con mayores fundamentos teóricos que dan sentido a nuestro quehacer pedagógico"

generadores del modelo pedagógico.

Estas jornadas posibilitaron la construcción colectiva de la misión, la visión y los objetivos del colegio, la reflexión sobre el concepto de competencia, la definición de procesos pedagógicos y la negociación del primer acuer-

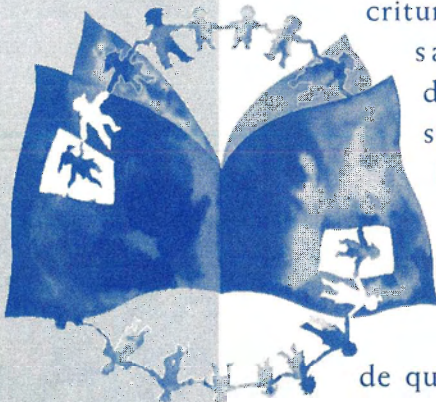
do sobre principios fundamentales del modelo.

También se constituyeron en momentos de encuentro y de revisión de las relaciones con el saber, con el poder, con los niños y niñas, con los padres y como grupo que busca ser una comunidad académica.

FORTALECIMIENTO DEL SABER DISCIPLINAR

Estas jornadas buscaban crear espacios de reflexión y discusión alrededor de los procesos de lectura, escritura y desarrollo del pensamiento lógico matemático. Se trataba de que maes-

tros y maestras miráramos nuestra práctica pedagógica para cualificarla, a la luz de elementos teóricos, de tal manera que generara una transformación con sentido e hiciera posible el diseño de estrategias y ambientes de aprendizaje propicios para potenciar el desarrollo de los y las estudiantes.



Al reflexionar sobre la práctica cotidiana el maestro o la maestra tiene la oportunidad de mirarse y cuestionar su hacer, entender lo que fundamenta su práctica, cuál es el paradigma que subyace a esta. Solo en la medida en que se cree incertidumbre y sienta la necesidad del cambio, éste se podrá dar, y podrá empezar a preguntarse por elementos como los contextos, las formas en que aprenden los sujetos, el sentido de la educación y, por supuesto, el sentido de la lectura, la escritura y las matemáticas.

De acuerdo con esto, los diferentes talleres apuntaron a crear la necesidad de revisar todos los elementos conceptuales y teóricos que aportan diferentes autores desde

diversas perspectivas, alimentando la reflexión y la crítica. Esta revisión permite consolidar el sentido que buscamos, nos llena de más interrogantes o simplemente nos deja entrever que en el aula se pueden dar otro tipo de relaciones entre los sujetos y de estos con el conocimiento y con los contextos, generando así un trabajo colectivo en donde se construyan nuevas estrategias para el aprendizaje.

Dichas estrategias no son fórmulas mágicas que puedan ser aplicadas apenas se necesitan; deben partir ante todo de la reflexión y el conocimiento que tengamos sobre la forma en que accede el niño al conocimiento, del saber disciplinar y del reconocimiento que tenemos

Miradas



"A pesar de lo enriquecedor del trabajo, no se lograron concretar algunos aspectos que consideramos fundamentales para la construcción del modelo pedagógico"



Miradas

"Todo esto ha exigido lectura, reflexión y generar cambios, los cuales han sido significativos, pertinentes y coherentes, ya que responden a las necesidades"

del aula como mundo social y como un elemento indispensable que posibilita el aprendizaje.

Los talleres se realizaron con una dinámica que genera participación, trabajo y construcción colecti-

va. Esto conlleva que maestros y maestras empecemos a pensar-nos como investigadores de la pedagogía y que, por tanto, estemos en constante indagación y reflexión para producir conocimiento en torno a lo pedagógico.

ENCUENTROS CON EL EQUIPO DINAMIZADOR

Este último componente buscó ser un seminario permanente de producción colectiva de saber, un espacio de evaluación y planeación del proyecto y de la forma en que se fue desarrollando.

En este espacio de encuentro se logró visualizar el logro y el indicador de impacto del proyecto, toda vez que el grupo dinamizador poco a poco se fue convirtiendo en protagonista del proceso, y de ser un equipo de planeación pasó a ser un grupo de estudio y reflexión.

La revisión de las teorías acerca de las competencias básicas, sintetizada en el capítulo de Conceptos de esta publicación, fue el punto de partida para un proceso de reflexión y análisis de los

del año anterior; igualmente había que encontrar información sobre el tipo de pensamiento que manejan los niños y las niñas de nuestro colegio, permitiendo a los maestros y las maestras poner

en juego una serie de estrategias diseñadas desde y para el contexto, con el fin de potenciar los aprendizajes de los estudiantes.

Competencias

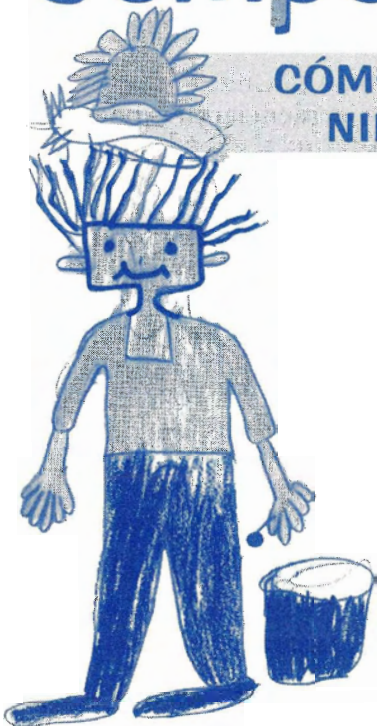
CÓMO APRENDEN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

y las docentes sobre las pruebas de competencias y sus resultados en el CED San Isidro Labrador.

Una vez realizado el análisis de las pruebas de competencias, era necesario confrontar las tendencias obtenidas con los resultados

DECONSTRUIR LAS PRUEBAS

Así surgió la necesidad de realizar lo que hemos denominado **pruebas mediadas**, en las que se realizó con los niños y las niñas la misma evaluación





Miradas

"Estamos acostumbrados a enseñar a punta de tablero y libro, es más fácil, pero cuando nos enfrentamos a otras metodologías nos asustamos..."

de competencias pero teniendo al maestro como mediador en el proceso de resolución de los ítems, seleccionados previamente por los maestros. El papel del docente era, entonces, develar, mirar al niño, preguntarle y establecer cómo argumentaba las acciones que realizaba para resolver los problemas planteados.

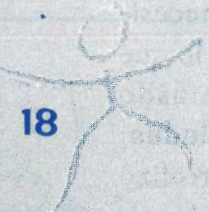
Es necesario aclarar que para llevar a cabo estas pruebas consideramos pertinente, desde nuestra mirada, seleccionar a los niños y las niñas que por su desempeño en el aula se encontraran en los niveles bajo, medio y alto, para así evitar sesgarnos en los resultados o dejar de atender todos los requerimientos de nuestra población.

¿QUÉ HALLAMOS?

Los resultados obtenidos evidenciaron aspectos muy importantes sobre el pensamiento de los niños, las dificultades que enfrentan en los procesos y la posible ruta para el trabajo pedagógico que debemos implementar en el aula. Los aspectos más sobresalientes en cada uno de los niveles fueron:

Nivel bajo

- Se presenta dificultad para comprender el planteamiento de los problemas. Al interrogar a los niños y las niñas acerca de cuál es la pregunta que nos plantea el problema, no logran ubicarla.





- Dan una respuesta rápida al ítem sin tener en cuenta lo que están planteando; cuando se les pregunta cómo los resolvieron, vuelven la mirada sobre las posibles respuestas intentando resolver los diferentes algoritmos que presentan con un procedimiento de ensayo y error.
- No logran establecer una relación entre la pregunta y los algoritmos propuestos para la resolución del ítem; también muestran dificultades en el manejo de los algoritmos formales. No muestran intención de manejo de algoritmos no formales o de plantear estrategias diferentes para resolver los problemas.
- Se nota dificultad para establecer relaciones de orden necesarias para saber cómo aumentan o disminuyen las calles y carreras, e igualmente se nota dificultad para encontrar el sentido de calles y carreras.
- No hacen la relación para que un objeto represente una cantidad determinada de los mismos objetos (no logran manejar una unidad de orden superior que representa una cantidad determinada de una unidad de orden inferior), es decir, que solo observan un objeto y no los que éste representa.
- Cuando los enunciados no presentan signos de interrogación, los niños y las niñas no logran ubicar la pregunta. Al cuestionarlos acerca de lo preguntado en el texto, vuelven a leer todo el enunciado, lo cual denota que no son capaces de reconocer las diferentes proposiciones, en este caso las proposiciones de un problema.

"...eso fue lo que sentí cuando empecé a desarrollar con los compañeros y los niños el Proyecto de Aula Tecnovida, pero he observado que es una forma de manejar un conocimiento integral que le llega al niño, con significado, que por lo tanto mejora la calidad de la educación"



Miradas

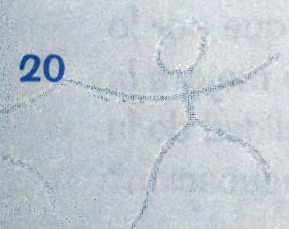
"Casi siempre caemos en el juego de implantar una estrategia más por estar al día con el Ministerio de Educación que por reflexión personal, esto exactamente pasa con las competencias..."

- Presentan dificultades para reconocer la intencionalidad de los diferentes textos y no relacionan la dirección que presentan los diálogos.
- Muestran debilidad en la parte semántica, incluyendo el significado de dichos populares.
- Evidencian dificultad para la lectura de imágenes e íconos.
- No logran argumentar las acciones que llevan a cabo para resolver los problemas planteados.

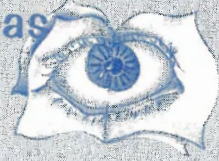


Nivel Medio

- Los niños y las niñas de este nivel también muestran debilidad para la comprensión de lo planteado en los problemas.
- Presentan dificultad en el manejo de los procedimientos de los algoritmos formales.
- Se nota dificultad para establecer relaciones de orden, necesarias para saber cómo aumentan o disminuyen las calles y carreras, e igualmente para encontrar el sentido de calles y carreras.
- No hacen la relación para que un objeto represente una cantidad determinada de los mismos objetos; es decir, que solo observan un objeto y no los que este representa.
- Algunos niños y niñas se mueven aún en niveles de representación muy gráficos para resolver problemas, requieren de puntos, rayas o los dedos para hacer cuentas.



Miradas



- Cuando los enunciados no presentan signos de interrogación, los niños no logran ubicar la pregunta. Al cuestionarlos acerca de lo preguntado, vuelven a leer todo el enunciado, es decir, que no son capaces de reconocer las diferentes proposiciones de un problema.
- Hay dificultades para reconocer la intencionalidad que presentan los diferentes textos y no hacen relación de la dirección que presentan los diálogos.
- Muestran dificultad para la lectura de imágenes e íconos.
- No logran argumentar las acciones que llevan a cabo para resolver los problemas planteados. Su argumentación está presentada más desde los caprichos que desde el sustento a la acción realizada.
- Muestran debilidad semántica, incluyendo el significado de dichos populares.



Nivel Alto

- Aún presentan dificultad en la comprensión de los problemas, pero logran resolverlos teniendo en cuenta las respuestas planteadas en cada ítem. Aún manejan reiteradamente el ensayo y error.
- Presentan dificultad en el manejo de los procedimientos de los algoritmos formales.

"¿Nos detenemos a pensar la diferencia entre competencias y procesos? Si lo hiciéramos, no seríamos pelotas de ping pong en la educación"



Miradas

"Con la creación de nuevas estrategias pretendemos mejorar los procesos fundamentales del pensamiento: comparar, inferir, ordenar, clasificar, predecir"

- Algunos niños y niñas se mueven aún en niveles de representación muy gráficos para resolver problemas, requieren de puntos, rayas o los dedos para hacer cuentas.
- Algunos niños y niñas de este nivel, en los grados 5^o, logran hacer la relación del objeto y lo que este representa, manejando una unidad de orden superior que representa una cantidad determinada de una unidad de orden inferior. Los niños y niñas de este nivel en el grado tercero no logran hacer esta relación.
- Se nota dificultad para establecer relaciones de orden, necesarias para saber como aumentan o disminuyen las calles y carreras, e igualmente para encontrar el sentido de calles y carreras.
- Cuando los enunciados no presentan signos de interrogación, no logran ubicar la pregunta. Al cuestionarlos acerca de lo preguntado, vuelven a leer todo el enunciado, es decir, que no son capaces de reconocer las diferentes proposiciones de un problema.
- Tienen dificultad para reconocer la intencionalidad que presentan los diferentes textos y no hacen relación de la dirección que presentan los diálogos.
- Muestran dificultad para la lectura de imágenes e iconos.
- Muestran capacidad para argumentar sus respuestas y cuando se equivocan son capaces de encontrar las contradicciones y corregir. En este nivel los niños y las niñas logran



argumentar sus acciones, aunque estas no logren resolver el problema planteado.

- Muestran debilidad semántica, incluyendo el significado de dichos populares.



INICIO DE UN RETO

Una limitación para este análisis la constituye la forma en que fue recolectada la información en algunos grados, pues ésta planteó más las hipótesis de quienes entrevistaron a los niños y las niñas que las respuestas o las acciones de los estudiantes, lo cual no permitió mirar cómo los niños y las niñas resuelven los problemas y argumentan estas acciones.

A pesar de estas dificultades, la mirada de las pruebas nos permitió confirmar algunas hipótesis presentes en el análisis inicial. Igualmente, nos animó a generar estrategias institucionales que contribuyan a la cualificación y el trabajo en los procesos de observación, atención, análisis, síntesis, comprensión y argumentación.

Estas estrategias, sin embargo, no pueden constituirse en actividades aisladas, sino que deben ser instrumentos que convoquen a la reflexión, la discusión, el trabajo colectivo y el estudio, para seguir indagando y conociendo al sujeto que aprende. Así, queda abierta la tarea y planteado el compromiso a cumplir en este reto de mejorar las competencias básicas de nuestros estudiantes.

Miradas



"Al principio fue difícil, la sola palabra "prueba" ó "evaluación" nos llevó a entrar en crisis, pues nos implica mirar hacia dentro del aula, hacia nuestro papel como maestros, a considerar que serán más importantes los procesos que los contenidos que durante años fueron el dolor de cabeza para algunos de nosotros"