

DOCUMENTOS
DE TRABAJO



DOCENCIA

EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS DE LOS
DOCENTES AREANDINOS

CARMEN ELENA AYA, CARLOS GUTIÉRREZ-GONZÁLEZ, ALFONSO TAMAYO, EDWARD MOZUCA RUÍZ

AREANDINA
Fundación Universitaria del Área Andina

Las series de documentos de trabajo de la Fundación Universitaria del Área Andina se crearon para divulgar procesos académicos e investigativos en curso, pero que no implican un resultado final. Se plantean como una línea rápida de publicación que permite reportar avances de conocimiento generados por la comunidad de la institución.



EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES AREANDINOS

Carmen Elena Aya

Magíster en Salud Pública. Directora Nacional de Desarrollo Docente de Areandina.

Carlos Gutiérrez-González.

Doctor en Comunicación de la Universidad del Norte, graduado con tesis meritoria. Productor de televisión e investigador docente de la Facultad de Educación en la Fundación Universitaria del Área Andina. Investigador de contenidos de ficción en cine y televisión y audiencias infantiles. Email: cgutierrez@areandina.edu.co

Alfonso Tamayo.

Doctor en Educación. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Email: tamayoalfonso@hotmail.com

Edward Mozuca-Ruiz.

Magíster en Educación. Profesor Auxiliar. Adscrito a la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria del Área Andina. Perteneciente al grupo Kompetenz. Sede Bogotá, D.C. correo electrónico. edmozuca@areandina.edu.co Docente nombrado en Secretaría de Educación de Bogotá.

Cómo citar este documento:

Aya, C.E., Gutiérrez González, C. Tamayo, A., y Mozuca Ruiz, E. (2020). Experiencias y prácticas pedagógicas de los docentes areandinos (Documentos de trabajo Areandina, 2020-2. Experiencias y prácticas pedagógicas de los docentes areandinos). Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina. <https://doi.org/10.33132/26654644.1726>

Experiencias y prácticas pedagógicas de los docentes areandinos

¿Cuál es el sello pedagógico de nuestra docencia? ¿Quiénes son los profesionales que constituyen la institución? ¿Cuál es su ethos como docente? ¿Cómo se están preparando los docentes para enfrentar las crisis actuales? Son preguntas que definen la calidad educativa y van más allá de la infraestructura física, las plataformas digitales o los dispositivos tecnológicos, ya que ninguna inversión y ninguna reforma tiene sentido si no contribuyen en la transformación de las prácticas pedagógicas y la calidad de la docencia.

La práctica pedagógica se debe asumir con mucha responsabilidad, en primera medida vista como el oficio del docente, pero ¿qué es un oficio? Se podría asumir el concepto de un trabajo en particular que realizándolo con vehemencia, con entrega, con corazón y por cierto tiempo, se convierte en la razón de ser de quien lo ejecuta, pero el oficio de los docentes va más allá de lo anterior. Retomando las palabras de Umberto Eco (1987), quien se refiere al oficio de pensar, se suma entonces la responsabilidad de reconocer el oficio del docente como la posibilidad de pensar, no solo en él, sino en la sociedad, en la preparación para la vida del otro a quien acompaña.

Estos esfuerzos colectivos encaminados a la integración de los individuos evidencian que el significado de la docencia y su función han variado al compás de las grandes transformaciones que caracterizaron los procesos de cada sociedad. Al respecto, Zabalza (2007) afirma que es preciso preguntarse por la función de la educación superior en este momento, porque la idea generalizada de la universidad ya no se puede sostener debido a los cambios tanto externos como internos que la están afectando: una nueva visión del conocimiento científico y su construcción, así como los criterios de validez, exigen abrir las disciplinas

y reorganizar los currículos; la formación en valores cambia de una ética trascendental a una ética de mínimos y las condiciones sociales de desigualdad exigen un modelo praxeológico que asuma con responsabilidad social la utilidad del conocimiento para la solución de los problemas concretos del entorno y aporte a las necesidades del desarrollo económico, generando profesionales competentes.

De acuerdo con lo anterior, las instituciones deben asumir retos para el fortalecimiento de su identidad, por ejemplo, alinear su plataforma estratégica con las políticas y regulaciones gubernamentales, así como articular sus funciones sustantivas de investigación, docencia y proyección social para contribuir a la transformación social. Areandina, consciente de esta necesidad, ha venido construyendo una columna vertebral que sirve de soporte y da sentido a su misión desde el diseño e implementación de un Plan de Desarrollo Profesional Docente que responda al Proyecto Educativo Institucional, su enfoque académico y los nodos del sello transformador Areandino, apoyado en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), para contar con docentes de excelencia, empoderados del proceso de enseñanza de los estudiantes desde una perspectiva sociocrítica.



“la transmisión de contenidos, del conocimiento, de la erudición, del saber hacer, sino que se funden hacia ese complejo acontecimiento que es el pensamiento” (Martínez Boom, 2003, p. 16).

Se trata de abordar la formación de los docentes de una manera rigurosa y seria como personas, como profesionales y como docentes de tal manera que pertenecer a Areandina sea un compromiso ético, pedagógico y profesional. Esto trasciende la visión tradicional del docente como un profesional que se limita a sus funciones de enseñanza para apropiarse de un proyecto educativo y social orientado a la transformación de sus estudiantes y sus entornos, buscando conceptualizaciones actuales que permitan que la relación maestro - estudiante ya no se consolide desde “la transmisión de contenidos, del conocimiento, de la erudición, del saber hacer, sino que se funden hacia ese complejo acontecimiento que es el pensamiento” (Martínez Boom, 2003, p. 16).

En ese sentido, Areandina ha venido construyendo y consolidando una comunidad académica de conocimiento que garantiza el desarrollo profesional desde el dominio de las disciplinas y de las competencias pedagógicas y didácticas para disponer de ese saber integral en los procesos de enseñanza - aprendizaje. Por lo tanto, la formación pedagógica del docente en educación superior es un imperativo que la institución ha asumido como parte fundamental de su misión y el reconocimiento de los saberes de los docentes es el centro para analizar las múltiples relaciones de la experiencia profesoral con el currículo.

Por esto se hace crucial, en estos tiempos, describir las formas de enseñanza en la institución para interpretarlas, valorarlas y comprender su potencial pedagógico. Sacar la docencia de la opacidad, ese espacio invisible que se confunde con la libertad de cátedra o con el derecho a la intimidad del docente, pero que no deja ver sus procesos para argumentar, debatir, mejorar, evaluar, como conviene a una comunidad de saberes y prácticas, a una comunidad académica. Granés (2001) manifiesta que "Formar en una determinada disciplina es ante todo, constituir una nueva visión del mundo, o por lo menos de un determinado sector de la realidad".

Esta serie de documentos de trabajo es la expresión de una postura institucional que reconoce el saber pedagógico de los docentes areandinos. Un saber pedagógico que se concibe desde la dinámica y la reflexión sobre la práctica compleja de enseñanza en sus relaciones con el lenguaje, el pensamiento, la cien-



Esta serie de documentos de trabajo es la expresión de una postura institucional que reconoce el saber pedagógico de los docentes areandinos.

cia, los valores, la ética y la estética, que son propios de las áreas del conocimiento y las disciplinas que ofrece cada facultad. Este saber pedagógico circula permanentemente en el quehacer diario y pocas veces es objeto de reflexión, análisis, valoración y reconocimiento (Tamayo, 2005).

Por todo lo anterior, la Vicerrectoría Académica Nacional, la Dirección Nacional de Desarrollo Docente y la Facultad de Educación se articularon para desarrollar el proyecto de identificación de experiencias y prácticas pedagógicas significativas durante el Año de la Docencia Areandina. Los propósitos se centraron en convocar, identificar, analizar, fortalecer y difundir las prácticas significativas de los docentes que, por su potencia pedagógica, fueran un aporte al campo intelectual de la enseñanza en educación superior.

Esta convocatoria abierta tuvo una respuesta entusiasta y comprometida por parte de los docentes y se consolidó como un suelo de saber diverso, fundamentado, oportuno e innovador sobre las prácticas de docencia. Para la selección de trabajos se constituyó un equipo de docentes asesores que fungieron como apoyo en la elaboración y sustento conceptual en lo pedagógico y didáctico, pero además acogieron como pares las iniciativas de sus colegas, teniendo en mente la construcción de una comunidad de saberes y prácticas.

Los criterios para la selección y análisis de las experiencias fueron: descripción sobre su origen, elementos curriculares que transforma, apoyos disciplinares y pedagógicos que sirven como referentes, evidencias de aprendizaje significativo, materiales o productos didácticos, formas de evaluación, uso de las TIC y la articulación de la práctica con los componentes de la filosofía institucional (Anexo 1).

Los trabajos de los profesores aquí sistematizados van más allá de un ejercicio pragmático y son expresión de reflexión sobre la práctica desde la propia experiencia, un acto con sentido en el ejercicio de la profesión asumida no solamente como dominio de la disciplina que se enseña sino acompañada de la pregunta por el cómo de la enseñanza en el contexto de la educación superior.

Estos trabajos, diversos en sus áreas de conocimiento, ricos en creatividad y empoderamiento, plenos de responsabilidad social y sentido ético, no son asumidos como algo teórico y abstracto, que se entrega por obligación sino que parten de las necesidades en el aula, de los sentimientos y emociones, vivencias y problemas que se presentan en los procesos de enseñanza - aprendizaje. En estas experiencias, los docentes muestran sus apuestas pedagógicas e investigativas articuladas a las necesidades

del contexto en el que interactúan, pero sobre todo evidencian que el estudiante es el centro de su proceso aprendizaje.

Procedimiento y resultados de la convocatoria

Con la convocatoria se presentaron 66 prácticas que reflejan y constatan la diversidad de las áreas del conocimiento existentes en la institución. El proceso de acompañamiento inició con la selección de un grupo de docentes¹ de la Facultad de Educación y otras áreas del conocimiento y que consistió en motivar y orientar a los docentes postulantes acerca de los cimientos teóricos y pedagógicos para la escritura de la experiencia y la socialización de la misma, como aspectos clave en la construcción del saber pedagógico y como ejercicios que otorgan la condición de existencia a la práctica pedagógica (de Tezanos, 2007). Este acompañamiento culminó con la sistematización de 28 experiencias a publicarse en esta serie de documentos de trabajo y 26 fueron socializadas en el *I Encuentro Académico de Experiencias y Prácticas Pedagógicas de Areandina*, realizado el 26 y 27 de octubre de 2020. Estas publicaciones representan un total de 19 programas académicos de las tres sedes de Areandina (Bogotá, Pereira y Valledupar).

Las prácticas pedagógicas se cimentaron en diversas estrategias de aprendizaje como son la enseñanza para la comprensión (Pérez-Gómez, 2008), el aprendizaje basado en problemas (Morales Bueno, 2017) y en proyectos (Marti, Heydrich, Rojas, y Hernández, 2010), aprendizaje invertido (Mehring, 2017), aprendizaje experiencial (Fernández Rodríguez, 2009; Granados López y García Zuluaga, 2016), aprendizaje significativo (Moreira, 2000) y aprendizaje basado en juegos (Soledad y González, 2014). De otro lado, los docentes fundamentaron sus propuestas en tres grandes categorías: estrategias didácticas, experiencias disciplinares y la enseñanza mediada por las TIC.

Inicialmente, los docentes acudieron a *estrategias didácticas* para materializar las acciones que facilitan el aprendizaje de sus estudiantes. En ese sentido, para Feo (2010), “las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje” (p. 222).

Por otro lado, las *experiencias disciplinares* se evidenciaron con la enseñanza centrada en los contextos, orientada a la formación de sujetos éticos y políticos para vivir

1 Integrado por: Carlos Andrés Gutiérrez, Alba Liliana Tique, Edward Mozuca, Leidy Lorena Montero, Américo Portocarrero y Alfonso Tamayo.



La enseñanza mediada por las TIC fue la categoría más notoria desde el punto de vista de los procesos de aprendizaje, ya que el uso generalizado de herramientas tecnológicas propicia un espacio de transformación, apoyo e interacción.

en democracia, con conciencia crítica para develar las injusticias y luchar por los derechos, con centro en la dimensión social de la formación humana y en la investigación acción para solucionar problemas locales, con competencias profesionales al servicio de la sociedad menos favorecida. Para el caso de este proyecto, las experiencias disciplinares se articulan con el saber disciplinar que surge de la relación entre:

[...] la práctica, reflexión y tradición del oficio. Donde la práctica se constituye en la cotidianidad, en la casuística del día a día, la reflexión en el proceso, casi natural... que permite el vínculo crítico con los diversos fragmentos de las estructuras disciplinares que convergen en el oficio, y por último, con la tradición de este donde se hace presente el saber acumulado por la profesión. (de Tezanos, 2007, p. 13)

Y finalmente, la enseñanza mediada por las TIC fue la categoría más notoria desde el punto de vista de los procesos de aprendizaje, ya que el uso generalizado de herramientas tecnológicas propicia un espacio de transformación, apoyo e interacción (Garcés-Prettel, Ruiz Cantillo y Martínez Ávila, 2014) para que el docente disponga de plataformas sociales digitales como YouTube, Twitter, TikTok, WhatsApp y de igual forma, a través de simuladores.

En este grupo de experiencias se evidenció que la educación en tecnología va más allá de la utilización de aparatos tecnológicos, es un conocimiento que ayuda al desarrollo de los seres humanos, por tal motivo es importante que en las instituciones educativas se reconozca la tecnología como un campo interdisciplinar con la ciencia, la técnica, la sociedad, el diseño y la informática. Campos que podrían ser aplicados en la educación superior para la formación de los estudiantes desde la técnica para que tengan una oportunidad de realizar sus proyectos, adquiriendo distintos

conocimientos en arte, diseño, dibujo, interpretación gráfica, elaboración de productos y artefactos tecnológicos.

A continuación, se detalla en la tabla 1 lo expuesto anteriormente en cada una de las experiencias.

TABLA 1
CARACTERIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

NOMBRE	FACULTAD	PROGRAMA	CATEGORÍA DE LA EXPERIENCIA	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE
Andrea Ortiz Diaz	Diseño, Comunicación y Bellas Artes	Diseño Gráfico	Experiencias Disciplinarias	Enseñanza para la comprensión
Lida Lora	Diseño, Comunicación y Bellas Artes	Diseño de Modas	Experiencias Disciplinarias	Aprendizaje basado en problemas
German Oved Acevedo Osorio	Ciencias de la Salud y del Deporte	Instrumentación Quirúrgica	Enseñanza mediada por las TIC	Aprendizaje invertido
Lina Maria Jaramillo Trejos	Ciencias de la Salud y del Deporte	Optometría	Experiencias Disciplinarias	Aprendizaje basado en problemas
Olga Lucía Sierra Velásquez	Diseño, Comunicación y Bellas Artes	Comunicación Audiovisual y Digital	Experiencias Disciplinarias	Aprendizaje experiencial
Damaris Ramos Vega	Ciencias Sociales y Humanas	Psicología	Enseñanza mediada por las TIC	Aprendizaje significativo
Diana Marcela Alvarado	Educación	Licenciatura en Educación Infantil	Enseñanza mediada por las TIC	Aprendizaje significativo
Isadora Blanco	Ciencias de la Salud y del Deporte	Odontología	Estrategias didácticas	Aprendizaje basado en juegos
Patricia Diaz	Ingeniería y Ciencias Básicas	Ciencias Básicas	Experiencias Disciplinarias	Aprendizaje basado en proyectos
Carolina Prieto	Ciencias Sociales y Humanas	Psicología	Estrategias didácticas	Aprendizaje experiencial
Harvey Sana-bria	Ciencias Administrativas, Económicas y Financieras	Administración de Empresas	Enseñanza mediada por las TIC	Aprendizaje invertido
Rosa Milena Muñoz	Ciencias Administrativas, Económicas y Financieras	Negocios Internacionales	Enseñanza mediada por las TIC	Aprendizaje basado en problemas
Luz Adriana Restrepo Cárdenas	Ciencias Administrativas, Económicas y Financieras	Mercadeo y Publicidad	Estrategias didácticas	Aprendizaje basado en juegos
Andrés Solórzano Bernal	Ciencias de la Salud y del Deporte	Optometría	Estrategias didácticas	Aprendizaje significativo
Carlos César Silva	Derecho	Derecho	Enseñanza mediada por las TIC	Aprendizaje invertido
Edward Mozuca	Educación	Licenciatura en Educación Infantil	Experiencias Disciplinarias	Praxeología

NOMBRE	FACULTAD	PROGRAMA	CATEGORÍA DE LA EXPERIENCIA	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE
Jhon Jairo Valencia	Ciencias de la Salud y del Deporte	Optometría	Enseñanza mediada por las TIC	Aprendizaje significativo
Diana González	Ciencias Administrativas, Económicas y Financieras	Contaduría Pública	Estrategias didácticas	Aprendizaje significativo
María Neyfeth Posada Morales y María Nelcy Muñoz Astudillo	Ciencias de la Salud y del Deporte	Enfermería	Enseñanza mediada por las TIC	Aprendizaje experiencial
Mónica Trujillo	Ciencias de la Salud y del Deporte	Entrenamiento Deportivo	Experiencias Disciplinarias	Aprendizaje basado en proyectos
Edgar Alcibíades Mesa Suárez	Ciencias Administrativas, Económicas y Financieras	Negocios Internacionales	Experiencias Disciplinarias	Aprendizaje Significativo
Lida Mariam Gómez R.	Diseño, Comunicación y Bellas Artes	Profesional en Gastronomía	Aprendizaje mediado por las TIC	Enseñanza para la Comprensión
Liz Farith González Carreño	Ciencias Administrativas, Económicas y Financieras	Contaduría Pública	Experiencias Disciplinarias	Enseñanza para la Comprensión
María Neyfeth Posada Morales y María Nelcy Muñoz Astudillo	Ciencias de la Salud y del Deporte	Enfermería	Enseñanza mediada por las TIC	Aprendizaje experiencial
Sonia E. Guevara-Suta	Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte	Terapia Respiratoria	Aprendizaje mediado por las TIC	Aprendizaje experiencial
Manuel Fernando Vergara Cujia	Ingeniería y Ciencias Básicas	Ingeniería de Minas	Experiencias Disciplinarias	Aprendizaje Basado en Problemas
María Neyfeth Posada Morales y María Nelcy Muñoz Astudillo	Ciencias de la Salud y del Deporte	Enfermería	Enseñanza mediada por las TIC	Aprendizaje experiencial
Óscar Omar Carreño	Ingeniería y Ciencias Básicas	Ciencias Básicas	Enseñanza mediada por las TIC	Aprendizaje Significativo

Fuente: Elaboración propia.

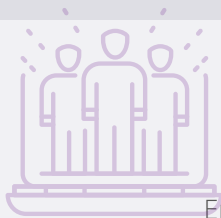
La diversidad de experiencias y estrategias de aprendizaje que se evidenciaron en la convocatoria dan muestra de una apropiación de la misión institucional que dan cuenta del perfil y las competencias del docente areandino y su compromiso reflexivo permanente sobre su práctica de enseñanza.



Se evidencia así una institución dinámica cuyas prácticas docentes se alimentan de unas intencionalidades formadoras de sujetos profesionales con solvencia disciplinar, pedagógica, investigativa y didáctica. Las experiencias descritas se originan en el interés de los docentes por cumplir con los propósitos curriculares y apropiarse del Proyecto Educativo Institucional y lo hacen de muchas maneras de acuerdo con la disciplina y áreas del conocimiento, el contexto y el perfil y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Vale la pena señalar también que las experiencias no fueron un producto derivado de la convocatoria sino que vienen haciendo parte de una larga trayectoria de los docentes de Areandina y que en época de pandemia fueron fortalecidas con éxito, articuladas al currículo de cada programa y orientadas a formar en competencias profesionales, todas ellas tienen un gran nivel de dedicación y planeación por parte de los docentes a cargo.

Es preciso reconocer que el PEI, el enfoque académico, el currículo, el perfil profesional y los fines de la enseñanza están mediados por el profesor. La diversidad de experiencias y estrategias de aprendizaje que se evidenciaron en la convocatoria dan muestra de una apropiación de la misión institucional que dan cuenta del perfil y las competencias del docente areandino y su compromiso reflexivo permanente sobre su práctica de enseñanza. Como dice Eisner (1998), "Los profesores enseñan con ejemplos, con señales encubiertas, enfatizando algunos aspectos del contenido más que otros, con la animación y el entusiasmo que muestran en la clase, con el nivel de afectividad que proporcionan a los estudiantes, con la claridad de sus explicaciones, y más" (pp. 97-98). Queda claro entonces que la docencia se asume como un acontecimiento complejo, cruzado por múltiples relaciones que se muestran en las experiencias. Tal vez por esto podemos afirmar que no hay un estándar a seguir ni una manera ejemplar y única de hacer la docencia en Areandina.



Conclusión

En una mirada general respecto del aporte que las experiencias hacen al campo de la docencia universitaria, se constata un saber pedagógico dinámico y variado con referentes epistemológicos, pedagógicos y didácticos desde las disciplinas y el currículo en las facultades, creatividad e imaginación en los docentes y las experiencias casi siempre centradas en el contexto, énfasis en el uso de herramientas digitales en tiempos de pandemia que responden a transformaciones didácticas y la existencia de una comunidad de saberes y prácticas que busca ser coherente con el Proyecto Educativo Institucional.

Durante la orientación de las prácticas, se evidenció que el oficio de ser docente areandino es claro desde su pensamiento, sabe que la tarea a cumplir debe hacerla a cabalidad, que se reconoce como sujeto activo, no solo de la institución educativa, sino de la propia sociedad. Estos espacios de interacción entre el docente postulante y el docente acompañante facilitaron diálogos sobre pedagogía, didáctica y sobre aquellas herramientas que favorecen el pensamiento y su desarrollo. Además, se logró promover una mirada profunda y reflexiva de su trabajo, de su oficio, en donde los maestros reconocieron la importancia de escribir su práctica sobre el papel para que no solamente se quedara en la intención, sino que reconocieran a la escritura como un proceso fundamental del oficio de ser docente.

Es posible identificar la vigencia de las competencias docentes, que según Zabalza (2007) son: organización y planeamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje; formas de comunicación e interacción productoras de saberes y publicaciones; relaciones interpersonales mediadas por criterios de ética civil, afecto, compromiso y respeto; orientación y acompañamiento en las tutorías de acuerdo con los intereses y contextos de los estudiantes y sus lugares de trabajo o formas de vida; formas de evaluación que atiendan los diversos procesos de enseñar y aprender para obtener información que permita su mejoramiento por retroalimentación y participación. Estas dimensiones funcionarían integradas y son progresivas de tal

manera que el docente siempre está aprendiendo y la docencia se asume como vía de desarrollo profesional.

A manera de recomendación, se plantea una necesidad de continuar orientando las acciones pedagógicas de los docentes hacia la reflexión, la innovación, el diseño de currículo, la investigación y la escritura, puesto que hay un temor latente en el docente al momento de escribir. Así como el hecho de identificar y caracterizar el patrimonio pedagógico de Areandina de tal manera que los nuevos docentes se articulen y apropien de esa tradición institucional que marca un carácter y asigna una impronta. Finalmente, la escritura de las prácticas y la socialización de las mismas debe continuar para dar muestra de la existencia del saber pedagógico, como lo plantea de Tezanos (2007); en ese sentido, una segunda versión del encuentro académico deberá planearse para el 2021.

Finalmente, Areandina reconoce a sus docentes y los docentes reconocen a su alma mater porque en ella encuentran la razón de ser que da sentido a su propia existencia: ser docente no como una forma de ganarse la vida, sino como una forma de vida.

Referencias

De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar - saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad*, (12), 7-26. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705028>

Eco, U. (1987, November 5). El oficio de pensar. *El País*.

Eisner, E. W. (1998). *El ojo Ilustrado*. Barcelona, Buenos Aires y México: Paidós Educador. Recuperado de <https://teoriasocialenclaveeducativa.files.wordpress.com/2018/09/el-ojo-ilustrado-elliott-eisner.pdf>

Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, (16), 221-236. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/5273/33795_2010_16_13.pdf

Fernández Rodríguez, E. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: La formación concebida como una zona de innovación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 12(3), 39-57. Recuperado de <http://www.aufop.com>

Garcés-Prettel, M., Ruiz Cantillo, R., y Martínez Ávila, D. (2014). Transformación pedagógica mediada por tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Saber, Ciencia y Libertad*, 9(2), 217-228. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2014v9n2.2352>

Granados López, H., & García Zuluaga, C. L. (2016). El modelo de aprendizaje experiencial como alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula. *Ánfora*, 23(41), 37-54. <https://doi.org/10.30854/anf.v23.n41.2016.140>

Granés, J. (2001). *Algunos aspectos de la docencia universitaria*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Marti, J., Heydrich, M., Rojas, M., y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21.

Martínez Boom, A. (2003). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. In O. L. Zuluaga, A.

Echeverri, A. Martínez Boom, H. Quiceno, J. Saenz, & A. Álvarez (Eds.), *Pedagogía y Epistemología* (pp. 1-19). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Mehring, J. (2017). The flipped classroom. *Innovations in Flipping the Language Classroom: Theories and Practices* (pp. 1-9). https://doi.org/10.1007/978-981-10-6968-0_1

Morales Bueno, P. (2017). Taller Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Bio-Grafía Escritos Sobre la Biología y su Enseñanza*, 10(19), 1493. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia-extra2017-7327>

Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.

Pérez-Gómez, A. I. (2008). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (Duodécima, pp. 78-114). Madrid: Ediciones Morata.

Soledad, C., y González, G. (2014). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (40), 7-22. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/234291>

Tamayo, A. (2005). *Cuatro tendencias de la pedagogía en Colombia*. Tunja: UPTC.

Zabalza, M. Á. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (2a ed.). Madrid: Narcea Ediciones.

Anexo 1

MATRIZ DE EVALUACIÓN Y ANÁLISIS - PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ÁREANDINA

Objetivo	Reconocer el saber pedagógico de los docentes areandinos a partir del análisis de las tendencias de los pensamientos pedagógicos de nuestros docentes.		
I. Identificación del docente			
Nombre del docente			
Nombre de la facultad			
Nombre del programa			
Correo electrónico			
Modalidad			
Sede			
II. Identificación base de la práctica			
Título			
Asignatura			
Semestre			
III. Evaluación de la práctica			
Criterio de Evaluación	Opciones de Calificación	Puntaje	Abordaje teórico
La práctica pedagógica emerge de una problemática, circunstancia o necesidad (Pregunta 4).	5 puntos. Plantea como punto central del proceso de enseñanza-aprendizaje problemas, proyectos o núcleos temáticos, abriendo la posibilidad de integrar diferentes conocimientos disciplinarios, interdisciplinarios o del área de profundización.		Modelo de Perspectiva Constructivista (Tamayo, s.f.)
	3 puntos. Plantea como punto central del proceso de enseñanza-aprendizaje problemas, proyectos o núcleos temáticos, pero nace de la singularidad de su asignatura y no integra diferentes conocimientos disciplinarios, interdisciplinarios o del área de profundización.		

	1 punto. No se plantea un problema, proyecto o núcleo temático de forma clara y coherente.		
Articulación entre los aspectos de transformación planteados en la práctica pedagógica: el componente curricular transformado (Pregunta 6), su transformación (Pregunta 7) y el tiempo de ejecución (Pregunta 5)	15 puntos. Establece una relación factible, efectiva y razonable entre el componente curricular transformado; la transformación alcanzada a partir de un proceso de selección y organización del conocimiento, modalidades de transmisión, modalidades de evaluación y/o contextos educativos y culturales; y el tiempo de ejecución para lograrla.		Modelo Pedagógico Integrado (Díaz, s.f.)
	9 puntos. Establece una relación poco factible, efectiva y razonable entre el componente curricular transformado; la transformación alcanzada a partir de un proceso de selección y organización del conocimiento, modalidades de transmisión, modalidades de evaluación o contextos educativos y cultural; y el tiempo de ejecución no es el suficiente para lograrla.		
	3 puntos. No se establece una relación factible, efectiva y razonable entre el componente curricular transformado, la transformación alcanzada con la práctica y el tiempo de ejecución para lograrla.		

Referente pedagógico, disciplinar o investigativo (Pregunta 8).	5 puntos. Define con suficiencia los referentes y su articulación para dar respuesta a la problemática, proyecto o núcleo temático. Además, los referentes permiten la confrontación de las prácticas reales y vigentes de los docentes con modelos pedagógicos.		No aplica.
	3 puntos. Define el referente empleado en la práctica pedagógica, el cual responde a la problemática, proyecto o núcleo temático.		
	1 punto. Menciona un referente pero no lo articula con su problemática, proyecto o núcleo temático.		
Articulación de la práctica con los componentes de la filosofía institucional (Pregunta 9).	5 puntos. Demuestra una articulación entre su práctica pedagógica y los macrocurrículos (valores institucionales, sello areandino).		No aplica.
	3 puntos. Demuestra poca articulación entre su práctica pedagógica y los macrocurrículos (valores institucionales, sello areandino).		
	1 punto. No demuestra una articulación entre su práctica pedagógica y los macrocurrículos (valores institucionales, sello areandino).		
Resultados de aprendizaje de los estudiantes logrados a partir de la práctica y los productos derivados de la misma (Pregunta 12).	5 puntos. Evidencia una relación docente - estudiante que redunde en una construcción progresiva de significados más potentes, complejos y adecuados (Nivel de aprendizaje macro).		Modelo de Perspectiva Constructivista (Tamayo, s.f.)

	3 puntos. Evidencia una construcción de significados por parte del estudiante (Nivel de aprendizaje meso).		
	1 punto. Evidencia en el estudiante un conocimiento e interés por el aprendizaje (Nivel de aprendizaje micro).		
Puntaje final (entre 7 y 35 puntos)		0	
IV. Análisis para la construcción del Modelo Pedagógico Áreandino (Elija opción a, b o c)			
<p>Qué se enseña (momento 1):</p> <p>a. Contenidos a partir del interés del docente.</p> <p>b. Contenidos a partir de los intereses y capacidades del estudiante.</p> <p>c. Otro (mencionar otros aportes pedagógicos, por ejemplo, un modelo pedagógico socio-crítico).</p>	<p>Analizar la información a partir de lo encontrado en el formulario.</p>	<p>El modelo pedagógico (Porlán, 1995)</p>	
<p>Cómo se enseña (momento 2):</p> <p>a. Explicando el tema siguiendo fuentes previamente seleccionadas por el docente.</p> <p>b. Direccionando y problematizando los temas, generando curiosidad en el estudiante y mostrando la manera como otros han llegado a explicar los fenómenos.</p> <p>c. Otro (mencionar otros aportes pedagógicos, por ejemplo, un modelo pedagógico socio-crítico).</p>	<p>Analizar la información a partir de lo encontrado en el formulario.</p>		

<p>Qué y cómo se evalúa (momento 3):</p> <p>a. Los estudiantes responden evaluaciones respondiendo a un ejercicio de memoria.</p> <p>b. Los estudiantes dan cuenta de las transformaciones ocurridas como resultado de actividades previas.</p> <p>c. Otro (mencionar otros aportes pedagógicos, por ejemplo, un modelo pedagógico socio-crítico).</p>	<p>Analizar la información a partir de lo encontrado en el formulario.</p>	
<p>V. Otras consideraciones</p>		
<p>¿Cómo se instala la relación entre la enseñanza y el aprendizaje en la práctica pedagógica propuesta?</p>	<p>Exponer el fin para alcanzar el propósito de formación.</p>	
<p>Grado de importancia en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación como medio para fortalecer los procesos pedagógicos y didácticos (Pregunta 10) (Señale con una X frente a la opción que corresponda).</p>	<p>a. Muy importante</p>	
	<p>b. Importante</p>	
	<p>c. Poco importante</p>	
<p>Dificultades para la ejecución de la práctica pedagógica (Pregunta 11).</p>	<p>a. Estudiante (por ejemplo: tiempo, disposición, adaptación a la tecnología)</p>	
	<p>b. Docente (por ejemplo: tiempo, autoevaluación)</p>	
	<p>c. Tecnología (por ejemplo: conectividad, falta de dispositivos)</p>	
	<p>d. Otra</p>	
<p>Matriz diligenciada por:</p>		

