

1. DATOS DE LA ASIGNATURA

Nombre: TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y MODELOS PEDAGÓGICOS

Código: ED5D4

Créditos Académicos: 4

Tipo de Curso: TEÓRICO

Área de Formación: DIDÁCTICAS - PEDAGÓGICAS

2. DATOS DEL PROFESOR

Nombre: Héctor Hernando Quintero Gómez

Correo institucional: comunicasalud@utp.edu.co

Horario de atención a estudiantes: Martes, Miércoles y Jueves : 4:30 – 5:55 pm

Fecha de elaboración: 12 de febrero 2016

3. JUSTIFICACIÓN

¿Cómo aprender sobre el aprendizaje? Es un ejercicio de segundo orden que implica el vernos y comprendernos como sujetos de aprendizaje que van a reflexionar sobre el aprendizaje. En general, al observarse los programas de estudio de las licenciaturas en Colombia, es posible evidenciar cómo el aprendizaje es abordado de manera tangencial, siendo subsumido por los fundamentos dados a los modelos pedagógicos. Su conocimiento y profundización es delegado a los psicólogos cognitivistas y a los neurocientíficos. Muchos de los avances obtenidos en los últimos veinte años no son conocidos por el sector educativo. Esto implica que la asignatura vaya a privilegiar la profundización teórica sobre el aprendizaje para así brindar a los licenciados en formación unos elementos de reflexión y conocimiento que les permita abordar a sus futuros estudiantes con referentes concretos, coherentes y pertinentes.

De igual forma, la conceptualización del aprendizaje da herramientas para el reconocimiento de otras formas de aprendizaje y expresiones idiosincráticas de estudiantes que no tienen las mismas condiciones de aprendizaje encontradas en los

compañeros ubicados en la media estadística. Ello facilitará la elaboración de adaptaciones curriculares acorde con la diversidad encontrada.

Si bien esta asignatura presupone el abordaje general de los modelos pedagógicos, se privilegia la profundización sobre el aprendizaje en tanto la comprensión sobre el mismo brinda una ruta crítica e informada al educador en formación para abordar modelos pedagógicos que en su conjunto fueron desarrollados sin los límites y potencialidades que brindan los hallazgos de la neurobiología, la psicología social, la teoría de sistemas de segundo orden, los estudios y críticas pautadas desde experiencias y discursos que han sido inadecuadamente enunciados como pedagogía crítica y pedagogía revolucionaria, y estudios cruzados entre comunicación/cultura (en los cuales encuentra nicho la emergencia de la Etnoeducación) que han permitido una mirada enfocada en la América Latina, sus producciones y características particulares.

Demos un paso atrás, un modelo es un constructo situado que responde a condiciones sociales y culturales específicas, es elaborado para dar una respuesta inteligente que permite intervenir aspectos puntuales, relacionales o generales que son vistos como determinantes para modificar, cambiar, reemplazar o mantener las condiciones que lo generan. La respuesta inteligente depende de las tendencias psicosociales existentes; los recursos producidos, valorados y validados por el grupo social; el encadenamiento de decisiones previamente tomadas y el tipo de relación constituida con otros grupos sociales.

Una vez obtenida la respuesta esperada, el modelo pierde sentido y debe ser construido otro para abordar las nuevas condiciones. Dicho modelo puede tomar elementos del modelo previo, pero no es inteligente que replique en conjunto el modelo anterior.

Esta reflexión se cumple para los modelos pedagógicos, en tanto cualquier constructo conceptual, práctico o teórico es un modelo que cumple con lo anotado previamente. Y

precisamente ahí está la crítica que subyace en el enfoque de la asignatura, el abordaje generalizante de los modelos pedagógicos los presenta más como condiciones que como respuestas a las mismas. Ello conlleva una deformación de la mirada al convertir la abstracción del modelo en una realidad concreta que es provista de las características que la convierten en condiciones de realidad.

Por eso es válida la pregunta ¿qué sentido tiene el aprendizaje de modelos que desconocen y suplantán la realidad de lo requerido educativamente por un grupo poblacional específico?

De plano tienen un interés histórico que también puede ser interrogado en su validez, sin embargo asumamos la valía de los fundacionalismos. El otro interés está en asumirlos como recursos producidos, valorados y validados por el grupo social, y en ello su potencialidad es grande. Para que esos recursos sean útiles es importante brindar al educador en formación (un modelador en formación), recursos que le permitan indagar, interrogar, relacionar, objetar, dialogar y utilizar los modelos pedagógicos acorde con las condiciones culturales y sociales existentes en el entorno. Por esa razón se reafirma el abordaje privilegiado del aprendizaje como fuente importante de esos recursos. Los otros referentes anotados no son abordados al no promulgarse una mirada enciclopédica y retórica del conocimiento.

4. APROPIACIONES ESPERADAS

SER:

Indago mis habilidades para el aprendizaje

Reconozco la convergencia como elemento inherente del aprendizaje

Visibilizo a los otros como coparticipes de mi aprendizaje

Avanzo en la comprensión del mundo teórico como un recurso que potencia la capacidad de dar cuenta de la realidad.

Reduzco mi resistencia socio cognitiva ante otras experiencias, discursos y saberes.

HACER:

Utilizo la pregunta para aproximarme a la realidad próxima.

Contextualizo los referentes teóricos como sustratos para cualificar la pregunta y el preguntar.

Indago sistemáticamente una realidad específica de aprendizaje no escolar.

Indago ejercicios de pregunta en fuentes primarias sobre formas de aprendizaje cultural.

Participo en exploraciones, experimentos y simulaciones de aprendizaje dentro y fuera del aula.

Elaboro informes escritos sobre las indagaciones realizadas

Construyo un mapa mental sobre mi experiencia de aprendizaje

Realizo escuelas de la vida acorde con mi interés particular.

Construyo una herramienta didáctica

ESTAR:

Asumo las escuelas de la vida como un escenario de aprendizaje social, cultural

y cognitivo.

Me ubico en la licenciatura de Etnoeducación y Desarrollo Comunitario como un espacio de aprendizaje cultural, social, cognitivo y emocional.

Identifico las relaciones existentes (o no) entre los distintos espacios de aprendizaje que he vivido.

TENER:

Un enfoque metodológico sobre la formulación de preguntas

Un mapa mental sobre mi experiencia en la serie de encuentros vividos en la asignatura y fuera de ella.

Una herramienta didáctica que potencie un aspecto particular del aprendizaje cultural, social, cognitivo y emocional en niños atípicos y neurotípicos.

Dos textos escritos sobre los avances de mi indagación sobre aprendizaje cultural.

Textos gráficos y escritos sobre la experiencia de aprendizaje en las escuelas de la vida.

Tres registros de evaluación del proceso (pruebas de entrada, intermedia y salida).

Un test escrito sobre mi aprendizaje en la experiencia educativa vivida.

5. PLANEACIÓN GLOBAL

PROVOCACIONES E INSINUACIONES DE TRABAJO (Entre los límites de la

tradición académica y los influjos que mueven las realidades concretas de quienes compartimos esta experiencia de formación y aprendizaje).

Siendo respetuosos con la metodología, proceso comunicativo, herramientas de trabajo y las acciones mediadas de la asignatura, los estudiantes y el docente llegarán a un acuerdo justo sobre los mínimos y máximos a abordar, lo presentado es más un menú que puede ser concretado en temas específicos acorde con los intereses particulares y generales de los estudiantes. Para abordajes específicos cada estudiante tendrá la posibilidad de trabajar de manera individual.

PROVOCACIONES	INSINUACIONES
Introducción a la propuesta pedagógica y didáctica del curso.	Proceso de construcción de la propuesta pedagógica. Descripción de la propuesta didáctica. Descripción en detalle de los dispositivos didácticos y del proceso de evaluación. Ajustes y acuerdos de trabajo común en los que sea privilegiado el esfuerzo creativo y recreativo.
El aprendizaje como una forma de abordar el mundo de la educación.	El aprendizaje como categoría que enlaza lo cultural, social y cognitivo. Encuentros contradictorios y paradójicos entre educación y aprendizaje. □ “Aprender” pone el énfasis en la horizontalidad social. “Educar” pone el énfasis en la verticalidad.

PROVOCACIONES	INSINUACIONES
El enfoque cultural del aprendizaje.	• El artesano intelectual. • Cultura, nicho de posibilidades y obstáculos • Pensamiento negado y aceptado. • Hegemonías culturales y disidencias • Cultura y cognición van de la mano. • Vigotsky una mirada sociocultural del aprendizaje enfocada a lo cognitivo. • Realidades mentales y realidades culturales. • Realidad y experiencias significativas como sustratos del aprendizaje.
El enfoque social del aprendizaje.	• El aprendizaje como fin y medio • El aprendizaje es un ejercicio político y ético • Humanización y democratización • Influencia, control, dominación, resistencia, subversión • Aprendizaje social y aprendizaje vicario • Aprendizaje con perspectiva psicodinámica

PROVOCACIONES	INSINUACIONES
El enfoque neurobiológico del aprendizaje.	• Aprendizaje y memoria • Cerebro y neurona • Plasticidad cerebral, teoría de la mente, neuronas en espejo, función ejecutiva, integración sensorial. • Lenguaje y Cerebro • Esquemas de memoria y aprendizaje • Aprendizaje emocional • Aprendizaje alfabético • Aprendizaje matemático y espacial • Aprendizaje estésico y motor • Aprendizaje estético

6. METODOLOGÍA

6.1. Descripción de la metodología

DISPOSITIVOS GENERALES DE TRABAJO

1. **Grupo operativo:** La forma de operar la conceptualización y manejo asertivo de los grupos, se hace a través del dispositivo llamado **grupo operativo**¹, en el mismo se espera que los pequeños grupos tengan la capacidad de trabajar conjuntamente, teniendo en cuenta una alta heterogeneidad de los participantes y alta homogeneidad de la tarea propuesta (o producto esperado). Para este dispositivo es necesario saber que los grupos tienen un proceso de cambio que Pichón llamó la espiral de cono invertido.

En el modelo de la espiral, en primera instancia los miembros de la mayoría de los grupos son pertenecientes (sienten o asumen comunicativamente que son parte del grupo), posteriormente colaboran (encuentran incentivos – intereses, para alternar con el grupo algún tipo de acción o práctica) y por último se tornan pertinentes (las acciones son precisas, útiles para el grupo, no redundantes y con una alta capacidad de estimular tanto la individualidad como la grupalidad).

En ese mismo orden de progresión, los participantes primero comunican, luego aprenden y por último construyen un sentido de lo futuro en compañía, a esto Pichón lo llama la telé. Otro punto de progresión es el paso de un grupo que se relaciona a partir de sus prejuicios, posteriormente de sus juicios y de las tareas propuestas, y por último de los proyectos.

Lo que se evidencia en la propuesta de la espiral de cono invertido, es el reconocimiento de que los grupos tienen capacidad de cualificación, lo que se traduce en capacidad de construcción social. Para que este cometido sea cumplido es muy importante el reconocimiento de unos roles cumplidos en el proceso grupal, estos son los del coordinador, co – coordinador, contradictor y participante. Si los mismos se cumplen es posible equiparar el símil utilizado por Pichón.

Al plantear que un grupo operativo funciona como un grupo de comandos, con una misión clara para todos los miembros, en la que cada uno cumple su papel en el lugar y hora señalada, Pichón se refería a la pertinencia y al sentido telé que está más allá de los intereses de cada uno de los miembros del grupo. Si cada componente del grupo sabe su función, la desempeña, e igualmente sus compañeros, con certeza la tarea será una realidad.

El grupo operativo se convierte así en el dispositivo básico de trabajo, que permite a los participantes incrementar su capacidad de interacción y la efectividad en el cumplimiento de tareas al interior del grupo. Al usarse este dispositivo la asignatura tendrá como escenario permanente de producción el grupo operativo.

Entendido el proceso reflexivo como un punto de llegada y vínculo, es necesario describir las formas de trabajo que serán privilegiadas en el semestre. Como ámbito general se tendrá en cuenta la formulación hecha por Enrique Pichon Riviere², sobre la ECRO. Esta sigla significa esquema, conceptual, referencial y operativo. Esquema, acota la necesidad de establecer un objeto racional en el que se puedan insertar los productos intermedios de los ejercicios de aproximación a la realidad (se puede visualizar como una armazón).

Conceptual, acota la centralidad de los conceptos y de los tipos ideales como pistas, referentes y rutas que permiten el develamiento de las cosas del mundo, no es posible dar cuenta fidedigna del contexto, si este no se observa con las sugerencias e indicios brindados por los conceptos. Referencial, acota la importancia de los escenarios referenciales como lugares de partida y llegada para la construcción de los conceptos, cada reflexión se hace en tiempo y lugar, por eso los conceptos desarticulados del lugar en el que se están pensando, son estériles.

2. Preparación de una indagación sobre aprendizaje cultural en un espacio no escolar (para elaborarse entre la semana 5 y 16 del semestre). Acorde con instructivo que se entregará en el cuarto espacio de encuentro, el estudiante hará la preparación de una contrastación entre un caso concreto de aprendizaje cultural y la revisión de fuentes primarias que den cuenta de indagaciones similares o cercanas. Durante las primeras cinco semanas el estudiante seleccionará el caso (encuentro multicultural, acciones culturales identitarias, desencuentros culturales, consumos culturales, prácticas subculturales, etc), llegará a un acuerdo de visitas y horarios y entregará al docente una ficha que contiene: características del caso, lugar, personas, contacto y horario de visitas. Con la preparación descrita el estudiante elaborará un texto escrito que dé cuenta fidedigna de lo analizado, su entrega se hará en la semana nueve y catorce.

3. Escuela de la vida. ¿Cómo opera la escuela de la vida? Divididos por grupos

operativos de cinco personas los grupos de estudiantes abordan los diferentes

insinuaciones propuestas en la planeación de asignatura o semestre, para ser trabajados con grupos escolares, artísticos, trascendentes, laborantes, recreativos, deportivos, comunitarios, étnicos, generacionales, de género y culturales (existe la posibilidad de trabajar exclusivamente con el grupo que experimenta la escuela de la vida). El enfoque conlleva la preparación de espacios de encuentro con el grupo el o los grupos seleccionados, partiendo de la iniciativa de los estudiantes, siendo libre el ejercicio en su conjunto, excepto por la indicación puntual del contenido o el espacio de recreación simbólica, que igual puede ser iniciativa de los mismos.

La idea reiterada a cada grupo operativo es la siguiente. “los estudiantes planearán y llevarán a cabo el espacio de encuentro teniendo en cuenta todas las capacidades, habilidades, conocimientos, experiencias y perspectivas de mundo que han sido contruidas por ellos y ellas en situaciones externas al ámbito escolar. Ello conlleva que todos los elementos críticos sobre la práctica educativa en términos de la historia personal y grupal, sean puestos en común, para así sobrepasar los aspectos criticados generando alternativas, estrategias, recursos, técnicas y logísticas que sean contextualizadas, comunicables, pertinentes, con correlación histórica y con sentido de realidad”.

Una vez construida y cualificado el espacio de encuentro es llevado a cabo, teniendo en cuenta que es una acción auto observada, eso significa que la acción es planeada de tal manera que se observa a si misma con la finalidad de reconocer en el hacer – comunicar – sentir, aspectos que son relevantes y diferenciables con respecto a una dinámica agenciada por un práctica universitaria convencional. El grupo participante en el espacio de encuentro es consultado, sobre las implicaciones concretas del ejercicio; la presencia o no de aprendizaje, la delimitación de contenidos, conocimientos, nociones, inferencias o especulaciones; los recursos utilizados, la disposición de la puesta en escena, la pertinencia y el nivel de contextualización de lo ejecutado. El

grupo operativo recoge los aspectos compartidos en la socialización, utilizando ese material para elaborar un informe de actividad en el que presentan el antes, durante y después, formalizando objetos concretos de aprendizaje (si estos se dieron). El siguiente subgrupo recibe una copia de dicho informe para utilizarlo como antecedente y guía en su ejercicio de planeación y ejecución.

Al reiterarse el ciclo en espiral de experienciación (dar cuenta conciente y dialógica de las prácticas previas en lo individual y grupal) – diálogica (diálogo con escucha activa, relatoría, retroalimentación y productos) – acuerdo operativo (puesta a punto de actividad después de resolver tensiones cognitivas, conceptuales, simbólicas y comunicativas) acción autoobservada y experiencia/experienciación (el contraste de la experiencia construida como un elemento que enriquece la aproximación a las prácticas previas), cada grupo operativo vive la emergencia de su caja de herramientas, metáfora que permite el reconocimiento de esos elementos valiosos que son producto de la prácticas que cada estudiante tiene en escenarios y dimensiones diferentes a la escuela.

Al concluir el periodo de trabajo de la escuela de la vida, cada grupo operativo de o el grupo en su conjunto, seleccionan formatos comunicativos para dar cuenta del conjunto de la experiencias, explicitando tres tipos de aspectos, que son: 1) Objetos concretos de la experienciación (objetivos o subjetivos); 2) Caja de herramientas; y 3) Aprendizajes obtenidos (conceptuales, metodológicos, comunicativos, simbólicos, emocionales).

Ciclo en espiral de la escuela de la vida 3.1 Experienciación

Los estudiantes se conforman en grupos operativos acorde con afinidades de orden temático o experiencial, La pretensión es que dicho grupo tenga alta heterogeneidad en las características de los integrantes para hacer mucho más rico el conjunto de prácticas que van a ser compartidas de manera consciente y dialógica. En esta situación seleccionan el contenido o el espacio de recreación simbólica, que tenga una

fuerte correlación con las prácticas socializadas y recreadas. Se hace un registro escrito de lo compartido para ser incluido en el informe que debe ser elaborado para el docente y el grupo que hace la siguiente escuela (entregado en físico y paquete digital, además de ser posteoado al grupo de Facebook “Aprendizaje y escuela”).

3.2 Dialogicidad

Una vez delimitado el contenido o el espacio de recreación simbólica, se lleva a cabo un ejercicio de diálogo con escucha activa que permite el desciframiento de cómo se va a llevar a cabo el espacio de encuentro. Es un desciframiento porque emerge de la experiencia compartida, sin tener una dependencia prefijada con materiales o prácticas escolares. Para hacer viable esta situación se propone a los estudiantes una serie de preguntas que facilitan la construcción, en tanto brinda un orden reflexivo, creativo y propositivo.

□ **¿Para qué hacer la escuela de vida?** A diferencia de un objetivo el para qué sugiere a los estudiantes establecer las proyecciones de lo que puede generar el espacio de encuentro, dichas proyecciones no están circunscritas a un interés puntual, corresponden a las expectativas del grupo operativo con respecto al sentido que puede cobrar la puesta en escena, tanto para los participantes como para ellos mismos. No se prevé un resultado concreto, se aspira a una serie de emergencias que están ligadas a las condiciones particulares de los participantes y al grado de preparación logística, técnica, táctica operativa y comunicativa de la escuela. Las proyecciones son registradas en afirmaciones y preguntas que deben describir con detalle lo proyectado. Es importante reiterar que el para qué no es correspondiente a los objetivos planteados para proyectos de investigación o intervención, por ello su construcción no es restrictiva o sintética, puede ser amplia y especulativa (guardando una correspondencia con las lecturas de realidad que se han hecho en el dialogo). Las siguientes preguntas pueden guiar a los estudiantes para la concreción del para qué: ¿Qué me interesa de la escuela de la vida, el proceso, o el resultado? ¿Cómo se reflejan nuestras historias de

vida en ese para qué? ¿Respondo a un interés que solo incluye a mi subgrupo? ¿Qué tipo de respuesta espero? ¿Qué puede pasar con los participantes al hacer la escuela de la vida? ¿Qué tanto se parece a otras actividades escolares que he rechazado y criticado?

- **¿Por qué hacer la escuela de la vida?** A diferencia del para qué el por qué debe ser concreto, sintético, comunicable, coherente y poco especulativo. Es el resultado de un fuerte trabajo donde el grupo operativo indaga sus prácticas previas, los motivos, argumentos, soportes, justificaciones, apoyos conceptuales, apoyos experienciales, cosmovisiones, creencias, vivencias corporales, pautas estéticas, perspectivas políticas, costumbres, modos efectivos de operar. Una vez registrado lo que se indaga, el grupo circunscribe todo lo dialogado (que puede ser apoyado por lecturas escritas, gráficas, de audio, etc) proponiendo máximo tres afirmaciones o preguntas que definen el por qué, cada una con máximo quince palabras. Preguntas que pueden apoyar este ejercicio: ¿Por qué tiene sentido implementar el para qué? ¿en qué apoyamos nuestra decisión de asumir el para qué propuesto? ¿Qué de mi experiencia le da sentido a lo que nos proponemos lograr? ¿Qué explica o describe el cumplimiento del para qué?
- **¿Con quién voy a hacer la escuela de la vida?** Reconocer y conocer el grupo de participantes permite crear una línea de coherencia operativa entre el grupo operativo y los participantes del espacio de encuentro. Explorar las particularidades, condiciones, prácticas, historias y condiciones grupales de los participantes, permite un afinamiento del para qué y el por qué creando una perspectiva respetuosa y ajustada con las potencialidades de trabajo de quienes van a participar. Implica asumir una negociación entre lo previsto y lo ajustable acorde con lo que propone la realidad. Igual el con quién se convierte en un espejo para el grupo operativo, dado que cada miembro se refleja en las características de los participantes, ajustando sus expectativas a el encuentro entre nos. Preguntas guía: ¿quiénes son? ¿Qué hacen? ¿De dónde provienen?

¿Qué experiencias de aprendizaje han tenido? ¿Qué prácticas educativas han vivido? ¿Qué críticas tienen sobre el sistema educativo? ¿Cuál es su dinámica grupal? ¿Qué límites simbólicos y culturales tienen? ¿Qué aperturas culturales y sociales tienen? ¿Cuáles son sus ejercicios comunicativos? ¿Qué habilidades, conocimientos, sentimientos y aprestamientos tienen?

¿Cómo lograr llevar a cabo la escuela de la vida? Una fuerte tendencia en los ejercicios de planeación es circunscribir el cómo al hacer, convirtiendo su potencialidad en un ejercicio netamente práctico. Si entendemos que el cómo es el elemento sintético de lo abstracto y lo concreto, lo pensado y actuado, lo conceptualizado y realizado, lo teórico y práctico, lo aprendido y por aprender, lo producido y lo aplicado, es viable asumir que parte del cómo cumple el papel de articulador de la escuela de la vida, por ende se enuncia de forma clara, coherente, pertinente, comunicable, graficable, aplicable y evaluable. Esta forma de abordaje genera una distancia ante la fuerte tendencia activista que existe en los espacios educativos o en la clara fractura entre lo conceptualizado y realizado como parte de una misma unidad. El cómo lograrlo obliga a pensar en lo que está más allá de las actividades y programaciones, es la estructura general de lo que se va a hacer, sin que todavía se tenga claridad sobre las actividades que van a darle viabilidad al cómo. Este ejercicio es equiparable a una modelación que cobra sentido en tanto se aplique como unidad. Al ser el punto que más dificultad genera en los grupos operativos (acorde con la experiencia de cuatro años en la implementación de escuelas de la vida), es definitivo desglosarlo para evitar que los grupos operativos deslicen el cómo lograrlo a una serie de actividades que se suman bajo una unidad aparente. El cómo lograrlo tienen cuatro momentos: Estratégico, logístico, táctico y técnico (los dos últimos vinculan el cómo lograrlo y el cómo hacerlo). **El momento estratégico** da respuesta a la pregunta ¿cómo logro que se cumpla con el para qué de la escuela de la vida?, e implica el plan en su conjunto. Dicha respuesta determina unos núcleos que relacionados entre si configuran el para qué. Esos núcleos son complementarios, siendo evidente en la redacción y graficación de la estrategia

como ellos se relacionan en términos jerárquicos, funcionales y comunicativos. **El momento logístico** busca evaluar la resistencia al cambio de los participantes y de los miembros del grupo operativo, allí se reflexiona sobre la posibilidad que tiene el plan de reducir la resistencia al cambio, siendo evidente que núcleos están previstos para trabajar en dicha dirección. **El momento táctico** incluye la manera como los miembros del grupo operativo van a afrontar la escuela de la vida, su grado de participación en el direccionamiento, acompañamiento, apoyo y observación de lo acaecido en ella. El grado de participación depende de la disposición, capacidad de maniobra, saberes y emocionalidades del miembro. Allí se establecen los relevos y apoyos para las situaciones que emerjan en el transcurso de la operativización de la escuela. **El momento técnico** contiene el análisis de los recursos, espacios, tiempos e instrumentos con que se cuenta para hacer viable el plan. Allí se define la temporalidad de la planeación, si los núcleos son secuenciales (ejecutados uno tras del otro, sin imbricarse en la operación), paralelos (imbricados en la ejecución, con una interdependencia clara entre ellos) o aleatorios (su ejecución depende de las respuestas de los participantes).

¿Cómo hacer la escuela de la vida? Una vez definido el cómo lograrlo, con un detallado momento técnico, el grupo operativo identifica las actividades que pueden dinamizar los núcleos, dichas actividades pueden ser exclusivas para cada uno de los núcleos, o pueden abarcar varios de ellos. En esta pregunta se evidencia la importancia de contar con mucha claridad en lo que se desea lograr para así poder crear, adaptar o usar actividades que sean pertinentes. Entendida la presencia de la resistencia al cambio, el grupo operativo debe preparar actividades suplementarias, para ser usadas cuando la resistencia de los participantes dificulte la operación, por eso lo ideal es ir creando un sombrero de mago (entendido como actividades previstas que se improvisan acorde con las circunstancias), que permita hacer ajustes rápidos para contrarrestar la resistencia.

3.3 Acuerdo operativo

Culminada la planeación en su conjunto, el grupo operativo la comparte con el docente, o con otro tipo de asesores, allí se hacen preguntas pertinentes que no pretenden modificar desde una mirada externa, buscan generar interrogantes, confrontar puntos de resistencia, contrastar con otras experiencias, aclarar aspectos del procedimiento, constatar la inclusión de las prácticas e historias de vida, evidenciar tendencias de la escolarización, buscar la coherencia del plan de escuela, sugerir actividades con mayor pertinencia, indagar los detalles del trabajo grupal y ajustar aspectos de tipo escritural. El producto de esta situación es el plan con los elementos solicitados, es entregado al docente previo al inicio de la acción autoobservada.

3.4 Acción auto observada

Operativización del plan, al grupo de participantes se les entrega una agenda de trabajo, para que tengan conocimiento escrito de la estructura de la escuela de vida. Dadas las aclaraciones solicitadas, son ejecutadas las actividades previstas teniendo en cuenta que mínimo tres integrantes del grupo operativo deben estar en acción constante, coordinador, apoyo y observador. Dichas acciones pueden ser intercaladas o ampliadas dependiendo de las necesidades de cada actividad. El observador y el apoyo son los encargados de registrar los detalles de lo acontecido en cada una de las actividades, esto le permite al coordinador una inmersión total en el direccionamiento del espacio de encuentro.

3.5 Experienciación dos

Una vez desarrollada la escuela de la vida, el grupo operativo se reúne para dialogar sobre lo ocurrido en la acción autoobservada y en los momentos anteriores, incluyendo en el ejercicio las anotaciones hechas por el relator de lo observado y de lo reflexionado por los participantes. El producto final de ejercicio de escuela de vida es un documento con elementos escritos y gráficos, que describe y analiza el ciclo en su conjunto. Este será presentado al docente en formato digital (CD), en físico a el grupo operativo que realizará la siguiente escuela y será posteoado al grupo de Facebook “Aprendizaje y

escuela””.

El ciclo en espiral se reinicia con el siguiente grupo operativo.

4. Ciclos de trabajo. Se cumplirán cuatro ciclos de trabajo que contienen 12 horas de trabajo. Ello significa que cada ciclo tendrá una duración de tres semanas.

Encuentro uno: revisión de lecturas guía y de apoyo para cualificar la reflexión, utilizándose el procedimiento de seminario. Cuatro horas.

Encuentro dos: Uso de zonas de trabajo preparadas para mediar y reflexionar sobre la relación entre los temas escritos y los campos temáticos seleccionados por los estudiantes. Mediante un procedimiento de rotación los estudiantes comparten las reflexiones y productos generados en cada zona. La preparación de cada zona está a cargo de los participantes, estableciendo tres elementos básicos para que la funcionalidad de las mismas sea alta: 1) Una propuesta comunicativa simple, clara y autocontenida que permita un ejercicio de autodidactismo; 2) unas herramientas de trabajo concretas, tangibles, ordenadas, coherentes, con acciones claras de entrada y salida y; 3) una secuencia que permita a los participantes darle sentido a la suma de las herramientas.. Para el montaje los participantes recibirán el apoyo periódico del docente, acompañando precisiones conceptuales y ajustes técnico – logísticos. Como producto se espera el material generado en cada zona. La duración de este trabajo será de seis horas.

Encuentro tres: Socialización de conclusiones y ampliación de horizonte aplicando la Escuela de la Vida.

DISPOSITIVOS ESPECÍFICOS DE TRABAJO

1. Mapa mental. Cada estudiante realizará un mapa mental que será evaluado en las semanas ocho y quince. El mismo consiste en una representación gráfica en tercera dimensión que contiene lo producido nocional y conceptualmente por el estudiante en

los diferentes espacios de encuentro de la asignatura, otras asignaturas, otros espacios de interés del estudiante y otras experiencias académicas del programa. Las instrucciones para su elaboración son las siguientes:

- ❖❖ El mapa debe dar cuenta de aspectos concretos de tipo conceptual, nocional y experiencial trabajados por estudiante en el periodo seleccionado.
- ❖❖ Previa elaboración del mapa (una semana antes) el estudiante presentará un boceto en una página en el que haga una corta descripción de las características físicas de su mapa, y la forma como va a asociar conceptos, nociones y experiencias con dichas características. Una vez entregado, el estudiante debe ser corresponsable con lo presentado en el boceto.
- ❖❖ El mapa debe tener mínimo diez objetos en relación que le permitan al estudiante hacer su disertación usando como único apoyo los materiales incluidos en el mismo. Vale la pena aclarar que este mapa se desarrolla en un espacio académico, por ende la reflexión debe contener la experiencia de lecturas, diálogos, comprensiones, aprendizajes y desempeños.
- ❖❖ El tiempo máximo de disertación es de 15 minutos.
- ❖❖ Es un mapa individual, da cuenta de las percepciones y comprensiones logradas por cada estudiante.
- ❖❖ Los mapas serán revisados en conjunto para construir con los estudiantes síntesis de la experiencia educativa.
- ❖❖ La evaluación de los dos mapas determina un 20% de la nota total de la asignatura.

2. Registros de evaluación del proceso. Estas fichas serán diligenciadas por los estudiantes para dar cuenta (cualitativa) de los desempeños y aprendizajes obtenidos

por él y sus compañeros en distintos puntos de corte en el transcurso de la asignatura. Cada ficha cuenta con cuatro componentes. El primero de datos generales (No de la ficha, fecha, nombre y código). El segundo, elementos significativos para el periodo, en este aparte se espera que el estudiante de cuenta de manera sintética de lo que más le ha impactado de si mismo y sus compañeros en términos de lo leído, visto, escuchado y experimentado en el periodo, indicando el por qué. El tercer componente interpela los aprendizajes y desempeños obtenidos, la idea es que el estudiante de cuenta de lo percibido con respecto al aprendizaje de las individualidades y los subgrupos. Estos se pueden referir a conocimientos, actitudes, habilidades, recursos, emociones, prácticas, experiencias, etc. Al ser una ficha de registro se espera que el estudiante sea claro, sintético, consistente, pertinente y coherente. Las entregas se harán acorde con las solicitudes del docente. La evaluación de las fichas determinan el 10% de la nota total de la asignatura, la misma será asignada en la semana 15.

2.1 Ficha de entrada. Esta prueba es un instrumento que permite al docente y al estudiante delimitar un punto de partida en la experiencia educativa del presente semestre. Al ser tan importante para el etnoeducador contextualizar un con quién se trabaja, vale la pena que el profesional en formación referencie su propio con quién. Los primero cinco ítems tienen relación directa con la vida experienciada por los sujetos que asumen un rol de estudiante. Los siete últimos hacen referencia al rol específico, indagando por aspectos de la experiencia educativa. La prueba será diligenciada en PROCESADOR DE TEXTO WORD, Arial 11 y entregada en CD al docente, para que este posteriormente acompañe una socialización común. Esta ficha determina el 3% del total de la asignatura

2.2 Ficha intermedia. Esta prueba permite al docente y al estudiante visualizar aspectos de la asignatura y del semestre que en lo cotidiano quedan invisibilizados o restringidos a comentarios de pasillo que no permiten comprender con claridad lo que se vive en los encuentros educativos dentro y fuera del aula. La prueba será diligenciada en PROCESADOR DE TEXTO WORD, Arial 11 y entregada en CD al

docente, para que este posteriormente acompañe una socialización común. Esta ficha determina el 3% del total de la asignatura.2.3

2.3 Ficha de salida. Esta prueba permite al docente y al estudiante delimitar un punto de llegada acorde con lo experimentado en la asignatura. Más allá de un valor numérico que promueva o no al estudiante, esta prueba pretende ser una especie de espejo en el que se miran tanto el estudiante como el docente, para así conocer y cualificar las respectivas experiencias. Se enfatiza en la descripción, la cual debe ser amplia, contextualizada, pertinente y clara. La prueba será diligenciada en PROCESADOR DE TEXTO WORD, Arial 11 y entregada en CD al docente, para que este posteriormente acompañe una socialización común. Esta prueba determina el 4% del total de la asignatura.

3 Textos escritos. En el transcurso de las primeras catorce semanas del semestre, cada estudiante entregará dos textos escritos donde se dé cuenta de los avances del caso. Cada texto tendrá mínimo dos cuartillas y máximo cinco cuartillas, en las que se presentan datos de los dos ejercicios, para así generar una contrastación contextual que ponga a dialogar a cada estudiante con la realidad específica indagada y vivida, desplazando así su mirada de un lugar netamente especulativo a un lugar comprensivo y explicativo, que amplíe su capacidad de dar cuenta de la realidad descrita.

La evaluación de estos textos se hace máximo quince días después de la entrega de los mismos, con sugerencias individuales y colectivas que apuntan a la cualificación en la escritura y la capacidad narrativa. Los textos igualmente son un termómetro de lo percibido conceptual y nocionalmente por los estudiantes, ello permite hacer retroalimentaciones, puestas en común, ajustes conceptuales, reiteraciones y ampliaciones de los contenidos y experiencias compartidas en los distintos dispositivos.

El resultado numérico de la evaluación obedece a un criterio cualitativo que valora la relación coherente y pertinente entre los cinco puntos sugeridos para la construcción del texto, lo esperado es: una descripción clara, coherente y fidedigna de la realidad

vivida; una comprensión clara, sintética y estructurada de lo observado, donde sea evidente la presentación de un postulado, una pregunta o una idea principal a ser tratada en los otros puntos del texto; una ampliación conceptual pertinente, suficiente y clara que brinde al estudiante elementos para dar cuenta de su postulado o pregunta; una discusión que tenga en cuenta los elementos descritos de la realidad, los conceptos indagados y los criterios del estudiante para llegar a una conclusión con respecto a su postulado o pregunta; y por último aspectos del texto como ortografía, pertinencia del título, palabras claves, bibliografía, uso de citas textuales, manejo de normas y puntuación. Ambos textos determinan un 10% de la nota total de la asignatura, con un valor respectivo del 5%. Los textos serán entregados en paquete físico y posteados al grupo en Facebook “Aprendizaje y escuela”

4 Herramienta didáctica. Cada estudiante construirá para la semana 16 una herramienta didáctica que le permita exponer a un grupo, cualquiera de los contenidos sugeridos en las unidades temáticas del presente programa. Dicha herramienta va acompañada por un instructivo de uso que le permita al docente comprender el uso de la misma. Su por qué, para qué, para quién, con qué y cómo. Este debe ser claro y comprensible para el grupo seleccionado. La herramienta será probada en el mismo espacio de la asignatura. Determina un 10% de la nota total de la asignatura. Para conocerse el avance de la reflexión, la elaboración y la prueba, el estudiante entregará dos textos escritos que corresponden al otro 10% de la herramienta para un total del 20%.

5 Escuela de la vida. Al concluir el periodo de trabajo de la escuela de la vida, cada grupo operativo o el grupo en su totalidad, seleccionan formatos comunicativos para dar cuenta del conjunto de las experiencias, explicitando tres tipos de aspectos, que son: 1) Objetos concretos de la experienciación (objetivos o subjetivos); 2) Caja de herramientas; y 3) Aprendizajes obtenidos (conceptuales, metodológicos, comunicativos, simbólicos, emocionales). Será presentada en la semana 17. Representa el 20% de la nota total de la asignatura.

6 Examen final. Es una evaluación escrita tipo test, hecha en la primera semana de exámenes finales, aborda todos los elementos trabajados en el transcurso del semestre. Representa el 20% de la nota total de la asignatura.

7. SISTEMA DE EVALUACIÓN

ELEMENTOS	DESCRIPCIÓN	PORCENTAJE
1. Mapa mental (20%)	Mapa mental. Evaluación semana ocho Mapa mental. Evaluación semana dieciseis	10
2. Registros (10%)		
3. Textos escritos (10%)		10
4. Herramientas didácticas (20%)		
5. Escuela de la Vida (20%)		

6. Examen final (20%)	Ficha de entrada	3
	Ficha intermedia.	3
	Ficha de salida	4
	Texto uno	5
	Texto dos	5
	Herramienta	10
	Texto uno herramienta	5
	Texto dos herramienta	5
	Formato escuela de Vida	20
	Final	20

8. BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS DIDÁCTICOS

BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS DIDÁCTICOS

BLAKEMORE, Sarah and FRITH, Uta (2011). *Cómo aprende el cerebro: las claves para la educación*, Ariel Editorial, Bogotá, 2011. BERKO GLEASON, Jean and BERSTEIN RATNER, Nan (2010). *Desarrollo del Lenguaje*, Pearson Editorial, Madrid, 524 p.

BRUNER, J (1984) *El desarrollo de los procesos de representación. En Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Alianza Editorial, Madrid, 1984, P 119 – 128. BRUNER, J (1988) *Cultura y Desarrollo Cognitivo. En: Desarrollo Cognitivo y Educación*. Ediciones Morata, Madrid. P 85 – 109.

GARDNER, Howard (2012) *El Desarrollo y la Educación de la Mente*, Magnum Editorial, Barcelona, 442 p. **JACOBI, Marco (2009) *Las neuronas espejo*, Katz Editores, Buenos Aires. 270 p** PIAGET, Jean (2011) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Crítica, Barcelona, 345 p. RODRIGUEZ S, Luís Mauricio et al (2011) *Razonamiento matemático, epistemología de la imaginación*, Gedisa Editorial, Barcelona, 416 p.

ROGOF, B (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo en el contexto social*, Barceloa, p 71 – 93. STERNBERG, Robert J (1988) *Cultura e Inteligencia*. En: *Inteligencia humana III*, Ediciones Paidós, Barcelona, p 1001 – 1099.