



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
(Colombia)
ISSN: 1900-9895
ISSN: 2500-5324
rlee@ucaldas.edu.co
Universidad de Caldas
Colombia

Apreciaciones sobre las experiencias significativas de los docentes de la Universidad Manuela Beltrán y la Corporación Educativa ITAE (Bucaramanga, Colombia)*

Mendoza-Ariza, Jennifer Natalia; Salazar-Carreño, Robinson

Apreciaciones sobre las experiencias significativas de los docentes de la Universidad Manuela Beltrán y la Corporación Educativa ITAE (Bucaramanga, Colombia)*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 16, núm. 2, 2020

Universidad de Caldas, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134170241011>

DOI: <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.2.9>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Apreciaciones sobre las experiencias significativas de los docentes de la Universidad Manuela Beltrán y la Corporación Educativa ITAE (Bucaramanga, Colombia)*

Assessment on the meaningful experiences of professors at Universidad Manuela Beltrán and Corporación Educativa ITAE (Bucaramanga, Colombia)

Jennifer Natalia Mendoza-Ariza **
natalia.mendoza.prof@gmail.com
Universidad Manuela Beltrán, Colombia

 <https://orcid.org/0000-0002-3862-341X>
Robinson Salazar-Carreño ***
robinson.salazar@docentes.umb.edu.co
Universidad Manuela Beltrán, Colombia

 <https://orcid.org/0000-0001-9042-5843>

Revista Latinoamericana de Estudios
Educativos (Colombia), vol. 16, núm. 2,
2020

Universidad de Caldas, Colombia

Recepción: 19 Mayo 2018
Aprobación: 08 Junio 2020

DOI: <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.2.9>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134170241011>

Resumen: El objetivo de este artículo es evidenciar los resultados del análisis de los relatos surgidos durante el proceso de sistematización al que se vincularon los docentes de la Universidad Manuela Beltrán y la Corporación Educativa ITAE. El diseño metodológico responde a un enfoque cualitativo-dialéctico articulado con técnicas como los grupos focales, el taller de sistematización y la redacción de narrativas pedagógicas que facilitaron análisis de las experiencias significativas de los docentes. Para abordar dichas narrativas se asume la perspectiva de la “lectura intratextual” que, a la luz de las categorías de impacto, percepción y representación, permitieron recuperar ese conocimiento de la práctica pedagógica nacido de la experiencia que permanecía implícito. Entre los hallazgos se destaca la conexión profunda facilitada por el docente al estudiante respecto a su relación con el conocimiento, ya que ambos se comprometen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: percepción, práctica pedagógica, estrategia de aprendizaje, aprendizaje activo.

Abstract: The objective of this article is to show the results of the analysis of the narratives that emerged during the systematization process in which the professors of Universidad Manuela Beltrán and Corporación Educativa ITAE were involved in. The methodological design responds to a qualitative-dialectic approach articulated with techniques such as focus groups, the systematization workshop and the writing of pedagogical narratives that facilitated analysis of the significant experiences of the professors. In order to approach these narratives, the perspective of “intra-textual reading” was used which, in light of the categories of impact, perception, and representation, allowed recovering that knowledge of pedagogical practice born from the experience that remained implicit. Among the findings, the deep connection facilitated by the professor to the student, regarding their relationship with knowledge, stands out since both are involved in the teaching-learning process.

Keywords: perception, teaching practice, learning strategy, active learning.

Introducción

Algunos investigadores especializados en el ámbito de la educación en América Latina como Oscar Jara Holliday, y en Colombia como Bernardo Restrepo, Alfredo Ghiso, entre otros pensadores interesados por los procesos pedagógicos y la investigación en la educación, han reflexionado a partir de la década del sesenta con una mirada situada en los desafíos sociopolíticos en la región con perspectivas propias, para responder a las necesidades de la población. De acuerdo con las características del entorno socioeconómico de las poblaciones, es preciso fomentar la generación de conocimiento situado. Esto implica que los expertos estudien el campo de la educación con herramientas metodológicas que den cuenta de la complejidad propia de los focos de análisis que se transforman en puntos de partida para la adaptación y creación de técnicas para abordarlos.

En este sentido, el siguiente artículo parte de la exploración metodológica de la sistematización de experiencias significativas y el análisis crítico del contenido del discurso recuperado de los relatos pedagógicos redactados por los docentes universitarios participantes de esta investigación. Así, el objetivo de este artículo es evidenciar los resultados del análisis de los relatos surgidos durante el proceso de sistematización al que se vincularon los docentes de la Universidad Manuela Beltrán y la Corporación Educativa ITAE. Por ello, se ahonda en el contenido relacional entre la categoría teórica de impacto y las categorías emergentes de percepción y representación presentes en el proceso de sistematización de las prácticas pedagógicas. La pregunta que conduce el ejercicio se formula de la siguiente manera: ¿cómo se percibe el impacto de la dinámica escolar en las experiencias significativas de los docentes de las instituciones educativas participantes de este estudio?^[1]

La estructura propuesta para este artículo está compuesta por una aproximación a la sistematización de experiencias significativas; una descripción del diseño metodológico seguido en la investigación que originó el presente artículo; el análisis a la relación entre el trabajo colaborativo y la significatividad del aprendizaje; la reflexión acerca de la importancia de la dimensión práctica del aprendizaje; el examen sobre el aprendizaje significativo y la percepción de su impacto social. Finalmente, se pensará en torno a la pregunta inicialmente planteada a la luz de los aspectos discutidos para proponer puntos de enclave y una potencial respuesta a la pregunta guía.

Visualizar los aprendizajes a través de la sistematización de experiencias

Para empezar, la investigación llevada a cabo con las dos instituciones de educación superior mencionadas^[2] se suscribe a la comprensión de la sistematización de experiencias significativas, entendida como:

[...] aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso

vivido en ellas [...]. La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (Jara, 2011, p. 4)

En este contexto, la experiencia se comprende desde los avances teóricos propuestos por la denominada “escuela nueva” en la que este concepto implica dos elementos: uno activo y otro pasivo. El primero se refiere a la posibilidad de ensayar y el segundo de padecer o ser afectado por algo. De este modo,

[...] la experiencia como ensayo supone cambio, pero el cambio es una transición sin sentido a menos que esté conscientemente conexcionada con la ola de retorno de las consecuencias que fluyen de ella. Cuando una actividad se continúa en el sufrir las consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido. Aprendemos algo. (Dewey, 1998, p. 124)

Las líneas citadas ilustran la dinámica del aprendizaje, donde la construcción del sentido está en la base. Así, acción y sentido confluyen para dar a la experiencia su profundidad al enseñarnos algo. Como consecuencia, es un proceso inserto en los devenires socioculturales, y particularmente complejo en tanto intervienen factores objetivos-subjetivos (Jara, 2011).

Además, la noción de práctica se caracteriza principalmente por su diversidad de acuerdo con el enfoque epistemológico y pedagógico que asuma el maestro (De Moreno et al., 2002) y por constituirse, esencialmente, en el núcleo de la experiencia (Fe y Alegría, 2008). En este sentido, se alude a ese conjunto de conductas y acciones dirigidas intencionalmente hacia un fin, en este caso educativo, configura la base de las diferentes formas en las que el maestro lleva a cabo su ejercicio de enseñanza.

En este contexto se presenta la categoría de impacto que, en su uso común, se define como “Huella o señal que deja un impacto; golpe emocional producido por un acontecimiento o una noticia desconcertante; efecto producido en la opinión pública por un acontecimiento, una disposición de la autoridad, una noticia, una catástrofe, etc.” (RAE, 2017). En la acepción empleada en el campo de la educación se relaciona directamente con el término “significativo”, el cual alude a algo que tiene importancia por representar o significar algo (RAE, 2017); por ello, puede interpretarse desde la teoría explicativa del aprendizaje significativo.

En consecuencia, la experiencia de aprendizaje ocurre en la interacción entre los conceptos ya disponibles en la estructura de significados del individuo y los nuevos conceptos específicos que circulan mediante la enseñanza (Rivas, 2008). En dicha mediación, cabe resaltar que los procesos cognitivos acontecidos son el resultado de la articulación e integración de significados (Rivas, 2008), los cuales se entretajan en una red que da paso a distintas relaciones jerárquicas y produce la comprensión (Rivas, 2008). Esto, en su estadio primario, cuando el principio de inclusión opera.

Sin embargo, es preciso mencionar que, al situar el proceso de aprendizaje en su contexto real y cotidiano, las operaciones cognitivas suceden de forma compleja e interconectada. Frente a este hecho, los principios que describen las formas de relacionar las ideas, bajo el enfoque teórico del aprendizaje significativo, permiten un acercamiento para entenderlos, entre los principios que cabe mencionar se encuentran: el principio de subordinación (a partir del cual el conocimiento se genera por medio de la conexión entre conceptos nuevos, hechos o proposiciones con ideas más generales ya adquiridas), de supraordinación (vía a través de la cual los conceptos o ideas existentes son más específicos que aquel que se pretende adquirir), y de combinación (proceso por el cual la idea nueva y las ya establecidas no tienen relación jerárquica). Cada uno de estos principios y sus derivados ofrecen un esquema explicativo a los procesos elementales en la adquisición y construcción de las ideas presentes en el aprendizaje (Rivas, 2008).

Como consecuencia de esa visión interrelacionada del aprendizaje, se afirma la significatividad en función de la relación que los nuevos contenidos o experiencias de quien está en el rol de estudiante puede establecer con los conocimientos que se posean con anterioridad. De esta forma, quien aprende se sitúa con su experiencia, pre-saberes y dominio de la lengua frente a la posibilidad de construir nuevos contenidos, tal como se observa en las concepciones que David Ausubel elabora respecto al aprendizaje significativo, en sus obras (1973, 1976, 2002), en las que resalta las consideraciones adelantadas acerca del descubrimiento y su papel en el proceso de aprendizaje.

Como se aprecia, desde la perspectiva del aprendizaje significativo, en la enseñanza y el aprendizaje median diversos elementos (lenguaje, experiencia, entre otros) que dada su interrelación y los múltiples niveles en los que se teje su sentido, la complejidad de la dinámica escolar está sujeta al análisis de las prácticas, empleando diversas técnicas y teorías explicativas que permitan, por lo menos, aproximativamente comprender qué ocurre en el aula y cómo el maestro ejerce su quehacer en la cotidianidad. Para adelantar esta tarea, que efectivamente parece titánica, la sistematización de experiencias, entendida como la metodología que, al aplicarse, permite llevar a cabo un proceso en el que se saca a la luz el conocimiento que de otra manera permanecería tácito o asistemático resulta una vía adecuada (Fe y Alegría, 2008). Esta concepción sobre la sistematización incorpora dicho método en el campo de la investigación en educación, enfocada en los acontecimientos en el marco de,

[...] la educación popular y de trabajo, de procesos sociales, lo utilizamos en sentido más amplio, referido no sólo a datos e informaciones que se recogen y ordenan, sino a obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias. Por eso, no decimos sólo “sistematización”, sino “sistematización de experiencias. (Jara, 2011, p. 3)

Metodología

La sistematización de experiencias representa un rol relevante en la investigación sobre los acontecimientos educativos. Sin embargo, una de

las ventajas de esta metodología es que puede articularse muy bien al diseño metodológico cualitativo. Por esa razón, en seguida se presenta la arquitectura metodológica de esta investigación realizada con 15 docentes universitarios vinculados con las instituciones participantes. Los criterios de selección aplicados a este estudio obedecen a las pautas propuestas por el muestreo por conveniencia, pues, se buscó que cada programa de formación (técnica y profesional) tuviera un representante.

El enfoque metodológico es cualitativo-dialéctico (Canales, 2006). En un sentido general, es cualitativo por cuanto aborda la relación investigador-investigado desde la concepción en la que la sociedad emerge como códigos construidos en redes intersubjetivas. Como complemento, el enfoque dialéctico-reflexivo permite tomar tanto a los investigadores e investigados como sujetos participantes que deben ser incluidos en su contexto en un análisis integrado (Canales, 2006).

Al enfoque de investigación brevemente descrito, se suma el método de la sistematización de experiencias como ese constructo surgido de la práctica en las intervenciones sociales y en la investigación en educación a partir del giro epistemológico de los setenta en Latinoamérica, por cuanto facilita el acceso a las realidades socioculturales en los que se insertan los fenómenos estudiados.

Articulado a ese marco metodológico, técnicas como el trabajo con grupos focales, los talleres de sistematización, la construcción de narrativas pedagógicas y el diseño de matrices comprensivas permitieron trazar una ruta por la cual acceder a la diversidad de vivencias propias del cuerpo docente vinculado al estudio. Asimismo, no se dejaron de lado las circunstancias y la mediación de los investigadores que adelantan esta reflexión, quienes asumieron una postura pedagógica crítica y disruptiva al introducir a la población docente en el proceso de reflexión, documentación y escritura de los relatos en los que plasmaron con cierta fidelidad su quehacer cotidiano.

Se empleó la técnica del grupo focal (focus group), por cuanto es muy útil para “[...] el estudio de “racionalidades” o lógicas de acción en un colectivo determinado y respecto a un campo práctico determinado, porque permite la comprensión de la acción, al interpretarla desde la perspectiva del actor que la realiza” (Canales, 2006, pp. 29-32).

El taller de sistematización de experiencias se empleó como un espacio que propicia el encuentro, la reflexión y el trabajo en el que se crean narraciones que se transforman en material divulgable a la comunidad académica en el que el saber nacido en la práctica se reivindica, puesto que se comparten conocimientos y se reinterpretan nuevas formas (Cano, 2012), en este caso, en torno a la educación en formación superior.

La escritura en el marco de la sistematización de experiencias se orientó hacia la concepción de la investigación biográfico-narrativa, la cual comporta un enfoque que tiene como finalidad construir conocimiento en educación desde una perspectiva interpretativa. Su peculiaridad radica en explicar el sentido o significado de las experiencias o vivencias educativas relatadas por los docentes que hicieron parte de los encuentros de construcción de relatos pedagógicos (Bolívar, 2002). De este modo,

se analizarán las experiencias significativas como “textos” ^[3], cuyo valor consiste en la auto-interpretación que los docentes relataron en primera persona de su labor en el aula (Bolívar, 2002). Cruzar los relatos de los distintos actores implica un proceso reflexivo que da significado a lo sucedido o vivido, a las motivaciones o propósitos, a los deseos y sentimientos, a las tramas pedagógicas contadas, sus personajes, secuencias temporales y las situaciones configuradas en las narrativas (Bolívar, 2002). Entonces, los relatos son una forma de comprender y expresar la enseñanza desde la dimensión personal y profesional de los docentes (Bolívar, 2002).

Ahora bien, luego de reconstruir las experiencias significativas de los docentes vinculados a las dos instituciones participantes, a través de las técnicas propuestas, se llevó a cabo un ejercicio de lectura intratextual (Pérez, 1998) que permitiera avanzar en un análisis crítico del discurso enfocado a los contenidos (Aigner, 2009; Serbia, 2007).

Resultados y discusión

Después de adelantar el ejercicio de lectura analítica intratextual de los relatos pedagógicos escritos por los docentes comprometidos con el proceso de sistematización de experiencias, fue posible ahondar en los sentidos de los elementos involucrados en cada relato recopilado durante la ejecución del proyecto de investigación.

El trabajo colaborativo como mediador del aprendizaje significativo

Al avanzar sobre una lectura intratextual de corte analítico-interpretativo, se observó que uno de los referentes metodológicos frecuentes fue el aprendizaje colaborativo. Este tipo de metodología enlaza estrategias pedagógicas que facilitan la interacción entre los diferentes actores y el entorno en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Cabe destacar la estrecha relación observada entre el aprendizaje significativo y la estrategia pedagógica que remite al aprendizaje colaborativo. Conforme se encuentra registrado en los relatos de los docentes participantes, puede rastrearse algunos elementos que permiten comprender cómo adaptan y ponen en práctica diversas técnicas, recursos y acciones para potenciar el aprendizaje significativo de sus grupos de estudiosos.

Así pues, se advierte la repercusión de la planeación y el establecimiento de los objetivos para la puesta en marcha de la práctica pedagógica, en el marco de las competencias que se espera que los estudiosos desarrollen o fortalezcan. Según el docente del Programa de Derecho-UMB, quien señala: “Fue planeada y se buscó sensibilizar a los estudiantes sobre la existencia del problema social en el entorno y se comparó el derecho predicado en la norma y la realidad social y para buscar su solución” (Docente Derecho-UMB, 2016) ^[4]. La planeación de la práctica se sustentó en la importancia de establecer un contexto

significativo para los estudiantes en el cual pudieran establecer conexiones entre sus preconceptos —la teoría referente al derecho— y las realidades culturales para captar la aplicabilidad de los conocimientos.

Otro elemento destacado en la interpretación de la dinámica del aula es la motivación, si se tiene presente que, en ocasiones, la receptividad de los estudiosos se muestra algo adversa; pero poco a poco, la sensibilización conseguida a través del contexto, la estimulación de la curiosidad y el fomento del trabajo en equipo, produce efectos positivos e interesantes en los diversos actores involucrados en el ecosistema de aprendizaje. Como se puede notar a continuación:

En principio los alumnos no manifestaron mucho entusiasmo por la labor; pero, en la medida en que la realizaron se compenetraron con la comunidad y lograron sensibilizarse sobre el problema social que está inserto en la informalidad laboral y las dificultades que viven a diario, quienes dependen de este tipo de actividades para subsistir ^[5]. (Docente Derecho-UMB, 2016)

[...] tomando temáticas de la asignatura, se generó una lluvia de ideas, que representaban el inicio del proyecto, [...] la aplicación gráfica proyectada con video beam sobre sus mismos cuerpos generó curiosidad en el estudiante y dimensionarlo con un enfoque más impactante en el espectador. [...] los dibujos manuales, realizados por los mismos estudiantes, dieron lugar a que todos, al mismo tiempo, hicieran una misma composición que se fragmentaba en un pequeño espacio para cada uno en el papel. El ejercicio facilitó el trabajo en equipo con un efecto inesperado cuando se reunieron todas las composiciones (Docente Diseño de Moda-UMB, 2016) ^[6].

En los fragmentos citados de las experiencias de los docentes de derecho y diseño de moda se nota en qué medida, involucrarse en las situaciones experimentales y sociales, en una suerte de situación del proceso de enseñanza-aprendizaje, provoca un acercamiento diferente a los saberes propios de cada disciplina, donde los abordajes de los mismos y las asociaciones con los entornos planteados se vincula con las experiencias y expectativas de los estudiosos.

Con esa perspectiva del aprendizaje mediado por el docente que sabe situar a sus estudiantes, que conoce de la importancia de involucrarse a niveles distintos al puramente cognitivo, se genera asombro, interés y conectividad entre los miembros que integran las comunidades de aprendizaje y su medio circundante (otros programas de la universidad, la ciudadanía en general). Sobre el efecto que suscita el resultado de las prácticas recopiladas se pueden considerar las siguientes líneas:

El día de la presentación pudimos evidenciar en los asistentes entre estudiantes del programa y docentes un impacto y asombro con lo que estábamos presentando, pudiendo dar por cumplido uno de los objetivos que era impactar y despertar asombro en el público (Docente Diseño de Moda-UMB, 2016) ^[7].

Otra maestra menciona que,

[...] la metodología aplicada fue significativa para los estudiosos, dado que los vi entusiasmados, motivados y participativos durante la clase, llegaban puntuales y trabajaban horas extra en los juegos para conseguir el mejor puntaje, lo cual se vio reflejado en las buenas calificaciones observadas en la evaluación del tema, realizada a través de su participación en los juegos y en la práctica [...]. También,

resulta valioso mencionar que, al replicar la estrategia, durante la movilidad docente que hice, en Chile, se pudo ver que colegas internacionales apreciaban otros métodos de enseñanza-aprendizaje, pues valoraron los resultados (Docente Terapia Ocupacional-UMB, 2016) [8].

Las palabras de los participantes de diseño de moda y terapia ocupacional muestran que los resultados de una experiencia significativa de aprendizaje trae consigo resultados y productos, en el caso del diseño de moda serían las prendas lucidas en una pasarela o en el caso de Terapia Ocupacional serían las creaciones de juegos y actividades lúdicas en ambientes virtuales con las que los mismos estudiosos potencian sus habilidades y los conocimientos propios de la disciplina en la que se están formando. Dichos procesos de enseñanza representan algunas de las vías por las cuales se evidencia los diferentes niveles de interacción, compromiso y respeto que debe existir entre los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el impacto positivo que se despierta en quienes observan los resultados de la experiencia o se vinculan en diversos estadios de su ejecución. Dicha valoración que se exterioriza convoca a los miembros de diversos programas de formación superior, a los miembros del cuerpo administrativo de las instituciones y a la ciudadanía en general. En este sentido, el quehacer del maestro no se restringe a la esfera formada por el aula en el que parece quedarse en un espacio cerrado, para pasar a formar sistemas interconectados de aprendizaje, en el que los roles de docentes y estudiosos se tornan activos, participativos y responsables.

El rol activo de docentes y estudiantes es un indicador de uno de los rasgos más importantes del giro epistemológico que impulsa la denominada pedagogía crítica, en líneas generales, recogida en los ejercicios alternativos, quizás disruptivos de interactuar entre docentes-estudiosos-recursos-ambientes de aprendizaje-desafíos del entorno. La confluencia de los intereses por llevar a cabo prácticas docentes innovadoras, de responder a las necesidades de aprendizaje de los colectivos, de asumir los retos sociales de la región o de las poblaciones específicas a las que se circunscriben las instituciones, para alentar a la construcción de un conocimiento pertinente y acorde al contexto, propicia el empoderamiento de los actores implicados, en este caso, los docentes involucrados en la sistematización lo manifiestan. Acerca del proceso de empoderamiento, los siguientes pasajes ilustran el asunto:

[...] Docente: fue algo maravilloso, porque el despertar la creatividad, empoderar a los demás y abrir la puerta a la investigación que era nuevo para mí. Estudiante: fue positivo a tal punto que toda la población hizo parte del semillero. Programa: le quedaron desarrollados los tres ejes temáticos: inserción laboral, consultorio laboral, sala de atención al estudiante (Docente Negocios Internacionales-UMB, 2016) [9].

De esta forma, se destaca el impacto de las prácticas conforme a la interactividad entre docente-estudiosos y estudioso-estudioso configurándose fuertes lazos entre los actores, puesto que, una estrecha comunicación y la motivación por el proyecto o actividades conjuntas a realizar, los mantuvo agrupados y enfocados en la obtención de resultados.

Como aprecia la docente del programa de tecnología en producción de radio y medios audiovisuales:

Paulatinamente, al notar los resultados, los actores involucrados con la asignatura “Fundamentos de la composición escrita” y el programa de formación técnico descrito, se involucraron con los contenidos contruidos acerca de la ortografía, la buena redacción, el reconocimiento y correcta aplicación de las normas del idioma. Esto condujo a que los participantes directos e interesados comenzaran a difundir los recursos audiovisuales mediante las redes sociales y canales de Youtube, principalmente. En consecuencia, la red de aprendices se expandió y alrededor despertó una expectativa importante que conservó la motivación de los matriculados en la asignatura; adicionalmente, llevó a la comunidad entera a seguirlos por la red.

Por otra parte, es preciso destacar el impacto estructural que puede tener este tipo de experiencias, desde las cuales es posible impulsar mejoras al currículo, como se señala en los relatos de ingeniería industrial, fonoaudiología (UMB) y tecnología en producción de radio y medios audiovisuales (ITAE), por mencionar algunos.

Después de haber revisado los relatos de los docentes que se vincularon al proceso de sistematización de experiencias significativas, es viable determinar que fomentar experiencias de aprendizaje en las que se promueva la exploración, la sensibilización y la contextualización para apropiarse el tema, potencia una relación significativa con el proceso de adquisición del conocimiento. Esto, no sólo incentiva de forma exclusiva las competencias cognitivas, sino que interrelaciona las competencias comunicativas, socioafectivas, investigativas, articuladas con los lineamientos nacionales (MEN, 2008), que propenden por la calidad de la educación en Colombia.

También, debe considerarse que la mediación pedagógica a través de recursos audiovisuales amplía el margen de maniobra de los docentes que pretenden intervenir los ambientes de aprendizaje en los que sus estudiosos tengan diversas experiencias. Así, se reconoce que dichos elementos facilitan ciertos aspectos de las prácticas docentes. Sin embargo, es importante notar que dichos recursos materiales o digitales no son suficientes, debido a que la planeación, la comunicación, el vínculo que se pueda producir en torno al docente y su asignatura son fundamentales.

Las descripciones y representaciones de las experiencias significativas de aprendizaje puestas en consideración implican una serie de planteamientos teorizados en el marco de la filosofía de la educación y las concepciones en el ámbito de la investigación en educación. Por esa razón, resulta interesante poner en diálogo los discursos obtenidos en el contacto con el fenómeno de las prácticas y sus experiencias, junto a lo que se puede esclarecer teóricamente.

En concordancia con lo expuesto, se infiere una serie de elementos que permiten interpretar que en el sustrato de las experiencias permanece la apropiación del rol de maestro-docente-profesor-mediador, del dominio conceptual propio de las cátedras que se imparten, la experiencia y madurez del ser humano que comprende la trascendencia de su

relación con los estudiantes y el vínculo que ellos potencialmente pueden desarrollar frente al aprendizaje, entre otros valores, actitudes y comportamientos que nutren el ejercicio de enseñar para conseguir una experiencia significativa. Esto es posible cuando se entiende que la comunicación, el aprendizaje continuo y las emociones contribuyen a la adquisición de un conocimiento situado, potencialmente maleable y que puede enriquecerse en los diferentes ciclos vitales.

Aquí vale la pena detenerse en la estrecha relación entre educación y comunicación, desde el punto de vista de considerar que el dominio del lenguaje (uno de los primeros aprendizajes sociales) está en la base de la educación (Dewey, 1998, p. 17). Asimismo, “La comunicación que asegura la participación en una inteligencia común es la que asegura disposiciones emocionales e intelectuales semejantes, como modos de responder a las expectativas y a las exigencias” (Dewey, 1998, p. 16), por cuanto el entorno y las relaciones sociales se sitúan como el punto de apoyo sobre el que el individuo asume los retos del ambiente en el que se encuentra, marcando la pauta en el acervo comunitario de saberes y cosmovisiones que adquirirá y modificará a lo largo de su existencia.

Sumado a las funciones sociales, socioafectivas y neurocognitivas implicadas en el aprendizaje del lenguaje, el pensar se potencia para dirigirse a su entorno, si se asume que: “El pensar comprende todas estas etapas: el sentido de un problema, la observación de las condiciones, la formación y la elaboración racional de una conclusión sugerida y la comprobación experimental activa [...]” (Dewey, 1998, p. 134). Por ello, este proceso requiere de autonomía, pues únicamente el establecimiento de las conexiones entre los referentes conceptuales propios (socioculturalmente asimilados) y el cúmulo de conocimientos especializados (de diversos grados de complejidad) fortalece los anclajes entre los subsumidores (ideas ancla) (Rodríguez Palmero, 2004). Como se puede notar, la relación entre las funciones sociales, socioafectivas, neurocognitivas y la autonomía son condiciones sin las cuales no puede darse un aprendizaje comprometido, pertinente, situado, adecuado a los desafíos del contexto cultural en el que son representativos.

En el panorama descrito, las emociones juegan un papel protagónico, dado que, en un evento educativo, al intercambiar significados, además, se comparten sentimientos (Rodríguez Palmero, 2004). Esto supone que, para mediar el aprendizaje significativo, la experiencia debe involucrar el mayor número de dimensiones propias del individuo, donde las sensaciones y las emociones se integran a la dimensión cognitiva.

Ahora bien, en medio de los cambios acontecidos en los entornos y circunstancias en las que ocurre el aprendizaje, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se puede entender hasta qué punto están presentes en el entorno de aprendizaje, tanto en los recursos que las instituciones y los docentes ponen al servicio de sus mediaciones pedagógicas, como en los dispositivos móviles y equipos de cómputo dispuestos por los estudiosos o por ambientes como la biblioteca o salas especializadas. Es así como en los espacios indicados, resaltan las

potencialidades que tienen las tecnologías al ser incorporadas, si se tiene presente que con dichas herramientas se puede usar de forma:

[...] simultánea y convergente de diversos lenguajes y formatos y la posibilidad de combinar lenguaje oral, lenguaje escrito, sonido, imágenes estáticas y en movimiento, lenguaje musical, lenguaje matemático, lenguaje lógico, sistemas de símbolos, sistemas de representación gráfica [...]. Consecuentemente, las experiencias de aprendizaje y los aprendizajes relacionados con estas tecnologías están también, y lo estarán probablemente cada vez más en el futuro, modelados por la utilización de una multiplicidad de lenguajes y formatos como vehículo y soporte de la información y el conocimiento. (Rodríguez Illera, 2013, p. 5)

Por esa razón, en particular, se puede notar el protagonismo que cada vez más cobran las herramientas tecnológicas de comunicación e información, ya que, cambian las maneras como el ser humano interactúa con su entorno. En consecuencia, se modifica la relación establecida con el conocimiento, la capacidad de aprender de diversas formas, con recursos variados, de establecer proyecciones de lenguajes y significados hasta ahora no pensados. Con ello, se concibe una suerte de transición de unos sistemas en los que el conocimiento circula y se conecta por medio de canales antes no considerados. De forma simultánea, el número cada vez más creciente de elementos que dinamizan los procesos de enseñanza-aprendizaje supone el establecimiento de la complejidad, no solo de los contenidos y sus interrelaciones sino también de los sistemas de circulación de estos.

Según se aprecia en cada aspecto resaltado en los relatos de los participantes, el rol activo de la relación docente-estudiante es vital en la dinámica participativa y no convencional propuesta por el docente, lo cual indica que tanto el maestro como el estudiante deben estar en constante comunicación bidireccional. Esto supone ejercer el cuestionamiento continuo de las circunstancias y los recursos por incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que responda a las necesidades de aprendizaje y a la planeación del docente. Este pretende generar espacios vivenciales pedagógicos significativos para fomentar la construcción de un conocimiento profundo y que desemboque en el afianzamiento de competencias y habilidades deseables en un perfil profesional específico.

[...] otra metodología utilizada fue el trabajo colaborativo donde cada uno de los participantes aportó de manera significativa en cada una de las etapas de los productos audiovisuales, desde la propuesta hasta su ejecución; cada uno de los integrantes apoyó de diferentes maneras el desarrollo del trabajo, donde las habilidades más destacadas fueron la creatividad, el trabajo en equipo, el respeto, la puntualidad y el compromiso. [...] Fue gratificante para mí, explorar en cada uno de ellos la creatividad que cada uno aportó en el ejercicio, porque como seres humanos tenemos destrezas que de repente no hemos descubierto; me alegró bastante la participación y la colaboración de los estudiantes de otros semestres en el desarrollo de producción de los videos [...] pude notar el impacto que este ejercicio tuvo en redes sociales; ya que la gente comentó y compartió; de esta manera la participación fue masiva

(Docente Tecnología en Producción de Radio y Medios Audiovisuales-ITAE, 2016) ^[10].

El conocimiento en práctica

En el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje efectuado por los grupos de docentes y los estudiosos participantes, las acciones educativas estuvieron dirigidas hacia los segundos, pues se ven como sujetos centrales del proceso. Las experiencias ocurridas en las asignaturas foco de los relatos pedagógicos recuperados revelan la significatividad de diferentes estrategias innovadoras, lo cual buscó ir más allá de la cátedra tradicional para darle paso a la práctica, y poner a la vivencia en el factor vinculante con la producción de saberes profesionales. De este modo, los docentes lograron promover la construcción del conocimiento en y desde el estudiante, y no como el ejercicio del saber dado. Esto implicó que el maestro asumiera cambios en la dinámica de sus clases, apropiándose de la innovación tecnológica y pedagógica como factores que deben presentarse en su labor para mostrar la aplicabilidad de la teoría.

Los docentes que participaron en el ejercicio vieron que en el mejoramiento de la calidad de sus clases se estimulaba la reflexión, la creatividad y el protagonismo de los estudiosos. Por ende, la práctica se constituyó en el elemento estructural en el aula y fuera de ella, pues cada educando fue adquiriendo autonomía, iniciativa y responsabilidades en su formación.

Contar con material didáctico, tecnológico y diversas estrategias metodológicas ha sido la clave para el apoyo a la docencia y ha redundado en el éxito de la acción educativa. Entre los recursos utilizados por los docentes, podemos destacar la incorporación de las TIC, dado que sirvieron en el refuerzo de la teoría y en la promoción del conocimiento. Este tipo de recursos no sólo proporciona el acceso a aparatos tecnológicos, artículos y libros digitales, imágenes, videos y todo tipo de información, sino que “aportan nuevas posibilidades de comunicación, colaboración y distribución del conocimiento” (Martínez, Sánchez y García, 2012, p. 2). Este fue el caso de la aplicación gráfica del op art proyectada con video beam sobre los cuerpos de los estudiosos de segundo semestre de diseño de moda. La experiencia generó curiosidad e inserción directa en la exploración de los significados y aplicaciones de la tendencia artística del op art, así como el descubrimiento de nuevos efectos, formas y estilos (Docente Diseño de Moda-UMB, 2016) ^[11]. Los alumnos de primer semestre de la asignatura inglés inicial también vivieron la experiencia, porque gracias a unos módulos virtuales diseñados por los docentes del Centro de Idiomas, reforzaron sus habilidades de writing y reading. Asimismo, como lo indicó la profesora:

[...] El resultado positivo de algunas actividades como el uso de videos para hacer reportes orales, y el uso de ejercicios interactivos puede contribuir a mejorar el enfoque, diseño y la planeación de la asignatura, y a la vez, reforzar la confianza en la adquisición del idioma inglés [...] ^[12]. (Docente Centro de Idiomas-UMB, 2016)

La modificación del espacio en el aula (el reordenamiento de las sillas) y su enriquecimiento con materiales distintos al tablero y marcadores (juegos, elementos deportivos, libros, dispositivos tecnológicos, etc.), activaron la reflexión y crítica en la clase. El uso de recursos didácticos ayudó al desarrollo de la motivación del aprendizaje y del estudio de la asignatura. Esto cambió las dinámicas del aprendizaje puesto que activó el interés por participar en las discusiones a partir de sus saberes y de los aportes de los docentes. Más aún, cuando el aprendizaje se realizó fuera del aula (encuestas a vendedores ambulantes, prácticas en fundaciones con adultos mayores) las estrategias educativas fueron significativas al implicar una apropiación del entorno con sus distintos actores — con quienes debió interactuar— y los retos planteados o problemas a resolver. A partir de estas nuevas circunstancias, los estudiantes partieron de las orientaciones teóricas planteadas por los docentes para ganar seguridad y confianza sobre los conocimientos y la aplicabilidad de estos ante problemas concretos. Las experiencias vividas con los recursos didácticos en el aula y en las salidas prácticas o el cambio de escenarios permitieron potenciar saberes, destrezas, habilidades y actitudes individuales y colectivas frente a la teoría y la práctica. Como se puede concluir a partir del testimonio del docente de derecho laboral:

En principio los alumnos no manifestaron mucho entusiasmo por la labor; pero, en la medida en que la realizaron se compenetraron con la comunidad y lograron sensibilizarse sobre el problema social que está inserto en la informalidad laboral y las dificultades que viven a diario quienes dependen de este tipo de actividades para subsistir^[13]. (Docente Derecho-UMB, 2016)

El aprendizaje basado en proyectos como estrategia práctica se constituyó en un elemento que favoreció el aprendizaje autónomo del educando, y lo motivó hacia el estudio y la búsqueda activa del conocimiento. Fue significativo que desde los mismos estudiosos surgieron ideas (lluvias de ideas), se propusieron soluciones al presentarse ante los problemas planteados y se incentivó la creatividad. Esto indica que, con las estrategias pedagógicas planteadas, las dinámicas pedagógicas tradicionales sustentadas en la cátedra docente y en el ejercicio de la memoria fueron superadas, dado que ayudó a los alumnos a reflexionar sobre lo que estaban aprendiendo.

Por otro lado, los estudiosos asumieron roles dinámicos en la acción educativa, ya que participaron en plantear soluciones creativas e innovadoras a los problemas de investigación de algún referente social propuesto desde el aula. Además, al participar de su propio aprendizaje y vivenciarlo, fueron conscientes de las debilidades y fortalezas del conocimiento y los capacitó para buscar los mecanismos que le permitieran superar los puntos débiles. Esta fue la situación que se planteó en la asignatura “Diseños de interiores V”, en la cual docente y alumnos partieron de la dificultad de no encontrar información gubernamental sobre el espacio público a intervenir (Parque de los Niños en Bucaramanga). En esta ocasión, el objetivo planteado fue el diseño de un café urbano en el sitio asignado por el profesor, lográndose con éxito algunas propuestas de mejoramiento armónicas e innovadoras que

cumplieron con los parámetros exigidos en clase (Docente Tecnología en Interiorismo y Decoración de Espacios-ITAE) ^[14].

Abordar las asignaturas desde estrategias pedagógicas fundamentadas en la experiencia ayudó a los estudiosos a entender la teoría expuesta por el maestro, a mejorar su disposición hacia los saberes y a observar su utilidad en el quehacer profesional. Planteamientos pedagógicos de este tipo contribuyeron a percibir la funcionalidad de cada asignatura y la comprensión de la significatividad de los conocimientos al enfrentarse a la realidad social, económica y profesional. Los prepararon para el nuevo escenario al que se deberá enfrentar: la competencia en el mundo laboral. Se logró promover la iniciativa y autonomía de los educandos en su formación, responsabilizándolos en un trabajo continuo por la exploración, búsqueda y generación de saberes relacionados con su aprendizaje.

Asimismo, los docentes cuestionaron la relación entre lo que saben, lo que dicen y lo que hacen, es decir, la necesidad de dar el paso de la teoría a la práctica. La autocrítica fue una de las experiencias significativas que los profesores manifestaron, detectando sus falencias, limitaciones y problemas a la hora de romper con las rutinarias prácticas educativas asentadas en su acción educadora (Álvarez, 2012). Ellos asumieron conscientemente la imperiosa necesidad de reestructurar total o parcialmente la forma de orientar sus asignaturas, incorporando estrategias y materiales que activen un aprendizaje en el que cada estudiante se constituye en actor dinámico de su formación. En este sentido fue la reflexión del profesor de derecho penal especial, puesto que:

Desde mi perspectiva, la práctica permitió ofrecer una clase más de opinión y orientación que una cátedra magistral que, a su vez, facilitó la interacción entre los estudiantes y el docente, así como entender fácilmente la aplicación de los conceptos propios del derecho penal especial, por medio de las discusiones y preguntas planteadas por los estudiantes. (Docente Tecnología en Investigación Criminal-ITAE, 2016) ^[15]

Los maestros, como en el caso anterior, comprendieron que para mejorar en los procesos educativos de sus estudiantes deben integrar a las orientaciones teóricas (no se debe desconocer su importancia en la enseñanza-aprendizaje), la praxis, la crítica y el diálogo como principios estructuradores de la formación profesional. La conjunción de estos fundamentos pedagógicos se debe constituir en los ejes motivadores de la construcción del conocimiento, facilitando y motivando al estudiantado a interactuar conjuntamente dentro y fuera del aula en un intercambio continuo de conceptos, ideas, opiniones y experiencias.

Impacto social

Como se mencionó, los docentes participantes en el estudio evidenciaron que sus actividades en el aula trascendieron a un entorno mucho más amplio, aunque en la mayoría de las veces, no fue el objetivo principal perseguido. Cobra relevancia en el quehacer de los docentes

y en la formación profesional del estudiantado el hecho de que las actividades significativas hayan impactado a otros actores que vieron los cambios y resultados de las actividades en el aula, e incluso, pudieron experimentar en sí mismos algunos beneficios. Esto muestra que las prácticas pedagógicas innovadoras posibilitan una praxis transformadora en un ámbito al que se vinculan estudiantes de otros programas académicos, otros profesores, directivas de las instituciones educativas e incluso la misma sociedad.

Es interesante resaltar cómo estudiantes de otros semestres y carreras llegaron a participar activamente en algunas actividades propuestas desde el aula, mostrando la naturaleza incluyente de las mismas. Esto se debió gracias a que las prácticas educativas fueron dinámicas y creativas. Entonces, la acogida y difusión entre el estudiantado se facilitó, involucrándolo en los procesos de formación y concientizándolo de que el aprendizaje no sólo se restringe a un salón de clases y a una asignatura particular. Lo interesante es que los alumnos jugaron un papel de enlace y mediación con otros semestres y programas. Desde este punto de vista, las experiencias significativas permiten otras miradas y formas de llegar a impactar a los estudiantes atendiendo sus intereses, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje aprovechando los espacios y los contextos dentro de la institución educativa. En esto, adquirieron un lugar y reconocimiento por otros estudiantes que se vieron beneficiados por este tipo de dinámicas de aprendizaje.

Según los docentes, la interacción de los estudiantes con ciertos segmentos de la sociedad generó un grado mayor de responsabilidad en el trabajo y confianza en su realización. Ante los problemas reales presentados en los grupos intervenidos se evidenciaron las capacidades recursivas y creativas de los alumnos. Las experiencias reales y la subsecuente capacidad de respuestas mostraron el afianzamiento de los conocimientos adquiridos en el aula. Se impulsó la reflexión sobre las necesidades de la comunidad y las respuestas que son posibles de generar los mismos estudiantes. También se reconocieron las falencias y problemas que no se superaron, que muchas veces estuvieron fuera del alcance de los sujetos de los procesos educativos. Es importante señalar que los docentes reconocieron que sus estudiantes afianzaron las destrezas para la comunicación, ganando confianza en la aplicación de sus conocimientos con la comunidad.

Este fue el caso de una de las docentes que participaron en el proyecto de las experiencias significativas, quien mostró su satisfacción y la de sus estudiantes en las actividades desarrolladas con adultos mayores:

[...] destaco la actuación de los estudiantes, ya que fueron ingeniosos en crear estrategias para realizar las actividades e interactuar con la comunidad; se evidenció cómo sus habilidades de comunicación se fortalecieron dentro de su rol como fisioterapeuta en formación, pero más aún como un ser humano interactuando con otro ser humano. Fue una marca significativa para todos. (Docente Fisioterapia-UMB, 2016) ^[16].

Los resultados constatados en los estudiantes y el impacto social generado con las prácticas pedagógicas novedosas fueron valorados por

otros docentes y directivos, quienes se impulsaron a realizar reformas a los planes temáticos de las asignaturas, en la manera de evaluar, en el planteamiento de procesos educativos más dinámicos alrededor de la praxis, en suma, a repensar sobre el quehacer en el aula. Se logró reiterar el compromiso de la universidad en la formación de profesionales competentes que respondan a las complejas necesidades de la sociedad. Se incentivó en las directivas el fomento de competencias prácticas similares, que no sólo formen profesionales, sino que se mejore la imagen institucional y de cada programa académico. Así lo relató uno de los docentes: “Generó impacto en el programa porque sirvió como ejemplo para otros docentes, quienes se motivaron a aplicar las estrategias en otras asignaturas. Asimismo, he notado el reconocimiento de la directora y colegas del programa” (Docente Terapia Ocupacional-UMB, 2016) ^[17].

En definitiva, la interacción con otros actores que están por fuera del espacio dedicado a la enseñanza-aprendizaje se constituye en una experiencia que no sólo amplía el intelecto, la imaginación, la inventiva y las capacidades de los jóvenes, sino que permite expandir el aula hacia otros contextos académicos y no académicos. Más aun, estas experiencias permiten comprender realidades y contextos cambiantes muchas veces imposibles de asimilar y enfrentar desde la cátedra tradicional y la teoría.

A modo de conclusión

Después de haber considerado diversos aspectos relevantes descubiertos durante la ejecución de una investigación en la que el centro era el reconocimiento de aquellas prácticas pedagógicas potencialmente experiencias significativas, es preciso volver sobre la pregunta que encaminó las ideas expuestas en las páginas antecedentes y que se formuló en los siguientes términos: ¿cómo se percibe el impacto de la dinámica escolar en las experiencias significativas de los docentes de la Universidad Manuela Beltrán y la Corporación Educativa ITAE?

De forma inmediata puede esbozarse una respuesta al interrogante planteado, ya que se evidenció el modo en el que las prácticas pedagógicas que van “más allá” de los modelos tradicionales transforman la relación que llegan a establecer los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se observó el cambio dado en la conexión profunda facilitada por el docente al estudiante con el conocimiento específico de la profesión en la que se forma, así como con el proceso mismo de aprender, en el que el estudiante ya no juega un rol pasivo, sino que, por el contrario, se asume comprometido con su proceso; por ello, lo nutre, avanza y se muestra curioso, creativo e inquieto, por lo que se refleja en el papel que llega a desempeñar en el desarrollo de la sociedad.

Asimismo, se estableció una relación estrecha entre un estudiante activo y los medios, recursos y disposiciones que un docente activo debe poner al servicio de su ejercicio reflexivo y en esa medida se empoderan los actores en su papel de maestro y estudiante frente a los desafíos del entorno social. También, los docentes se mostraron receptivos hacia las

necesidades de aprendizaje y con esta actitud asumieron una posición autocrítica de su quehacer.

Referencias bibliográficas

- Aignerren, M. (1999). Análisis de contenido: una introducción. *Revista Electrónica La sociología en sus escenarios*, (3), 1-52. Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1550/1207>
- Álvarez Álvarez, C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 1-11. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/232311215_Que_sabemos_de_la_relacion_teoría-practica_en_la_educacion
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. P. (1973). Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. En S. Elam, (Comp.), *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum* (pp. 211-239). Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Bolívar, L. (2002). *Sistematización de experiencias educativas en derechos humanos. Una guía para la acción*. San José, CR: Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Recuperado de http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos.Interno/BD_1231064373/Sistematizacion%20de%20Experiencias.pdf?url=%2FBibliotecaWeb%2FVarios%2FDocumentos.Interno%2FBD_1231064373%2FSistematizacion+de+Experiencias.pdf
- Canales, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Cano, A. (2012). La metodología del taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-51. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- De Moreno, E., Mendoza, N., Otálora, A., Pardo, L. y von Prael, A. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Revista de la Facultad de Artes y Humanidades, Folios*, 16, 1-35. Recuperado de [file:///D:/Docentes/Descargas/5919-15073-1-SM%20\(1\).pdf](file:///D:/Docentes/Descargas/5919-15073-1-SM%20(1).pdf)
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid, España: Morata.
- Federación Internacional de Fe y Alegría. (2008). *Manual para la sistematización de experiencias significativas en Fe y Alegría*. Quito, Ecuador: Federación internacional de Fe y Alegría-Centro Magis.
- Jara, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias significativas*. Recuperado de http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf
- Martínez, M. J., Sánchez, M. C. y García, F. A. (2012). Recursos para la innovación de la enseñanza y el aprendizaje en Educación Superior en España: portafolios y *web*-didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación*,

- 59(1), 1-10. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4405Martinez.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf
- Murillo, G. (Comp.) (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160824025815/Narrativas-de-experiencias-de-educacion-y-pedagogia.pdf>
- Pérez, J. F. (1998). Elementos para una teoría de la lectura. *Revista Colombiana de Psicología*, 7, 239-244. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/16071>
- RAE. (2017). Impacto. *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* (en línea). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=L1TjrM9>
- RAE. (2017). Significativo. *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* (en línea). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=L1TjrM9>
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Madrid, España: Servicios gráficos BOCM.
- Rodríguez Illera, J. L. (Comp.) (2013). *La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona. doi: 10.1344/106.000002060
- Rodríguez Palmero, M. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. *Congreso Internacional sobre mapas conceptuales*. Navarra, España: Universidad Pública de Navarra.
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universidad Oberta de Catalunya. Recuperado de <http://fournier.facmed.unam.mx/deptos/seciss/images/investigacion/21.pdf>
- Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Revista Hologramática*, 3(7), 123-146. Recuperado de www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica

Notas

*Artículo de reflexión derivado de investigación resultado del ejercicio de working paper a la luz de los resultados del proyecto de investigación titulado “Las prácticas pedagógicas a partir de la sistematización de experiencias significativas en el aula, en la Universidad Manuela Beltrán y la Corporación Educativa ITAE”. Código de radicación interna DHP-15-001 avalado y financiado por la Universidad Manuela Beltrán, Bucaramanga (Santander, Colombia).

[1]Docentes participantes del proyecto “Las prácticas pedagógicas a partir de la sistematización de experiencias significativas en el aula, en la Universidad Manuela Beltrán y la Corporación Educativa ITAE”.

[2]De ahora en adelante, la Universidad Manuela Beltrán aparecerá por sus siglas UMB y la Corporación educativa ITAE será nombrada como ITAE.

[3]Para ampliar esta técnica de investigación, consúltase Murillo (2015) y Rodríguez y Valldeoriola (2009).

[4]Docente del programa de Derecho-UMB. “La informalidad laboral en la calle de los estudiantes”. Relato pedagógico recuperado en el proceso de sistematización de experiencias significativas durante el 2016.

[5]Docente del programa de Derecho-UMB. “La informalidad laboral en la calle de los estudiantes”. Relato pedagógico recuperado en el proceso de sistematización de experiencias significativas durante el 2016.

[6]Docente del programa de Diseño de Moda-UMB. “El op art como componente artístico en el desarrollo de formas y expresiones para el cuerpo. Cuerpos ópticos”. Relato pedagógico recuperado en el proceso de sistematización de experiencias significativas durante el 2016.

[7]Docente del programa de Diseño de Moda-UMB. “El op art como componente artístico en el desarrollo de formas y expresiones para el cuerpo. Cuerpos ópticos”. Relato pedagógico recuperado en el proceso de sistematización de experiencias significativas durante el 2016.

[8]Docente del programa de Terapia Ocupacional-UMB. “Estrategia pedagógica para adquirir competencias procedimentales y propositivas en la intervención de terapia ocupacional en salud mental. La solución a tu rayón”. Relato pedagógico recuperado en el proceso de sistematización de experiencias significativas durante 2016.

[9]Docente del Programa de Negocios Internacionales. “Mediadores de la investigación”. Relato pedagógico recuperado en el proceso de sistematización de experiencias significativas durante el 2016.

[9]Docente del Programa de Negocios Internacionales. “Mediadores de la investigación”. Relato pedagógico recuperado en el proceso de sistematización de experiencias significativas durante el 2016.

[10]Docente del Programa de Tecnología en Producción de Radio y Medios Audiovisuales-ITAE. “Grabando 3, 2, 1 ¡Más de ortografía!”. Relato pedagógico recuperado en el proceso de sistematización de experiencias significativas durante el 2016.

[11]Docente del programa de Diseño de Moda-UMB. “El op art como componente artístico en el desarrollo de formas y expresiones para el cuerpo. Cuerpos ópticos”. Relato pedagógico recuperado en el proceso de sistematización de experiencias significativas durante el 2016.

[12]Docente del Centro de Idiomas, Inglés-UMB. “Breaking bilingual. Módulos virtuales”. Relato pedagógico recuperado durante el proceso de sistematización de experiencias significativas durante el 2016.

[13]Docente del programa de Derecho-UMB. “La informalidad laboral en la calle de los estudiantes”. Relato pedagógico recuperado en el proceso de sistematización de experiencias significativas durante el 2016.

[14]Docente del programa de Tecnología en Interiorismo y Decoración de Espacios-ITAE. “Creación de lugares mágicos: diseño de un café urbano inspirado en la biónica”. Relato pedagógico recuperado en el proceso de sistematización de experiencias significativas durante el 2016.

[15]Docente del programa de la Tecnología en Investigación Criminal. “La realidad social a través de los medios impresos: aplicabilidad del derecho penal especial”. Relato pedagógico recuperado en el proceso de sistematización de experiencias significativas durante el 2016.

[16]Docente del programa de Fisioterapia. “Juventud inquebrantable. Diseño e intervención de un programa de P y P en el adulto mayor”. Relato pedagógico recuperado en el proceso de sistematización de experiencias significativas durante el 2016.

[17] Docente del programa de Terapia Ocupacional. “Estrategia Pedagógica para adquirir competencias procedimentales y propositivas en la intervención de Terapia Ocupacional en salud mental. La solución a tu rayón”. Relato pedagógico recuperado en el proceso de sistematización de experiencias significativas durante el 2016.

Notas de autor

** Estudiante del Doctorado en Filosofía de la Universidad Industrial de Santander, magíster en filosofía y filósofa de la misma universidad. Integrante del grupo de investigación CISNHE de la Universidad Manuela Beltrán (Bucaramanga, Colombia). E-mail: natalia.mendoza.prof@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3862-341X>. Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&hl=es&user=z-32E0QAAAAJ

*** Doctor en Historia de El Colegio de México. Integrante del grupo de investigación CISNHE de la Universidad Manuela Beltrán (Bucaramanga, Colombia), en donde labora. E-mail: robinsc_2@hotmail.com; robinson.salazar@docentes.umb.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9042-5843>. Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=GAocYUwAAAAJ&hl=es>

Información adicional

Cómo citar: Mendoza-Ariza, J. N. y Salazar-Carreño, R. (2020). Apreciaciones sobre las experiencias significativas de los docentes de la Universidad Manuela Beltrán y la Corporación Educativa ITAE (Bucaramanga, Colombia). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(2), 159-183.

Enlace alternativo

[http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana16\(2\)_9.pdf](http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana16(2)_9.pdf) (pdf)