

formación de los licenciados.

**PROYECTOS PPDQ:
INSTITUTO PEDAGOGICO NACIONAL J.T.
1992
ASESORA: DORA TORRES**

LA ACTIVIDAD EXPERIMENTAL COMO HERRAMIENTA UTIL EN EL APRENDIZAJE DE LOS CONCEPTOS QUIMICOS.

Autor: Roscío Vivas. Asignatura: PPDQ III. Febrero de 1992.

ESTRATEGIA METODOLOGICA BASADA EN LAS PRACTICAS DE LABORATORIO, A IMPLEMENTAR CON UN GRUPO DE GRADO ONCE, JORNADA DE LA TARDE DEL INSTITUTO PEDAGOGICO NACIONAL

Autor: Wilson Porras. Asignatura: PPDQ III. Enero de 1992.

LA INFLUENCIA DEL LENGUAJE EN LA APREHENSION DE CONOCIMIENTO QUIMICO.

Autor: Carlos Beltran. Asignatura: PPDQ III. Enero de 1992.

RELACION HECHA POR EL MAESTRO ENTRE EL MEDIO AMBIENTE Y EL PROGRAMA CURRICULAR.

Autor: Martha Aguilar. Asignatura: PPDQ II. Enero de 1992.

LAS DIFICULTADES TEORICO-PRACTICAS QUE LOS ALUMNOS PRESENTAN EN LAS PRACTICAS DE LABORATORIO.

Autor: Cecilia Barrera. Asignatura: PPDQ II. Enero de 1992.

LA IMAGEN DE CIENCIA QUE POSEEN LOS ALUMNOS Y LAS ACTITUDES QUE SE GENERAN CON ELLA.

Autor: Yaneth Barrera. Asignatura: PPDQ II. Enero de 1992.

IMPLEMENTACION DE UNA METODOLOGIA QUE VALIDE O NIEGUE EL PUNTO DE VISTA PIAGETIANO CON RESPECTO A LA FORMACION DEL PENSAMIENTO FORMAL DEL ESTUDIANTE.

Autor: Cecilia Barrera. Asignatura: PPDQ III. Febrero de 1992.

DETERMINACION DE LA INFLUENCIA DEL CAMBIO DE METODOLOGIA EN EL INTERES Y SU RELACION CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Autor: Nohra Burgos. Asignatura: PPDQ III. Junio de 1992.

ESTRATEGIA METODOLOGICA ENCAMINADA A MEJORAR LA MISION DE CIENCIA REFLEJANDO LA FUNCIONALIDAD DE LA CIENCIA Y SU INFLUENCIA CON LA TECNOLOGIA Y LA SOCIEDAD ACTUAL.

Autor: Yaneth Barrera. Asignatura: PPDQ III. Febrero de 1992.



EL CONCEPTO METRICO

ALGUNAS IDEAS PRACTICAS PARA LA ACCION EN EL AULA

Por SANDRA SANDOVAL OSORIO *

Este escrito intentará recoger algunas de las reflexiones que han surgido a raíz del desarrollo de la Práctica Pedagógica y Didáctica de Química en el Instituto. En primer lugar, el proceso de práctica debe garantizar al futuro profesional de la docencia elementos mínimos para la acción consciente en el aula de clase; en segundo lugar debe suponer un intento por superar las tradicionales dicotomías *teoría-práctica* y *enseñanza-aprendizaje*. Por tanto, la Práctica Pedagógica y Didáctica ha de traducirse en un conjunto de intervenciones en el aula de carácter experimental que a la vez aportan datos para la reformulación de los contextos teóricos desde donde se plantean dichas intervenciones.

Entendidas así las principales pautas de esta etapa final en la formación docente y desde una posición muy cercana a la intervención en el aula, como tal, se pretende abordar el manejo que se ha dado a diferentes áreas problemáticas de la planeación y desarrollo de las actividades didácticas.

Excesiva compartimentación del saber específico

El saber tomado como una aglomeración de conceptos, a los sumo organizado en listados lógicos y secuencialmente dispuestos reflejan una concepción disciplinar y tradicional de los contenidos a enseñar en el aula de clase. Aunque en el discurso oral y escrito se manifiesta la intencionalidad de concebir el conocimiento como un todo máximamente ordenado e interrelacionado, como un conjunto de interrelaciones

* Profesora de Química, Instituto Pedagógico

que vivifican la construcción de este conocimiento, detrás de la presentación de listado de conceptos se deja ver una concepción implícita de secuenciación lineal del conocimiento o una particular incapacidad de ordenar los contenidos en un conjunto de conceptos de alguna manera organizado por relaciones y categorías, lo cual repercute en una fuerte ruptura entre el discurso teórico y la planeación para la intervención.

Sin embargo, estas dificultades se ven mejor superadas en la medida que los profesores se proponen el diseño de tramas conceptuales, con relaciones jerárquicas y con relaciones dialógicas, que lo enfrentan al reto de la organización de su propio pensamiento, la reflexión sobre el carácter diverso, cambiante y relativo del conocimiento puesto en juego en el aula de clase y por último, la definición de diferentes niveles de formulación del conocimiento. (Grupo de investigación en la Escuela, 1992).

Maximización del valor del conocimiento científico

Tomar el conocimiento científico como un paradigma del saber y de desarrollo cultural y social ha hecho que se supravale en algunos planteamientos didácticos. Sin embargo, la relativización de dicho conocimiento y la organización de un sistema de ideas potente que desde otra perspectiva, complementaria a las trampas conceptuales, responda a la cuestión de qué enseñar. Esta relativización permite entender el conocimiento que se maneja en el aula de clase como una forma armónica que integra los contenidos conceptuales del conocimiento común y del conocimiento científico. **Se reconoce la realidad del aula de clase como una realidad diferenciada de la institución científica y de otros contextos sociales cotidianos.** De esta forma, es posible hablar del conocimiento escolar, como la organización entre el conocimiento institucionalmente organizado (tal como lo interpreta el profesor) y el conocimiento común y cotidiano (presente tanto en alumnos como en profesores) (García, J.E. y otros, 1992).

La reflexión sobre el conocimiento que se maneja y las principales pautas para su enseñanza ha producido dos logros importantes:

Reconocimiento de una cosmovisión o sistema de ideas que se viabilizan a través de la construcción del conocimiento en el aula.

Reconocimiento de núcleos de ideas que se convierten en ejes integradores de las diferentes unidades didácticas en la enseñanza de las

ciencias.

Hasta aquí se concluye que las tramas conceptuales se plantean como una forma de organizar el conocimiento disciplinar del profesor, como una guía del conocimiento escolar deseable o como una forma de guiar la planeación de las distintas unidades y actividades didácticas.

Planeación curricular y conocimiento científico

Las unidades didácticas y las secuencias de actividades, poseen una lógica para el tratamiento de los temas y problemas de estudio (lógica secuencial que en muchas otras ocasiones se hace menos evidente para el estudiante).

Estas unidades didácticas deben responder al intento de contextualizar los parámetros teóricos en el ámbito educativo, sin perder de vista las diferentes variables que pueden influir en su desarrollo y que deben ser consignadas y evaluadas como procesos y como resultados.

Sin embargo en lo que se refiere a la construcción del conocimiento, se plantea una fuerte tensión entre los procesos espontáneos del alumno y la direccionalidad que el profesor quiere dar. Al respecto, se comparte la idea de tener una **hipótesis de conocimiento escolar deseable** lo suficientemente elaborada que sirva de marco de referencia para la actuación en el aula y lo suficientemente flexible que respete el proceso de construcción del alumno (García J.E. y otros, 1992). De todas formas, como punto de fuerte discusión y a la luz de los resultados de la experiencia didáctica, debemos examinar el grado de centramiento en uno de estos dos polos que podrían analizarse como modelos implícitos de nuestra actuación en el aula y la validez de la anterior hipótesis de trabajo.

Formación conceptual y formación valorativa

El último punto que se toca es la excesiva direccionalidad de la práctica hacia la formación conceptual del estudiante; sin embargo de la misma manera que se ha dedicado un buen número de

párrafos a la discusión de la planeación y desarrollo de este proceso de construcción de conocimiento también debemos dirigirnos al sentido de una formación de valores en el estudiante.

Cuando se habla de valores se asocia con ello, las imágenes materiales que evocan los ideales de solidaridad, dignidad, responsabilidad, etc., vinculadas a una concepción de vida social y cultural particular. Esto supone un mejoramiento en el uso de la responsabilidad socioprofesional del docente que a la par podría contribuir en un mejoramiento en el uso de la responsabilidad sociocultural del estudiante (Martín, A., 1992).

Esto no quiere decir que el profesor sea responsable de la falta de valores que enfrenta nuestra sociedad, pero si que con su actuación es capaz de favorecer una u otra dirección: en el uso deficiente de la responsabilidad social y cultural del estudiante, o mejor en el uso más consciente de esta responsabilidad.

Una última reflexión

Todo el proceso de la Práctica Pedagógica y Didáctica lleva a concluir que el profesor innovador y crítico, o siquiera medianamente innovador y reflexivo, nunca puede existir *a priori*, para ello se debe y puede propiciar los espacios adecuados para que surjan, se desarrollen y multipliquen de generación en generación este tipo de profesionales.


Por otra parte, los problemas que de la práctica docente surgen han contribuido a la coyuntura teoría-práctica, cada vez se puede hacer menor la separación abismal entre los teóricos investigadores y los prácticos docentes (concebidos de manera tradicional) (G.D.C.F., 1991). Pero estos cambios nunca son totales, las revoluciones eficaces son parciales y progresivas y las revoluciones totales están siempre predestinadas al fracaso. Es una revolución de ideas donde no se puede decidir que surgió de la inconformidad de los docentes con su práctica o de los investigadores con sus modelos teóricos y que requiere para su desarrollo de formas más complejas de concebir la realidad escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Grupo de Didáctica de las Ciencias Físicas (G.D.C.F.), **Generalidades acerca de la naturaleza de la didáctica de las ciencias físicas.** Memorias, Etapa No. 1. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, 1991.

Grupo de Investigación en la Escuela, **Seminario Iberoamericano sobre diseño y desarrollo curricular en el marco del proyecto IRES: propuesta de problemas a trabajar.** Universidad de Sevilla, Sevilla, España, Junio 1992.

García Díaz, J.E. y otros, **Ambito de investigación escolar: El estudio de los ecosistemas.** Grupo de Investigación en la Escuela. Diada Editoras, S.L., Sevilla, España, 1992.

Martín Domínguez, A. **Ideas prácticas para innovadores críticos.** Colección Investigación y Enseñanza, Serie Práctica 

"La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura".

V ENCUENTRO NACIONAL Y I IBEROAMERICANO DE DOCENTES DIRECTIVOS DE LA EDUCACION PUBLICA COLOMBIANA

En la ciudad de Cartagena, los días 16, 17 y 18 de Septiembre de 1992, en el Centro de Convenciones, se llevó a cabo el V ENCUENTRO NACIONAL Y I IBEROAMERICANO DE DOCENTES DIRECTIVOS DE LA EDUCACION PUBLICA COLOMBIANA.

ANTECEDENTES

Los docentes directivos del país, (jefes de distrito, directores de núcleo, supervisores, rectores, coordinadores y directores de primaria) se encuentran agremiados en un "comité nacional de docentes directivos" el cual cuenta con varias seccionales. Este comité se reúne ordinariamente cada dos años para elegir junta directiva. Esta agremiación tiene carácter eminentemente técnico-profesional y además se encuentra afiliado a FECODE.

Con motivo de que en el presente año, en el mes de Septiembre la junta directiva cumpliera su periodo estatutario, que este año se celebrara los 500 años del encuentro de dos mundos, que es necesario tener la