



PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA: EXPERIENCIAS Y APRENDIZAJES EN CONTEXTO

Red de Prácticas Pedagógicas Investigativas
REDPPI



PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA: EXPERIENCIAS Y APRENDIZAJES EN CONTEXTO

Red de Prácticas Pedagógicas Investigativas
REDPPI

LEANDRO CEBALLOS HENAO
Presidente REDPPI

Serie Unilasallista y el Mundo n.º 12
Año 2023



370.78

C387

Ceballos Henao, Leandro

Práctica pedagógica investigativa: experiencias y aprendizajes en contexto. / Leandro Ceballos Henao.
–Medellín: Corporación Universitaria Lasallista, REDPPI, 2023; 442 p. : il. col; tamaño 17x24 cm.

ISBN: 978-958-5149-36-6

1. Ciencias sociales 2. Investigación 3. Educación 4. Formación de maestros
5. Educación integral

Título

Práctica pedagógica investigativa: experiencias y aprendizajes en contexto

Compilador

Leandro Ceballos Henao

Comité Técnico

Grupo de Investigación Educación y Subjetividad - GIES Unilasallista
Doctorando William Orozco Gómez

ISBN: 978-958-5149-36-6

Visitador del Distrito Lasallista Norandino

Jeanpierre Oswaldo Zambrano Palma, fsc.

Rector

Ph. D. Pedro Juan González Carvajal

Vicerrectora Administrativa y Financiera

Mg. María Elena Villegas Isaza

Vicerrector Académico

Ph. D. Jorge Enrique Gallego Vásquez

Vicerrector de Pastoral y Bienestar Universitario

Miguel Emilio Nieto Garzón, fsc.

Editor Institucional

Ph. D. Juan Fernando Montoya Carvajal

Apoyo Editorial

Tec. Edy Giraldo Velásquez

Corrección de textos

Infolio. Corrección de Textos

Diseño y diagramación

Eliana Bedoya Rodríguez

Impresión

All Colors SAS

Unilasallista Corporación Universitaria

www.unilasallista.edu.co

Editorial Lasallista, 2023

Teléfono: (60) (4) 3201999 Ext. 156

Derechos reservados conforme a la ley.

Hecho el depósito legal conforme a la ley.

La información contenida en este libro es producto de la creación de los autores, por ello, no compromete formalmente la posición de la Corporación Universitaria Lasallista.

Prohibida la reproducción parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, se imprime con fines educativos y culturales con la obligación de citar la fuente primaria.

CONTENIDO

Prólogo	21
Presentación	23
Red de Prácticas Pedagógicas Investigativas Redppi	23
¿Qué es REDPPI?	23
Trayectoria y expectativas de REDPPI	29
Referencias	30
Vida y obra del maestro William Alberto Valencia Rodríguez	31
SECCIÓN I. Concepciones y estructuras de prácticas pedagógicas investigativas	35
Capítulo 1. Mirada a las prácticas educativas y pedagógicas en tiempos de pandemia: una reflexión desde el Colectivo de Prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Red de Prácticas Pedagógicas Investigativas (REDPPI).	37
<i>William Alberto Valencia Rodríguez</i>	
1.1 Introducción	37
1.2 Primer momento: la incertidumbre, tensión y preocupación de los formadores y maestros en formación frente a lo que pasaría con el desarrollo de las prácticas en ambientes virtuales de formación	39
1.3 Segundo momento: transformaciones en las prácticas educativas y pedagógicas durante tiempos de pandemia	41
1.4 Centralidad del trabajo de las prácticas educativas y pedagógicas	42
1.4.1 Procesos de tutoría	43
1.4.2 Trabajo cooperativo	43
1.4.3 Acompañamiento y seguimiento pedagógico	44
1.4.4 Incorporación y mediación de las tecnologías de la comunicación y de la información	45
1.5 Algunas estrategias que se incorporaron para el desarrollo de las prácticas	46
1.6 Orientaciones pedagógicas para el diseño de las unidades curriculares de práctica educativa y pedagógica en ambientes virtuales de aprendizaje	50

1.7 Tercer momento: la práctica reflexiva en tiempos de crisis	58
Referencias	60
Capítulo 2. La práctica pedagógica investigativa en la escuela normal de Sonsón, escenario fundamental en la formación del nuevo maestro.	61
<i>Jaime Antonio Quinto Moya, Ismanda Gómez Valencia, Luz Gabriela Osorio Galeano, Pedro Norbey Trujillo Ortiz, Olga Elena Henao Ospina</i>	
Resumen	61
2.1 Introducción	62
2.2 Aspectos metodológicos	64
2.3 Fundamentación epistemológica de la práctica pedagógica investigativa desde la propuesta pedagógica crítico-dialógica de la Escuela Normal Superior de Sonsón	65
2.4 Aproximación conceptual a la práctica pedagógica-investigativa	65
2.5 Ejes articuladores	67
2.6 Los objetivos de la práctica	70
2.7 Estructura organizacional de la práctica pedagógica, didáctica e investigativa	71
2.8 Estructura orgánica de la práctica pedagógica investigativa	72
2.9 Mecanismo de operación de la práctica pedagógica investigativa	79
2.10 Hallazgos y discusión: articulación de las sedes adscritas a la escuela normal superior como centros de práctica pedagógica investigativa	80
2.11 Conclusiones	84
Referencias	86
Capítulo 3. La práctica pedagógica investigativa en la Escuela Normal Superior de Marinilla: tejido de voces y experiencias.	87
<i>William Orozco Gómez, Sandra Milena Naranjo Giraldo, Eduard Chilito Ordóñez</i>	
Resumen	87
3.1 ¿Qué es eso de la práctica pedagógica investigativa?	88
3.2 Prácticas y contextos: hacia la diversificación de las experiencias	91
3.2.1 Inicia la experiencia de práctica: escuela graduada	91
3.2.2 Continúa la experiencia: práctica pedagógica con la mirada puesta en las infancias tempranas	93
3.2.3 En la búsqueda del sentido crítico de la experiencia: práctica pedagógica educación inclusiva	96
3.2.4 Vivenciando el rol del maestro rural: práctica pedagógica en educación rural	97

3.2.5 Construyendo saber pedagógico: práctica pedagógica de campo investigativo	99
3.3 ¿Qué retos y desafíos enfrenta la práctica?	99
Referencias	104
Capítulo 4. La práctica pedagógica investigativa: escenario sensible de formación de maestros en la Licenciatura en Educación Infantil de Unilasallista Corporación Universitaria.	107
<i>Luis Carlos Sarmiento Jaramilla, Leandro Ceballos Henao</i>	
Resumen	107
4.1 Práctica pedagógica investigativa en la Licenciatura en Educación Infantil de Unilasallista	108
4.2 Concepción filosófica de la práctica	109
4.3 Estructura y ruta de práctica pedagógica investigativa	109
4.4 Tendencias de los trabajos de grado	113
4.5 Objetivos	114
4.6 Diseño metodológico	114
4.7 Momentos de la investigación	115
4.8 Resultados y hallazgos	119
4.8.1 RIEP 1. Palabras clave y líneas de investigación	119
4.8.2 RIEP 2. Objetivos y aspectos metodológicos	127
4.8.3 RIEP 3. Tipo de fuente	133
4.9 Conclusiones	140
Referencias	141
Capítulo 5. El camino hacia la transformación de la práctica pedagógica investigativa en la Escuela Normal Superior Señor de los Milagros.	143
<i>John Fernando Mejía Balbín</i>	
Resumen	143
5.1 Introducción	144
5.2 Caracterización histórica de la práctica pedagógica en la Escuela Normal Señor de los Milagros	145
5.3 La evaluación de la práctica pedagógica y una necesidad de transformación	148
5.4 Un modelo, dos prácticas	149
5.5 Propuesta provisional de práctica	150

5.6 Puesta en marcha de la propuesta provisional de práctica pedagógica investigativa	151
5.7 Balance de la experiencia piloto	152
5.8 El camino hacia la propuesta definitiva	154
5.9 La práctica pedagógica en la escuela normal, la propuesta actual	156
5.10 Conclusiones. La práctica pedagógica investigativa: el presente, retos y oportunidades	157
Referencias	158
Capítulo 6. Los docentes como autores y actores de los procesos educativos.	161
<i>Beatriz Elena Vargas Zapata</i>	
Resumen	161
6.1 Objetivo	162
6.2 Metodología	162
6.3 Fundamentos de la práctica pedagógica investigativa	163
6.4 Ruta de práctica	165
6.5 Hallazgos	168
6.6 Conclusiones	169
Referencias	170
Anexo. Estructura de la práctica pedagógica	171
Capítulo 7. La práctica pedagógica: apuesta por la formación integral del estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma Latinoamericana.	175
<i>Andrés Felipe Osorio-Ocampo, Karen García-Yepes, Lorena Gallego-Vallejo</i>	
7.1 Introducción	175
7.2 Marco teórico	176
7.3 Sistematización de prácticas y experiencias pedagógicas	177
7.4 Las prácticas pedagógicas de la Universidad Autónoma Latinoamericana	180
7.5 Conclusiones	182
Referencias	182
Capítulo 8. Apuntes sobre la concepción de la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros para el quehacer pedagógico de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío.	185
<i>Johana Andrea Córdoba Mira, Edwin Hernán Isaza Restrepo, Edgar Darío Peña Arango, Adiel Amparo Vélez Lopera</i>	
Resumen	185

8.1 Introducción	186
8.2 La práctica desde el sentido común	188
8.3 Consideraciones sobre la práctica en la filosofía y sus implicaciones pedagógicas	190
8.4 La concepción de práctica en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío de Santa Rosa de Osos	192
8.5 Conclusiones	194
Referencias	195
Capítulo 9. Las prácticas pedagógicas: un espacio para compartir y socializar nuestras experiencias, para aprender y enseñar, para hacer, vivir y soñar.	197
<i>Luz Amparo Pérez Guisao</i>	
Resumen	197
9.1 Introducción	198
9.2 Los escenarios de práctica van en aumento, lo que demuestra que la escuela normal está en proceso de mejoramiento	199
9.3 Como proyección social queremos destacar el liderazgo de los futuros maestros para mejorar su quehacer	202
9.4 La práctica pedagógica tuvimos que transformarla en práctica investigativa para toda la escuela normal	203
9.5 El proyecto de intervención siempre va a direccionar la construcción de saberes en la formación profesional	207
Referencias	209
Capítulo 10. Educación en derechos humanos y ciudadanía en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Abejorral.	211
<i>Claudia Elena Muñoz Bernal, Claudia Jasmín Tabares Soto</i>	
Resumen	211
10.1 Introducción	212
10.2 Referentes teóricos y categorías	214
10.2.1 Formación en derechos humanos y ciudadanía	214
10.2.2 Práctica docente	217
10.3 Ruta metodológica	219
10.4 Análisis de la información, hallazgos y debates	221
10.4.1 Momento diagnóstico	222
10.4.2 Momento de diseño	223
10.4.3 Momento de implementación	224

10.4.4 Momento de evaluación	225
10.5 Conclusiones	226
Referencias	228
SECCIÓN II. Experiencias de práctica pedagógica investigativa y resultados de investigaciones	231
Capítulo 11. Clown hospitalario y maestro artesano. Maneras de estar presente.	233
<i>Laura Michelle Cifuentes Arroyave</i>	
Resumen	233
11.1 Introducción	234
11.2 Contextualización	234
11.3 Metodología	235
11.4 Técnicas e instrumentos	236
11.5 Conceptualización	237
11.6 Resultados	240
11.7 Conclusiones	241
Referencias	242
Capítulo 12. El papel del maestro en la construcción alternativa de su saber pedagógico.	243
<i>Edison Alonso Orozco Toro</i>	
Resumen	243
12.1 Introducción	244
12.2 Modelos de formación pedagógica	244
12.3 Experiencia vivida y producción de saber	248
12.4 La investigación narrativa en maestros	252
12.5 ¿Por dónde empezar? Tareas en la práctica investigativa del maestro	254
12.6 Conclusiones	255
Referencias	256
Capítulo 13. Un Pretexto De Encuentro Entre Una Educadora Ambiental Y Una Investigadora. (Tesis Doctoral Sobre Educación Ambiental).	259
<i>Mónica Gertrudys Rocha-Bravo</i>	
Resumen	259
Introducción	260
13.1 Cómo se estructura el diario de campo	261

13.2 Condiciones, contexto y fuentes de información	263
13.3 La realidad ambiental como una red de representaciones	265
13.4 Mi actitud y mi acción frente a lo ambiental	267
13.5 Lugares de enunciación en el proceso investigativo sobre educación ambiental	268
13.6 Conclusiones	270
Referencias	271
Capítulo 14. Transformaciones y reflexiones de la práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior de Marinilla 2008-2019.	273
<i>William Orozco Gómez, Verónica Johana Jaramillo Gaviria, Miryam Astrid Alarcón Orozco</i>	
Resumen	273
14.1 Experiencias y propuestas de práctica entre 2008-2013	274
14.2 Experiencias y propuestas de práctica entre 2014-2016	280
14.3 Experiencias y propuestas de práctica 2017-2019	286
14.4 A modo de cierre	290
Referencias	293
Capítulo 15. Sistematización de las prácticas pedagógicas investigativas, desde un enfoque territorial para la construcción social del maestro reflexivo en el colegio Ana María Janer.	295
<i>Lucas Andrés Quintana Zapata</i>	
15.1 Introducción	295
15.2 Marco teórico	297
15.2.1 El enfoque territorial, una red compleja de vínculos e interacciones	297
15.2.2 La construcción social como elemento clave de la realidad	298
15.2.3 El maestro reflexivo como actor importante en la educación	299
15.2.4 Sistematización de prácticas	299
15.3 Ruta metodológica	300
15.4 Resultados	301
15.5 Conclusiones	302
Referencias	304
Capítulo 16. La práctica pedagógica y la formación de maestros en investigación en la Escuela Normal Superior de Sonsón: una mirada desde la experiencia.	305
<i>Nancy Toro López, Alexander Murillo Moreno</i>	
Resumen	305
16.1 Introducción	306

16.2 Metodología	308
16.3 Escenarios que justifican la formación de maestros en investigación, como saber pedagógico en la ENS	310
16.4 El proceso para llevar a cabo la práctica pedagógica investigativa y los factores inmersos en la experiencia frente a esta actividad	314
16.5 El papel de los espacios de formación y la práctica pedagógica para formar maestros en investigación. Retos y desafíos desde esta experiencia	320
16.6 Líneas de investigación que fortalecen el proceso de investigación en la ENS de Sonsón, y algunas producciones asociadas	326
16.7 Resultados y discusión	329
16.8 Conclusiones y recomendaciones	330
Referencias	331
Capítulo 17. Interacciones pedagógicas para potenciar los procesos de desarrollo infantil en niños menores de dos años.	337
<i>Claudia Patricia Ortiz Escobar, Jovana Torres Jaramillo</i>	
Resumen	337
17.1 Introducción	338
17.2 Metodología	341
17.3 Desarrollo del tema	345
17.4 Conclusiones	347
Referencias	348
Capítulo 18. Experiencia investigativa: la gamificación como experiencia de aula para la participación escolar.	351
<i>Daniela Alexandra Patiño Mejía</i>	
18.1 Introducción	351
18.2 Construcción de la experiencia investigativa	352
18.3 Análisis	357
18.4 Propuesta de intervención pedagógica	359
18.5 Conclusiones	361
Referencias	363
Capítulo 19. Formación integral que trasciende los espacios formativos a través de las prácticas educativas de la Universidad Católica de Oriente.	365
<i>Margarita María Vallejo Cardona, Jaime Alberto Rivera Rivilla</i>	
Resumen	365
19.1 Introducción	366

19.2 Hallazgos investigativos. Narrativas de saber pedagógico de los estudiantes de práctica pedagógica	369
19.3 Conclusiones	376
Referencias	377
Capítulo 20. Convivencia escolar entre estudiantes colombianos y venezolanos: estudio de caso en un colegio de Sonsón, Antioquia 2022.	379
<i>Andrés Martínez Giraldo, Daniel Felipe Gutiérrez Monsalve, Edison Orozco Toro</i>	
Resumen	379
20.1 Introducción	380
20.2 Problema de investigación	380
20.3 Referentes conceptuales y normativos	383
20.3.1 Convivencia escolar	383
20.3.2. Agresión escolar	383
20.3.3. Estrategias de enseñanza y clima escolar de aula	384
20.3.4 Medidas que establece la institución	384
20.4 Ruta metodológica	385
20.5 Resultados	387
20.5.1. Factores asociados a problemas de convivencia	387
20.5.2. Estrategias pedagógicas en el aula	389
20.6 Conclusiones y discusión	394
Referencias	394
Capítulo 21. La dirección de grupo como espacio pedagógico que fomenta el desarrollo de las competencias ciudadanas en los estudiantes de la Institución Educativa Normal Superior San Roque.	397
<i>Yuly Andrea Cartagena Peña</i>	
Resumen	397
21.1 Introducción	398
21.2 El fomento de la tolerancia y el respeto desde las competencias ciudadanas	399
21.3 Las competencias ciudadanas, plataforma para educar en convivencia pacífica	400
21.4 Las direcciones de grupo como inmersión en la investigación formativa	402
21.5 Aspectos metodológicos	404
21.6 Ruta metodológica	404

21.7 Ejemplo que narra la experiencia en las aulas de la IENS San Roque	406
21.8 Conclusiones	407
Referencias	408
Capítulo 22. La práctica pedagógica de los maestros en formación desde las concepciones de los estudiantes de la Escuela Normal Superior de Sonsón, 2022.	409
<i>Maicol García López, Arena González Ossa, Kevin Andrés Ocampo Ocampo, Edison Orozco Toro</i>	
Resumen	409
22.1 Introducción	410
22.2 Problema de investigación	411
22.3 Referentes conceptuales	413
22.3.1 Práctica pedagógica	413
22.3.2 Relación entre maestros en formación y estudiantes	414
22.3.3 Metodologías de enseñanza	414
22.3.4 Proceso de aprendizaje	415
22.3.5 Evaluación	415
22.4 Ruta metodológica	416
22.5 Resultados	418
22.5.1 Relaciones interpersonales entre estudiantes y maestros en formación	418
22.5.2 Metodologías de enseñanza	420
22.5.3 Proceso de evaluación	423
22.5.4 Procesos de aprendizaje	424
22.6 Conclusiones y discusión	426
Referencias	427
Capítulo 23. Lo difícil combinado con lo divertido: matemáticas y educación física.	431
<i>Luisa Fernanda Ospina Román</i>	
Resumen	431
23.1 Introducción	432
23.2 Descripción del problema	432
23.3 Justificación	433
23.4 Objetivos	434
23.5 Marco teórico	434

23.6 Metodología	435
23.7 Propuesta de intervención pedagógica	438
23.8 Conclusiones	439
Referencias	440

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Logo de REDPPI	24
Figura 2. Registro fotográfico de firma de acta de constitución	24
Figura 3. Estructura de REDPPI	27
Figura 4. Salida de campo con maestros en formación y en ejercicio. Sesión REDPPI en Jericó, Antioquia	28
Figura 5. Sesión ordinaria REDPPI	29
Figura 6. Feria pedagógica 2019	30
Figura 7. Preguntas orientadoras para el trabajo pedagógico en ambientes virtuales	51
Figura 8. Socialización de la PPI en contexto Rural, año 2021	66
Figura 9. Mecanismo de operación de la PPI	80
Figura 10. Trabajos de grado	121
Figura 11. Líneas de investigación y tesis de grado por año	124
Figura 12. Objetivos	127
Figura 13. Alcance de los objetivos	128
Figura 14. Ruta de práctica pedagógica ENS Marinilla 2017-2019	290
Figura 15. Cartel de logros de aprendizaje	362
Figura 16. Ficha: “Hablemos sobre lo justo”	407

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Listado de Instituciones fundadoras de REDPPI	25
Tabla 2. Listado de Instituciones Asociadas de REDPPI	25
Tabla 3. Estrategia pedagógicas, didácticas y evaluativas	46
Tabla 4. Estructura Orgánica de la PPI del grado décimo al trece	73
Tabla 5. Preguntas orientadoras por nivel de seminario de práctica pedagógica investigativa	111
Tabla 6. Preguntas orientadoras por nivel de la práctica pedagógica investigativa	113
Tabla 7. Tesis de grado por año	116
Tabla 8. Tesis de grado por líneas de investigación	117
Tabla 9. Objetivos y diseño metodológico	118
Tabla 10. Fuentes de información	118
Tabla 11. Resumen corpus documental	120
Tabla 12. Tendencia de los conceptos principales	121
Tabla 13. Líneas de investigación y tesis de grado	123
Tabla 14. Líneas, categorías y subcategorías emergentes por agrupación de conceptos	125
Tabla 15. Paradigma, enfoque, perspectiva	129
Tabla 16. Diseño metodológico	129
Tabla 17. Instrumentos	131
Tabla 18. Tipo de fuente	133
Tabla 19. Rol de la fuente	134
Tabla 20. Población	135
Tabla 21. Sector	136
Tabla 22. Tipo de zona	137
Tabla 23. Lugar	138

Tabla 24. Nivel académico	139
Tabla 25. Contenidos conceptuales de la ruta de práctica	165
Tabla 26. Estructura de la práctica pedagógica investigativa	171
Tabla 27. Procesos de práctica y productos escriturales	289
Tabla 28. Capacidades investigativas a desarrollar en las prácticas pedagógicas investigativas	292
Tabla 29. Categoría y subcategoría del estudio	342
Tabla 30. Pretest. Puntuaciones obtenidas en la EAD-3	344
Tabla 31. Postest. Puntuaciones obtenidas en la EAD-3	344
Tabla 32. Competencias ciudadanas y temas abordados en las direcciones de grupo	403

PRÓLOGO

Desde los albores de la humanidad, y se evidencia en experiencias reales en todos los ámbitos, está probado que aunar esfuerzos, aportar individualmente para sacar adelante propósitos colectivos, trabajar grupalmente y, aún mejor, trabajar en equipo, da sus réditos positivos y hace que los humanos saquemos lo mejor de nosotros mismos.

El mundo actual, con sus facilidades tecnológicas y comunicacionales, abre nuevas posibilidades para que los humanos podamos unir fuerzas sin necesidad de desplazarnos de nuestros lugares de trabajo y -a partir de organizaciones particulares del trabajo- podamos sacar adelante objetivos que tradicionalmente se instrumentan a través de proyectos.

Se han desarrollado diferentes metodologías para la administración y gerenciamiento de proyectos que articulan a los miembros de equipos de trabajo dispersos territorialmente, pero unidos a través de las telecomunicaciones bajo estructuras de red. Dice Wiki que:

El trabajo en red es una forma de hacer las cosas, que supone ir tejiendo relaciones, aprendizajes, complicidades, avanzando de nodo en nodo hasta tener constituido un espacio común, abierto y diversificado, en el que se puedan ir sumando nuevas iniciativas, propuestas y empeños.

En otras palabras, unidades individuales de trabajo -llamadas nodos- se conectan, y a través de relaciones de jerarquía, los nodos principales se encargan del seguimiento, la consolidación y la distribución de las distintas actividades. El trabajo en red permite distribuir, consolidar y dar autonomía, pero a su vez permite integraciones, consolidaciones, y sobre todo abre las puertas al trabajo colaborativo.

Para Unilasallista Corporación Universitaria es motivo de profunda satisfacción entregarle a la comunidad educativa el fruto del trabajo conjunto de la Red de Prácticas Pedagógicas Investigativas (REDPPI), que es un ejemplo vívido del esfuerzo individual integrado a través de una red de investigación que ha posibilitado que varias escuelas normales del departamento y algunas facultades de educación reflexionen y construyan propuestas educativas que permitan el ejercicio jamás terminado del mejoramiento de la calidad educativa.

Pedro Juan González Carvajal
Rector

PRESENTACIÓN

RED DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INVESTIGATIVAS REDPPI

Leandro Ceballos Henao¹

¿QUÉ ES REDPPI?

REDPPI es una red académica que agremia a las instituciones de educación superior y las escuelas normales superiores que se ocupan y se preocupan por la formación, cualificación y desarrollo de los futuros maestros que requiere la región y el país, mediante el intercambio de información, la reflexión, el diálogo y la investigación sobre las prácticas pedagógicas investigativas (en adelante PPI).

La red se constituye en un escenario donde la comunidad educativa -especialmente maestros en ejercicio y maestros en formación- se hace preguntas por la formación integral y por el ser maestro. Al tiempo que se configura como colectivo académico para la asesoría, consultoría y la cooperación intra e interinstitucional en pro de la calidad académica e investigativa de sus procesos y programas.

La creación y consolidación de **REDPPI** es importante en la medida en que va más allá de convencionalismos estructurales y se convierte en alternativa regional para el desarrollo y empoderamiento de las prácticas pedagógicas investigativas como eje medular en la formación académica, investigativa y social-comunitaria de los maestros (REDPPI, 2019).

¹ Doctorando en Formación en Diversidad, magíster en Musicoterapia y licenciado en Educación Especial. Presidente de la Red de Prácticas Pedagógicas Investigativas (REDPPI), jefe de programas de educación, docente e integrante del Grupo de Investigación Educación y Subjetividad (GIES) de Unilasallista Corporación Universitaria. Correo: lceballos@unilasallista.edu.co / Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8082-4506>.



Figura 1. Logo de REDPPI

Nota: archivo de REDPPI.

REDPPI fue constituida el 12 de agosto de 2019 en el municipio de San Roque, allí se reunieron los representantes de las ocho instituciones fundadoras: dos instituciones de educación superior y seis escuelas normales superiores del departamento de Antioquia que firmaron el acta de constitución y dieron inicio al trabajo en red (**figura 2**).



Figura 2. Registro fotográfico de firma de acta de constitución

Nota: archivo REDPPI.

Las instituciones que aparecen en el acta de constitución como fundadoras son las que se presentan en la **tabla 1**.

Tabla 1. Listado de Instituciones fundadoras de REDPPI

Institución	Municipio
Universidad Católica de Oriente (UCO)	Rionegro, Antioquia
Unilasallista Corporación Universitaria	Caldas, Antioquia
Institución Educativa Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza	Sonsón, Antioquia
Escuela Normal Superior de Abejorral	Abejorral, Antioquia
Escuela Normal Superior de María	Rionegro, Antioquia
Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo	Marinilla, Antioquia
Escuela Normal Superior de San Roque	San Roque, Antioquia
Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío	Santa Rosa de Osos, Antioquia

Nota: elaboración propia

A partir de un proceso de vinculación en el que el Rector de la Institución interesada solicita formalmente a la presidencia de la red hacer parte de ella, el listado de instituciones participantes empezó a crecer con las entidades asociadas que se muestran en la **tabla 2**.

Tabla 2. Listado de instituciones Asociadas de REDPPI

Institución	Municipio
Universidad Autónoma Latinoamericana (Unaula)	Medellín, Antioquia
Escuela Normal Superior de Jericó	Jericó, Antioquia
Escuela Normal Superior de Amagá	Amagá, Antioquia
Escuela Normal Superior Sagrada Familia	Urrao, Antioquia
Escuela Normal Superior de Envigado	Envigado, Antioquia

Institución	Municipio
Institución Educativa Escuela Normal Superior Señor de los Milagros	San Pedro de los Milagros, Antioquia
Escuela Normal Superior Jorge Isaacs	Roldanillo, Valle del Cauca

Nota: elaboración propia.

En los estatutos de la red está estipulada la conformación de la mesa directiva, integrada por un presidente y un secretario. La mesa directiva tiene entre otras funciones, representar a la red en diferentes instancias, convocar a sesiones ordinarias y extraordinarias, procurar la vinculación de nuevas instituciones a la red y dinamizar el cumplimiento de los objetivos, misión y visión.

La mesa directiva cumple sus funciones por un periodo de dos años, hasta ahora la presidencia de la red ha sido asumida por dos instituciones: la Universidad Católica de Oriente (UCO) y por Unilasallista Corporación Universitaria.

Partiendo de un principio de planeación y gestión, la red se planteó objetivos, misión y visión, así, el objetivo general de la red es:

Contribuir al fortalecimiento de las prácticas pedagógica investigativas desde un enfoque humanista, favoreciendo los nexos interinstitucionales, aportando a la cualificación y desarrollo profesional de los maestros en formación y en ejercicio de la región, a partir de la vocación, la convicción pedagógica, las potencialidades territoriales y la sistematización de experiencias (REDPPI, 2019).

Así mismo, postula como objetivos específicos: desarrollar procesos formativos, académicos e investigativos, intercambiar experiencias y saberes, posibilitar el trabajo colaborativo, el apoyo interinstitucional, establecer mecanismos de difusión y divulgación social del conocimiento, todo lo anterior en lógica de procesos de PPI.

La red desde su creación se planteó una misión que busca “posicionar las PPI de los maestros del departamento de Antioquia como escenario para el desarrollo y perfeccionamiento de las competencias en el enseñar, formar, evaluar e investigar, aportando a la formación social y crítica de los profesionales de la educación” (REDPPI, 2019). En cuanto a la visión, la red espera consolidarse como:

Un modelo de cooperación para las universidades, las instituciones de educación superior y las escuelas normales superiores dedicadas a la formación de maestros a nivel departamental y nacional, desde la generación de procesos tendientes a la mejora continua, la creación de espacios regionales para la innovación pedagógica y la gestión de saber pedagógico; a través de las alianzas de cooperación interinstitucional (REDPPI, 2019).

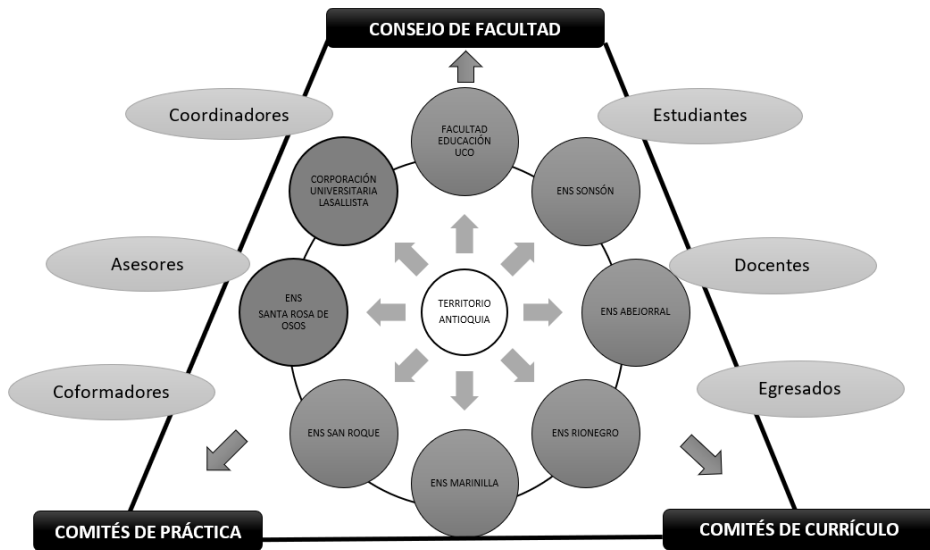


Figura 3. Estructura de REDPPI

Nota: archivo de REDPPI.

Para dinamizar y cumplir la misión, la visión y los objetivos los integrantes de la red se plantearon las siguientes acciones estratégicas:

- **Gestión del conocimiento:** encaminada al conocimiento y reconocimiento de las prácticas pedagógicas investigativas, el reconocimiento del saber pedagógico y el ser maestro que interactúa y conversa con comunidades, contextos de ruralidad y diversidad.
- **Innovación pedagógica:** entendida como un proceso creativo que se enfoca en dinamizar el desarrollo de los contextos y territorios que son impactados por los procesos de PPI, prácticas que a su vez generan nuevo conocimiento.
- **Flexibilidad curricular:** entendida de manera holística, buscará transformar prácticas y procesos que sepan leer las realidades de los contextos y los

estudiantes con los que se interactúa, reconociendo allí la diversidad que habita nuestros territorios y en esa medida buscar la transformación de las prácticas, las políticas y las culturas institucionales en aras de una educación inclusiva.

- **Trabajo cooperativo, interdisciplinar y transversal:** busca potenciar las prácticas y los saberes que permitan un continuo aprendizaje para lograr un mayor impacto en los contextos y territorios.
- **Aprendizaje situado en contexto:** las PPI se fundamentan en la observación, reconocimiento de realidades, lectura de contextos para luego propiciar acciones encaminadas a nuevos conocimientos acercándose al propósito formativo tanto de los estudiantes como de los maestros en formación.



Figura 4. Salida de campo con maestros en formación y en ejercicio. Sesión REDPPI en Jericó, Antioquia

Nota: archivo REDPPI.

- **Alianzas y acuerdos de cooperación interinstitucional:** se reconoce que el trabajo en red es fundamental para crear sinergias, optimizar procesos y aprender de la experiencia de otros se busca el cumplimiento de una misión conjunta.

TRAYECTORIA Y EXPECTATIVAS DE REDPPI

A la fecha REDPPI cuenta con once instituciones del departamento de Antioquia vinculadas y con participación constante. Las acciones se desarrollan con los representantes que son delegados por el rector de cada institución y este a su vez comparte las experiencias y retos con los integrantes de su comunidad educativa.

Las sesiones de la red se realizan cada dos meses, inicialmente de manera itinerante buscando reconocer y aprender de cada uno de los contextos, sus realidades, su capacidad instalada, sus formas de acompañar y formar. Durante la pandemia los encuentros se realizaron de manera telepresencial y se ha venido buscando la forma de volver a los encuentros en campo.



Figura 5. Sesión ordinaria REDPPI

Nota: archivo REDPPI.

Una de las acciones permanentes de la red es la feria pedagógica, que se realiza cada año y se convierte en el espacio académico de intercambio de experiencias, saberes y sentires de los maestros en formación y maestros en ejercicio.



Figura 6. Feria pedagógica 2019

Nota: Archivo REDPPI.

La participación en diferentes espacios académicos en nombre de la Red ha logrado posicionarla y proyectarla ante la comunidad.

El presente libro se convierte en una de las apuestas de la red para compartir los saberes y experiencias, tanto a nivel institucional desde la gestión y estructura de la coordinación de prácticas, como los resultados de investigaciones de maestros en formación y maestros en ejercicio. Además, buscamos hacer un homenaje póstumo al maestro William Alberto Valencia Rodríguez, fundador y gran referente de los integrantes de REDPPI.

REFERENCIAS

Red de Prácticas Pedagógicas Investigativas. REDPPI (2019). *Archivo REDPPI*.
<https://www.uco.edu.co/REDPPI/Paginas/default.aspx>.

VIDA Y OBRA DEL MAESTRO WILLIAM ALBERTO VALENCIA RODRÍGUEZ



*Educar la mente sin educar el corazón no es educación en absoluto
Aristóteles.*

Edgar Alberto Montoya González²

La imagen antropológica expresa en el epígrafe, es lo que caracterizó el quehacer profesional del maestro de vida William Alberto Valencia Rodríguez durante su paso por la Universidad Católica de Oriente y los diversos espacios de vida por los cuales transitó.

Nacido el 20 de octubre de 1973 en el municipio de La Ceja del Tambo, allí inicio sus primeros pasos en la escuela. Luego realizó estudios como técnico en Auxiliar de Enfermería, seguidamente, se vinculó como estudiante de la Facultad de Ciencias de la Educación, allí obtuvo el título de licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas de la Universidad Católica de Oriente (2003); y fue en la Universidad Santo Tomás donde obtuvo el título de magíster en

² Maestrando en Ciencias de la Cultura Física y del Deporte, Coordinador General de Prácticas Pedagógicas de la Universidad Católica de Oriente. Correo: eamontoya@uco.edu.co.

Educación (2009). Entre los años 2002 y 2021, realizó varios diplomados, cursos y talleres, con los que fue perfeccionando sus conocimientos, los cuales puso a disposición de la comunidad académica como aporte al desarrollo del territorio.

Grosso modo, los anteriores fueron los estudios realizados por el maestro William Valencia, pero más allá de unos diplomas o reconocimientos académicos, lo que realmente lo caracterizó fue su pasión por la educación y la vocación docente. Los maestros como William Valencia son seres humanos dotados de cualidades excepcionales, ellos encarnan el núcleo mismo de la educación, guiando y moldeando las mentes de los jóvenes con sabiduría y comprensión. Estos guardianes del conocimiento, poseedores de habilidades sobresalientes, marcan una diferencia duradera en la vida de sus estudiantes, orientando no solo formación académica, sino también promoviendo principios y valores fundamentales que perdurarán a lo largo de sus vidas.

Un maestro sabio y compasivo, como lo fue William Valencia, es una fusión excepcional entre inteligencia, disciplina, organización, dinamismo, responsabilidad, trabajo arduo, pensamiento crítico, proactividad y alto grado de sensibilidad. Son considerados un faro de sabiduría e inspiración. Su profundo conocimiento y enfoque metódico inspiraron respeto, mientras que su dinamismo y recursividad mantuvieron a los estudiantes comprometidos con el proceso formativo.

Del mismo modo, con su empatía y creatividad, cultivó en las aulas de clase un lugar de confianza y seguridad para el crecimiento académico y personal de sus estudiantes. Con una dedicación meticulosa en el diseño de los materiales didácticos, el desarrollo de las clases, la evaluación y el seguimiento personalizado del progreso de cada estudiante, se aseguraba de que ningún aspecto quedara al azar. Esa habilidad organizativa facilitaba un ambiente armónico de aprendizaje efectivo y enriquecedor, logrando con su espíritu sensible, una sintonía con las necesidades emocionales y académicas de sus estudiantes.

El maestro William Valencia fue un ejemplo de integridad y ética, guiaba a sus alumnos hacia la excelencia académica y la construcción profesional, con todo lo anterior, dejó una huella imborrable en quienes tuvimos la fortuna de compartir con él y aprender de él, como se detalla a continuación.

Durante más de diecinueve años laboró al servicio de la Universidad Católica de Oriente, se desempeñó como asistente de servicios docentes, jefe de la unidad de salud con funciones de docencia, cocreador del proyecto Pedagogos, coordinador del Proyecto Rural para el Emprendimiento de Antioquia (PRESEA), coordinador de las prácticas pedagógicas en la Facultad de Ciencias de la

Educación, docente de tiempo completo adscrito a la misma. En 2021 fue asignado con encargo administrativo como asistente académico de la institución, lideró diversos procesos como la reforma curricular, la política de créditos y las orientaciones académico-curriculares para la universidad en el marco de su renovación de la acreditación institucional.

Entre los aportes académicos más significativos, el maestro William Valencia fue cofundador del grupo de investigación Pedagogía y Didáctica de la Universidad Católica de Oriente, también fue integrante del Observatorio Pedagógico de la Universidad Santo Tomás, cocreador del proyecto de innovación social Modelo de Formación y Autoformación de Maestros para la Educación Superior (MODEFAMES), fue cofundador de la Mesa de Humanismos del municipio de Rionegro, miembro de la Red de Educación Religiosa Escolar y Áreas Afines (REDERE), docente, asesor, consultor e investigador en el ámbito curricular, evaluativo y de la calidad educativa, cocreador de la ruta de prácticas pedagógicas de la Facultad de Ciencias de la Educación y cofundador de la Red de Prácticas Pedagógicas e Investigativas REDPPI.

Además de los anteriores aportes al fortalecimiento de la calidad educativa, el maestro William Valencia publicó varios textos académicos con los cuales buscó compartir sus saberes, experiencias y reflexiones sobre pedagogía, didáctica, ética, evaluación, currículo y educación religiosa. Entre otros temas de interés para la comunidad académica. Se podría mencionar los siguientes:

- Coautor de la investigación *Concepciones y estilos pedagógico-didácticos que subyacen en las prácticas docentes en el Oriente lejano del departamento de Antioquia, Colombia*. Revista Dialnet, 2009.
- Coautor del libro *Aproximación al estado del arte, diseño curricular por competencias (lineamientos conceptuales para la construcción de currículos por competencias)*. Divegráficas, 2010.
- Ponencia *Acompañamiento, asesoría pedagógica y apoyo tutorial a estudiantes*. Memoria, cuarta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior MEN, 2012.
- Coautor del artículo *La evaluación educativa: más que una acción, una cuestión ética*. Revista virtual, Universidad Católica del Norte, 2015.
- Autor del artículo *La educación religiosa escolar como acción educativa, evangelizadora y catequética*. Revista Kénosis, de Ciencias Sociales y Humanas, 2018.

- Coautor del artículo *Lugares del sujeto pedagógico de los facilitadores. Caso PRESEA*. Revista Universidad Católica de Oriente, 2020.
- Coautor del libro *Currículo en ERE, orientaciones para su reflexión, fundamentación, diseño e innovación*. Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico, 2020.

Después de mencionar su trasegar formativo, profesional y humano, valga señalar que el maestro William Valencia evidenció que la educación no se limita a libros y lecciones; ella, es un acto de noble entrega y amor incondicional. Deja claramente la invitación a los maestros a abrazar la pasión que los llevó a esta vocación, a despertar cada día con la certeza de que su influencia trasciende las aulas y deja huellas imborrables en el corazón, como las que dejó este gran maestro a la Universidad Católica de Oriente, a la Facultad de Ciencias de la Educación y, por supuesto, a sus estudiantes, compañeros docentes y comunidades.

Finalmente, la Red de Prácticas Pedagógicas e Investigativas (REDPPI), desea hacer un sentido homenaje al maestro William Valencia, como muestra de gratitud por la cocreación de esta red interinstitucional, la cual ha unido esfuerzos para la consolidación del libro de divulgación llamado *Experiencias, voces y aprendizajes en contextos de práctica pedagógica investigativa*, el cual pretende compartir a la comunidad académica, el reflejo de los procesos formativos y experiencias de maestros, llevados a cabo en las instituciones formadoras de maestros en el departamento de Antioquia, vinculadas a esta obra académica.

SECCIÓN I

CONCEPCIONES
Y ESTRUCTURAS
DE PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS
INVESTIGATIVAS

CAPÍTULO 1

MIRADA A LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA: UNA REFLEXIÓN DESDE EL COLECTIVO DE PRÁCTICAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA RED DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INVESTIGATIVAS (REDPPI)³

William Alberto Valencia Rodríguez⁴

1.1 INTRODUCCIÓN

El mundo en general se encuentra atravesando por un momento particular, impensado por todos pero ahora, real y concreto en todas las latitudes. La presencia pandémica de un virus nos ha sacado de las zonas de confort, ha cambiado nuestras habituales prácticas y nos ha llevado a repensarnos como seres humanos, como familia, como profesionales y como país.

Ante esta situación inesperada, se presentan las tecnologías de la información y de la comunicación como una alternativa para seguir, de alguna manera,

³ Texto recuperado del archivo de REDPPI

⁴ Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa, magíster en Educación, con énfasis en Currículo y Evaluación. Docente y coordinador de prácticas pedagógicas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia). Presidente de la Red de Prácticas Pedagógicas Investigativas (REDPPI) 2019-2021.

conectados con los demás y para continuar desarrollando procesos conexos a las funciones sustantivas de la universidad. Es por ello que la migración de modalidades educativas presenciales a modalidades educativas virtuales toma fuerza, pero es necesario asumir con seriedad, respeto y rigurosidad los retos que esto trae para la enseñanza y el aprendizaje.

Es pues el momento para que docentes, estudiantes y practicantes, administrativos, directivos, nos recreemos y resignifiquemos; además para que revisemos los roles, las competencias, los dominios, los contenidos y los conocimientos de la enseñanza y del aprendizaje. La educación y en especial, aquella mediada por ambientes virtuales de formación, requiere de un viraje epistemológico, pedagógico, didáctico, evaluativo e investigativo.

Como Red de Prácticas Pedagógicas Investigativas y como Colectivo de Prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación, consecuentes con las disposiciones del Gobierno Nacional y del Ministerio de Educación Nacional, pero además sin olvidar la relevancia que tiene el despliegue de las prácticas educativas, pedagógicas y docentes en la formación, cualificación y desarrollo de los docentes, nos comprometemos con el diseño e implementación de nuevas estrategias para el acompañamiento de los estudiantes que se encuentran realizando algún tipo de práctica (inicial, intermedia o avanzada; de observación, inmersión o investigación).

La decisión responsable -consecuente con el cuidado y el autocuidado- del gobierno central, departamental y local de cerrar las instituciones educativas públicas y privadas, en todos los niveles de atención, y la interrupción de las formas de interacción convencional a la que estábamos acostumbrados los docentes, los estudiantes, directivos docentes y la comunidad educativa en general, condicionó las prácticas educativas, pedagógicas y docentes, pero también posibilitó otras maneras para continuar con la formación, la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Esto hizo que todos nos reinventáramos, que adaptáramos los espacios, las estrategias y los contextos, y que nos diéramos a la tarea de pensar y crear otras posibilidades para el despliegue del accionar educativo.

La idea es que, a partir de estas reflexiones y experiencias, nos podamos dar a la tarea de incorporar el ciberespacio, las tecnologías y los medios de comunicación a los procesos educativos y formativos propios de las unidades curriculares de las prácticas. Puede ser que los cambios o adaptaciones sean más en términos metodológicos, pero también vale la pena reevaluar los contenidos y los objetos de enseñanza y aprendizaje propios de las prácticas.

Ahora bien, como Facultad y como Red, entendemos que ni la educación ni la docencia ni el aprendizaje son experiencias que se pueden construir en solitario, todos ellos son procesos que se resignifican y transforman de manera colectiva y participativa. Es por ello por lo que estas líneas se presentan con una doble intencionalidad. Por una parte, narrar las lógicas, sentidos y sentires que han emergido en los procesos de práctica, de la mano de la contingencia; aspecto que hace reflexiva la experiencia. Por la otra, visibilizar otras formas posibles de empoderar las prácticas pedagógicas, identificar experiencias educativas valiosas y aportar elementos que puedan servir como puntos de referencia para autoevaluarnos e innovar.

1.2 PRIMER MOMENTO: LA INCERTIDUMBRE, TENSIÓN Y PREOCUPACIÓN DE LOS FORMADORES Y MAESTROS EN INFORMACIÓN FRENTE A LO QUE PASARÍA CON EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS EN AMBIENTES VIRTUALES DE FORMACIÓN

Al iniciar el semestre y los procesos de práctica, las facultades de educación y las escuelas normales superiores, los tutores, asesores, coformadores y estudiantes, desarrollaban las prácticas educativas y pedagógicas bajo la lógica de lo planeado, los recursos seleccionados, los materiales y mediaciones diseñadas, las metodologías pensadas y las estructuras conceptuales (objetos de enseñanza y aprendizaje) dispuestas e intencionadas. Pero todo ello fue necesario replantearlo, de manera inesperada, a partir de la declaración del estado de emergencia y del aislamiento preventivo obligatorio decretado por el presidente de la República.

Lo primero que experimentamos fue una sensación de incertidumbre y desconcierto frente a lo que pasaría con los procesos que ya habían iniciado o que estaban por iniciar. También experimentamos miedo, impotencia y confusión pues, además del temor frente a la posibilidad de contagio con el Covid-19, también eran inciertas las formas y mecanismos bajo los cuales debíamos garantizar el acompañamiento, el vínculo pedagógico y la enseñanza en los trayectos formativos de los futuros maestros. Se puso de moda una frase que nos generaba tensión, “migrar de la presencialidad a la virtualidad o a la educación remota”, pues pocos habíamos sido formados en estos ambientes y, mucho menos, habíamos incorporado las tecnologías de la comunicación y

la información como mediaciones principales para la educación y formación de los maestros.

Unido a la anterior, era necesario y urgente pensar en otras formas de relación e interacción, en otros contextos y en otras mediaciones que se ajustaran a las emergencias personales, familiares, sociales y culturales que había traído un “enemigo” invisible, pero poderosamente destructivo. En medio de esta situación caótica, aparecieron detractores y defensores de la educación virtual, a distancia, el teletrabajo, la educación desde casa y se generaron momentos claros frente a lo que pasaría con la educación en general y con el desarrollo de las prácticas en particular. Ya no era una opción la incorporación de las TIC para el desarrollo de las prácticas educativas, formativas, curriculares, evaluativas; era una necesidad y una opción para garantizar la educación de todos y para potencializar las competencias en el enseñar, formar y evaluar, propias de la profesión docente.

En este panorama incierto, pero no por ello paralizador, los docentes adscritos al colectivo de prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación y a la Red de Prácticas Pedagógicas empezamos por interrogarnos: ¿cómo reinventar las propuestas de práctica?, ¿cuál es y debe seguir siendo el rol del docente y del practicante en medio de la contingencia?, ¿qué nuevas relaciones e interacciones pueden surgir entre los estudiantes y los centros o agencias de práctica?, ¿qué tramas y narrativas pueden surgir en este momento histórico?, ¿cuáles son las esencialidades y las accidentalidades en la formación de los maestros?, ¿será necesario repensar y modificar los objetos de enseñanza y aprendizaje conexos a las prácticas?, ¿cómo superar las barreras tecnológicas para continuar acompañando pedagógicamente a los estudiantes?, ¿qué nuevos escenarios para construir desde la virtualidad o la distancia se pueden plantear a los practicantes?, ¿cuáles son las estrategias más pertinentes para acompañar en entornos virtuales a nuestros estudiantes?, ¿cómo organizar la propuesta pedagógica y las secuencias didácticas?, ¿qué matiz debería tomar ahora el acompañamiento de las prácticas?, ¿cuáles son las dinámicas de la virtualidad y el teletrabajo?, ¿cómo hacer buen uso de estas mediaciones, cuando la academia, el trabajo y la vida familiar se trasladan al hogar?, ¿en qué aspectos se debe centrar la mediación pedagógica para el acompañamiento virtual o desde casa?

Como se puede ver, al inicio, se tenían muchas preguntas y pocas respuestas. Quizás, lo único que era claro era la necesidad de reinención de los maestros y de las prácticas convencionales y presenciales que durante décadas habían caracterizado el sistema educativo del país.

1.3 SEGUNDO MOMENTO: TRANSFORMACIONES EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS DURANTE TIEMPOS DE PANDEMIA

La contingencia nacional nos obligó a ajustarnos a las directrices institucionales de continuar con la prestación del servicio educativo bajo una modalidad no convencional y mediada por estrategias pedagógicas en ambientes de aprendizaje virtuales, nuestro rol como maestros y acompañantes continuaba y era esencial.

El teletrabajo y la educación en casa, mediados por la virtualidad emergen hoy como un reto educativo y como una alternativa para direccionar el acompañamiento y asesoría de nuestros estudiantes. Como formadores de formadores, asumimos este reto de la mejor manera y continuamos aportando a las políticas y estrategias institucionales de permanencia con calidad y humanización. La flexibilidad del acompañamiento virtual permite hacer adaptaciones a diferentes destinatarios, rutas de intervención, diversos objetivos, tiempos y espacios de interacción o intervención.

Es por eso que, a continuación, se presentan algunas cuestiones desde las cuales se ha replanteado nuestro accionar como maestros, sin perder de vista que lo que va a cambiar es la forma del acompañamiento, pero no la esencia de nuestra misión como docentes, asesores, tutores y pedagogos. Estas son algunas de las estrategias y aportes que hacemos para salir al encuentro de soluciones frente a la emergencia epidemiológica causado por el Covid-19.

Es importante, antes que nada, hacernos reflexiones profundas con respecto a este momento coyuntural, donde las preguntas existenciales y los modos que traíamos en clave de lo educativo deben hacernos cuestionar en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, evaluativos y demás aspectos que nos conciernen como educadores.

Asistimos a un presente que exige que el ser humano esté por encima de alguna nota, un contenido o de la aprobación de un curso. Hoy los valores humanos se han visto sacudidos por esta condición en la que, si bien es importante generar espacios de encuentro, estos no deben ser para saturar de contenido o para hacer exigencias instruccionales de acuerdo con lo pactado previamente en la materia. Hoy, el encuentro debe ser para posibilitar el intercambio de sentires, de afectos, de compartir las perspectivas que esta experiencia única para toda la humanidad del presente, y con ello poder acompañarnos en la difícil tarea

de conservar la calma y el carácter necesario para salir más fortalecidos de esta situación.

En este sentido, el plan de contingencia se dispuso no como una camisa de fuerza, sino como una posibilidad del encuentro y del acompañamiento integral que ameritaba esta situación excepcional, comprendiendo también que, partiendo de las limitantes y posibilidades de los y las estudiantes, podrán conectarse o no al encuentro.

Así mismo, los encuentros y asesorías estuvieron enmarcados siempre dentro de la posibilidad de que los estudiantes socializaran sus dudas e inquietudes en clave del proceso de práctica que adelantaban de manera permanente, no obstante, las asesorías tuvieron un matiz complementario al de una orientación temática de la práctica y dicho intercambio permitió incluso aprovechar lo puesto en escena para compartir en familia en tiempos de cuarentena donde a veces la experiencia lúdica, emocional y psicosocial eran necesarias para sobrellevar el proceso de confinamiento.

De ampliarse la cuarentena, y partiendo de las decisiones nacionales, regionales, locales e institucionales, para los meses siguientes se continuaría con esta misma dinámica, con el fin de garantizar el acompañamiento de los practicantes desde la lógica de las asesorías situadas y diferenciadas. Además de continuar siendo consecuentes con la orientación pedagógica que se ha dado a los tutores, asesores y coformadores, en tanto este es un proceso continuo y sistemático que supera la presencialidad y las prácticas convencionales. Así, no solo cumplimos con los objetos de enseñanza y la potenciación de las competencias propias del maestro, sino que también se brinda una atención humana y humanizadora.

1.4 CENTRALIDAD DEL TRABAJO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS

En coherencia con las apuestas sociocríticas y las pedagogías activas, las prácticas educativas y pedagógicas en ambientes virtuales de aprendizajes (AVA) se sustentan en criterios como: procesos de tutoría, trabajo cooperativo, acompañamiento y seguimiento pedagógico, incorporación y mediación de las tecnologías de la comunicación y la información. La lógica o perspectiva desde la cual se presentan y comprenden estos criterios está más en cuestiones

formativas que sumativas, en procesos más que en sucesos, en dinámicas vinculantes más que operativas.

1.4.1 PROCESOS DE TUTORÍA

Las prácticas en ambientes virtuales de aprendizaje son un espacio para que los docentes y practicantes construyan nuevas formas de relacionamiento y vinculación. En estos términos, la práctica virtual no aleja, sino que acerca y se va entrelazando desde diversos escenarios y contextos. La tutoría es fundamental para garantizar la permanencia de los estudiantes, la calidad académica y la calidez humana que debe caracterizar el proceso. Algunos retos de la tutoría virtual son, por ejemplo:

- Familiarización y acople para abordar el proceso formativo y educativo desde la autonomía y autogestión del conocimiento.
- Adaptación procesual y progresiva a la modalidad de aprendizaje a distancia o virtual.
- Motivación, sensibilización y acompañamiento permanente a las prácticas, por parte del tutor.
- Comunicación asertiva entre el tutor y los tutorados, para resolver problemas, inquietudes y dificultades de orden académico, técnico o administrativo.
- Identificación y activación de rutas de atención integradas.

1.4.2 TRABAJO COOPERATIVO

El trabajo cooperativo está referido a las interrelaciones y a la conjugación de esfuerzos para el cumplimiento de los objetivos y propósitos comunes, de igual manera a las apuestas situadas para la construcción colectiva del saber. Retos del trabajo cooperativo en ambientes virtuales de aprendizaje son:

- Involucrar a todos los practicantes en la gestión de los procesos, procedimientos y actividades propias de las prácticas.
- Concretizar el trabajo autónomo para el desarrollo de actividades individuales, como insumos para el trabajo cooperativo.

- Identificar e incorporar diversidad de retos, actividades y tareas para el despliegue de la unidad curricular, donde coexistan los aportes individuales y las construcciones colegiadas.
- En el trabajo asociativo, la tutoría, monitoría, mentoría, el acompañamiento, el padrinazgo pedagógico y el seguimiento (realizados por el tutor y los pares) son fundamentales para el éxito en el desarrollo de la actividad. Es decir, el rol mediador del tutor y de los colegas es esencial.

1.4.3 ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO PEDAGÓGICO

Referido a la constante realimentación, valoración y evaluación de los desempeños de los practicantes, desde el reconocimiento y comprensión de las diferencias individuales de los estudiantes que participan en el ambiente virtual de aprendizaje, y desde la incorporación de diversas estrategias para el acompañamiento. Los retos en términos de acompañamiento y seguimiento:

- Innovación pedagógica, didáctica y evaluativa (tareas, procesos, procedimientos y experiencias).
- Reporte de alertas tempranas, para activar rutas de atención integral.
- Soporte técnico, para garantizar el acompañamiento permanente y en tiempo real.
- Capacitación en el manejo de las herramientas virtuales.
- Organización de encuentros sincrónicos (claridad, ilación, concreción) y asincrónicos (rapidez, estructuración, coherencia).
- Generación y gestión de espacios para discusión, el análisis y la confrontación.
- Potenciación de competencias y dominios básicos, generales y específicos.
- Asumir la evaluación como alternativa para comprender, mejorar y aprender.
- Criterios para el acompañamiento: en términos de ubicación, espacio, temporalidad y contenidos.
- Incorporar el acompañamiento pedagógico como oportunidad para reflexionar sobre nuestras prácticas, con el fin de mejorarlas y adaptarlas a las necesidades o potencialidades de los estudiantes.

- Direccionar el acompañamiento pedagógico como alternativa para el aseguramiento de la calidad educativa y de la práctica docente, desde el trabajo de aula y los diversos ambientes de aprendizaje.
- El acompañamiento pedagógico debe ser un recurso que requiere interacción horizontal y espiralada, desde la recreación o reconfiguración de diversos ambientes de aprendizaje.
- Favorecer espacios de configuración interdisciplinar e intrainstitucional para el intercambio de dudas, proyectos, intereses, aportes, preguntas, miedos, tensiones, incertidumbres... y pensar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje para mejorarlas.

1.4.4 INCORPORACIÓN Y MEDIACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y DE LA INFORMACIÓN

Se hace énfasis en la finalidad pedagógica que lleve a afianzar los objetivos de aprendizaje que se instauran en la planeación, desarrollo y evaluación de las unidades curriculares propias de las prácticas, mediadas por el teletrabajo y los ambientes virtuales de aprendizaje. Tal como lo refieren Mora y Bejarano (2016), enseñar y aprender mediados por las TIC, supone nuevas relaciones con las tecnologías, la informática, las redes sociales y las fuentes de información, las telecomunicaciones, las tecnologías del sonido y de la imagen y sus diversas combinaciones; la telemática, la multimedia, entre otras. En este sentido, la Unesco (2008) y el Ministerio de Educación Nacional (2011) respectivamente, plantean los estándares que guían la formación docente e incorporan las TIC en lugar relevante. Algunos de los retos que plantea la incorporación de estas tecnologías son:

- Incorporar herramientas y estrategias que lleven al estudiante a la estructuración de reflexiones sistemáticas sobre las diversas formas como interactúa con el ciberespacio, demostrando inteligencia tecnológica.
- Uso adecuado, responsable y ético de redes sociales como medios para el aprendizaje significativo.
- Desarrollo de competencias éticas para garantizar la transparencia en el proceso educativo y formativo.
- Formación de criterios para la selección y gestión de la información.
- Almacenamiento y digitalización de la información.

1.5 ALGUNAS ESTRATEGIAS QUE SE INCORPORARON PARA EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS

Con el propósito de formar asertivamente a los futuros profesionales de la educación; brindar acompañamiento adecuado para garantizar el desarrollo de las habilidades docentes, como un aporte profesional a las instituciones y la región; contribuir con la adaptación de los estudiantes al teletrabajo, haciendo énfasis en el diseño de talleres y material didáctico; apoyar el trabajo de los tutores, asesores y coformadores en la revisión y realimentación de talleres y planeaciones; revisar, realimentar las estrategias, actividades, a la luz del contexto que acontece; comprender, transformar y tejer las necesidades propias de las prácticas en este momento histórico de la humanidad; develar en conjunto las reflexiones y el saber pedagógicos que esta situación puede generar, a continuación presentamos un compilado de las estrategias pedagógicas, didácticas y evaluativas que se incorporaron, tanto en la Facultad de Ciencias de la Educación, como en algunas de las instituciones que hacen parte de REDPPI.

Tabla 3. Estrategias pedagógicas, didácticas y evaluativas

Estrategias	Tipología de prácticas		
	Prácticas iniciales	Prácticas intermedias	Prácticas avanzadas
Estrategias pedagógicas			<ul style="list-style-type: none"> - Correo electrónico: se envían documentos de estudio - WhatsApp: se envían documentos a los estudiantes y se convocan, se envían los enlaces para los encuentros en plataforma Zoom. - Zoom: se desarrollan las reuniones grupales e individuales. - Teams: se proponen encuentros por esta plataforma, pero varios estudiantes no tienen acceso a ella. - En las asesorías individuales se apoya en la resolución de dudas sobre las temáticas vistas en forma general, y sobre lo que ha sido la experiencia docente de cada estudiante en sus prácticas. - Voz a voz, para acompañar a los estudiantes en temas académicos y psicosociales.

Estrategias	Tipología de prácticas		
	Prácticas iniciales	Prácticas intermedias	Prácticas avanzadas
			<ul style="list-style-type: none"> - Conformación de parejas pedagógicas para apoyar el trabajo y fortalecer el desarrollo de las competencias funcionales y comportamentales. - Configuración de colectivos virtuales de aprendizaje para la cooperación e interacción entre los tutores, asesores, coformadores y practicantes.
Estrategias didácticas			<ul style="list-style-type: none"> - Relatos. - Narrativas escolares. - Biografías educativas. - Lectura de textos, contextos y sujetos educativos. - Entrevistas y observaciones.
			<ul style="list-style-type: none"> - Narración de historias o de textos. - Propuesta de actividades didácticas para promover el trabajo en casa mientras se regresa a la normalidad académica. - Los estudiantes comparten sus hallazgos (ideas, materiales y estrategias a implementar) en foros de materias en correlación con la práctica. - Planeaciones: se revisa en grupo todo lo relacionado con las planeaciones, su importancia en el plan de estudios y cómo desarrollarlas según las diferentes metodologías del área. - Talleres: se plantean talleres sobre la sesión de clase, las partes de la sesión, el calentamiento y toda su estructura, importancia del calentamiento en la clase de educación física. - Debates: se plantean debates sobre modelos de enseñanza, métodos y estilos de enseñanza; entre otros, según el interés de los estudiantes. - Secuencias didácticas. - Diseño de material y mediaciones. - Estudios de clase. - El docente asesor hace acompañamiento constante a través de las carpetas de drive, revisando cada planeación y reflexión

Estrategias	Tipología de prácticas		
	Prácticas iniciales	Prácticas intermedias	Prácticas avanzadas
			<ul style="list-style-type: none"> - Proyectos y exhibiciones: los estudiantes trabajan en cooperación con sus compañeros para el diseño, planeación, ejecución y evaluación de proyectos. Para ello, puede incorporar producciones multimediales, presentaciones verbales o escritas, exhibiciones y demostraciones. - Adecuaciones y adaptaciones curriculares. - Diseño de material y mediaciones. - Diarios de campo. - Ateneos didácticos. - Análisis de incidentes críticos. - Experiencias de aprendizaje: retos, problemas, mapa de empatía, debates, prácticas, análisis de casos, diarios de campo. - Sesiones de aprendizaje desde las diversas didácticas y la enseñabilidad de las disciplinas para ser desarrolladas en diversos contextos, tanto rurales como urbanos. Con la emergencia se ha tratado que los estudiantes diseñen las sesiones con estrategias para desarrollar en casa con ayuda de padres o cuidadores; apoyándose en diversos medios, virtuales y no virtuales, para hacerles llegar el material. - Diseño integrado de guía para el trabajo en casa, partiendo de preguntas problematizadoras, de problemas situados y diferenciados, el aprendizaje basado en el pensamiento y la indagación (aprendizaje por descubrimiento). - La gamificación como estrategia para acercar a los estudiantes al conocimiento (contenidos curriculares) y desarrollar habilidades, destrezas y competencias funcionales y comportamentales. - Construcción de esquemas y mapas de representación mental. - Articulación de las prácticas a acciones comunitarias y sociales, para acompañar las poblaciones en el manejo emocional del aislamiento preventivo obligatorio.

Estrategias	Tipología de prácticas		
	Prácticas iniciales	Prácticas intermedias	Prácticas avanzadas
Estrategias evaluativas			<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación y seguimiento a las practicas virtuales de los estudiantes de la institución. - Diarios pedagógicos y de campo: se revisa en grupo lo que es un diario de campo, estructura, importancia, desarrollo y aplicación. Se han incorporado temáticas reflexivas, como la educación en tiempos de pandemia, rol del acompañamiento pedagógico en tiempos de crisis, perfil del maestro en tiempos de asilamiento preventivo, entre otros. - Encuentros sincrónicos y asincrónicos. - Valoraciones grupales, trabajo cooperativo y por fases. - Registro de la evaluación y acompañamiento a través de la carpeta de cada practicante en <i>drive</i>. - Los estudiantes evidencian en la carpeta de LOG (reflexión de la práctica) sus dificultades y aciertos durante este proceso. - Encuentros sincrónicos y asincrónicos. - Portafolios evaluativos: compilación de trabajos y carpetas de evidencias del estudiante, para la verificación y valoración de los progresos y resultados en los aprendizajes (línea de tiempo). - Videoforos “antes, ahora y después”: los estudiantes narran sobre sus percepciones, temores y expectativas antes de iniciar la práctica, enfocándose en el ahora: cómo se sienten, qué saben, qué han logrado, qué descubrieron de ellos mismos y narrando de igual manera cuáles son los retos que tienen después de haber realizado la práctica. - Encuentros sincrónicos y asincrónicos. - Carrusel: “el camino a la práctica”. - Galería pedagógica. - Actividades exitosas en el aula de clase: cada grupo se encargará de replicar a los demás una actividad que haya sido significativa y exitosa en el aula de clase. Deberán argumentar el porqué de la elección de la actividad, decir qué cambios positivos y significativos se observaron en los estudiantes. Para llegar a la actividad se sugieren tres momentos:

Estrategias	Tipología de prácticas		
	Prácticas iniciales	Prácticas intermedias	Prácticas avanzadas
	<p>a. Individual: cada estudiante reflexionará sobre sus prácticas de enseñanza efectivas y escogerá la de su preferencia.</p> <p>b. Grupal: se reúnen en grupos y cada estudiante presentará su actividad donde posteriormente escogerán una actividad.</p> <p>c. Presentación: una vez escogida la actividad, se trae a gran escala; es decir, se presenta ante todo el grupo con los materiales o los elementos que se emplearon en ella.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mi <i>top 5</i>: los estudiantes deberán presentar en forma creativa sus 5 SÍ y sus 5 NO de lo que, basados en su experiencia, se debe hacer en las prácticas. Adicionalmente deberán hacer un reporte escrito donde den cuenta de lo que significó el proceso de prácticas (cada docente dará pautas para el ejercicio escrito). - Experiencias significativas: a través de la creación de material creativo, los estudiantes darán respuesta a diferentes preguntas propuestas por cada docente. Ejemplo de preguntas: ¿qué contribución dejó al centro de prácticas?, ¿qué aprendizajes se obtuvieron del cooperador, qué significó la práctica? - Mi película: las prácticas. Los estudiantes presentarán un video de máximo cinco minutos donde relatarán en conjunto sus experiencias de las prácticas, enfocándose en aprendizajes y retos. - Análisis permanente de las prácticas, con el fin de realizar adecuaciones y planes de mejora individuales y colectivos. 		

1.6. ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DISEÑO DE LAS UNIDADES CURRICULARES DE PRÁCTICA EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA EN AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Las prácticas se comprenden y asumen como una actividad formativa que parte de las actividades curriculares establecidas en los planes de estudio de los programas de formación complementaria y de licenciatura en diferentes

áreas de la educación, como estrategia para la apropiación de saberes y prácticas que conforman el ejercicio profesional del licenciado, de igual manera, como la expresión del conocimiento en el quehacer docente y el trabajo multidimensional del maestro desde las interrelaciones con el colectivo docente, los estudiantes, la comunidad educativa, entre otros (Manual de Procedimientos Prácticas Educativas y Pedagógicas, 2019, p. 4); en consecuencia, se deben considerar todos los elementos que llevan a una formación integral, para la promoción de relaciones vinculantes, el respeto de los ritmos de aprendizaje, la utilización de pedagogía y metodologías activas, el desarrollo de trabajo cooperativo, fomento de la realimentación, determinación de los tiempos para el desarrollo de las tareas, retos y la socialización de los resultados de aprendizaje.

Ahora bien, para el diseño, planeación, ejecución y evaluación de las unidades curriculares mediadas por ambientes virtuales de aprendizaje, tenga presente e intente responder a las cuestiones que se plantean en la **figura 7**.

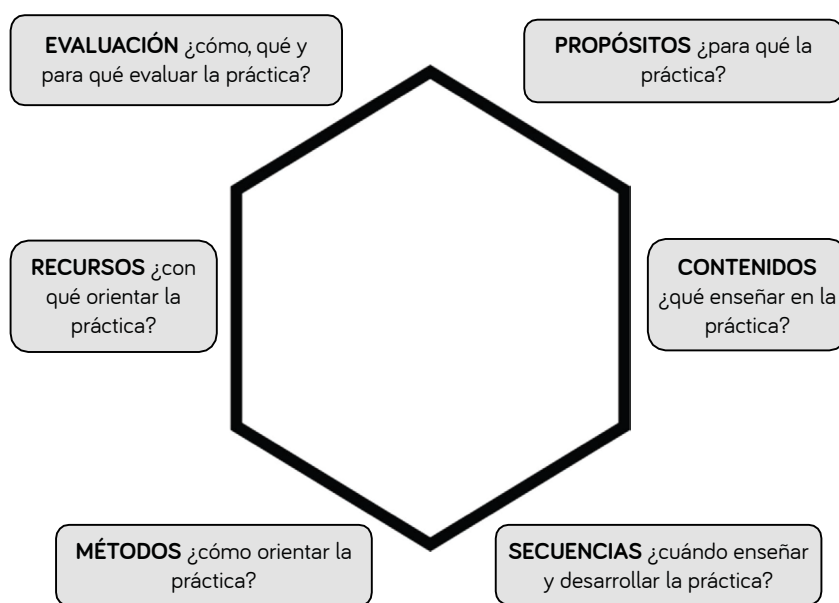


Figura 7. Preguntas orientadoras para el trabajo pedagógico en ambientes virtuales

PROPÓSITOS ¿para qué la práctica?	CONTENIDOS ¿qué enseñar en la práctica?
<p>En el marco de los ambientes virtuales de aprendizaje, es necesario tener respuestas precisas a cuestionamientos, como: ¿para qué enseñar la práctica? y ¿por qué el estudiante debe aprenderlo? es de vital importancia. El estudiante, debe empoderarse del proceso como directo responsable de sus aprendizajes, en búsqueda de la autonomía que le permita acceder al conocimiento y al desarrollo de las competencias propias en el enseñar, formar y evaluar.</p> <p>Jiménez y Barrios (2014), afirman que, “entre más claridad tenga el practicante sobre sus propósitos de formación, más autónomo puede llegar a ser, porque sabrá hacia dónde debe ir y dirigirá todos sus esfuerzos cognitivos, procedimentales y actitudinales para la consecución de los resultados de aprendizaje.</p> <p>El docente o tutor, debe identificar los propósitos de formación para generar escenarios de aprendizajes más coherentes con los niveles de competencia propuestos, con los tipos de práctica y con las metodologías virtuales, y dirigir un proceso de asesoramiento con mucha más calidad. Por lo tanto, cada unidad curricular deberá definir claramente los objetos de enseñanza, los objetos de aprendizaje, las competencias, los dominios y los resultados de aprendizaje generales y específicos, sin descartar los principios, propósitos y lineamientos generales desde los cuales se orienta la formación de maestros.</p>	<p>propicien herramientas de formación en investigación.</p> <p>Ahora bien, los contenidos que se contextualizan les dan sentido a los aprendizajes, de allí que se afirme que “<i>se aprende solo aquello que se aplica y que es útil para la vida</i>” (Jiménez y Barrios (2014). Es por ello que el tutor virtual tiene un especial compromiso para diseñar, plantear y disponer contenidos contextualizados con las dinámicas de la disciplina, con las realidades de los estudiantes y con las demandas actuales de la sociedad; de igual manera, su tarea como tutor quizás debe centrarse más en la problematización que en la disposición lineal de contenidos e informaciones.</p> <p>Por otra parte, en todas las unidades curriculares de las prácticas se debe incluir un amplio portafolio de métodos, metodologías y estrategias que ayuden a los estudiantes a aprender a aprender y aprender para la vida, dada la condición autónoma y autogestionaria en la que se encuentran los estudiantes.</p>

Secuencias ¿cuándo enseñar y desarrollar la práctica?

Hasta hace poco, se pensaba que los tiempos y espacios para el desarrollo de la práctica ya estaban suficientemente determinados, pensados y, porque no decirlo, controlados; pero la realidad actual es otra. Los tiempos para la práctica ahora superan los meros formalismos académicos, como los requisitos, correquisitos, número de créditos cursados y aprobados, entre otros. No se puede negar que ellos son necesarios y garantes en los desempeños técnicos de los practicantes. Pero, ahora también se debe pensar en las habilidades blandas que posee el estudiante, en las estrategias de afrontamiento que posee - no solo para resolver los conflictos que se puedan presentar a la hora de enseñar sino, también, para sortear aquellas tensiones que emergen en medio de una modalidad y metodologías que hasta ahora estamos aprendiendo-. A continuación, se presentan algunas recomendaciones que pueden servir de referente en la estructuración de las secuencias didácticas para las unidades curriculares de práctica:

Métodos ¿cómo orientar la práctica?

Consolidar equipos de trabajo para el desarrollo de las prácticas. También puede ser una opción metodológica, la disposición de parejas pedagógicas para la planeación, ejecución, evaluación y sistematización de los ejercicios de práctica. Debe quedar constancia de formalización de la práctica, independiente de la modalidad que se haya elegido.

Los practicantes pueden elegir sus agencias o ambientes de práctica, formales o no formales; siempre y cuando, dentro de la lógica y dinámica del acompañamiento, exista claridad sobre las rutas y estrategias para el asesoramiento por parte de los tutores, los asesores y los coformadores.

Independiente de la agencia o población a atender, el practicante evidenciará -a través de los entregables y los resultados de aprendizaje- los tiempos destinados para la práctica (TIE). Es importante considerar que las horas de práctica, sean valoradas por los productos que se asocian a esta propuesta coyuntural.

-
- Presentar la unidad curricular a partir de problemas y preguntas; así se da mayor importancia a los contenidos que los temas y se hace una conceptualización situada en contexto.
 - Intencionar las responsabilidades de todos y cada uno de los actores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje; clarificando objetivos, tiempos, entregables, resultados de aprendizaje y competencias.
 - Establecer mecanismos de realimentación (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) y definir momentos de evaluación (diagnóstica, procesual y final).
 - Incorporar actividades individuales y cooperativas, y la gestión de colectivos formativos que potencialicen el diálogo y la interacción.

Realizar seguimiento permanente y oportuno al desarrollo de la unidad curricular virtual, con el fin de hacer las adecuaciones a que haya lugar (desde lo motivacional y lo conceptual) y para garantizar el logro de las metas de aprendizaje.

La planeación de las prácticas se puede acoger a las lógicas y estructuras particulares de la institución o entorno donde el practicante decida desarrollar el ejercicio; es decir esta planeación no necesariamente tienen que ajustarse a la estructura de periodos, grados y niveles; también puede ser desde los ciclos, los procesos, la alternancia. Esto implica mayor cercanía a los modelos educativos flexibles.

Si el practicante decide realizar su práctica en una institución de educación formal, bajo la modalidad virtual, el teletrabajo y la alternancia, la ruta temática debe ajustarse a las orientaciones macro, meso y microcurriculares establecidas y definidas por el ente nacional, territorial, local e institucional.

Se pueden sugerir como temáticas a incluir o adecuar: pausas activas, ejercicios de relajación, orientaciones de cuidado y autocuidado, gimnasia pasiva o en casa, entre otros.

Para las prácticas de observación, se puede contemplar lo siguiente: perfeccionar técnicas e instrumentos para la realización de la observación, con el apoyo de los docentes y de los asesores; direccionar la observación a las personas del núcleo familiar... para identificar procesos de aprendizaje que van emergiendo en medio de situaciones extremas o de contingencia; de ser posible y si en el núcleo familiar comparten con personas que estén estudiando, hacer la observación o guía de observación del estudiante con ellos; utilizar los videos y registros fotográficos como fuentes de información para la sistematización de la observación y como herramientas para socializar con los docentes, a través de los encuentros virtuales sincrónicos o asincrónicos.

Para las prácticas de exploración y caracterización, se pueden acoger los formatos y estructuras que ya están definidas, adaptando las formas, momentos y rutas para explorar y caracterizar los procesos, procedimientos y acciones educativas y formativas. Ejemplo, se pueden proponer a los estudiantes la creación de PEI, manuales de convivencia, sistemas de evaluación, evaluación de mallas curriculares, perfeccionamiento de estructuras curriculares, entre otros.

Los propósitos de formación, independiente del ambiente donde se vaya a desarrollar la práctica, deben ser coherentes y consecuentes con los propósitos formativos declarados en la Ley General de Educación (115 de 1994), en la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (2006) y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015).

Las metodologías deben ser creativas y a la luz de las diversas condiciones (materiales, espaciales, familiares, etc.). metodologías centradas en los OVA (Objetos Virtuales de Aprendizaje), en los AVF (Ambientes Virtuales de Formación) y se puede innovar según el tipo de práctica a realizar (iniciales, intermedias y avanzadas).

Criterios de seguimiento y evaluación: el practicante debe diseñar, planear y ejecutar métodos, metodología y estrategias evaluativas acordes con los grupos i, los objetos de enseñanza y aprendizaje, la modalidad educativa virtual y las secuencias didácticas.

Para los momentos sincrónicos o asincrónicos que deben preparar los practicantes para trabajar con los estudiantes o destinatarios de la práctica, pueden incluir o tener presente lo siguiente: Indagación: sensibilizar y acercar a los estudiantes a la temática, utilizando dispositivos didácticos atractivo, creativos y motivantes (casos concretos, textos, gráficos, entre otros). Igualmente, puede plantear preguntas para indagar por los saberes previos de los estudiantes. Conceptualización: para buscar la comprensión de los contenidos a través de lecturas y diversas actividades cognitivas. Los contenidos se elaboran de acuerdo con la planeado el currículo preestablecido o emergente, lo que implica selección, priorización y profundización conceptual, presentación y lenguaje adecuado. Para favorece la comprensión de los contenidos, puedo proponer acciones como: ubicar, identificar, analizar, comparar, explicar, clasificar, inferir, transferir, aplicar, predecir, comunicar, entre otros. El trabajar las habilidades propias que desarrollan desde la unidad curricular. Por ello, proponga actividades que lleven al estudiante a revisar o confrontar lo aprendido con una situación real o de contexto, para facilitar el aprendizaje significativo.

Los diarios de campo continúan siendo una estrategia para sistematizar las prácticas educativas y pedagógica. En este sentido, independiente de la modalidad educativa y de las metodologías que se incorporen como parte del trabajo en ambientes virtuales de aprendizaje, este registro sigue siendo necesario y debe evidenciar la reflexión pedagógica del maestro en formación.

RECURSOS ¿con qué orientar la práctica?

La selección de recursos (fungibles y no fungibles) para el desarrollo de la labor pedagógica, independiente de la modalidad educativa (presencial, virtual, mixta, dual) no deben ser elegidos de manera arbitraria o impuesta; al contrario, debe ser el fruto del trabajo consensuado y consciente entre el docente y los estudiantes; además, debe estar en sintonía con estructuras que se abordaron anteriormente.

Pero los recursos, por sí solos, no son suficientes, deben ir acompañados de la creatividad, intencionalidad pedagógica e innovación del docente o tutor. Salir de la zona de confort y reinventar las prácticas docentes, también toca con los recursos y los materiales.

No basta con disponer el contenido en un repositorio, es necesario hacerlo novedoso, atractivo y creativo. Es aquí cuando como docentes nos cuestionamos sobre ¿cómo puedo innovar desde casa? ¿cómo volverme y volver activos a quienes se encuentran estudiando desde casa o bajo mi orientación virtual? ¿cómo manejar el tiempo educativo de los estudiantes desde casa?

EVALUACIÓN ¿cómo, qué y para qué evaluar la práctica?

Evaluar es más que calificar e implica una experiencia de corresponsabilidad para la enseñanza y el aprendizaje significativos, desde el diálogo y la reflexión que implica la valoración, esta se debe asumir como parte integral del proceso.

Desde la educación mediada por ambientes virtuales de aprendizaje, no se trata simplemente de hacer una revisión indiscriminada y poco intencionada de una cantidad de evidencias o productos (tareas, acciones, actividades, informes, entre otros). De lo que se trata es de establecer un diálogo y realimentación sistemática que permita al docente y a los estudiantes identificar conocimientos previos, potencializar estilos de aprendizaje, reconocer competencias adquiridas previamente, tomar decisiones oportunas que favorezcan el aprendizaje, apropiarse significativamente los saberes, comprender lo que va pasando con el proceso (motivaciones, dificultades, fortalezas) y demostrar los resultados declarados y esperados desde cada unidad curricular (maximizar la intervención pedagógica). Lo anterior, con el propósito de aportar en la consolidación de los perfiles y competencias académicas y profesionales propias del programa.

Las valoraciones deben ser constantes y procesuales, no sólo para asignar una “nota”, sino para dar cuenta de los procesos de acreditación, certificación o promoción, y cualificación (evaluación sumativa), sin desconocer que lo realmente importante es la evaluación formativa (propósito pedagógico).

Seguramente para la evaluación de los asesores y de los coformadores, durante la contingencia, sea necesario flexibilizar los formatos. Aquí lo importante no es tanto el formato, sino la valoración y el juicio de valor que se puedan emitir sobre los desempeños de los estudiantes.

1.7 TERCER MOMENTO: LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN TIEMPOS DE CRISIS

Este tiempo y circunstancias particulares por la que atraviesa el mundo en general, lleno de tensiones personales, familiares, sociales, políticas, culturales, económicas, sanitarias, psicológicas y, por supuesto, educativas, se han convertido en una posibilidad de repensar la labor docente y las formas convencionales bajo las cuales se venía ofertando el servicio educativo en todos los niveles y modalidades. En esta perspectiva, el aislamiento social, productivo y laboral -de la mano de la emergencia epidemiológica- ha representado miedos, cambios, disyuntivas, pero también nuevas interpelaciones, provocaciones, experiencias y oportunidades para innovar. Todas estas realidades no son ajenas a las dinámicas propias de las prácticas educativas, pedagógicas y docentes.

Al Colectivo de Prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Red de Prácticas Pedagógicas Investigativas, en medio de esta situación caótica, le queda claro que persiste el desafío para continuar aportando a la formación, cualificación y desarrollo de las futuras generaciones de maestros que requieren el país y la aldea global. Ello nos ubica en la perspectiva de pensar, liderar e incursionar en modos diversos de interacción educativa desde la no presencialidad, el teletrabajo, la educación remota, la virtualidad, la educación a distancia y la pedagogía de la alternancia. Solo de esta manera las propuestas podrán ser pertinentes, atractivas, motivantes, creativas y transformadoras.

Algunos colegas sostienen que cuando se regrese a la presencialidad nuestras prácticas educativas y pedagógicas no serán las mismas. La afirmación desde estos colectivos, como imperativo categórico, es que no deben ser iguales. Pues, de ser así, significaría que poco o nada se habría aportado a la pedagógica, la didáctica, la evaluación y los saberes disciplinares, y, quizás aún, lo más delicado sería pensar que la contingencia hubiese reducido las prácticas a un asunto de modismos, sin transformaciones profundas.

Pensar la educación desde casa y en ambientes de aprendizaje no escolarizados representan una oportunidad para que todos los actores involucrados en el proceso tengan la posibilidad de plantear nuevas acciones en términos de las mediaciones formativas, educativas, curriculares y evaluativas, como alternativa para replantear las esencialidades y las accidentalidades en la formación y cualificación docente; resignificar las prácticas desde los contextos (rurales y urbanos) y los sujetos (comunidad educadora, referentes significativos de formación, grupos poblacionales diversos) que emergen en la formación de los estudiantes durante el tiempo de emergencia social y sanitaria; valorar las interacciones personales, familiares y sociales que pueden determinar la formación de los maestros; reconocer que en estos tiempos la formación de los maestros y las prácticas se pueden desarrollar en ambientes institucionalizados y no institucionalizados; ubicar las prácticas desde la perspectiva de la extensión, proyección e interacción de las instituciones, como complemento a la formación en el enseñar, formar, evaluar e investigar; rescatar las prácticas reflexivas, desde las narrativas escolares y las biografías educativas de los docentes en ejercicio y en formación; sistematizar las experiencias, para dejar memorias respecto de los dispositivos didácticos y evaluativos, incorporados a las prácticas en estos tiempos de aislamiento social obligatorio, como elementos de importancia desde los cuales se están pensando los maestros en ambientes virtuales de formación.

Desde la convicción que nos moviliza al asumir la educación como una experiencia relacional por excelencia, estamos seguros de que son muchas y muy variadas las tensiones, tendencias, resistencias y situaciones que subyacen a la práctica. Ahora bien, reflexionar sobre ellas y socializar la manera como las hemos abordado e intervenido (desde los disciplinar, los pedagógico, lo didáctico, lo institucional, lo legal), es quizás lo que le da sentido pedagógico o las denominan particularmente práctica pedagógica.

Este ir y venir, propio del diálogo, la confrontación, la discusión y el trabajo colectivo, es lo que precisamente nos permite a los maestros hacer de la práctica pedagógica una experiencia formativa, crítica e investigativa; además de ser una alternativa para deconstruir nuestras biografías escolares, partiendo de las experiencias, los saberes apropiados, los contextos habitados, las lecciones aprendidas, las relaciones que se construyen, las interacciones intra e interinstitucionales, los encuentros y desencuentros generados y las reflexiones e integraciones entre el conocimiento teórico, práctico y experiencial (social y ético).

REFERENCIAS

- Jiménez Villasana, J. M. y Barrios Gómez, E. M. (2014). *El enfoque curricular por competencias, realidad o utopía*. <http://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=54>.
- Ley 1064 del 26 de julio de 2006 por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1673231>.
- Ley 115 del 8 de febrero, 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación de Colombia (2011). *Ruta de apropiación de las TIC en el desarrollo profesional docente*. Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-233944.html>. [Consultado en marzo de 2020].
- Mora Mora, D. P., Bejarano Aguado, G. A. (2016). Prácticas educativas en ambientes virtuales de aprendizaje. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*. 8(2) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2008). *Normas Unesco sobre competencias en TIC para docentes*. <http://www.oei.es/tic/normas-tic-marco-politicas.pdf>.
- Valencia Rodríguez, W. A. (2019). Manual de procedimiento de prácticas educativas y pedagógicas. PECEIN.001.00. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Oriente.

CAPÍTULO 2

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA EN LA ESCUELA NORMAL DE SONSON, ESCENARIO FUNDAMENTAL EN LA FORMACIÓN DEL NUEVO MAESTRO

Jaime Antonio Quinto Moya⁵, Ismanda Gómez Valencia⁶, Luz Gabriela Osorio Galeano⁷,
Pedro Norbey Trujillo Ortiz⁸, Olga Elena Henao Ospina⁹

RESUMEN

El presente capítulo expone la propuesta de práctica pedagógica investigativa de la Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza, la forma en que esta se materializa y sus fortalezas. Se tiene en cuenta el uso de documentos como soporte investigativo y se hace énfasis en los diferentes componentes teóricos y operativos de la práctica. Además, se destaca la importancia que tiene para la institución la conexión directa con centros de práctica propios

5 Magíster en Educación en Ciencias Naturales, coordinador académico del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza. Correo: jaimeantonioquintomoya@gmail.com.

6 Especialista en Evaluación Pedagógica, docente de la Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza. Correo: ismagova@gmail.com.

7 Licenciada en Educación Física Recreación y Deporte, docente de la Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza. Correo: luzgabrielaosoriogaleano@gmail.com.

8 Especialista en Aplicación de TIC para la Enseñanza, docente de la Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza. Correo: pedronorbey@gmail.com.

9 Magíster en Educación, docente de la Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza. Correo: olgaele778@hotmail.com.

en escenarios rurales y las implicaciones positivas que tiene para la escuela normal el que la mayoría de los docentes cooperadores sean egresados, lo que convierte a la institución en formadora de formadores. Finalmente, se presentan las conclusiones de este proceso investigativo.

Palabras clave: práctica pedagógica, investigación, maestro, contexto, formación.

2.1 INTRODUCCIÓN

La Institución Educativa Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza (en adelante ENSPJGI) se encuentra ubicada en el municipio de Sonsón, departamento de Antioquia. Es una institución de carácter público que tiene como misión:

Formar ciudadanos, maestros y maestras para el preescolar y la básica primaria, comprometidos con el respeto a la diversidad, líderes con sentido crítico, social e investigativo, desde los valores personales, sociales y trascendentales, por medio de un currículo pertinente, flexible y por competencias (ENSPJGI, 2017, p. 13).

El punto de partida de la ENSPJGI es el ser humano visto desde su condición de ser biosicosocial. Por esta razón los principios filosóficos que rigen la ENSPJGI están enmarcados dentro de un enfoque social, orienta su filosofía hacia la formación de un maestro superior que propenda por el conocimiento de sí mismo, de la naturaleza, de la sociedad, de la cultura y de la pedagogía a través del estudio, de la investigación y de la experimentación en el campo educativo. Un normalista superior idóneo y ético, orgulloso de su profesión y de su cultura, amante de la naturaleza y de lo estético, capaz de establecer una convivencia basada en los principios de dignidad humana, autonomía de la persona, democracia y solidaridad, igualmente, el normalista debe propender valores como la responsabilidad, la honestidad, el respeto, la autoestima, la amistad, la tolerancia.

La práctica pedagógica investigativa (en adelante PPI) se considera parte fundamental del proceso de formación en la ENSPJGI, razón por la cual está integrada a todo su accionar, para que el futuro maestro contraste la teoría pedagógica analizada en cada uno de los espacios de conceptualización con la realidad educativa, y tome conciencia del rol que le corresponderá desempeñar en la institución educativa y en situaciones específicas de su ejercicio profesional.

En tal sentido, la PPI es un eje fundamental para adquirir e internalizar los procesos cognitivos, y para desarrollar habilidades, destrezas y actitudes que permitan comprender los factores y las variables que intervienen en el proceso educativo con sensibilidad humana y social, es una vía que permite la recuperación de la identidad con el saber, que posibilita el encuentro del maestro con su experiencia y le abre la posibilidad de desplegar su ser en el entorno formativo que constituye su acción (Arango *et al.*, 2020).

En síntesis, la PPI consiste en la aplicación de las diferentes teorías pedagógicas y didácticas en el proceso educativo, en la investigación y análisis de los problemas que conlleva los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la reflexión continua sobre la aplicación de dichas teorías para la construcción de un pensamiento pedagógico y su consecuente dominio en el ejercicio docente, es una acción con sentido, con metas formativas que visualizan los logros que se pretenden alcanzar transversalmente, ellos se convierten en criterios para la evaluación de la propia práctica y de todo acto educativo.

La práctica no es un espacio disciplinar, es ante todo un espacio pedagógico, entendiendo por ello el sentido de las relaciones formativas que el maestro establece a través de sus reflexiones sobre el conocimiento, la cultura, el saber y el sujeto. Es decir, sobre él mismo como sujeto de saber, así como la relación entre los principios pedagógicos y la cotidianidad de los maestros. Desde los referentes anteriores, la ENSPJGI concibe la PPI como un proceso secuencial que busca que el maestro en formación se acerque a la realidad escolar, experimente y construya su propio conocimiento, además de permitirle la adquisición de conceptos fundamentales para su formación y desempeño pedagógico.

La PPI es el espacio directamente propio para la investigación, tanto de los maestros en formación como de los maestros en ejercicio, es allí donde se inicia y se define lo específico de su quehacer de enseñar desde la reflexión, el análisis, la discusión, la experimentación y la misma indagación sobre sus propias prácticas; aspectos estos que les permiten trascender hacia una investigación formativa integral, desde el aula hacia la institución como tal y con proyección a la comunidad. Desde este punto de vista, los procesos de formación de maestros, además de los conocimientos disciplinares, deben involucrar el análisis y comprensión de la realidad de la escuela en una constante interrelación entre la teoría y la PPI, orientada por la investigación educativa en línea con Navío Gámez (2007). Corresponde, entonces a la ENSPJGI asumir el rol de gestora del conocimiento pedagógico a través del desarrollo de competencias y la construcción de identidades profesionales, para lo cual se requiere integrar distintos saberes: saber qué enseñar (el conocimiento específico); saber cómo

enseñar (conocimientos teórico-práctico de pedagogía y didáctica); saber a quiénes se enseña -una dimensión en que se hace progresivamente relevante la realidad de los estudiantes en el nivel en que se encuentren- y, finalmente, saber para qué se enseña, es decir saber cuál es el proyecto de hombre y ciudadano que la sociedad espera y que la educación debe ayudar a desarrollar, y con ello preservar el objetivo supremo de la autonomía del sujeto (Arango *et al.*, 2020).

En este capítulo se presentan los aspectos metodológicos de esta investigación. Luego, se realiza el desarrollo formal del texto a partir de la fundamentación epistemológica, la aproximación conceptual, la estructura organizacional (todos ellos de la PPI). Posteriormente, se realiza un abordaje de los hallazgos en cuanto a las fortalezas de la PPI, finalizando el capítulo con las conclusiones.

2.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

La investigación se desarrolló bajo el paradigma de investigación cualitativa (Latorre *et al.*, 1996), utilizando como método el uso de documentos propuesto por Verd y Lozares (2016). Siguiendo a estos últimos autores, este “planteamiento metodológico se sustenta, fundamentalmente, en la selección y análisis de informaciones recogidas de forma documental” (p. 269). Así, se asume para esta investigación el uso de documentos como materiales cualitativos y fuentes de información empírica.

La investigación se adelantó en tres fases: i) fundamentación teórica-discursiva, durante la cual se realizó una revisión y análisis documental del PEI de la ENSPJGI, del proyecto de PPI, del informe de pares sobre la PPI de la ENSPJGI; ii) aplicación y análisis de entrevistas (Verd y Lozares, 2016) a cuatro egresados del Programa de Formación Complementaria (en adelante PFC) de la ENSPJGI; iii) sistematización de hallazgos y resultados, en la cual se realizó el análisis y sistematización de la información para la construcción del presente capítulo.

Es de anotar que para la selección de los sujetos de conocimiento aportante a la investigación a través de la entrevista se tuvieron en cuenta criterios como ser egresado del PFC; laborar como docente en algunas de las sedes de la ENSPJGI; ser docente con asignación al PFC o maestro cooperador; la aceptación de participar en la investigación a través de la firma del protocolo ético.

2.3 FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA DESDE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA CRÍTICO-DIALÓGICA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE SONSON

Es importante considerar que la PPI de los maestros en formación -planteada desde la propuesta curricular y el PEI- se adelanta desde una perspectiva investigativa que supera el instrumentalismo, se enmarca en un enfoque crítico-dialógico de acuerdo con la clasificación de la Escuela de Frankfurt descrito por Habermas como aquel que responde a un interés emancipatorio. Vasco (1985) explica que:

El interés emancipatorio busca descubrir todas aquellas ataduras de la realidad, todas aquellas esclavitudes de las que somos todos víctimas más o menos inconscientes, y busca la mejor manera de romper esas cadenas. Busca entonces, liberar, emancipar, y podría llamarse también “interés liberador” (p. 6).

En ese sentido, las PPI tienen el interés de emancipar, transformar y reconfigurar la acción pedagógica del maestro respecto a los retos y desafíos sociales y culturales que toman forma en el aula.

Planteado lo anterior es importante reconocer cómo se asume para la ENSPJGI la PPI partiendo de las categorías descritas en la propuesta crítico-dialógica que la normal viene asumiendo para que oriente todos los procesos a partir de cinco categorías potencializadoras, a saber: i) la formación desde el diálogo con los otros y lo otro; ii) didáctica crítico-constructiva en clave de diálogo; iii) investigación educativa para la construcción de comunidad; iv) relaciones pedagógicas desde el reconocimiento del otro y v) cultura evaluativa para el aprendizaje.

2.4 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA- INVESTIGATIVA

En el proceso de formación de maestros, la práctica es un elemento fundamental para lograr la consolidación del saber del maestro en formación, ya que esta es concebida como un espacio para la confrontación de la teoría, o sea para la

aplicación del saber en el hacer que convierte la práctica en un espacio para el aprendizaje de la enseñanza reconociendo así si aquellos conocimientos declarativos recibidos anteriormente, se pueden validar o no en la realidad concreta de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De este modo la relación entre teoría y práctica, a través del concepto de experiencia, busca que las producciones de la ENSPJGI tengan un espacio de legitimación (**figura 8**) que logre transformar los procesos a su vez, ya que no sería posible hablar de práctica partiendo del concepto de experiencia, si la vida institucional no se modifica en lo constante de la apropiación, inserción, circulación y reconceptualización de un saber.



Figura 8. Socialización de la PPI en contexto Rural, año 2021

Nota. Proyecto Práctica Pedagógica Investigativa.

La PPI debe convertirse en un elemento común a las diferentes comunidades de investigación para el aprendizaje (CIPA), ya que alrededor de ella deben organizarse las diferentes reflexiones sobre la educación, la formación, la enseñanza, la instrucción y el aprendizaje, en la medida en que cada una de ellas debe responderse interrogantes planteados en torno a la pedagogía como saber fundante de la ENSPJGI.

La PPI es, pues, una construcción, un espacio de intercambios, un lugar para el hacer crítico del maestro, para asumirse como sujeto de la cultura puesto que el maestro a través de los referentes formativos se encuentra inscrito en diversas prácticas que determinan, formativa y comprensivamente la estructuración de un contexto de acción dentro del cual su actividad tiene sentido. Teniendo en cuenta que el maestro no enseña solo desde lo aprendido, sino que también su manera de enseñar se basa en sus orígenes y en el tipo de maestro que es o ha llegado a ser.

La PPI no es un espacio disciplinar solamente, es ante todo un espacio pedagógico, entendiéndolo por ello el sentido de las relaciones formativas que el maestro establece a través de sus reflexiones sobre el conocimiento, la cultura, el saber y el sujeto; es decir, sobre él mismo como sujeto de saber.

2.5 EJES ARTICULADORES

Otra perspectiva importante de las PPI, actualmente en el PFC y desde el plan de estudios y en otros componentes de tipo curricular, es el haber establecido unos ejes articuladores que permiten centrar el trabajo y enfocarlo en aspectos precisos para desarrollar una PPI que conjugue realmente los abordajes conceptuales hechos por los maestros en formación con los sujetos y contextos encontrados en la realización de dichas prácticas.

De acuerdo con el proyecto educativo del PFC de la ENSPJGI, se establece el concepto de eje articulador como la herramienta pedagógica que posibilita que los procesos de enseñanza-aprendizaje giren en torno a un objeto de estudio determinado y que, al mismo tiempo, den respuestas a las expectativas, necesidades e intereses de los maestros en formación. Es el punto de partida alrededor del cual giran todas las actividades, las cuales contribuyen a los procesos de enseñanza-aprendizaje de una forma activa, participativa e innovadora, dejando como consecuencia un desarrollo integral de la persona.

La fortaleza de los ejes articuladores es, en su globalidad, que ofrecen perspectivas amplias para abordar los espacios de conceptualización, permitiendo que los principios pedagógicos (educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contexto) permeen todos los procesos de formación de los nuevos maestros, para lograr aprendizajes comprensivos y significativos en ellos. Los ejes articuladores que están actualmente inmersos en las PPI son:

- **Infancia:** es la razón de ser de la formación inicial de maestros para desempeñarse en los niveles de preescolar y básica primaria. Se constituye en la preocupación y compromiso de los agentes educativos al reconocer a los niños como sujetos de derechos. Formación y educación que se han de reconocer como procesos continuos y permanentes de interacciones y relaciones sociales que posibiliten potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida, todo ello sustentado en principios éticos, humanos, sociales y culturales a partir del diseño e implementación de ambientes de aprendizaje enriquecidos con múltiples experiencias y posibilidades de construcciones de saberes, prácticas y valores.
- **Pedagogía:** la pedagogía es un saber fundamental en la formación del maestro que le permite hacer una reflexión desde una postura crítica del quehacer diario a partir de las diferentes teorías, enfoques, tendencias que determinan los propósitos, finalidades y métodos de la acción educativa, interpretando la pluralidad de los discursos para así apoyar los procesos investigativos, esto permite redimensionar la experiencia, las innovaciones y teorías para construir saber pedagógico y hacer posible su vinculación con la práctica y las realidades institucionales para hacer de la pedagogía, la enseñanza y la escuela un proyecto particular de formación.
- **Investigación:** esta se constituye en un eje fundamental en el sistema de formación de maestros, componente de la naturaleza de la ENSPJGI, como un proceso que transversaliza los diferentes espacios de construcción del conocimiento, poniendo en diálogo el saber pedagógico y didáctico. En este caso desde el ámbito de la investigación formativa como principal alternativa didáctica para el desarrollo de la PPI, es así como la investigación se asume como indagación y autorreflexión en coherencia con los planteamientos de Sthenhouse, Carr, Kemis y Elliot. La investigación, como proceso transversal, articula los siguientes ejes potencializadores de la formación inicial de maestros: formación, evaluación y extensión. De esta manera se constituye en una cultura institucional que favorece su identidad, reconocimiento y valoración en los diferentes contextos mediante el trabajo y la proyección. Es importante resaltar que el sistema colombiano de formación de educadores indica acerca de investigación que, formar en investigación implica orientar la capacidad de formular los cuestionamientos que promueven el desarrollo del pensamiento, es formar un sujeto social y cultural que se pregunta por la realidad y su entorno con actitud de búsqueda de razones, explicaciones y con interés por construir alternativas para las diversas situaciones que este

mundo acelerado y cambiante ofrece. Es dar cuenta de la sensibilidad del educador por su hacer, su saber y por su entorno (Woods, 1986).

- **Didáctica:** es un saber propio del campo conceptual de la pedagogía que postula como objeto de estudio el proceso docente educativo, es decir los procesos de enseñanza-aprendizaje, posibilitando que la adquisición de conocimientos sea más efectiva a partir de la relación de la institución educativa con la realidad, es decir los contenidos de la ciencia con los contenidos de la cultura. Desde un enfoque crítico la didáctica se configura como un espacio de reflexión sobre los contenidos de la enseñanza con miras a la formación del ser humano bajo el uso de algunas herramientas específicas.
- **Atención a poblaciones:** se promueve la dimensión comprometida con el desarrollo humano a partir de una mirada inclusiva que reconozca y valore los diferentes grupos humanos y tipos de población, haciendo un reconocimiento de la realidad social cultural y educativa del contexto, para identificar en ella condiciones particulares y diferencias en relación con: identidad, edades, raza, sexo, procedencia social, religión, nivel socioeconómico, capacidades de aprendizaje, estilos, preferencias e intereses individuales, identidad sexual, condiciones físicas, y diferentes realidades y contextos e implementar propuestas flexibles educativas, pedagógicas y didácticas.
- **Comunicación y lenguaje:** hace referencia esencialmente al alcance de los objetivos de la comunicación, a los factores que intervienen en el proceso y al papel que desempeña el lenguaje en la conducta humana. Analiza los comportamientos, las relaciones que se crean entre el interlocutor y el que escucha, entre el escritor y el lector, entre el actor y el auditorio. Explora la naturaleza compleja del proceso de la comunicación, identifica y describe los factores que afectan a la comunicación y sus resultados.

Cualquier informe realista sobre la adquisición del lenguaje debe tener en cuenta el modo en que pasa al niño, a partir de la comunicación, al uso propiamente dicho del lenguaje, impulsando el desarrollo y a la utilización de las tecnologías digitales en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento utilizando dichas tecnologías como herramientas de enseñanza y aprendizaje.

La literatura educativa con el uso de las tecnologías digitales, por parte de los docentes, debe estar basada en una serie de indicadores provenientes del

diseño institucional de los conocimientos pedagógicos, tecnológicos y de trabajo colaborativo, permitiendo el aprendizaje en la educación superior, es de esta manera que se ejecuta la comunicación y lenguaje en la ENSPJGI.

2.6 LOS OBJETIVOS DE LA PRÁCTICA

- **Objetivo general:** generar espacios para la articulación de las teorías pedagógicas con los contextos socioculturales a través de una perspectiva investigativa que abogue por la transformación de las realidades.
- Objetivos específicos
 - Asumir la PPI como eje transversal del proceso de formación de maestros.
 - Posibilitar el encuentro del maestro en formación y en ejercicio con su experiencia para desplegar su ser en el entorno formativo que constituye su acción, mediada por la recuperación de la identidad con el saber.
 - Contribuir a la transformación de la ENSPJGI desde la PPI, entendiéndola como el espacio de intervención o proceso de reconstrucción del conocimiento y como una experiencia reflexiva.
 - Reconocer la PPI como un espacio de intercambio, un lugar para el hacer crítico del maestro, permitiéndole asumirse como sujeto de la cultura y la sociedad.
 - Dimensionar el papel cultural que deben cumplir los maestros en formación y en ejercicio en los procesos de PPI para que, con el conocimiento que poseen de la educación y la pedagogía y teniendo en cuenta los avances teóricos, tecnológicos y científicos, propongan alternativas que redunden en beneficio de la calidad del sistema educativo colombiano.
 - Obtener una adecuada interrelación entre los aspectos teóricos y prácticos de los distintos campos de conocimiento articulados al saber pedagógico y didáctico.

- Fortalecer el rol del maestro-investigador en el estudio de problemáticas pedagógicas, didácticas o educativas, a través del desarrollo de proyectos de investigación innovadores.
- Propiciar el desarrollo de competencias disciplinares, pedagógicas, investigativas, comunicativas y actitudinales que posibiliten una sólida formación en investigación y consoliden al maestro como intelectual de la pedagogía con capacidad para integrar la disciplina específica y pedagógica con la práctica.
- Estimular la producción y divulgación del conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar como consecuencia de las experiencias de PPI que realizan los maestros en formación y en ejercicio.

2.7 ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, DIDÁCTICA E INVESTIGATIVA

La PPI se caracteriza por ser interdisciplinaria, pero no en términos de simple convergencia de disciplinas o áreas en el tratamiento de un problema o temática, sino también como la responsabilidad del equipo docente en la práctica, además, se busca que esta se cruce y circule por todas las comunidades de aprendizaje y espacios formativos de la ENSPJGI, esto no significa que la práctica se entienda como una totalidad, como un gran constructo unitario, por el contrario, se entiende como variada y múltiple; como un modelo abierto a diferentes realidades educativas y pedagógicas, de modo que es posible interrelacionar diferentes experiencias de formación y, a partir de ellas, reconstruir el conocimiento pedagógico. La dinámica de la PPI reconoce al maestro como sujeto de saberes, permitiendo que en cada acción esté implicado el proceso de formación de sí mismo, la descripción de experiencias cotidianas, reflexiones sobre ellas y relaciones con la cultura a la que está inscrito.

Para ello debe -desde el reconocimiento de los conceptos articuladores, proyectos reconfiguradores y referentes formativos- generar acciones que le permitan la revisión y el contraste de sus experiencias, no como suma de actividades, sino como una práctica de producción e investigación permanente.

En síntesis, la práctica docente consiste en la aplicación de las diferentes teorías pedagógico-didácticas en el proceso educativo, en la investigación

y análisis de los problemas que conlleva los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la reflexión continua sobre la aplicación de dichas teorías para la construcción de un pensamiento pedagógico y su consecuente dominio en el ejercicio docente, ya que ese maestro como sujeto de saber pedagógico, se hace visible en diversas actividades a través de múltiples facetas: sujeto con deseo de saber, productor de conocimiento pedagógico-didáctico, hombre público y, por lo tanto, constructor de ciudadanía.

El plan de formación de la ENSPJGI establece espacios curriculares específicos, destinados a organizar, programar y conducir el proceso de práctica, con el propósito de asegurar que el maestro en formación tenga el acercamiento sistemático al trabajo en el aula, a la escuela y al entorno escolar. Estos espacios proporcionan a los maestros en formación una visión integral del proceso educativo, para ello, deben realizar en forma gradual e intensiva cada tarea, lo cual exige el diseño, implementación y evaluación de la práctica docente considerando sus objetivos y la adquisición de algunas competencias mucho más específicas en este campo.

Es menester mencionar que, para la educación media, en la ENSPJGI se tienen las áreas de práctica pedagógica como espacios propicios para acercar a los estudiantes a los procesos pedagógicos mediante una lectura de contextos adecuada y las intervenciones en algunos de los niveles que ofrece la ENSPJGI, además esta área se trabaja y se conceptualiza desde el área de fundamentación pedagógica y el área de seminario pedagógico.

2.8 ESTRUCTURA ORGÁNICA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA

En la estructura organizacional de la PPI se determinan aspectos específicos y generales de la PPI desde el grado décimo y once hasta el PFC (grados doce y trece); además se plantea el cronograma en el cual se programan el trabajo de los grados de la media en la práctica y de los semestres académicos (**tabla 4**).

Tabla 4. Estructura Orgánica de la PPI del grado décimo al trece

Grado	Nombre de la PPI	Propósito general	Centros de Práctica Pedagógica
Décimo y undécimo	PPI en la básica primaria	Desarrollar una apropiación teórico-práctica de los diferentes elementos básicos que se enmarcan en la básica primaria, mediante herramientas y uso de instrumentos y técnicas que permitan los procesos de enseñanza/aprendizaje, teniendo un acercamiento al diseño y ejecución de actividades de indagación dentro de este contexto educativo; estimulando la creatividad como elemento fundamental del quehacer docente para la construcción de conocimientos, aplicación de experiencias de cada uno de los estudiantes, teniendo la habilidad de usar estrategias basadas en la reflexión en la que desarrollen la capacidad de análisis y el pensamiento crítico.	Nivel de básica primaria de la ENSPJGI, sede Escuela Hogar San Elías.

Semestre	Ejes temáticos	objetivos	Enfoques	Contexto de práctica
Semestre I	PPI en la lectura de contextos	<ul style="list-style-type: none"> - D e f i n i r conceptualmente la competencia de la observación. -Diseñar guías de observación para hacer lectura de diferentes aspectos del contexto educativo. - R e g i s t r a r información precisa en la guía de observación desarrollada. -Producir textos de tipo argumentativo a partir de la información registrada de su observación. 	Este enfoque para la práctica se debe entender en dos acepciones: como formación en la realización de procesos investigativos y como criterio permanente para aproximarse a la realidad educativa, desarrollando competencias desde la observación, la descripción, el registro de información, el análisis y la confrontación de la realidad con las teorías pedagógicas.	<p>ENSPJGI.</p> <p>Instituciones educativas del área urbana.</p> <p>S e d e s educativas rurales cercanas a la ENSPJGI.</p>

Semestre	Ejes temáticos	objetivos	Enfoques	Contexto de práctica
Semestre II		PPI en básica primaria; proyectos pedagógicos fundamentales.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar instrumentos pertinentes para el registro de diagnósticos claros desde el ámbito educativo. - Construir proyectos pedagógicos acordes a las necesidades reales del contexto educativo. - Aplicar un proyecto pedagógico pertinente y coherente en el contexto Escolar. - Evaluar la aplicación de un proyecto pedagógico y sacar conclusiones para su PPI. 	<p>ENSPJGI.</p> <p>Instituciones educativas del área urbana.</p>

Semestre	Ejes temáticos	objetivos	Enfoques	Contexto de práctica
Semestre III	PPI en educación inicial y preescolar.	Desarrollar competencias investigativas aplicables a los principios, métodos pedagógicos y procedimientos didácticos, a partir del contacto directo con el ambiente de preescolar, para fortalecer habilidades, iniciativas y actitudes propias de la labor del docente en este nivel educativo.	Tiene como intención abordar desde la práctica pedagógica tópicos fundamentales para el desarrollo de la primera infancia, la educación inicial y el preescolar: biofísico, psicológico, cognitivo, social y espiritual o del sentido del ser humano, asumiéndolo como el espacio para que el maestro en formación entre en contacto directo con la educación inicial y el preescolar, haciendo lectura del contexto escolar para la determinación de situaciones y acciones que merecen ser leídas, sistematizadas, teorizadas y reflexionadas para el aprendizaje del oficio de ser maestro.	Instituciones educativas urbanas que cuentan con el nivel de preescolar. Centros de Desarrollo Infantil del municipio de Sonsón. Hogar infantil Fuente Clara.

Semestre	Ejes temáticos	objetivos	Enfoques	Contexto de práctica
Semestre IV	PPI en el contexto rural.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y caracterizarlos agentes que hacen parte de una comunidad educativa. - Diseñar estrategias pedagógicas de trabajo con la comunidad educativa - Sistematizar experiencias de trabajo comunitario. 	Se pretende en esta práctica generar una experiencia para la sensibilización del maestro en formación, a través de la investigación social, generando productos y procesos investigativos que fortalezcan esta tendencia, como una alternativa innovadora para realizar un trabajo entorno a las comunidades educativas rurales.	<ul style="list-style-type: none"> - Algunas sedes rurales de los municipios de Sonsón, Nariño y Argelia. - Sedes adscritas a la ENSPJGI.

Semestre	Ejes temáticos	objetivos	Enfoques	Contexto de práctica
Semestre V	Práctica pedagógica de trabajo de campo investigativo.	Desarrollar desde los procesos investigativos en la educación, un trabajo adecuado de campo, que permita el reconocimiento de las realidades y el acercamiento con posibilidades reales a las diversas características que se desea investigar.	En esta práctica se quiere que el maestro en formación se acerque desde el trabajo de campo aplicado a la investigación formativa, planteando y poniendo en escena unos instrumentos adecuados que le permitan contrastar la teoría desde su investigación con los contextos reales en donde este contacto le pueda generar otro tipo de conocimiento y aplicación de las diversas herramientas investigativas entregadas en otros espacios de conceptualización.	- ENSPJGI. - Sedes adscritas a la ENSPJGI.

Nota. Proyecto Práctica Pedagógica Investigativa.

2.9 MECANISMO DE OPERACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA

La PPI de los maestros en formación atraviesa diferentes procesos que dan cuenta de su naturaleza crítica y que confluyen en la generación del saber pedagógico y de la indagación. A continuación, se explicitan los estadios de este proceso (**figura 8**).

- **Planeación y realimentación:** en este momento los maestros en formación formulan y planifican los procesos pedagógicos que desean materializar en los contextos donde desarrollarán su PPI. Ese proceso de planeación es acompañado y asesorado en todos los aspectos por el maestro encargado de la PPI, a la luz de los criterios establecidos a nivel institucional para tal fin.
- **Puesta en escena y seguimiento:** los maestros en formación aplican y desarrollan la PPI en los contextos definidos para ello, este estadio es quizá uno de los más desafiantes para el maestro en formación, pues interpela sus competencias y lo enfrenta a la apropiación que requiere para desempeñarse en un escenario real. A lo largo de esta aplicación el maestro en formación recibe realimentación del maestro orientador y cuenta con el seguimiento del maestro encargado de la práctica, todo ello con miras a fortalecer los procesos que direcciona.
- **Valoración de la práctica pedagógica:** en este proceso los maestros en formación, los maestros orientadores y el maestro encargado de la práctica interactúan para evaluar la efectividad de la práctica que fue direccionada, considerando los impactos y alcances, pero centrando la mirada en el mejoramiento de las competencias pedagógicas e investigativas de los maestros en formación. Esta evaluación toma forma en un instrumento válido para ello.
- **Divulgación y sistematización de la práctica pedagógica:** las prácticas son registradas y sistematizadas para nutrir el archivo pedagógico y son divulgadas en eventos donde algunos actores de la comunidad académica institucional convalidan y realimentan los procesos que tuvieron lugar en la práctica.
- **Evaluación del proceso de práctica y establecimiento de oportunidades de mejoramiento:** a partir de los procesos generados en la divulgación y en la evaluación misma de la PPI, se proveen elementos importantes

para generar autoevaluación del proceso de práctica y la generación de algunas oportunidades mejoramiento para próximos ejercicios.

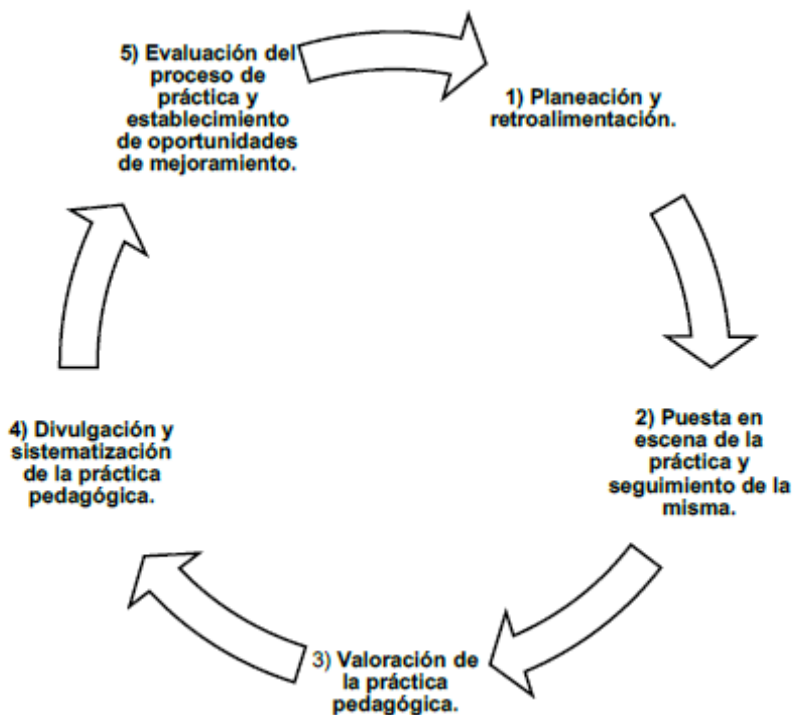


Figura 9. *Mecanismo de operación de la PPI*

Nota: Proyecto Práctica Pedagógica Investigativa.

2.10 HALLAZGOS Y DISCUSIÓN: ARTICULACIÓN DE LAS SEDES ADSCRITAS A LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR COMO CENTROS DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA

A finales del 2014 la Secretaría de Educación del departamento de Antioquia decidió reorganizar y anexas quince sedes o centros educativos rurales del municipio de Sonsón a la ENSPJGI con la Resolución S135417 del 11 de diciembre de 2014. Lo anterior ha propiciado que de manera oficial se pueda contar con

centros de práctica rural, propios y adscritos a la ENSPJGI, para que los maestros en formación puedan desarrollar algunas de las PPI propuestas para tal fin, además de desarrollar las microprácticas dentro de los campos de formación de las didácticas específicas.

De acuerdo con lo anterior, hasta el 2014, se tenía la posibilidad de convocar a varios maestros rurales para obtener su aceptación y abrir el espacio para que un maestro en formación realizara la práctica rural en su centro educativo, para lo cual se contó con varias escuelas, también con la fortaleza que en estos centros se contaba con la presencia de un maestro egresado de la ENSPJGI, lo cual permitió fortalecer procesos en doble vía, es decir tanto para el desarrollo de estrategias del proyecto *Egresado, fuerza viva de la Normal*, como para la experiencia del aprendizaje del maestro en formación frente a la experiencia del egresado.

A partir del 2015, con la Resolución S135417 de 2014 se reorganizaron unas sedes, se clausuró un establecimiento educativo, se dejó sin efecto un acto administrativo, se asignó en custodia la administración de libros reglamentarios; mediante el radicado n.º 201300063070 de 2013, la dirección de gestión de la cobertura educativa emitió el concepto técnico para la reorganización de establecimientos educativos del municipio de Sonsón, en el cual se planteó la reorganización de la institución educativa ENSPJGI con quince sedes rurales del municipio de Sonsón, departamento de Antioquia, las cuales se convirtieron en los centros permanentes de PPI para acceder a la experiencia del trabajo en el modelo educativo flexible de Escuela Nueva y otros modelos que ofrezca la ENSPJGI.

Para la ENSPJGI, en particular, esta articulación con las sedes rurales ha tenido una significación importantísima para las PPI que realizan los maestros en formación, sustentada desde los siguientes procesos. En primer lugar, esta articulación se realizó a partir de un ejercicio de investigación liderado por una cohorte de maestros en formación quienes asumieron la necesidad de rediseñar y ajustar el PEI de la ENSPJGI, permitiendo un reconocimiento de cada contexto de la sede rural y una reflexión epistemológica, teórica y metodológica del modelo de Escuela Nueva-Escuela Activa, como la estrategia que dinamiza los procesos de enseñanza-aprendizaje en cada una de estas sedes, además de diseñar, ejecutar y valorar algunas propuestas de fortalecimiento de los componentes del modelo Escuela Nueva, lo cual fortaleció las PPI de estos maestros en formación.

El segundo proceso de esta experiencia significativa, es contar con los escenarios propicios para la práctica, estas sedes rurales se convirtieron en

aulas descentralizadas de la ENSPJGI, a donde llegan los maestros en formación a generar una experiencia para la sensibilización a través de la investigación social, construyendo productos y procesos investigativos que desarrollan esta tendencia, como una alternativa innovadora para realizar un trabajo en torno a las comunidades educativas rurales, que les permite fortalecer todas sus competencias pedagógicas, didácticas, investigativas desde la PPI y, además, dando cumplimiento a uno de los ejes transversales determinados en el plan de estudios para la formación de maestros como lo es “la ruralidad”, transversalizado en varios campos de formación, como el acercamiento a la teoría de los diferentes modelos educativos flexibles que se tienen como opciones para la atención educativa a las diferentes poblaciones.

Un componente adicional y que otorga un significado pedagógico recíproco a este proceso, es el de contar con un alto porcentaje de maestros egresados de esta ENSPJGI que hicieron la transición de ser maestros en formación a ser formadores, convirtiendo este aspecto en una fortaleza, pues logran asignarle importancia a aspectos de su labor, reconociendo de paso el impacto de su práctica en la experiencia de los maestros en formación, la visión de sí mismos desde una mirada personal y haciendo también cuestionamientos de algunos aspectos que no se logran ver en ellos y que deducen luego en su quehacer docente. Además, se convierten en referentes para los nuevos maestros.

Respecto a la transición de maestro en formación a maestro formador, se presentan algunos testimonios que dan cuenta de la capacidad reflexiva de los normalistas superiores egresados de la ENSPJGI, PFC:

Como maestra cooperadora, es la posibilidad de retribuir de una manera u otra al docente [en formación] y devolverle a la normal lo que ella hizo por mí en algún momento de la vida y a lo que hoy le agradezco. Busco la posibilidad desde mis estrategias para brindarle a esos nuevos maestros, a los que están en ese proceso de formación, sugerirles, qué cosas se pueden hacer mejor y qué estrategias podemos implementar en diferentes momentos para el manejo de grupo, para impartir conocimiento en el aula, entre otros (MFEC1¹⁰...)

Otro de los participantes señaló: “me parece muy importante que los maestros conozcan de nosotros mismos los procesos vividos para que se fortalezca cada día su formación y amor por la docencia (MFE1¹¹, entrevista, 27 de agosto de 2021).

10 Maestro formador egresado cooperador.

11 Maestro formador egresado.

En las declaraciones anteriores es posible identificar el sentido de agradecimiento por la calidad de la formación construida como maestras en formación, pero, además, la responsabilidad que les confiere ser, en la actualidad, maestras formadoras del mismo programa que egresaron, para guiar y orientar a los nuevos maestros en formación. Estos aspectos son muy importantes porque son evidencia de la construcción de rasgos identitarios propios del maestro normalista, entre ellos la capacidad reflexiva y el sentido que le otorgan a su cualificación, como puede evidenciarse en las siguientes intervenciones:

Siento que el tránsito entre constituirme como maestro en formación a maestro formador ha sido poco perceptible para mí. Ello debido a que he continuado en mi proceso de formación y, por tanto, no me he dejado de sentir un maestro en formación. De hecho, considero que ese es un rasgo distintivo de muchos cuyos trayectos formativos han transcurrido en una escuela normal y, posteriormente, materializan su accionar -en términos del desempeño laboral- al interior de la misma institución de la que egresaron (MFEC2, entrevista, 27 de agosto de 2021).

En el fragmento anterior puede evidenciarse un aspecto clave y rasgo distintivo del egresado del PFC de la ENSPJGI, la necesidad de seguir su formación continuada, asumiendo la formación como un proceso inacabado. Lo anterior, se reafirma en lo expresado por MFE2: “es una pregunta interesante. Aunque aún me considero maestro en formación, por estar en constante cualificación y estudio” (entrevista, 27 de agosto de 2021).

Otro aspecto relevante de contar con maestros formadores y cooperadores egresados del PFC corresponde a lo que expresa el MFEC2:

En cuanto a mi acercamiento a los maestros en formación, siempre los he sentido más cercanos, de hecho, incluso más cercanos que algunos docentes en ejercicio que llevan una mayor trayectoria.

Me resulta particularmente interesante cuando me acerco a ellos en términos de asesoría, pues siento que ellos perciben mi experiencia como un asunto más cercano a sus propias realidades, sea por condiciones etéreas o socio históricas. Realmente me agrada mucho brindarles mi propia cosmovisión de la realidad educativa y mostrarles caminos posibles en los procesos de constitución de los saberes que van incorporando en su propia experiencia. Es, en términos generales, esa relación ancestral entre maestro y alumno maestro que permite mirar lo educativo de modos distintos, construidos a partir del diálogo (entrevista 27 de agosto de 2021).

Por su parte el MFE 2 señala:

Es una experiencia muy bonita orientar y acompañar procesos especialmente con maestros en formación, mostrarles el camino y dificultades por las que un día también yo enfrenté. Como estudiante no fui de los mejores, ni me destacué por ser excelente. Pero a medida que avanzaba en el proceso, tenía prácticas enriquecedoras, conocía más sobre la vocación de ser un maestro, y así en el día a día me enamoré de esta bonita labor. Actualmente procuro dar lo mejor de mí, estar en constante autoevaluación en pro de mejorar la praxis para ofrecer mejores espacios educativos que ayuden no solo al aprendizaje académico sino también a la cualificación del ser. La parte humana es indispensable para que lo educativo cobre sentido. Siempre procuro dejar como reflexión a los estudiantes que la vida está al otro lado del miedo, cuando nos arriesgamos, persistimos, confiamos y somos disciplinados podremos ver avances significativos y transformaciones en nuestras vidas (entrevista, 27 de agosto de 2021).

En los testimonios anteriores se puede evidenciar uno de los eslóganes de la ENSPJGI, “maestros por naturaleza”, que podría traducirse en ser formadores de formadores. Se aporta desde la experiencia a la construcción de nuevos conocimientos, de nuevos maestros reflexivos y con un alto sentido de pertenencia institucional.

Por último, es importante destacar que de los cincuenta y tres docentes que forman parte de la planta de cargo de la ENSPJGI, treinta y cinco son egresados del PFC. Lo anterior, se constituye en una gran fortaleza, los egresados se convierten en compañeros de sus antiguos formadores y en referentes de los nuevos maestros en formación.

2.11 CONCLUSIONES

El informe de los pares académicos de 2017, con respecto al desarrollo y funcionamiento de la PPI en la ENSPJGI de Sonsón indica que es un proceso secuencial que pretende el acercamiento a la realidad escolar desde la reflexión autocrítica, la experiencia y el saber pedagógico, empoderando a los mismos estudiantes. En ella, las relaciones con otros hacen posible las reflexiones sobre el conocimiento, la cultura, el saber y el sujeto. La práctica está infundida por el cuestionamiento y la curiosidad para producir nuevos saberes y contrastar la teoría (de los espacios de conceptualización o formación) con la realidad del contexto educativo (atravesada por la didáctica crítica, la autodeterminación

y la solidaridad). La PPI permite al maestro en formación enfrentar problemas reales y tomar decisiones frente a lo que sucede en el aula.

Los centros de práctica se han caracterizado desde la lectura de contextos para tener una visión integral desde diversos roles. La PPI tiene como principios la secuencialidad, interdisciplinariedad, la innovación y el pensamiento crítico y el carácter problémico. Igualmente, esta se desarrolla en diversos escenarios educativos de esta forma se desarrollan diversas competencias y la propia sensibilidad al contexto, materializándose así el horizonte institucional.

La PPI realizada en la ENSPJGI de Sonsón permite evidenciar la reflexión continua sobre ella misma, la incorporación y producción de conocimientos y prácticas que se fundamentan en el conocimiento científico, cultural y pedagógico, la aprehensión de nuevos enfoques y modelos pedagógicos, aprender a transformar colectivamente la realidad, la lectura crítica de contextos a través de cuestionamientos, la curiosidad y la reflexión con mira a la producción de nuevos saberes pedagógicos para la comunidad educativa.

Se evidencia que la PPI se consolida con las siguientes acciones: i) caracterización de cada uno de los contextos educativos donde los maestros en formación realizarán las prácticas, ii) definición de objetivos claros y estratégicos para la intervención pedagógica, iii) articulación con la propuesta formativa del PFC y del reglamento de PPI, iv) planificación de las intervenciones de práctica, v) ejecución y evaluación de la práctica, vi) realimentación y ajustes a la intervención realizada, vii) definición del problema de investigación a trabajar.

Se resalta la PPI como un proceso planificado que permite al futuro maestro tener la visión integral del PEI y los diferentes aspectos institucionales, así como de los diferentes roles que le corresponde desempeñar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, definiéndose como un proceso continuo y gradual que favorece la reflexión constante sobre las diferentes variables y teorías pedagógicas donde se genera otro tipo de conocimiento y aplicación de las diversas herramientas investigativas.

La ENSPJGI ofrece espacios de orientación para el desarrollo de las PPI de sus normalistas a partir de procesos que conjugan y ponen en escena los principios pedagógicos, saberes, métodos, técnicas y estrategias aprendidas en el transcurso del PFC, con la asesoría de maestros formadores, maestros asesores y pares a través de estrategias participativas y reflexivas sobre la PPI y la investigación realizada.

REFERENCIAS

- Arango, D.; Gómez, S.; Méndez, Y.; Montes, O.; Murillo, A.; Quinto, J. A.; Toro, N. y Zapata W. (2020). Devenir en la formación para la ruralidad: identidad y autonomía del maestro normalista. En R. A. Jaramillo Roldán (Ed.), *Autonomía, identidad y formación: voces de maestros investigadores* (pp. 239-254). L. Vieco.
- Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza. (2017). *Proyecto Educativo Institucional* (Vol. 1). ENSPJGI.
- Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza. (2018). *Informe de pares académicos* (Vol. 1). ENSPJGI.
- Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza. (2017). *Proyecto práctica pedagógica investigativa* (Vol. 1). ENSPJGI.
- Habermas, J. (1973). Conocimiento e interés. *Ideas y Valores*, (42-45), 61-76.
- Latorre, A.; Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Grafiques 92.
- Navío Gámez, A. (2007). El resultado de los programas de formación de formadores: análisis comparativo de las realidades institucionales. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev112COL1.pdf>.
- Vasco, C. E. (1989). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales: comentarios a propósito del artículo Conocimiento e interés de Jürgen Habermas*. <https://uninavarra.edu.co/wp-content/uploads/2016/06/C.-Vasco.pdf>.
- Verd, J. M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Síntesis.
- Woods, P. (2005). *Dentro de las escuelas: etnografía en las escuelas*. Routledge.

CAPÍTULO 3

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MARINILLA: TEJIDO DE VOCES Y EXPERIENCIAS

William Orozco Gómez¹², Sandra Milena Naranjo Giraldo¹³,
Eduard Chilito Ordóñez¹⁴

RESUMEN

En este texto se presentan las concepciones y fundamentos conceptuales que están en la base de la práctica pedagógica investigativa que se escenifica en la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo de Marinilla (Antioquia). Así mismo, se presenta el itinerario de práctica que inicia con la infancia y la escuela graduada en el primer semestre del Programa de Formación Complementaria (PFC) y los grados décimo y undécimo de la media académica con profundización en pedagogía, continúa con infancias tempranas, educación inclusiva, ruralidad y trabajo de campo investigativo. Se finaliza esta disertación presentando algunos retos y desafíos que experimenta la práctica pedagógica a nivel general y

12 Magíster en educación, licenciado en educación. Coordinador académico del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo de Marinilla. Correo: willimon1805@yahoo.com

13 Magíster en Educación, licenciada en Gestión Educativa. Maestra de básica primaria y del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo de Marinilla. Correo: saminaranjo@hotmail.es

14 Magíster en Educación, licenciado en Idiomas. Maestro de básica secundaria, media y del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo de Marinilla. Correo: echos097@hotmail.com

específico, involucrando asuntos instrumentales como temas administrativos hasta elementos más complejos como asuntos antropológicos, políticos y éticos.

Palabras clave: práctica pedagógica investigativa, escuela normal, infancia, educación inclusiva, ruralidad, retos y desafíos.

3.1 ¿QUÉ ES ESO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA?

La Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo de Marinilla (departamento de Antioquia) asume la práctica pedagógica como aquella dinámica tejida entre escenarios, actores, intenciones, discursos y acciones conducentes a la formación de maestros. Así entonces, la institución ha procurado tomar distancia de perspectivas de la práctica pedagógica en las que esta se limita al ejercicio pasivo, ya sea en términos de la mera aplicación de teorías o del aprendizaje por modelación, ofreciendo opciones para que los maestros en formación estén más cerca de las experiencias pedagógicas que provee el acto creador de la formación.

Por esta razón se busca instaurar una perspectiva alternativa que convierta la práctica en una experiencia transformadora, de ahí que la institución propenda por “concebir la intervención pedagógica o el proceso de reconstrucción del conocimiento pedagógico como una experiencia reflexiva es otra de las bases sobre las cuales se asienta la práctica pedagógica” (Rodríguez, 2006, p. 24). Desde este punto de vista, se procura estimular la experiencia en tanto acto reflexivo y, como lo afirma la profesora Olga Lucía Zuluaga (1982), favorecer un acercamiento a la apropiación de los saberes, permitiendo que la relación entre teoría y práctica, a través del concepto de experiencia vierta en la construcción de saberes pedagógicos.

De otro lado, en esta escuela normal, la práctica pedagógica se adjetiva como “investigativa”, pues se espera posibilitarle al futuro maestro una verdadera confrontación con la realidad educativa, es necesario invitarlo a ver su práctica con una mirada problematizadora, es decir, con la perspicacia del investigador. Esto implica, tanto por parte de las instituciones formadoras de maestros como por parte del maestro en formación, abandonar la visión fragmentaria de la práctica, para entenderla como la posibilidad de lectura del campo profesional y disciplinar de la pedagogía con las múltiples relaciones y tensiones que se tejen alrededor del acto educativo. En ese sentido, guardando congruencia con

el proyecto educativo institucional (PEI), se asume como propósito global de la práctica en la formación de maestros el generar espacios para la articulación de las teorías pedagógicas con los contextos socioculturales, a través de una perspectiva investigativa que apalanque la transformación de las realidades educativas, generando saberes y dominios pedagógicos que le permitan al nuevo maestro configurar una formación pertinente, inclusiva y de calidad, en correspondencia con los retos de las culturas emergentes en la sociedad actual.

Adicional a lo anterior, la pretensión y el sentido de la práctica toma otras envergaduras que, entendidas como objetivos específicos de la práctica pedagógica investigativa, implica:

- Posibilitar el encuentro del maestro en formación y en ejercicio (acompañante) con su experiencia para desplegar su ser en el entorno formativo que constituye su acción, mediada por la recuperación de la identidad con el saber.
- Contribuir a la transformación de la escuela normal superior desde la práctica pedagógica investigativa, como proceso de reconstrucción del conocimiento y experiencia reflexiva.
- Reconocer la práctica pedagógica investigativa como un espacio de intercambio, un lugar para el hacer crítico del maestro, permitiéndole asumirse como sujeto de la cultura y el conocimiento.
- Dimensionar el papel cultural que deben cumplir los maestros en formación y en ejercicio en la escuela y en otros escenarios formativos, para que con el conocimiento que poseen de la educación y la pedagogía -y teniendo en cuenta los avances teóricos, tecnológicos y científicos- propongan alternativas que redunden en beneficio de la calidad del sistema educativo colombiano.
- Prefigurar una adecuada interrelación entre los fundamentos teóricos y prácticos de los distintos campos de formación articulados a los saberes pedagógicos.
- Fortalecer el rol del maestro-investigador en el estudio de problemáticas pedagógicas, didácticas o educativas, a través del desarrollo de proyectos de investigación innovadores.
- Propiciar el desarrollo de capacidades pedagógicas, disciplinares, investigativas, comunicativas y actitudinales que consoliden al maestro como intelectual de la pedagogía en términos de enfrentar las tensiones

entre teoría y práctica, profesionalidad e intelectualidad, investigación y casuística.

- Estimular la producción y divulgación del conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar como emergencia de experiencias de práctica pedagógica realizadas por maestros en formación y en ejercicio.
- Crear mecanismos de interacción y comunicación entre la escuela normal y la comunidad local y regional a través de la vinculación de los centros de práctica y los maestros en ejercicio.

En este orden de ideas, para que la práctica pedagógica pueda corresponder a esta variedad de propósitos formativos e institucionales, esta debe cobrar un rol medular en el plan de estudios del Programa de Formación Complementaria, de modo tal que todos los espacios de práctica estén nutridos por otras materias o campos de formación, como se le ha llamado en la escuela normal. Lo anterior buscando que el maestro en formación comprenda y apropie elementos teóricos como prerrequisito para el análisis, la reflexión crítica y la confrontación de las experiencias con las teorías implícitas en el quehacer docente. De este modo, podría asumirse que es la práctica pedagógica investigativa el escenario donde confluyen los aprendizajes y capacidades que van siendo estimulados desde el proceso de formación docente, actuando como eje anudador o articulador del plan de estudios del Programa de Formación Complementaria.

Para esto, la práctica es vista de forma estratégica y articulada, respondiendo a unos principios institucionales consagrados en el proyecto educativo institucional, particularmente se apuesta entonces por los siguientes cuatro principios:

- **Producción de saber pedagógico:** la práctica pedagógica investigativa ha de convertirse en un espacio para la producción de saber pedagógico mediante la reflexión y la sistematización de experiencias docentes, didácticas e investigativas.
- **Formación:** la práctica pedagógica es un espacio de formación personal, académica, docente e investigativa de todos los actores involucrados en estos procesos.
- **Cooperación:** la práctica pedagógica investigativa se proyecta social y culturalmente a las instituciones educativas y centros educativos rurales del medio local y regional que ofrecen educación en preescolar y básica primaria.

- **Impacto académico, social y cultural:** la práctica pedagógica investigativa debe ofrecer un servicio a las comunidades educativas, con criterios de calidad, innovación, pertinencia e identidad cultural, sobrepasando los límites del aula y de la escuela.

3.2 PRÁCTICAS Y CONTEXTOS: HACIA LA DIVERSIFICACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

Ahora bien, tras variados procesos de autoevaluación y seguimiento a egresados, la escuela normal se ha propuesto diversificar las experiencias creadoras posibilitadas por la práctica pedagógica. Para ello, se constituyen cinco modalidades de práctica pedagógica investigativa, las cuales están pensadas de manera secuencial durante el proceso de formación docente y giran en torno a los contextos educativos que se convierten en campos de acción para los egresados del programa: escuela graduada, infancias tempranas, educación inclusiva, educación rural y trabajo de campo investigativo. A continuación de desarrollan algunas esencialidades de cada una de las estas modalidades.

3.2.1 INICIA LA EXPERIENCIA DE PRÁCTICA: ESCUELA GRADUADA

Iniciar un proceso de formación como maestro implica estar dispuestos a poner al servicio de los demás saberes construidos, experiencias de vida y posturas personales frente a la existencia. Dichos elementos se materializan en la práctica pedagógica e investigativa que desde el inicio de este proceso de formación se promueven en el primer semestre del programa de formación complementaria y en los grados décimo y undécimo. En relación con lo anterior, la escuela graduada es la primera práctica pedagógica investigativa que tienen la posibilidad de vivenciar los maestros en formación y estudiantes de la media académica con profundización en pedagogía. En esta práctica, los maestros en formación se acercan al contexto de la básica primaria de la escuela graduada o bajo modalidad de enseñanza convencional, explorando su naturaleza, su estructura y operacionalización de acuerdo con la Ley 115 de 1994. En ese sentido y en el marco de la normatividad vigente, el maestro en formación desarrolla intervenciones pedagógicas en el marco de distintas áreas del conocimiento y se aproxima al concepto de transversalidad, proponiendo, implementando y evaluando un proyecto pedagógico en torno a los temas transversales consagrados en la misma Ley 115.

Complementando lo anterior, la práctica pedagógica en escuela graduada está enmarcada en el contexto de escuelas urbanas y rurales *graduadas*, es decir una escuela organizada por grados según la edad de los estudiantes. La noción de escuela graduada no es reciente, desde inicios del siglo XX, Pérez (1906) afirmaba: “la escuela graduada propone conjugar la graduación de las enseñanzas y la clasificación de alumnos con las disponibilidades materiales (aulas, mobiliario, etc.) y personales (maestros) de una escuela a fin de obtener el máximo rendimiento pedagógico” (p. 65).

De hecho, al revisar la historicidad de esta propuesta de escuela, es posible notar su establecimiento como respuesta a las escuelas lancasterianas o escuelas mutuas, donde estudiantes de distintos niveles convivían en el mismo escenario de aprendizaje (Zuluaga, 2001). Hoy en día, las escuelas graduadas agrupan la mayor cantidad de estudiantes de básica primaria en Colombia y suponen casi el 50 % de las plazas docentes que se dedican a este nivel (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2019). En síntesis, esta modalidad de práctica pedagógica investigativa, orientada en el primer semestre del Programa de Formación Complementaria y de los grados décimo y undécimo de la media académica, retoma el concepto de escuela organizada por grados, dándole especial importancia a las características de los niños dentro del contexto urbano y rural.

De esta manera, se retoman los intereses, gustos y necesidades a partir del trabajo por proyectos como una metodología de enseñanza y aprendizaje en la que se fomenta en los estudiantes tanto el uso y el desarrollo de habilidades y actitudes como la construcción crítica y consciente de conocimientos. En una vasta cantidad de literatura se le atribuye a Kilpatrick (1918) el desplazamiento de las posibilidades de los *proyectos* a la escuela, entendiendo estos como una estrategia metodológica para la enseñanza a partir de la experiencia propia de los estudiantes, asunto que el mismo Kilpatrick retoma de Dewey. Años más tarde, el trabajo por proyectos fue ganando popularidad y se fue extendiendo entre distintos países, fundamentándose, entre otras teorías, en el constructivismo, el aprendizaje profundo y significativo, en el cual se le propone al estudiante construir sus propios conocimientos a partir de problemas o situaciones de la vida real, esto con la intención de construir saberes transferibles a la vida (Knoll, 1997).

En términos de *Blumenfeld et al.* (1991), en el trabajo por proyectos se espera que los estudiantes formulen preguntas, generen hipótesis, participen en debates, diseñen planes de recolección de información, experimenten, construyan artefactos, entre otras acciones que posibilitan aprendizajes. La escuela normal superior entonces reconoce en el trabajo por proyectos una

posibilidad metodológica para la formación de niños y niñas desde la escuela graduada, entendiendo que la fundamentación teórica y operativa de estas propuestas pedagógicas debe tomar distancia del mero activismo, la simple incorporación de referentes de calidad (derechos básicos de aprendizaje, estándares básicos de competencias) y la confusión conceptual con otras tendencias como el ABP, que si bien es semejante consiente asuntos distintos para los procesos de formación.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, la práctica pedagógica de escuela graduada se lleva a cabo en diferentes grados de la básica primaria de la escuela normal a partir de la construcción de proyectos de aula que permiten potenciar el trabajo interdisciplinar desde las diferentes áreas del conocimiento. Esta práctica, se da a partir de un proceso de contextualización, planificación, vivencia y reflexión pedagógica.

En primer lugar, respecto a la contextualización, los maestros en formación cuentan con dos espacios de observación para realizar un reconocimiento de la institución y de los recursos con los que se cuenta en: espacios, biblioteca, equipos de cómputo, laboratorios, entre otros, que puedan ser utilizados para el desarrollo de la práctica. Del mismo modo, se observan las interacciones entre los diferentes actores del proceso y las características propias del contexto del aula.

En segundo lugar, en cuanto a la planificación, se retoma la información de análisis del contexto, con las características, intereses, gustos y necesidades, para la construcción del proyecto de aula que permite responder a las necesidades de la escuela graduada, pero al mismo tiempo articular el saber. En tercer lugar, la vivencia de la experiencia permite a los maestros en formación del primer semestre y estudiantes de décimo y undécimo, generar estrategias para construir aprendizajes a partir del reconocimiento de las características grupales y el desarrollo individual. Finalmente, la reflexión pedagógica se convierte en el espacio de producción de saber pedagógico a partir de la construcción del diario pedagógico y la generación de espacios de diálogo entre los discursos teóricos y la experiencia vivida.

3.2.2 CONTINUA LA EXPERIENCIA: PRÁCTICA PEDAGÓGICA CON LA MIRADA PUESTA EN LAS INFANCIAS TEMPRANAS

Después de vivir la primera experiencia de práctica, donde tiene lugar la enseñanza graduada, los maestros en formación del segundo semestre tienen la posibilidad de acompañar el desarrollo de los niños desde la gestación

hasta la primera infancia. En el desarrollo de esta práctica pedagógica, los maestros en formación reconocen y ponen en práctica los fundamentos pedagógicos, técnicos y operativos establecidos en la política o normatividad vigente para la educación inicial y la educación preescolar, distinguiendo particularidades de este grupo poblacional y las modalidades educativas para atenderlo, igualmente proponen y elaboran microcurrículos específicos para los niveles de educación inicial y preescolar, los cuales van siendo ejecutados y articulados a los enfoques pedagógicos y didácticos propuestos para el trabajo con estas infancias, dándole un lugar privilegiado a las actividades rectoras: juego, arte, literatura y exploración del medio.

En esa misma línea, es preciso resaltar la importancia de que los maestros en formación del segundo semestre reconozcan al niño como agente activo, es decir, participe en su proceso de formación y del desarrollo continuo. Del mismo modo que generan espacios y experiencias desde las diferentes esferas de la vida del ser humano: físico, emocional, cognitivo, social, comunicativo y lingüístico, que favorecen la constitución como sujetos del mundo. Sin embargo, debe señalarse que la escuela normal supera la mirada de la educación inicial y preescolar como la simple estimulación enmarcada en dimensiones del desarrollo desarticuladas, entendiendo que el desarrollo humano es holístico e integral, además de no ser lineal sino a modo de espiral.

Es así como los maestros en formación a partir de esta práctica tienen la posibilidad de liderar interacciones significativas, construyendo ambientes de exploración y juego que redunden en la comprensión y potencialización del desarrollo infantil.

Complementando lo anterior, la práctica pedagógica en infancias tempranas se enmarca en la perspectiva actual de la primera infancia, que implica reconocerla y resignificarla en los ámbitos: políticos, técnicos y de gestión, los anteriores compilados los documentos marco que dan las pautas para su implementación y sustentación. Las políticas nacionales, departamentales y municipales en relación a dicha población, hacen énfasis en la formación desde la gestación hasta el nivel preescolar, con programas como: *Buen comienzo*, estrategia departamental y *De cero a siempre*, estrategia nacional, las cuales han puesto la mirada en la atención, protección integral y educación inicial demandando a nivel educativo procesos de formación de maestros en instituciones técnicas, tecnológicas y universitarias; Es por ello que esta práctica se proyecta a diferentes contextos, realidades y modalidades en las que las infancias tempranas tienen cabida: modalidad familiar, modalidad institucional, modalidad comunitaria y modalidad propia e intercultural.

De otra parte, la práctica pedagógica en infancias tempranas en el segundo semestre, hace especial énfasis en el desarrollo infantil, los maestros en formación deben explorar y apropiarse de una nueva forma de entender el desarrollo infantil como se propone en el documento *Estrategia de atención integral a la primera infancia: fundamentos políticos, técnicos y de gestión* (MEN, 2013) que invita a los agentes educativos, en el caso de la escuela normal, a que los maestros en formación cambien su actitud ante los niños, las niñas y sus familias, a descubrirlos, a buscar las condiciones que impulsen sus capacidades y su desarrollo a lo largo de sus primeros años de vida.

Esta nueva mirada concibe el desarrollo infantil como un proceso de cambios no lineal, continuo e integral, producto de la multiplicidad de experiencias corporales, emocionales, sociales y cognitivas que obtienen niños y niñas al interactuar con el mundo que los rodea. No lineal, porque no se da por etapas sucesivas en el tiempo, ya que comienza antes del nacimiento y se prolonga a lo largo de toda la vida.

Aunado a lo anterior, la práctica pedagógica del segundo semestre, se convierte en una experiencia que permite familiarizar al maestro en formación con múltiples escenarios donde las infancias encuentran su potencial de desarrollo de modo que el maestro en formación sea partícipe de un proceso pedagógico intencionado, planeado y estructurado que propone oportunidades, situaciones y ambientes para promover el desarrollo de los niños y las niñas de acuerdo con sus circunstancias, condiciones y posibilidades (MEN, 2017, p. 2). Es así, como el maestro en formación indaga, proyecta, planea, vive la experiencia y valora el proceso en el escenario o modalidad que desarrolla la práctica pedagógica.

En relación con lo anterior, en el momento de indagación, los maestros en formación observan, escuchan, recogen inquietudes, intereses y preguntas para comprender los procesos de desarrollo y de aprendizaje. En el momento de proyección diseñan ambientes, crean y construyen invitaciones, disponen objetos, promueven y construyen proyectos desde las preguntas de los niños para incentivar su acción propia y potenciar su desarrollo. En el momento de vivir la experiencia, llevan a cabo una relación bidireccional de cuidado, acompañamiento y provocación para comprender los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y para que desplieguen todas sus capacidades. Por último, el momento de valorar el proceso, sistematizan la experiencia, valoran lo proyectado en relación a lo vivido y triangulan lo sistematizado con la teoría con el fin de producir saber pedagógico.

3.2.3 EN LA BÚSQUEDA DEL SENTIDO CRÍTICO DE LA EXPERIENCIA: PRÁCTICA PEDAGÓGICA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Después de vivir la experiencia de escuela graduada y reconocer el proceso de desarrollo y aprendizaje de las infancias tempranas, inicia la práctica pedagógica del tercer semestre en educación inclusiva. Esta práctica pedagógica pretende exponer a los maestros en formación a las diversidades que se convocan en las escuelas y, en últimas, en la sociedad misma donde también acaecen actos educativos. La práctica estimula también la sensibilidad ante la diferencia, reconociéndola como una potencia y no como una limitante, en términos de los imaginarios instituidos socialmente. Igualmente, acerca a los maestros en formación a la normatividad colombiana sobre educación inclusiva a grupos poblacionales minoritarios o vulnerables como personas en situación de discapacidad, inmigrantes, población privada de la libertad, adultos mayores, entre otras poblaciones.

Con esta práctica, la escuela normal hace eco a su fundamentación en las pedagogías críticas promulgando la necesidad de educación popular que permita a algunos sectores de la sociedad recuperar su voz, e incluso, su misma dignidad. Simultáneamente, esta práctica pedagógica permite que los maestros en formación identifiquen y respondan a la multiplicidad de necesidades que presentan todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reduciendo la exclusión en la educación (Unesco, 2019). Es por ello que esta práctica se encuentra enfocada en brindar elementos teóricos y prácticos frente a los procesos de educación inclusiva, ofreciendo a los maestros en formación espacios de práctica en los cuales puedan tener contacto con población en situación de vulnerabilidad o que tengan algún riesgo de exclusión al interior de las instituciones educativas: grupos étnicos, población rural, estudiantes con capacidades diversas, población afectada por la violencia, estudiantes con enfermedades crónicas, o pertenecientes a minorías culturales, religiosas o sexuales, entre otros.

Complementando lo anterior, al hacer una lectura del contexto municipal donde se encuentra un alto índice de población con capacidades diversas, es posible encontrar que muchos de estos estudiantes requieren procesos de flexibilización curricular más direccionados a los contenidos, estrategias metodológicas y evaluación. De este modo, los maestros en formación tienen un acercamiento directo con esta población y ponen en escena todo lo que proponen los discursos teóricos sobre la educación inclusiva, entre otras, la propuesta de un diseño universal para el aprendizaje (DUA) que según Rose y

Meyer (2002) involucra la diversificación de experiencias de aprendizaje desde distintos canales de representación de información: visual, auditivo y kinestésico, esto como escenario para responder a la neurodiversidad.

Así entonces, los maestros en formación comprenden que todos los cerebros son distintos y en virtud de ello, ha de posibilitarse una verdadera educación inclusiva desde las estrategias de enseñanza misma, también aparecen como posibilidades didácticas los proyectos de aula como dinamizadores para el desarrollo de capacidades. Ahora bien, esta práctica cobra sentido para el maestro en formación en la medida en que se analiza de manera crítica y promueve la vivencia de cuatro momentos que la fundamentan: el momento de observación del contexto, el momento de planeación, el momento de interacción y el momento de reflexión pedagógica. A lo sumo, en el momento de observación del contexto, los maestros en formación observan las dinámicas escolares, conocen el contexto en el que van a desarrollar su práctica, a los estudiantes, sus necesidades, fortalezas, intereses y motivaciones, la misión y visión institucional, la propuesta pedagógica y formativa del centro de práctica, entre otros asuntos que pueden emerger.

Posteriormente, en el momento de planeación, los maestros en formación, por una parte, apoyan la construcción del plan individual de ajustes razonables (PIAR) y, por otra, el diseño de un proyecto de aula con los estudiantes, desde el desarrollo de competencias básicas para la vida. Después, en el momento de interacción, acompañan el proceso de aprendizaje de los niños y niñas con capacidades diversas, reconociendo y fortaleciendo sus potencialidades. Finalmente, en el momento de reflexión pedagógica, registran la experiencia de práctica, y a la luz de la teoría generan procesos de análisis que promueven la construcción de saber pedagógico.

3.2.4 VIVENCIANDO EL ROL DEL MAESTRO RURAL: PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN RURAL

Una vez se vivencian las prácticas de escuela graduada, infancias tempranas y educación inclusiva, en el cuarto semestre del programa de formación complementaria se lleva a cabo la práctica pedagógica en educación rural.

En esta práctica pedagógica los maestros en formación realizan un acercamiento adecuado al contexto educativo y comunitario de las ruralidades emergentes, las cuales se entienden en plural dada la diversidad de configuraciones culturales y sociales que presenta el contexto rural en Colombia. En ese sentido, se realiza una caracterización especial de este contexto específico

y los grupos poblacionales que lo habitan, para lo cual la práctica pedagógica investigativa funge como escenario para que el maestro en formación desarrolle su sensibilidad y su habilidad para trabajar con modelos educativos flexibles que permitan atender la ruralidad, enfatizando en Escuela Nueva como el modelo flexible más extendido para la atención de la básica primaria rural. Igualmente, se propone dibujar el rol del maestro en la ruralidad, a partir de su multiplicidad de avatares, donde sin lugar a duda su papel político como animador social es vital.

La práctica en educación rural principalmente aborda el contexto rural como uno de los posibles espacios en que los maestros en formación pueden ejercer su rol a futuro. El programa a desarrollar se enfoca en la apropiación teórica del modelo Escuela Nueva en relación con la fundamentación crítica prevalente en la normal, para configurar puntos de encuentro de los mismos en relación a lo pedagógico e investigativo.

Adicionalmente, se busca reflexionar acerca del papel del maestro rural que desde lo histórico ha tenido la connotación del líder, que no es ajeno a las necesidades de la comunidad en que ejerce su práctica. En relación con lo anterior, esta práctica pedagógica le permite al maestro en formación liderar procesos de gestión comunitaria para generar un impacto social. “La práctica pedagógica se asume como un proceso de subjetivación del docente que le permite construirse, configurarse y constituirse como pedagogo al problematizar y transformar su existencia, su discurso, su saber y su realidad” (Fandiño y Bermúdez, 2015, p. 31). Para lograr tales propósitos, los maestros al iniciar su semestre deben adelantar un ejercicio descriptivo en donde realizan la caracterización del contexto de su escuela para tener un primer acercamiento a la realidad a partir de las características físicas, sociales, históricas y educativas que en ella pueda hallar.

Seguidamente planean los encuentros de práctica pedagógica, teniendo como base los documentos de referencia a nivel institucional, así como los módulos y guías de aprendizaje de la metodología de Escuela Nueva. Posteriormente, los maestros en formación llevan a cabo los encuentros de saberes en sedes educativas de instituciones educativas rurales que operan con los grados de transición a quinto y que solamente tienen uno o dos maestros, por lo cual orientan sus encuentros de manera simultánea con diversos grados. Finalmente, los maestros en formación posibilitan un proceso de sistematización de la experiencia de práctica pedagógica que avanza en un proceso de reflexión de la experiencia para la producción de saber pedagógico.

3.2.5 CONSTRUYENDO SABER PEDAGÓGICO: PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE CAMPO INVESTIGATIVO

La práctica pedagógica que se lleva a cabo en el último semestre del programa de formación complementaria en la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo, corresponde a la práctica pedagógica de campo investigativo. En esta práctica, el maestro en formación se acerca desde el trabajo de campo a la investigación educativa y pedagógica, planteando y poniendo en escena unos instrumentos adecuados que le permitan recolectar, contrastar y generar saber pedagógico, desde sus propios ejercicios de investigación que se despliegan en contextos educativos reales.

Esta práctica pedagógica investigativa está planeada guardando estrecha relación con el diseño metodológico del ejercicio investigativo, el cual es pensado desde el semestre anterior, a partir del anteproyecto. El sentido del trabajo de campo es generar contacto con el fenómeno educativo, de modo que se pueda construir otro tipo de conocimiento.

Complementando lo anterior, la práctica pedagógica contribuye a la consolidación y conformación del saber y el conocimiento pedagógico y didáctico fundamentales en la labor educadora (MEN, 2016, p. 6). Esta construcción de saber pedagógico se da a partir de la interacción del maestro en formación, con los miembros de las comunidades educativas, de sus realidades, sentires, narrativas y experiencias que son sistematizadas a partir de los instrumentos de recolección de información y que, como complemento del proceso investigativo, permiten consolidar una propuesta de investigación que le permiten a los maestros en formación, finalizar la formación complementaria con un criterio investigativo fortalecido y con las herramientas necesarias para asumir los grandes retos de la educación del presente.

3.3 ¿QUÉ RETOS Y DESAFÍOS ENFRENTA LA PRÁCTICA?

Una vez expuesto el itinerario de práctica pedagógica investigativa de la escuela normal, así como sus concepciones y fundamentos, debe señalarse que las prácticas pedagógicas en sus diversas modalidades enfrentan diversas complejidades en su conjunto como tal, como también en su especificidad.

En relación a la generalidad de las mismas, un asunto de carácter operativo, pero que afecta o condiciona en gran medida el desarrollo de las mismas y en especial lo que respecta al cronograma de trabajo propuesto han sido algunos asuntos administrativos, dentro de estos, el cuidado de los mismos maestros en formación que se hace factible a través de la adquisición de una póliza que garantice su protección, sin embargo, este asunto se ha visto afectado por asuntos administrativos derivados de la Secretaría de Educación, poniendo en riesgo incluso el desarrollo de la misma propuesta de práctica, esto aumenta sus dimensiones cuando hay transición de dirigentes políticos.

Otro aspecto fundamental es el trabajo colegiado y la comunicación permanente entre la escuela normal y los diversos centros de práctica en donde se desarrollan las mismas, un asunto que con las implicaciones de la escuela pública siempre se puede ver amenazado. Esta comunicación es crucial sobre al todo al inicio de cada año lectivo o semestre, donde se ha hecho necesario convocar a los diversos estamentos participantes para reiterar los propósitos de las prácticas y los compromisos tanto de directivos, maestros en formación y maestros orientadores o acompañantes (cooperadores).

Igualmente, el encontrar horarios que satisfagan a la mayoría de los maestros en formación resulta todo un desafío, máxime porque es necesario estar sujetos a las disponibilidades y posibilidades de los centros de práctica. Aunado a este asunto, también a pesar de que existan cronogramas de trabajo por parte de la escuela normal, en muchas ocasiones se entrecruzan con los cronogramas de las escuelas en donde se ejercen las prácticas. Es decir, se hace muy necesario establecer acuerdos y consensos teniendo en cuenta los intereses de los actores participantes en los centros de prácticas para elaborar y llevar a feliz término los cronogramas propuestos desde el inicio de cada año lectivo.

La experiencia de práctica que se ha desarrollado en la escuela normal también ha hecho necesario, por lo menos al finalizar el año lectivo, hacer una evaluación general de las prácticas pedagógicas. Valga rescatar el hecho de que, al finalizar la práctica, los maestros en formación socialicen sus experiencias con la participación de todos los centros educativos involucrados. De ahí que se venga implementando un evento de socialización de prácticas al finalizar cada uno de los semestres, esto hace posible difundir las experiencias de los maestros en formación, compartir sentires y percepciones frente a los fenómenos educativos que atraviesan la práctica pedagógica misma, generar mayores posibilidades reflexivas a partir de la realimentación constante de todos los actores involucrados en el proceso de práctica.

Así pues, la evaluación y la socialización de las prácticas son parte de las lecciones aprendidas por la escuela normal y que hoy en día siguen permitiendo la construcción de saberes pedagógicos al respecto, así como la realimentación de la propuesta curricular de formación de maestros y en particular el plan de práctica pedagógica.

Otro desafío crucial de las prácticas pedagógicas investigativa radica en fortalecer el carácter investigativo en las mismas optando por acciones, procesos y políticas que disminuyan la brecha entre teoría, práctica y reflexión. Esto, dado que la teoría recibida al interior de los campos de formación, la reflexión que surte el proceso educativo como tal y la identificación de necesidades o problemas que surgen en la escuela, han de posibilitar a los maestros buscar alternativas de comprensión e intervención de la realidad.

De esta manera, la investigación aparece pues, por un lado, como posibilidad para el fortalecimiento en la construcción del discurso pedagógico de los maestros en formación y maestros orientadores y por el otro, como andadura que posibilita la transformación social por vías de las praxis educativas. Dicho de otra manera, la escuela normal ha sido consciente del flujo de comprensión, reflexión e intervención permanente entre el acto educativo-formativo con el teórico, investigativo y pedagógico, lógicamente con una incidencia de los objetos o conceptos articuladores de la pedagogía, como ciencia de la educación y la formación en sentido amplio, esto es, la didáctica, la enseñanza, las relaciones pedagógicas, el currículo, entre otros, que permiten que las prácticas puedan corresponder con mayor pertinencia a los contextos específicos en que se desarrollan.

Ahora, si bien los maestros en formación se valen de las teorías de diversos autores y propuestas o estrategias didácticas desarrolladas en otros contextos, también se atreven a proponer, a crear, a diseñar estrategias y no ser solo meros reproductores de los discursos dominantes de la educación ni tampoco actuar alrededor de actos ritualizados de enseñanza. Pero ese atreverse a proponer, también implica la apertura de los centros educativos beneficiarios de la práctica porque en algunas ocasiones son renuentes ante las nuevas propuestas o no mantienen la suficiente apertura para que la investigación someta a reflexión distintos procesos, es decir, los centros de práctica de las escuelas normales deben superar el anquilosamiento en la enseñanza tradicional y disponerse a propuestas de formación más alternativas, como aquellas que los maestros en formación procuran escenificar.

Sin embargo, ese reto de transformar y resignificar las prácticas implica también generar procesos formativos con los maestros de las escuelas de

práctica, quien sin duda se convierte, al igual que los maestros de las escuelas normales, en maestros en formación.

Dadas las condiciones del mundo actual, y como una necesidad surgida por el acceso a la educación a través de la virtualidad, sobre todo por el fenómeno de afrontar la pandemia Covid-19, resultó importante también generar espacios de capacitación y formación acerca del uso de diversas herramientas virtuales manteniendo una posición crítica. No todo vale, si bien la virtualidad propicia importantes espacios para la formación y educación, también es importante develar los riesgos en torno a su uso excesivo, sus afecciones a la salud, su incidencia en la psique de las personas y la selección de contenidos que realmente contribuyan a una educación integral pues muchos de ellos a pesar de ser llamativos o interesantes van en detrimento de una formación óptima.

Esta reflexión permitió a la escuela normal superior desarrollar el itinerario de práctica pedagógica investigativa de otro modo, aprovechando las bondades de la educación en casa y de las tecnologías, pero tomando distancia de su uso desmedido y no intencionado. Ahora bien, sigue siendo un reto sistematizar las experiencias, saberes y aprendizajes construidos tanto por maestros en formación como maestros en ejercicio en el tiempo de pandemia de Covid-19, convalidando y potencializando el conocimiento profesional que se puede obtener tras la sistematización y la reflexión de lo realizado.

De otro lado, uno de los retos más importantes es el cimentar desde las prácticas un real compromiso de los maestros tanto orientadores y acompañantes como en formación para con su país. Colombia, por su problemática actual requiere de maestros que piensen la educación más allá del mero cumplimiento de la normatividad nacional, en términos de implementar los referentes de calidad y otras orientaciones curriculares. Si bien hay que cumplir con ciertas regulaciones, también es importante desde la autonomía institucional establecer otras prioridades que demanda el rol social de la educación, desde el cual es necesario contribuir al desarrollo personal, de las familias y del país.

En otras palabras, lo que la educación demanda es una suerte de sensibilidad humana y responsabilidad social que confluya en la transformación de los procesos sociales y culturales de los contextos. Así pues, las prácticas no solo deben permitir la comprensión y apropiación de procesos curriculares para el trabajo con distintas poblaciones, sino que también es crucial que se estimule en los nuevos maestros su capacidad de responder ética y políticamente con las tensiones y vicisitudes que atraviesen la atención de los distintos grupos poblaciones, esto es, preguntarse: ¿cómo puede comprenderse la infancia en estos tiempos?, ¿de qué modo se pueden garantizar los derechos de los niños y

las niñas?, ¿cómo pueden establecerse entornos proyectores de los procesos de desarrollo humano de la infancia?, ¿de qué manera se puede vivir una verdadera educación inclusiva en las escuelas públicas?, ¿cómo superar la integración escolar, que aún sigue imperando en muchos escenarios?, ¿cómo posibilitarle a la escuela rural otras experiencias de formación y el acceso a contenidos de la cultura de los que siempre han sido sustraídos?, ¿de qué modo generar procesos de animación social en la educación rural?

Adicional a lo anterior, asuntos como la etnoeducación, la educación inclusiva, la diversidad, el compromiso con el nicho que habitamos, la atención a población marginada y oprimida, la educación bilingüe, las habilidades socio-emocionales, entre otros, son aspectos que exigen de las prácticas de hoy una respuesta distinta y comprometida con lo que afronta la humanidad en su conjunto. El reto radica en fortalecer epistemológicamente la manera de conceptualizar estos elementos y propiciar espacios para que los maestros en formación puedan ejercer con mayor propiedad, consciencia y rigor su práctica. Esto, aunado a los desafíos que desde cada una de las poblaciones subyacen, por ejemplo, en la modalidad de práctica en contextos rurales es ineludible profundizar en el papel de líder que un maestro rural ejerce en dichos contextos.

Generalmente los maestros del sector rural se veían comprometidos en la resolución de necesidades institucionales o comunitarias buscando resolverlas a partir de la integración y participación de los habitantes y vinculando otras instituciones de los sectores en donde se encuentran las escuelas.

En la práctica de infancia y escuela graduada, es necesario seguir repensando la manera cómo se desarrollan con los grados décimo y undécimo, ya que una de las grandes oportunidades de mejora ha sido el poco público inspirado para continuar en el Programa de Formación Complementaria. Es decir, el reto aquí radica en persuadir a los estudiantes de estos grados para optar por la profesión docente como alternativa profesional, aun cuando esta aparece como una profesión altamente devaluada. Es más, la escuela normal viene trabajando desde sus orígenes en la motivación de los estudiantes desde la educación preescolar para poder cosechar al final del ciclo de la media académica con profundización en pedagogía.

Finalmente, es urgente seguir asumiendo una posición crítica a nivel epistemológico, de modo que la práctica cobre mayor sentido y esté permeada por intenciones claras y fundamentadas, que, entre otras cosas, sigan guardando relación con la fundamentación pedagógica de la escuela normal, que, en este caso, se orienta hacia las pedagogías críticas. Desde allí, se sigue trabajando articuladamente en el abordaje de conceptos como la pedagogía, la didáctica, el

currículo, y en general la educación, más allá de los diseños emanados desde el Ministerio de Educación, avanzando en la capacidad de caer en la cuenta de que el compromiso de un maestro va más allá de dar cumplimiento a solo estos requerimientos legales y es allí donde la autonomía institucional de las escuelas normales juega un papel muy importante.

REFERENCIAS

- Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational psychologist*, 3-4(26), 369-398.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE-. (2019). *Boletín Técnico Educación Formal (EDUC)*. Bogotá, Colombia: Gobierno Nacional.
- Fandiño, Y., & Bermúdez, J. (2015). Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente. In R. Páez, *Práctica y experiencia. Claves del saber pedagógico docente* (pp. 29-54). Bogotá, Colombia: CMYK Diseño y Impresos SAS elementos.
- Kilpatrick, W. (1918). The project method. *Teachers college record*, 4(19), 319-335.
- Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *The Journal of Industrial Teacher Education* (34), 59-80.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Imprenta Nacional.
- Organización De Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia y La Cultura. (2019). *Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos*. Unesco.
- Pérez, F. (1906). La Escuela Graduada. *La Escuela Moderna*, 759.
- Resolución 18583, M. d. (septiembre 15 de 2017). Características de calidad de los programas de Licenciatura.
- Rodríguez, H. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. *Pedagogía y Saberes*, 19-25.

- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Beauregard St., Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Zuluaga, O. (2001). Entre Lancaster y Pestalozzi: Los Manuales para la Formación de Maestros en Colombia, 1822-1868. *Revista Educación y Pedagogía* (29-30), 39-49.

CAPÍTULO 4

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA: ESCENARIO SENSIBLE DE FORMACIÓN DE MAESTROS EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL DE UNILASALLISTA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

Luis Carlos Sarmiento Jaramillo¹⁵, Leandro Ceballos Henao¹⁶

RESUMEN

En este texto se presentan las concepciones y elementos conceptuales, tendencias investigativas y ruta de la práctica pedagógica investigativa (PPI) que se desarrolla en la Licenciatura en Educación Infantil de Unilasallista Corporación Universitaria (Caldas, Colombia). Se presentan la estructura y la ruta de prácticas pedagógicas investigativas en el marco de las prácticas profesionales de los maestros en formación, posteriormente se encuadran las tendencias investigativas de los estudiantes a partir de las líneas de investigación del Grupo de Investigación Educación y Subjetividad (GIES) y

15 Magíster en Desarrollo Infantil, especialista en Gerencia Deportiva y licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes. Coordinador de Prácticas Pedagógicas Investigativas de la Licenciatura En Educación Infantil, Unilasallista Corporación Universitaria. Correo: Lsarmiento@unilasallista.edu.co

16 Doctorando en Formación en Diversidad, magíster en Musicoterapia y Licenciado en Educación Especial. Jefe de programas de educación, docente e integrante del Grupo de Investigación Educación y Subjetividad (GIES) de Unilasallista Corporación Universitaria. Correo: lceballos@unilasallista.edu.co / Orcid: 0000-0002-8082-4506.

del semillero de investigación DELFOS y las categorías emergentes que de allí se desprenden, para concluir con aprendizajes y retos que deja el proceso adelantado desde la coordinación de prácticas pedagógicas investigativas para maestros y maestros en formación.

Palabras clave: práctica pedagógica investigativa, pedagogía infantil, infancia.

4.1 PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL DE UNILASALLISTA

La Licenciatura en Educación Infantil entiende la práctica pedagógica investigativa como los espacios y tiempos vitales por los que transita el maestro en formación, afrontando tensiones, conflictos y acuerdos entre la teórica y la práctica con relación a lo didáctico, lo investigativo, lo ciudadano y lo pedagógico. Citando a Bustos y Molano (2018), la práctica pedagógica investigativa se basa en la idea de que los docentes deben ser agentes activos en la generación de conocimiento y en la reflexión sobre su propia práctica educativa. Estos procesos están atravesados por referentes éticos, morales, sociales, históricos y culturales que le posibilitan al licenciado en formación desde la praxis -la reflexión sobre la acción- consolidarse como un intelectual transformador en el campo de la pedagogía (Resolución CA - 1118 de 2021).

La práctica pedagógica es un proceso integral que le permite al maestro en formación una reflexión participativa, analítica y crítica en su configuración como educador, como aporte fundamental para la transformación y mejoramiento de la educación. Según Torres *et al.* (2021), este enfoque busca fomentar la reflexión crítica y la innovación en la práctica docente, promoviendo así una educación de calidad. Su finalidad es propiciar la integración de los conocimientos científicos, técnicos y las características personales al asumir el rol de maestro investigador en la institución de práctica, además, este proceso le permitirá al estudiante en formación como maestro encontrarse consigo mismo dentro de su campo disciplinar posibilitándose la oportunidad para que se asuma como un pedagogo.

En el marco de la Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994), se reconoce la importancia de la investigación como una estrategia para el desarrollo profesional de los docentes. Según el artículo 20 de dicha ley, “los educadores deberán ejercer la docencia bajo el enfoque de la investigación,

la cual se fundamentará en la observación y reflexión sistemática de su práctica pedagógica”.

Esta directriz se refuerza con lo planteado por Pacheco y Torres (2020), al mencionar que la implementación de la investigación en la práctica pedagógica permite que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y trabajo colaborativo, contribuyendo así a su formación integral. Además, esta formación debe ser situada, partiendo de un proceso crítico y reflexivo que responda a las expectativas y necesidades de los contextos y territorios.

4.2 CONCEPCIÓN FILOSÓFICA DE LA PRÁCTICA

La concepción filosófica de la práctica destaca que el conocimiento es resultado de la actividad cognitiva y no solo un reflejo pasivo de la realidad. La práctica es esencial en el proceso del conocimiento, siendo tanto punto de partida como criterio de verdad. Se entiende como la obra activa de los seres humanos dedicados al conocimiento y transformación de la naturaleza, la sociedad y el propio conocimiento. La teoría y la práctica están unidas, permitiendo actuar de manera acertada en el presente y planificar científicamente las actividades. Además, se menciona la importancia de la sensación y el papel de la práctica en la profundización en la esencia de las cosas, la lectura de contextos y realidades. “Toda praxis es un hacer, pero que no todo hacer es necesariamente una praxis”. (Runge, P & Muñoz, D. 2012, p78). En el ámbito educativo, se destaca la necesidad de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y generar nuevos sentidos y significados. La práctica pedagógica investigativa permite pensar, dar razón de lo que sabemos y aprehender nuestras prácticas.

4.3 ESTRUCTURA Y RUTA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA

El proceso investigativo en los programas de educación es una acción académica que promueve la reflexión, la profundización y reevaluación de la práctica pedagógica. Este ejercicio implica el uso de teorías y la generación de nuevos conocimientos en torno a diversos aspectos educativos, como la enseñanza, el aprendizaje, la educación, la formación docente, la escuela, los estudiantes,

la evaluación, el currículo, la comunidad y el territorio. A través de este proceso, los futuros maestros tienen la oportunidad de crear y recrear el conocimiento pedagógico mediante la elaboración y sistematización de propuestas educativas que impacten especialmente en poblaciones, contextos vulnerables y en los diferentes entornos donde transcurre la vida de los niños y niñas.

Cómo proceso integral y esencial, representa la comprensión y evaluación de los elementos pedagógicos relacionados con su desempeño profesional. Durante este proceso se adquieren habilidades y aptitudes necesarias para su desempeño en el campo educativo. Contrario a ser una actividad rutinaria, el proceso de la práctica pedagógica investigativa es un momento crucial donde la teoría y la realidad educativa se confrontan en diversos escenarios. Por esto, se extiende desde el primer al sexto semestre a partir de los seminarios de práctica pedagógica investigativa, iniciando con la observación no participante en diferentes contextos y terminando con los procesos evaluativos en la formación académica. La selección de las actividades está vinculada a la pregunta problematizadora y las categorías que se están analizando en cada nivel, conforme a un programa estructurado con intencionalidades formativas específicas, tal como se presenta en la **tabla 5**.

Tabla 5. Preguntas orientadoras por nivel de seminario de práctica pedagógica investigativa

Seminario de práctica pedagógica investigativa						
	I	II	III	IV	V	VI
Pregunta	¿Cómo se educa a los infantes hoy?	¿Cuáles son los aportes de la lúdica que posibilitan procesos de formación en las infancias?	¿Cómo aplica el maestro los fundamentos de psicología y pedagogía en el desarrollo de su práctica educativa?	¿Cómo el maestro articula a su práctica educativa, las realidades de los territorios?	¿Cómo desarrollar propuestas educativas que mantengan o mejoren la articulación entre las realidades de los territorios y la práctica educativa del maestro?	¿Qué sentido tiene la evaluación para los procesos de formación y aprendizaje?
Categoría	Educación, infancias, contextos y maestros.	Formación y lúdica.	Maestro, práctica, educación, didáctica, escuela, lectura crítica, territorios, interculturalidad y diversidad.	Maestro, práctica, educación, didáctica, escuela, lectura crítica, territorios, interculturalidad y diversidad.	Educación, formación, maestro, currículo, lectura crítica, proyecto, práctica, interculturalidad y diversidad.	Educación, formación, maestro, evaluación, práctica, instrucción, aprendizaje.

Nota. Reglamento de prácticas pedagógicas investigativas.

Esta estrategia curricular exige que los estudiantes integren los saberes adquiridos en las distintas asignaturas, promoviendo así una relación entre las áreas de formación y una movilización de discursos pedagógicos que se fundan en el interior de los cursos. Además, en cada seminario integrativo de práctica, los estudiantes vinculan los conocimientos construidos en cada área para llevar a cabo acciones de la práctica pedagógica en diversos escenarios educativos en los que participan.

Es de anotar que es una acción desarrollada por el maestro en formación que se enfoca en la educación en agencias de práctica, en la cual se interactúa con diversos actores y los guía en su formación, buscando entender los procesos educativos desde diferentes teorías y enfoques, lo que fomenta una reflexión crítica que involucra a todos los actores, incluyendo asesores, cooperadores, docentes y estudiantes, lo que propicia la interacción, comunicación y mejora de los procesos educativos.

El proceso de práctica pedagógica investigativa se compone de seis seminarios, cada uno con visitas a diversos escenarios educativos, escolares y no escolares, incluyendo contextos rurales y urbanos, modalidades familiar y comunitaria. Además, se establece una intensidad horaria de visitas y horas semanales para cada seminario. Al cerrar con las prácticas pedagógicas tempranas, continúan con la práctica pedagógica investigativa, que se desarrolla desde el séptimo al noveno semestres, guiado por una pregunta orientadora que da propósito y dirección al proceso de investigación y posterior entrega de su informe de práctica o trabajo de grado.

Esta aproximación a la educación permite una formación más sólida y orientada hacia el impacto positivo en las comunidades y contextos más vulnerables, puesto que su ejercicio se sitúa en las diferentes agencias de prácticas con las cuales se establecen los convenios para fortalecer las dinámicas institucionales y las culturas de las infancias, como se aprecian la **tabla 6**.

Tabla 6. Preguntas orientadoras por nivel de la práctica pedagógica investigativa

Práctica Pedagógica Investigativa PPI			
	I	II	III
Pregunta	¿Cómo construir prácticas de enseñanza que posibiliten el desarrollo de las capacidades del pensamiento científico, matemático y creativo?	¿Cómo construir saber pedagógico y didáctico a partir de la solución de problemáticas educativas de las instituciones escolares y no escolares?	¿Cómo se configura el maestro desde su praxis pedagógica a partir de la investigación?
Categoría	Educación, formación, maestro, práctica, enseñanza, instrucción, escuela y aprendizaje.		

Nota. Reglamento de prácticas pedagógicas investigativas.

Ahora bien, desde la práctica pedagógica investigativa se presentan los resultados de su intervención en campo que en su mayoría se enfoca en el trabajo con niños de 0 a 8 años, sus familias y la comunidad. Los estudiantes deben construir un texto descriptivo, sistemático, relacional y profundo que refleje la voz de los actores involucrados en el proceso investigativo, las instituciones, los autores y el investigador, y que aborde la pregunta de investigación y los objetivos propuestos.

4.4 TENDENCIAS DE LOS TRABAJOS DE GRADO

Dicho lo anterior, se presentan las tendencias investigativas de los trabajos de grado o resultados de la PPI de la Licenciatura en Educación Infantil de Unilasallista durante el periodo 2012-2023, realizada mediante un enfoque cualitativo e interpretativo, empleando un método exploratorio a través de la revisión documental, para lo cual se analizaron 107 informes finales de práctica pedagógica investigativa que se consideraron trabajos de grado, para identificar los aspectos clave de análisis, como año, autor, línea de investigación, entre otros. El objetivo es mostrar las tendencias de abordaje en los últimos doce años para fortalecer las líneas de investigación del programa. La coordinación de

prácticas pedagógicas investigativas lideró este proceso, buscando comprender los intereses y necesidades presentados por los estudiantes. La visibilización de los trabajos de grado culminados permitió reconocer los ejes temáticos de mayor incidencia y los campos de formación que ampliaron los espacios de práctica de los maestros frente a las realidades del contexto situacional.

En estos trabajos de grado, se evidencia la experiencia de los estudiantes como maestros en ejercicio, su reflexión sistematizada y su perspectiva como investigadores, lo que contribuye a abordar temas relacionados con el objeto de estudio de los programas de educación. Su producción de conocimiento tiene un impacto transformador en los fenómenos educativos, enriqueciendo la Licenciatura en Educación Infantil y su campo de acción. Los informes están disponibles en la Biblioteca Digital Lasallista, lo que facilita el acceso y difusión de estas investigaciones.

4.5 OBJETIVOS

Como objetivo general se planteó: analizar las tendencias investigativas de los trabajos de grado de la Licenciatura en Educación Infantil realizados durante el periodo 2012-2023.

En cuanto a los objetivos específicos se propusieron los siguientes:

- Revisar los trabajos de grado de la Licenciatura en Educación Infantil realizados durante el periodo 2012-2023.
- Identificar las categorías y subcategorías de los trabajos de grado de la Licenciatura en Educación Infantil realizados durante el periodo 2012-2023
- Describir las tendencias investigativas de los trabajos de grado de la Licenciatura en Educación Infantil realizados durante el periodo 2012-2023

4.6 DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico de este estudio se sustenta en un enfoque cualitativo con un paradigma interpretativo, utilizando el método de exploración mediante

la revisión documental. La investigación se enmarca en un tipo descriptivo, con el objetivo de identificar las tendencias investigativas en los trabajos de grado de la Licenciatura en Educación Infantil durante el periodo de estudio establecido.

- **Unidad de análisis:** la unidad de análisis estuvo conformada por las producciones desarrolladas en los procesos de practica pedagógica investigativa (tesis) de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil y su registro en términos del año, autor, título, línea de investigación, campo de acción, sujetos de estudio, propósitos u objetivos, autores de referencia y los procedimientos metodológicos que permitieron construir los horizontes investigativos.
- **Unidad de trabajo:** la unidad de trabajo estuvo conformada por un total de 107 producciones realizadas en los procesos de practica pedagógica investigativa (tesis) del programa de la Licenciatura en Educación Infantil de Unilasallista.

4.7 MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo de la investigación se siguieron las siguientes fases:

- **Primera fase: recopilación de la información**

En esta fase se realiza la primera aproximación a la realidad investigativa mediante la solicitud al jefe de biblioteca de Unilasallista para el envío de la base de datos de las producciones realizadas en los procesos de práctica pedagógica investigativa por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil durante los últimos diez años, recopiladas desde enero de 2012 hasta mayo de 2023. Este archivo inicial contaba con información preliminar que incluía la fecha de publicación de la tesis de grado en el repositorio, el nombre del autor o autores, la URL y el título de la publicación de 107 investigaciones que fueron verificadas y se encuentran disponibles en la Biblioteca Digital Lasallista como se muestra en la **tabla 7**.

Tabla 7. Tesis de grado por año

Tesis por año desde 2012 a 2023													
Año	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Total
Número de tesis	19	5	3	11	10	8	9	6	4	17	10	5	107

A partir de esta mirada inicial y de la revisión de algunos instrumentos que fueron utilizados en investigaciones consultadas que fueron adaptados por el investigador, se definen los criterios para los focos de análisis de la información, que fueron: año, autor, título, línea de investigación, campo de acción, sujetos de estudio, propósitos u objetivos, autores de referencia y los procedimientos metodológicos; lo que permite construir la matriz de acopio para la información.

- **Segunda fase: configuración de la información para análisis**

En esta etapa, se lleva a cabo la consolidación de la información en la matriz correspondiente, con el fin de prepararla para su posterior análisis. Para lograrlo, se procedió a descargar y registrar de manera cronológica los datos de cada una de las producciones realizadas en las propuestas de práctica pedagógica investigativa, siguiendo los criterios establecidos para cada una de las categorías definidas en la matriz. Esto implicó incluir detalles como las fechas de realización de las propuestas, los autores involucrados, las temáticas abordadas y cualquier otro dato pertinente que se considerara relevante en las categorías de la matriz, tomando como referencia algunos datos proyectados en los instrumentos de *Regiones investigativas en educación y pedagogía* RIEP construidas por Ospina y Murcia (2012), tales como: título, temáticas, objetivos (TTO), distribución espacio-temporal (D E-T). Sujetos de información y análisis (SIA). Perspectivas teóricas de abordaje (PTA). Enfoque y opciones metodológicas (EM), líneas de investigación, temas y subtema (LI-T-ST).

Para este proceso, se recopilan y organizan los datos de acuerdo con las pautas y criterios previamente establecidos. Se realiza un registro exhaustivo de la información relevante de cada producción, asegurándose de seguir una secuencia cronológica para facilitar la posterior revisión y análisis. Para ello se asigna un código a cada tesis, seguido por el número de la tesis y el año como se define a continuación: Tesis de Grado Licenciatura Educación Infantil_ número de la tesis_año “TGLEI_01_2012”, el autor, el título, los principales conceptos y la línea de investigación a la cual se asigna la tesis de grado (**tabla 8**).

Tabla 8. Tesis de grado por líneas de investigación

Código	Año	Autor	Título	Principales Conceptos	Línea investigación
TGLEI-01	2012	Arbeláez Restrepo, Andrea	Condiciones curriculares favorables para la construcción de una propuesta pedagógica inclusiva para niños con necesidades educativas especiales de la Fundación Lupines.	Inclusión educativa, adaptaciones curriculares, necesidades educativas especiales.	Educación inclusiva

Nota. Instrumento basado en la RIEP 1.

La configuración de la información implica la creación de una estructura sólida y coherente en la matriz de análisis. Esto permitirá una revisión sistemática y ordenada de los datos recopilados, facilitando la identificación de patrones, tendencias y relaciones significativas entre las diferentes producciones de los estudiantiles. En este sentido, se continua con la siguiente matriz, que acoge el código, el año, el objetivo general, el enfoque, método y las técnicas o instrumentos de recolección de información. Es de anotar que esta información se registra tal como se encuentra en los trabajos de grado y se demuestra en la **tabla 9**.

Tabla 9. Objetivos y diseño metodológico

Código	Año	Objetivo general	Enfoque	Método	Instrumentos	Instrumentos	Instrumentos
TGLEI-01	2012	Describir las condiciones curriculares que favorecen la construcción de una propuesta pedagógica inclusiva con niños y niñas del grado primero de primaria con lesión cerebral en la Fundación Lupines de Medellín en el año 2010.	Cualitativo	Etnográfico	Entrevista	Observación	Cuestionario

Nota. Instrumento basado en la RIEP 2.

También, se recopilan las fuentes de información detallando el código, la fecha, el tipo de fuente, el rol de la fuente, la población, el sector, el tipo de zona, el nivel socioeconómico, el lugar y el nivel académico, como se muestra en la **tabla 10**.

Tabla 10. Fuentes de información

Código	Fecha	Tipo de Fuente	Rol de la fuente	Población	Sector	Tipo de zona	Nivel socioeconómico	Lugar	Nivel académico
TGLEI-01	2012	Mixto	Estudiantes docentes PEI	Niños NEE	Privado	Urbano	2	Medellín	Primaria

Nota. Instrumento basado en la RIEP 3.

- **Tercera fase: identificación de las tendencias**

En esta fase, se adopta un enfoque reflexivo-categorial para interpretar la información recopilada y analizada, centrándose en la identificación de las

tendencias presentes en los datos. Se emplea un proceso de procesamiento categorial basado en el análisis de contenido, que incluye la categorización primaria, la codificación axial y la categorización selectiva. Este enfoque permite un análisis detallado y profundo de los datos para identificar patrones y tendencias significativas.

Finalmente, se realiza un análisis interpretativo descriptivo de los resultados obtenidos. Esto implica examinar en detalle las tendencias identificadas, proporcionando una interpretación significativa de su importancia y relevancia en el contexto de la investigación. Se busca dar sentido a los hallazgos y proporcionar una descripción clara y comprensible de los resultados para su posterior comunicación.

4.8 RESULTADOS Y HALLAZGOS

Ahora se presentan los resultados de un análisis llevado a cabo para responder a los objetivos establecidos en la investigación sobre la Licenciatura en Educación Infantil de Unilasallista. Se revisaron 107 trabajos de grado clasificados en tres matrices basadas en la investigación *Regiones investigativas en educación y pedagogía* (RIEP) como estrategia orientadora.

4.8.1 RIEP 1. PALABRAS CLAVE Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El análisis comenzó con el desarrollo del instrumento RIEP 1, denominado *Corpus documental, temas y referencias*, ajustado a los intereses e información disponibles en línea de los pregrados desarrollados en la Licenciatura en Educación Infantil en el municipio de Caldas, Antioquia. Los trabajos de grado relacionados se detallan en una tabla, incluyendo código por fecha de publicación, autor, título, conceptos principales y línea de investigación asignada.

Tabla 11. Resumen corpus documental

Código	Año	Autor	Título	Principales Conceptos	Línea investigación
TGLEI-01	2012	Arbeláez Restrepo, Andrea	Condiciones curriculares favorables para la construcción de una propuesta pedagógica inclusiva para niños con necesidades educativas especiales de la Fundación Lupines.	Inclusión educativa, adaptaciones curriculares, necesidades educativas especiales.	Educación inclusiva
107 códigos	12 años	144 autores	107 trabajos de grado	243 conceptos	5 líneas investigativas

Se presenta un resumen del corpus documental mostrando el ejemplo de la forma en la cual se consolidó la información y reportando los totales de cada una de la información clasificada. Los datos refieren que, el número total de tesis publicadas en un periodo de doce años (Desde 2012 hasta mayo de 2023) es 107. El número total de estudiantes que participaron en la elaboración de estas tesis fue 144, de las cuales 62 tesis se realizaron de manera individual, esto representa aproximadamente el 58 % del total de tesis realizadas. Se realizaron 40 tesis en parejas de investigadores, lo que equivale a aproximadamente el 37 % del total de tesis. Por último, se llevaron a cabo 15 tesis en grupos de tres investigadores. Estas tesis representan cerca del 14 % del total.

Ahora bien, respecto a las tesis publicadas por año, se puede apreciar que la cantidad de tesis varía año tras año. Los años con mayor cantidad de tesis fueron 2012 y 2021, con 19 y 17 tesis respectivamente. Por otro lado, los años con menor cantidad de tesis fueron 2014, 2020 y 2023, con solo 3, 4 y 5 tesis respectivamente. Se observa que hubo un incremento notable en la cantidad de tesis entre los años 2014 y 2015, y otro aumento significativo entre 2018 y 2019. Es de anotar que el año 2013 presentó una cantidad relativamente baja de tesis en comparación con los años cercanos.



Figura 10. Trabajos de grado

- **Principales conceptos**

Los principales conceptos hacen referencia a las palabras clave relacionadas en los resúmenes de investigación, en caso no contar con ellas en las tesis de grado se relacionan las palabras que conforman los títulos de la investigación. Respecto a los principales conceptos se revisaron 243 conceptos de 107 investigaciones, de los cuales se presentan 190 para reconocer las tendencias en las palabras clave utilizadas. Entre las palabras con mayor frecuencia se encuentran “estrategias pedagógicas”, “construcción de la norma”, “empatía”, “huerta escolar” o “literatura infantil”. La **tabla 12** cuenta con una muestra representativa que abarca el 51 % del total de conceptos principales identificados.

Tabla 12. Tendencia de los conceptos principales

Concepto	Frecuencia
Estrategias pedagógicas	5
Construcción de la norma	4
Empatía	4
Huerta escolar	4
Literatura infantil	4
Pedagogía hospitalaria	4
Comportamiento agresivo	3

Concepto	Frecuencia
Cooperación	3
Estrategia metodológica	3
Lectoescritura	3
Mediación pedagógica	3
Pensamiento lógico matemático	3
Práctica educativa ambiental	3
Regulación emocional	3
Actividades físicas	2
Adaptaciones curriculares	2
Ambiente lúdico	2
Apoyo emocional	2
Competencias ciudadanas	2
Cuento	2
Desarrollo infantil	2
Educación ambiental	2
Habilidades de pensamiento	2
Habilidades sociales	2
Inclusión educativa	2
Juego terapéutico	2
Normas	2
Participación familiar	2
Prosocialidad	2
Recuperación	2
Reflexión	2
Socialización	2
Acogida	1
Acompañamiento	1

Concepto	Frecuencia
Actividades artísticas	1
Actividades didácticas	1
Actividades educativas	1
Adaptación escolar	1
Agenda	1
Ambiente de aprendizaje	1
Ambientes de aprendizaje	1
Aportes del clown	1
Apoyo de un adulto significativo	1
Apoyo educativo	1
Total	97

- **Líneas de investigación**

Tabla 13. Líneas de investigación y tesis de grado

Líneas de investigación	Total general
Ecopedagogía	9
Educación inclusiva	14
Educación rural y nuevas ruralidades	1
Infancias y subjetividad	22
Pedagogía y didáctica	61
Total general	107

Con respecto a las líneas de investigación, se procedió a clasificar de manera manual los trabajos de grado de acuerdo con sus títulos y objetivos generales con relación a las líneas de investigación proyectadas por la Licenciatura en Educación Infantil, tal como se muestra en la **tabla 7**. Se identificaron un total de 61 tesis relacionadas con la línea de investigación en pedagogía y didáctica, lo que

representa el 57 % del total, 22 tesis relacionadas con infancias y subjetividades (21 %), 13 tesis vinculadas a educación inclusiva (13 %), 9 tesis abordando Ecopedagogías (8 %), y una tesis relacionada con educación rural y nuevas ruralidades (1 %).

De igual forma se hace una relación de las tesis de grado presentadas durante el periodo 2012 a 2023 y las líneas de investigación, en el cual se puede apreciar, que la línea pedagogía y didáctica cuenta con un promedio de cinco publicaciones por año. La línea emergente con nueve producciones en los últimos tres años es ecopedagogías, mientras que las líneas de infancias y subjetividades y educación inclusiva reflejan una producción intermitente. Es de anotar que los resultados del año 2023 se consolidaron con información recopilada hasta el mes de mayo.

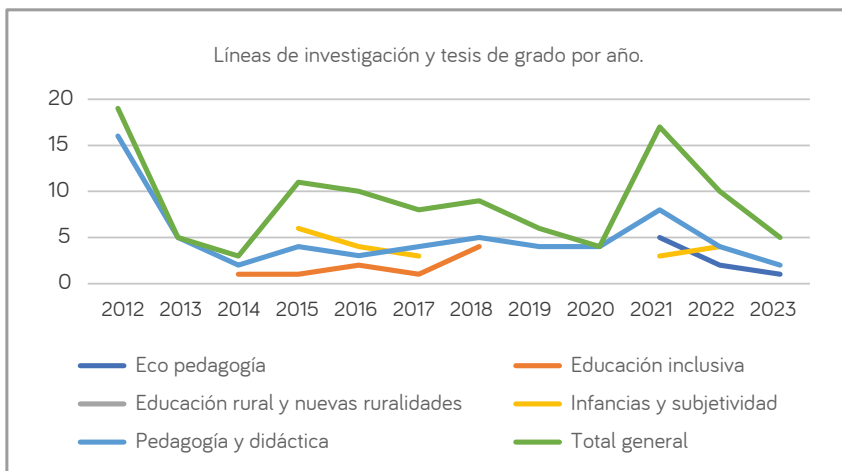


Figura 11. Líneas de investigación y tesis de grado por año

- **Tendencias investigativas**

Las tendencias investigativas emergen de la exploración conceptual y la agrupación que de estas se generan para crear categorías y subcategorías que luego se ajustan a las líneas de investigación. A partir de los conceptos (243) y líneas de investigación (5) anteriormente mencionados, se generaron encuentros entre campos conceptuales, resultando 12 categorías y 42 subcategorías emergentes las cuales fueron relacionadas con las líneas de investigación.

Estas tendencias investigativas ofrecen una visión amplia y detallada de temas explorados en los trabajos de grado, como la inclusión educativa,

desarrollo socioemocional, estrategias pedagógicas, participación familiar y desarrollo académico, entre otros. Es por esto por lo que se evidencia que la línea de investigación en ecopedagogías cuenta con una categoría y tres subcategorías, mientras que educación inclusiva cuenta con cuatro categorías y cinco subcategorías. Por otra parte, infancias y subjetividades relaciona cuatro categorías y nueve subcategorías. Por último, pedagogía y didáctica, cuenta con cinco líneas y veintidós subcategorías, como se relacionan en la **tabla 14**.

Tabla 14. Líneas, categorías y subcategorías emergentes por agrupación de conceptos

Línea investigación	Categoría	Subcategoría
Ecopedagogía	Educación ambiental y sostenibilidad	Huerta escolar
		Educación ambiental
		Cuidado del medio ambiente
Educación Inclusiva	Inclusión educativa y diversidad	Necesidades educativas especiales
	Apoyo y atención a dificultades de aprendizaje	Dificultades de aprendizaje
		Apoyo educativo
	Pedagogía inclusiva y educación intercultural	Pedagogía inclusiva
Arte, expresión y creatividad	Pedagogía del <i>clown</i>	
Infancias y subjetividades	Desarrollo social y emocional	Prosocialidad
		Socialización
		Empatía
	Participación familiar y vínculo familia-escuela	Regulación emocional
		Habilidades sociales
	Apoyo y atención a dificultades de aprendizaje	Participación familiar
		Vínculo familia-escuela
		Intervención docente

Pedagogía y didáctica	Pedagogía inclusiva y educación intercultural	Educación intercultural	
		Diversidad cultural	
	Inclusión educativa y diversidad		Adaptaciones curriculares
			Estrategias metodológicas
			Estrategias didácticas
			Centros de interés
	Desarrollo motor y habilidades físicas		Juego dirigido y juego libre
			Motricidad gruesa
			Motricidad fina
	Desarrollo cognitivo y académico		Actividades físicas
			Desarrollo del pensamiento
			Desarrollo psicomotriz
			Desarrollo del lenguaje
			Desarrollo científico
			Desarrollo matemático
	Adaptación escolar y transiciones		Desarrollo de la lectoescritura
			Proceso de adaptación
		Transición al preescolar	
Arte, expresión y creatividad		Transición entre etapas educativas	
		Literatura infantil	
		Expresión artística	
		Música	
Formación docente y prácticas educativas		Juego terapéutico	
		Formación docente	
		Buenas prácticas pedagógicas	
	Investigación académica		

4.8.2 RIEP 2. OBJETIVOS Y ASPECTOS METODOLÓGICOS

Mediante este instrumento se recopilaron los objetivos generales de las tesis de grado, al igual que su diseño metodológico relacionado con el enfoque, le método y las técnicas o instrumentos encontrados en las investigaciones, la **figura 12** muestra los objetivos más recurrentes.

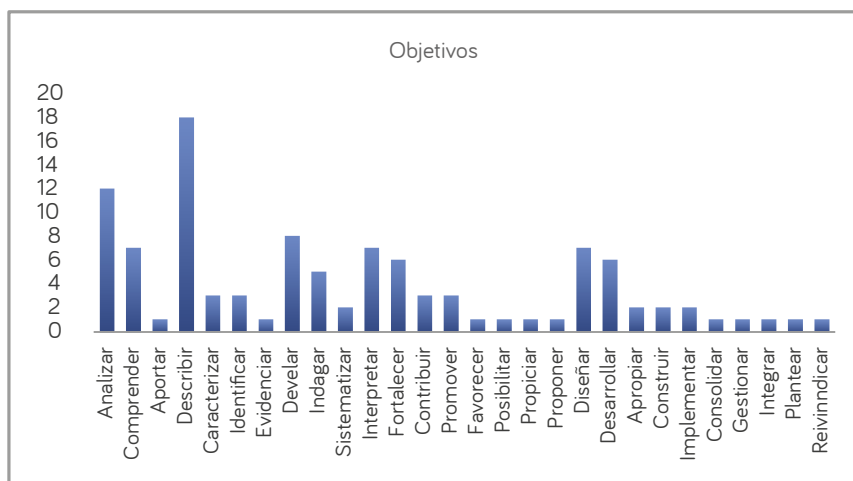


Figura 12. *Objetivos*

Para ello fue necesario recopilar los objetivos generales de las investigaciones. De estas se tomaron los verbos que se presentan en un listado de veintiocho verbos diferentes entre los cuales se encuentran verbos como describir, analizar, develar, comprender, diseñar o interpretar como las tendencias principales reflejando un 56 % del total.

Se observa una variedad de verbos utilizados en los objetivos, lo que indica diferentes enfoques y propósitos en las investigaciones realizadas. Los verbos más repetidos reflejan la intención de describir, analizar y comprender fenómenos o situaciones específicas, mientras que otros verbos muestran una intención más propositiva o de acción, como develar, fortalecer y promover. Los verbos utilizados en los objetivos principales de las tesis de grado indican un enfoque diverso y completo en las investigaciones, lo que demuestra el compromiso de los investigadores en abordar diversos aspectos y problemáticas en sus respectivas áreas de estudio. Sobre el alcance de los objetivos se presenta la **figura 13**.

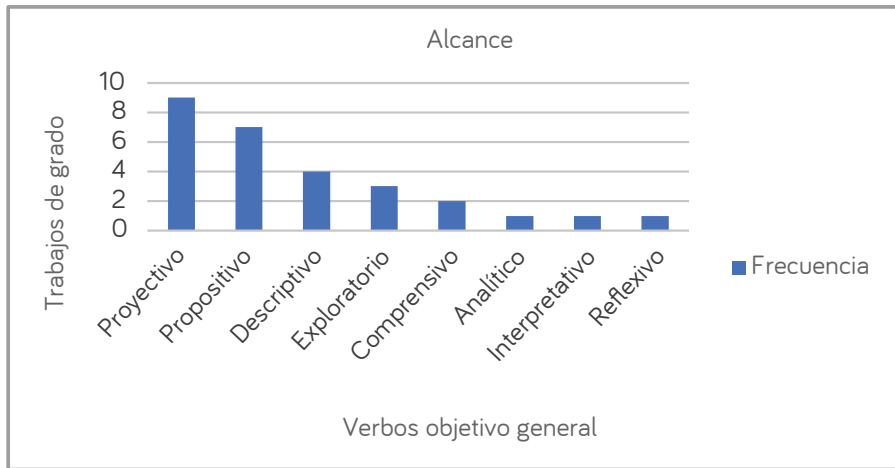


Figura 13. Alcance de los objetivos

El alcance define la proyección de la investigación, el resultado que se obtiene con su intervención. Es por esto por lo que se analizan los verbos y se clasifican según el alcance. El análisis estadístico de los trabajos de grado revela que el nivel de investigación más frecuente es el proyectivo, seguido del nivel propositivo, que juntos representan casi dos tercios de la muestra. Estos niveles se enfocan en proponer soluciones y proyectos concretos, así como en presentar propuestas teóricas o prácticas para abordar problemáticas específicas. Los niveles de investigación descriptivo y exploratorio también están presentes, aunque en menor medida, lo que indica que algunos trabajos se centran en describir y explorar fenómenos o situaciones sin proponer intervenciones directas.

Por otro lado, los niveles de investigación comprensivo, analítico, interpretativo y reflexivo son menos utilizados, sugiriendo un menor énfasis en la comprensión profunda, el análisis detallado o la reflexión crítica sobre los temas investigados.

El uso de verbos en los trabajos de grado puede estar influenciado por la naturaleza y objetivo de la investigación, así como por la metodología y enfoque del autor. Los verbos proyectivos y propositivos prevalecen en trabajos que buscan proponer soluciones prácticas o desarrollar intervenciones, mientras que los verbos descriptivos y exploratorios son más comunes en estudios que buscan conocer y describir fenómenos o situaciones sin un enfoque directo en la acción.

- Aspectos metodológicos

Tabla 15. Paradigma, enfoque, perspectiva

Enfoque	Frecuencia
Cualitativo	106
Mixto	1
Total	107

Respecto al enfoque investigativo, el análisis de los resultados sobre el diseño metodológico de las 107 investigaciones indica que el enfoque principal utilizado es cualitativo en un total de 106 estudios, lo que representa un porcentaje significativo del 99,1 % del total de investigaciones analizadas. Esto sugiere que el enfoque cualitativo es ampliamente preferido y utilizado en el campo de la investigación educativa para estos estudios. Por otro lado, solo una investigación utiliza un enfoque mixto, lo que representa un porcentaje del 0,9 %. El enfoque mixto combina elementos de investigación cualitativa y cuantitativa, lo que permite abordar un problema de investigación desde diferentes perspectivas y utilizar múltiples fuentes de datos para obtener una visión más completa del fenómeno estudiado.

- Diseños metodológicos

Tabla 16. Diseño metodológico

Diseño metodológico	Frecuencia
Estudio de caso	24
Investigación acción participativa (IAP)	23
Sistematización de experiencias	21
Investigación acción educativa (IAE)	13
Etnográfico	8
Fenomenológico	6

Diseño metodológico	Frecuencia
Investigación documental	3
Proyecto de aula	2
Teoría fundamentada	2
Biográfico narrativo	1
Investigación creación	1
Marco lógico	1
Método biográfico narrativo	1
Revisión documental	1
Total	107

Se destaca que el estudio de caso es el enfoque más comúnmente empleado, con veinticuatro investigaciones, debido a su capacidad para explorar fenómenos complejos y contextos específicos en profundidad, seguido de la investigación acción participativa (IAP) con veintitrés investigaciones que involucra activamente a los participantes en el proceso de investigación y promueve el cambio social a través de la acción colectiva y la reflexión. Continúa con la sistematización de experiencias con veintiuna investigaciones enfocadas en analizar y reflexionar sobre experiencias prácticas y proyectos educativos para extraer lecciones aprendidas y generar conocimientos aplicables en contextos similares. También, emerge el enfoque de investigación acción educativa (IAE), con trece investigaciones, buscando mejorar la práctica docente y la calidad educativa a través de la reflexión y el cambio en el aula.

Otros enfoques menos comunes en la muestra incluyen el enfoque etnográfico, fenomenológico, investigación documental, proyecto de aula, teoría fundamentada, investigación creación, marco lógico, método biográfico narrativo y revisión documental. Aunque menos frecuentes, estos enfoques pueden ser altamente relevantes para investigaciones específicas y abordar aspectos particulares de la educación desde perspectivas teóricas y metodológicas distintas.

Tabla 17. Instrumentos

Instrumentos	Frecuencia
Entrevista	61
Observación	68
Diario de campo pedagógico	37
Fichas de revisión bibliográfica documental	30
Encuesta	11
Matriz de análisis	8
Registro audiovisual	6
Secuencia didáctica	4
Cartilla	3
Círculos de cultura, relato o narrativa	3
Colcha retazos	3
Ficha de cotejo	3
Grupo focal	3
Técnicas interactivas	3
Conversatorio	2
Prueba informal	2
Talleres	2
Bitácora	1
Cartografía	1
Creación artística (<i>clown</i>)	1
Cuestionario	1
Diagnóstico	1
Dibujos de los niños	1
Diseño juegos	1
Escala abreviada del desarrollo	1

Instrumentos	Frecuencia
Escala abreviada del desarrollo EAD-1	1
Foto galería	1
Fotos, relatos. Dibujos, relato	1
Indagación guiada	1
Lista de chequeo	1
Lluvia de ideas	1
Matriz rubrica	1
Planeación guía de preguntas y dibujo de la cartografía	1
Planeaciones	1
Portafolio	1
Protocolo de relato	1
Proyecto intervención	1
Testimonios de los niños	1
Total	270

El análisis de los resultados sobre los instrumentos utilizados en los trabajos de grado en investigación educativa revela una amplia variedad de herramientas empleadas para recopilar datos e información. Las principales técnicas utilizadas son la entrevista y la observación, con un total de 61 y 68 ocasiones respectivamente. Estas técnicas cualitativas son fundamentales en la investigación educativa, ya que permiten obtener información detallada y contextualizada sobre los sujetos de estudio y sus entornos. El diario de campo o pedagógico también es una herramienta muy utilizada, presente en 37 trabajos de grado. Esta técnica se basa en el registro sistemático de observaciones y reflexiones del investigador en el contexto educativo, lo que permite capturar la realidad en su dinamismo y complejidad.

Las fichas de revisión bibliográfica o documental son otra herramienta frecuente, utilizadas en treinta investigaciones. Esta técnica es fundamental para recopilar y organizar información relevante de fuentes bibliográficas y documentales para fundamentar el marco teórico de la investigación. Las encuestas, con once casos, también son una técnica comúnmente empleada para obtener información cuantitativa y cualitativa de un grupo amplio de participantes.

La matriz de análisis se utiliza en ocho trabajos de grado, proporcionando una herramienta estructurada para organizar y analizar datos. Otros instrumentos utilizados con menor frecuencia incluyen el registro audiovisual, secuencia didáctica, cartilla, círculos de cultura, relato o narrativa, colcha de retazos, ficha de cotejo, entre otras.

4.8.3 RIEP 3. TIPO DE FUENTE

Tabla 18. Tipo de fuente

Tipo de fuente	Frecuencia
Documento	4
Mixto	12
Persona	91
Total general	107

El análisis de los resultados sobre los tipos de fuentes utilizados en los trabajos de grado en investigación educativa muestra una predominancia en el uso de fuentes de tipo persona, con un total de 91 casos. Esto indica que la información y los datos fueron obtenidos directamente de individuos, ya sea a través de entrevistas, encuestas, observaciones u otros métodos de recolección de datos que involucran la participación de las personas en el estudio. Por otro lado, se evidencia el uso de fuentes de tipo mixto en doce trabajos de grado. Esto sugiere que los investigadores utilizaron una combinación de fuentes, incluyendo documentos y fuentes de tipo persona, para obtener información y datos que respaldaran sus investigaciones. En cuanto a las fuentes de tipo documento, se utilizaron en cuatro trabajos de grado. Estas fuentes pueden incluir artículos científicos, libros, informes, documentos gubernamentales, entre otros, que fueron utilizados para fundamentar teóricamente los estudios y enriquecer la revisión bibliográfica.

El predominio de fuentes de tipo persona en los trabajos de grado indica una tendencia hacia el uso de enfoques cualitativos en la investigación educativa, donde el énfasis está en comprender las experiencias, percepciones y opiniones de los sujetos de estudio. Sin embargo, el uso de fuentes de tipo mixto también demuestra una apertura a integrar enfoques cuantitativos y cualitativos para

obtener una visión más completa y holística de los fenómenos educativos investigados.

- **Rol de la fuente**

Tabla 19. Rol de la fuente

Rol de la fuente	Frecuencia
Administrativos, maestras, estudiantes, familias	1
Docente	23
Docente y documentos	1
Docente y familias	1
Docentes y estudiantes	1
Documento	4
Estudiantes	66
Familia	8
Normatividad	1
Trabajos de grado	1
Total general	107

El análisis de los resultados sobre el rol desempeñado por la fuente en los trabajos de muestra una diversidad en la selección de las fuentes utilizadas por los investigadores. En la mayoría de los trabajos de grado (66 de 107), los estudiantes desempeñaron un rol importante como fuente de información y datos. Esto indica que los investigadores recurrieron a los propios estudiantes como sujetos de estudio, lo que sugiere un enfoque centrado en la comprensión de las experiencias y perspectivas de estos para abordar distintos fenómenos educativos.

El rol del docente también fue relevante, apareciendo en veintitrés trabajos de grado. Esto puede implicar que los docentes fueron investigados como actores clave en la implementación de estrategias pedagógicas, procesos de enseñanza-aprendizaje y otras dinámicas educativas. En menor medida, se encontraron trabajos de grado que involucraron a otras fuentes, como

administrativos, maestras, familias, estudiantes y normatividad, con un total de doce casos. También se observó que en algunos trabajos de grado se combinaron distintas fuentes. Por ejemplo, se encontraron casos donde se utilizaron tanto docentes como documentos, docentes y familias, o docentes y estudiantes como fuentes de información.

- **Población**

Tabla 20. Población

Población	Frecuencia
Adulto	21
Adulto Manual de convivencia	1
Artículos	1
Comunidad sorda	1
Docente hospitalario y familias	1
Docentes e institución educativa	1
Docentes, niños y niñas	1
Familia	2
Familia con niños hospitalizados	3
Guías escuelas cristianas de los hermanos de La Salle	1
Madres comunitarias	2
Madres emberá	1
Madres reclusas	1
Niños campesinos	1
Niños con dificultades de aprendizaje	1
Niños con discapacidad	1
Niños en situación discapacidad	1
Niños hospitalizados	3
Niños y adultos	1

Población	Frecuencia
Niños y niñas	61
Niños y niñas con CFD	1
PEI	3
Trabajos de grado del programa de Licenciatura en Preescolar	1
Total general	107

Respecto a los resultados la población más investigada en estos trabajos de grado fueron los niños y niñas, presentándose en un total de 61 investigaciones. Esto sugiere un claro interés en abordar aspectos relacionados con la educación y el desarrollo infantil, enfocándose en comprender las experiencias, necesidades y desafíos que enfrentan los niños y niñas en distintos contextos educativos, labor predominante desde la Licenciatura en Educación Infantil.

Por otra parte, la población adulta también fue objeto de estudio en varios trabajos de grado, con un total de veintiuna investigaciones. Esto podría incluir tanto a docentes como a otros adultos involucrados en procesos educativos y de formación. En menor medida, se encontraron trabajos de grado que investigaron poblaciones específicas y menos comunes, como madres comunitarias, madres emberá, madres reclusas, niños campesinos, niños con dificultades de aprendizaje, niños con discapacidad, niños hospitalizados y personas con CFD (capacidades funcionales diversas). También se utilizaron otras fuentes como familiares, docentes, adultos, proyecto educativo institucional (PEI) y documentos como manuales de convivencia, guías de escuelas cristianas y artículos para obtener información complementaria y enriquecer la investigación.

- **Sector**

Tabla 21. Sector

Sector	Frecuencia
Privado	91
Público	16
Total general	107

En las fuentes o población u objetos de investigación se muestra una clara predominancia del sector privado. De un total de 107 trabajos de grado analizados, se identificó que la gran mayoría, es decir, 91 investigaciones se llevaron a cabo en instituciones educativas o contextos relacionados con el sector privado. Esto sugiere un interés significativo en la investigación educativa dentro de instituciones de educación privada, donde posiblemente se busque mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, así como entender las dinámicas y necesidades educativas específicas de este tipo de instituciones. A su vez, que refiere que son los lugares predominantes de las agencias de práctica de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil. En contraste, un número mucho menor, específicamente dieciséis investigaciones, se enfocaron en instituciones o contextos relacionados con el sector público.

- **Tipo de zona**

Tabla 22. Tipo de zona

Tipo de zona	Frecuencia
Rural	6
Urbano	101
Total general	107

El análisis de los resultados sobre el tipo de zona muestra una clara predominancia de investigaciones llevadas a cabo en contextos urbanos. De un total de 107 trabajos de grado analizados, se identificó que la gran mayoría, es decir, 101 trabajos se enfocaron en contextos urbanos. Esto indica que las agencias de práctica se ubican en la centralidad del municipio. En contraste, un número más reducido de trabajos de grado, específicamente seis investigaciones se realizaron en contextos rurales, específicamente en los centros educativos rurales (CER) ubicados en las veredas de los municipios de Amagá, Caldas y Cocorná.

- Lugar

Tabla 23. Lugar

Lugar	Frecuencia
Amagá	2
Caldas	33
Cocorná	1
Envigado	4
Itagüí	1
La Estrella	7
Medellín	51
Sabaneta	8
Total general	107

El análisis de los resultados sobre los municipios donde se han realizado las investigaciones por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de Unilasallista, ubicada en el municipio de Caldas, suroeste antioqueño, nos proporciona una visión clara de la distribución geográfica de las investigaciones. De un total de 107 trabajos de grado analizados, se observa que la mayoría de las investigaciones se llevaron a cabo en el municipio de Medellín, con un total de 51 investigaciones. El segundo lugar con más investigaciones es el municipio de Caldas, con un total de 33 investigaciones realizadas. En tercer lugar, encontramos a La Estrella, con un total de 7 investigaciones. Los municipios de Envigado y Sabaneta también han sido escenarios de investigación, con 4 y 8 trabajos de grado respectivamente, lo que indica una variedad de intereses investigativos por parte de los estudiantes en distintos lugares cercanos a la universidad. Por último, Amagá, Cocorná e Itagüí presentan una menor cantidad de investigaciones, con 2, 1 y 1 trabajo de grado respectivamente.

- Nivel académico

Tabla 24. Nivel académico

Nivel académico	Frecuencia
Educación en casa	1
Educación inicial	13
Educación especial	2
Educación hospitalaria	8
Formación institucional	5
Preescolar	51
Primaria	25
Universitario	2
Total general	107

Frente a los diferentes niveles educativos abordados por los estudiantes en sus investigaciones, se observa que la mayoría de las investigaciones se enfocaron en el nivel preescolar, con un total de cincuenta y un trabajos. Esto sugiere que existe un interés significativo por parte de los estudiantes en investigar y mejorar la educación en este nivel, que es crucial para el desarrollo y formación temprana de los niños. Al igual que predomina el escenario educativo de formación como licenciados. En segundo lugar, encontramos el nivel primario principalmente entre los grados primeros a tercero, con veinticinco trabajos de grado. El nivel de educación inicial también es relevante, con trece trabajos de grado dedicados a investigar en este nivel, realizados en programas de educación inicial estatal, como los centros o jardines infantiles y los hogares comunitarios. Por otra parte, la educación hospitalaria también ha sido objeto de estudio en ocho trabajos de grado. Esto puede reflejar la preocupación por la educación de los niños que se encuentran hospitalizados y la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas adecuadas para garantizar su aprendizaje y bienestar durante su estadía en el hospital. Por último, los niveles restantes, encontramos cinco trabajos de grado relacionados con el nivel institucional, dos con educación especial y dos con educación universitaria.

4.9 CONCLUSIONES

Se logró recopilar un total de 107 trabajos de grado en un período de doce años, los cuales presentan una amplia diversidad conceptual y metodológica. Estos trabajos abarcan diversos contextos y poblaciones, abriendo el panorama hacia la educación inicial, preescolar, básica primaria, las familias y diferentes entornos tanto escolares como no escolares. A través de estos trabajos, los futuros maestros han podido desempeñarse y evidenciar su experiencia en el campo educativo.

Esta investigación representa una continuidad al estado del arte de las tendencias investigativas en la Licenciatura en Educación Infantil. Asimismo, ha permitido reconocer los temas principales de interés de los estudiantes, en relación a su desempeño en la divulgación de los procesos y productos alcanzados durante el desarrollo de sus proyectos de trabajo de grado y la práctica pedagógica. De esta manera, se ha logrado cumplir con los objetivos propuestos para esta investigación, ofreciendo una visión amplia y detallada de los avances y logros alcanzados en el ámbito educativo.

Se han identificado diferentes categorías y subcategorías en los trabajos de grado de la Licenciatura en Educación Infantil realizados durante el periodo 2012-2023, entre los que se destacan una diversidad de áreas de interés con gran relevancia en la educación ambiental y sostenibilidad, la inclusión educativa y diversidad, así como el desarrollo social y emocional en el contexto educativo. Estos temas reflejan la preocupación por promover prácticas pedagógicas inclusivas, la participación activa de las familias en el proceso educativo y el desarrollo integral de los estudiantes, abordando aspectos cognitivos, emocionales, físicos y culturales. Asimismo, se observa el interés en el desarrollo de habilidades docentes, el uso de estrategias metodológicas y el papel del arte y la creatividad en la educación.

El análisis también destaca la necesidad de promover el apoyo y atención a dificultades de aprendizaje, y el enfoque en la pedagogía inclusiva y educación intercultural. La adaptación escolar y las transiciones entre etapas educativas son áreas relevantes para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes. Se resalta el valor de la formación docente y la investigación académica para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas. En general, el conjunto de temas refleja la diversidad y complejidad de la educación, abarcando diferentes dimensiones y aspectos cruciales para una formación integral y equitativa de los estudiantes.

El análisis de los datos revela que existen variaciones en la cantidad de tesis publicadas por año, siendo los años 2012 y 2021 los que presentan la mayor cantidad de tesis, mientras que los años 2014, 2020 y 2023 muestran la menor cantidad. También se observan incrementos notables en la cantidad de tesis entre años específicos, lo que puede indicar cambios en la dinámica de investigación en ciertos periodos. Además, se identificaron palabras clave recurrentes en los resúmenes y títulos de las investigaciones, como estrategias pedagógicas, construcción de la norma y huerta escolar, lo que sugiere áreas de interés y enfoque de las investigaciones realizadas.

En relación con las líneas de investigación, se destaca la presencia de cuatro líneas principales: pedagogía y didáctica, infancias y subjetividades, educación inclusiva y ecopedagogías. Estas líneas abarcan una variedad de categorías y subcategorías que reflejan los temas explorados en los trabajos de grado, como inclusión educativa, desarrollo socioemocional, estrategias pedagógicas, participación familiar y desarrollo académico. Por otro lado, se observa que el enfoque cualitativo es ampliamente preferido en las investigaciones, destacándose el estudio de caso como el enfoque más comúnmente utilizado. También se emplean enfoques como la investigación acción participativa, la sistematización de experiencias y la investigación-acción educativa. Estos resultados revelan una diversidad de enfoques metodológicos utilizados para abordar diferentes problemáticas en el campo de la educación.

REFERENCIAS

- Bustos, A., & Molano, D. (2018). El proceso de investigación en la práctica pedagógica de los docentes. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Freire, P. (2002). Cartas a quien pretende enseñar. Argentina: Siglo XXI editores
- Ley 115 de 1994. Congreso de la República de Colombia.
- Murcia Peña, Napoleón; Ramírez, Camilo Andrés; Ospina, Héctor Fabio. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EL EJE CAFETERO Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 8, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 11- 38.
- Ospina, Héctor Fabio; Gallardo, Banca Nelly; Montoya, Simón; Arroyave, Luz Amparo. Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia:

mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017. CINDE 2020.

Pacheco, D., & Torres, A. (2020). La investigación en la práctica pedagógica: una aproximación desde la formación docente. *Semestre Económico*, 23(52), 1-16.

Runge Peña, Andrés Klaus, & Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (2012). PEDAGOGÍA Y PRAXIS (PRÁCTICA) EDUCATIVA O EDUCACIÓN. DE NUEVO: UNA DIFERENCIA NECESARIA. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2), 75-96. [fecha de Consulta 18 de diciembre de 2019]. ISSN: 1900-9895. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134129257005>

Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Revista praxis*. Vol. XVI, Nº1. pp. 22-32. Recuperado de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v16n1a03sanjurjo.pdf>

Torres, A., Castro, M., & Rendón, C. (2021). La práctica pedagógica investigativa como estrategia para el desarrollo profesional docente. *Pensamiento Psicológico*, 19(2), 1-19 Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI editores.

Unilasallista. (2021). RESOLUCIÓN CA - 1118 7 de julio de 2021 Por la cual se expide el Reglamento de Prácticas Pedagógicas Investigativas de los programas de Educación de la Corporación Universitaria Lasallista.

CAPÍTULO 5

EL CAMINO HACIA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR SEÑOR DE LOS MILAGROS

John Fernando Mejía Balbín¹⁷

RESUMEN

El presente escrito reflexivo tiene por objeto sistematizar y dar cuenta del proceso de transformación de la propuesta de práctica pedagógica investigativa a partir del 2020 derivada de diversos análisis que condujeron a la comunidad educativa de la Escuela Normal Superior Señor de los Milagros a considerar la necesidad de un cambio en su propuesta. Para tal efecto, se describen los distintos procesos que se llevaron a cabo para construir e implementar una propuesta transitoria y finalmente dar forma a una práctica pedagógica investigativa, que reconociendo las fortalezas y retos del pasado, emprende un nuevo camino en la formación de maestros en este aspecto. Se concluye que este proceso ha permitido transformar práctica pedagógica en aras de visibilizarse como espacio de construcción de saberes para el maestro y de emerger como ejercicio valioso de investigación, que al ser divulgado permitirá el enriquecimiento mutuo con otras escuelas normales de los procesos de formación de maestros.

Palabras clave: práctica pedagógica investigativa, formación de maestros.

¹⁷ Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, especialista en Gerencia Educativa de la Universidad de San Buenaventura, magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura. Docente de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Señor de los Milagros, San Pedro de los Milagros, Antioquia, Colombia. Correo: fernandomejia@normalsm.edu.co.

5.1 INTRODUCCIÓN

La Escuela Normal Superior Señor de los Milagros, como institución formadora de maestros, y que por tanto tiene dentro de su quehacer una constante intención de reflexionar sobre las teorías y prácticas docentes ha puesto en los últimos años su interés por repensar las prácticas pedagógicas que desarrollan los maestros en formación, sobre todo al recopilar información desde los distintos espacios de realimentación, evaluación y discusión entre los maestros que acompañan dichas prácticas docentes.

En este orden de ideas, el presente texto emerge como una sistematización y reflexión de la experiencia que ha significado este proceso que inició desde el 2020, año de profundas transformaciones, punto de quiebre y análisis obligados en una buena medida por la coyuntura de la pandemia del Covid-19.

En primer lugar, se hace presentación de cómo se ha desarrollado y entendido la práctica pedagógica en los últimos años antes de las transformaciones a la misma que se promovieron en el año 2020, a continuación, se muestran cada una de las reflexiones y discusiones que motivaron la evaluación y revisión de la práctica pedagógica tal y como venía llevándose a cabo y había sido concebida desde el inicio del Programa de Formación Complementaria en la década de los 2000.

Posteriormente, se muestran las consideraciones que llevaron, a partir de las primeras evaluaciones de la práctica, a concebir una propuesta de práctica provisional. En este apartado se hace un balance de su surgimiento, ejecución y balance arrojado, así como aprendizajes derivados de dicha propuesta.

A continuación, se relata el camino recorrido que parte de las discusiones iniciales y la propuesta provisional y que culmina en la convocatoria de distintos actores de la comunidad normalista (maestros formadores, directivos, maestros en formación, actores educativos de la región e instituciones universitarias aliadas) para llevar a la construcción de la propuesta pedagógica que se aprueba y que empieza su trasegar a partir del año 2022, siendo esta la propuesta de práctica pedagógica que actualmente rige los procesos formativos de práctica pedagógica investigativa de la Escuela Normal Superior Señor de los Milagros.

Finalmente, se da cuenta de las conclusiones, aprendizajes y descubrimientos que se han logrado a partir del camino que desde el 2020 la escuela normal emprendió en aras del mejoramiento continuo y de potenciar sus procesos de formación de maestros. En ese sentido, se considera de gran valía la

difusión de este tipo de experiencias, de modo tal que las escuelas normales superiores, facultades de educación y demás actores educativos puedan encontrar diversas perspectivas de entender la práctica pedagógica y se enriquezca así sus propias prácticas docentes.

5.2 CARACTERIZACIÓN HISTÓRICA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA NORMAL SEÑOR DE LOS MILAGROS

En los programas de formación complementaria de las escuelas normales superiores colombianas, podría decirse que la práctica pedagógica investigativa ha sido la piedra angular en la formación de futuros maestros. Esta realidad se establece sobre todo a partir de los procesos de reestructuración de las escuelas normales superiores que se dieron a finales de la década de los noventa del siglo pasado, hace aproximadamente veinticinco años y que fueron producto de los mandatos que supuso la Ley General de Educación de 1994 y sus posteriores decretos.

La misma denominación de *práctica pedagógica investigativa* no es gratuita, ya que procede de las construcciones teóricas que intelectuales y grupos de investigación de las facultades de educación del país generaron para apoyar el proceso de reestructuración de las escuelas normales.

La idea fue concebir el aula como un espacio de constante reflexión, transformación de la propia práctica y construcción de conocimiento y “erigir unas normales superiores en donde se forme un maestro que sea intelectual de la pedagogía, hombre público, interlocutor de las comunidades científicas; dotado de un sentido de territorialidad que afiance las identidades regionales” (Echeverri, 1996, p.21). La Escuela Normal Superior Señor de los Milagros, en su documento de Proyecto Educativo del Programa de Formación Complementaria lo describe de la siguiente manera:

La investigación aparece como una posibilidad para ser mejor maestro, por ello se asume que la investigación del maestro es la que realiza en el aula. Allí es donde tiene su ambiente natural y es ese su espacio de dominio y de significados. El maestro asume una actitud de observador crítico, indaga, cuestiona el devenir de su práctica. Formula interrogantes, construye hipótesis, analiza y sistematiza. El maestro problematiza su realidad y la de

sus estudiantes; diseña propuestas de intervención para alcanzar soluciones a las situaciones problemáticas (IEENSSM, 2018, p. 102).

En ese orden de ideas, la práctica pedagógica investigativa en la Escuela Normal Superior Señor de los Milagros se caracteriza por:

La reflexión crítica, participativa de experiencias de los maestros en formación y formadores, la observación de aspectos básicos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula y en la escuela y la confrontación de paradigmas, teoría y conceptos construidos desde las diversas áreas del saber para establecer, frente a todo esto, un diálogo constructivo que desencadene la creación de propuestas innovadoras, creativas que den testimonio de la comprensión del ser y el hacer del maestro (IEENSSM, 2018, p. 92).

Con lo anterior, se busca formar maestros que, entre otras cosas:

Reflexionan en torno a las propias prácticas pedagógicas para mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación e interactúa con la comunidad y lidera proyectos sociales y pedagógicos productivos, investigando los contextos para hacer más pertinentes los procesos educativos, de acuerdo a las necesidades reales de la comunidad (IEEENSSM, 2018, p.29).

Para lograr dicho cometido, históricamente la escuela normal ha establecido una estructura para su práctica pedagógica en la cual se intenta que los maestros, en la medida que podían vivenciar y llevar a cabo su práctica docente en las diferentes instituciones educativas de la región, pudiesen pensar ese proceso como un escenario investigativo en el cual se idease un proyecto de investigación que bebiera de las prácticas de aula y viceversa.

De manera más específica, por el lado de la práctica pedagógica, los maestros en formación, en su trasegar de cinco semestres que compone el Programa de Formación Complementaria desarrollan su experiencia de práctica en cinco escenarios educativos distintos. Uno por cada semestre en el siguiente orden:

- En el primer semestre desarrollan su práctica pedagógica en escenarios educativos de primera infancia (como por ejemplo los CDI) o instituciones privadas que ofrezcan dicho nivel.
- En el segundo semestre se ejecuta su quehacer en el grado de transición del nivel de preescolar.
- Para el tercer semestre se lleva a cabo la práctica pedagógica en escuela graduada en el nivel de educación básica primaria.

- En el cuarto semestre los maestros en formación deben ejecutar su proceso en escenarios rurales donde se lleve a cabo el modelo de educación flexible de Escuela Nueva.
- Finalmente, en el quinto semestre se espera que los futuros normalistas superiores exploren su práctica en escenarios donde se ejecuten otros modelos de educación flexible. Sin embargo, lo que había ocurrido en la aplicación de lo anterior es que los estudiantes mantuvieron el desarrollo de su quehacer docente en escenarios de Escuela Nueva, siendo este el modelo de educación flexible preponderante en la región donde está ubicada la escuela normal.

Mientras los maestros en formación desarrollaban su práctica pedagógica, debían pensar en la construcción y puesta en marcha de un proyecto de investigación que atravesase dicha práctica durante los cinco semestres que componen el Programa de Formación Complementaria y entregando unos avances del mismo proyecto al final de cada semestre.

En el primer semestre los estudiantes debían construir la propuesta inicial de su proyecto, dando cuenta de un título y tema de investigación, un problema de investigación, objetivos de esta y justificación. Todo lo anterior partiendo de las exploraciones, observaciones, necesidades y problemáticas detectadas en el centro de práctica al que asiste el maestro en formación. Para el segundo semestre se esperaba la entrega de avances que dieran cuenta de los antecedentes al problema investigado, el marco legal y conceptual. Para el siguiente semestre debía presentar como avances el marco metodológico y el desarrollo inicial del trabajo de campo. Para el cuarto semestre debía el estudiante terminar de ejecutar el trabajo de campo que le permitiera recopilar la información para dar respuesta a su pregunta y el cumplimiento de sus objetivos. Y en el quinto semestre se concluía con el análisis y la interpretación de resultados de investigación, conclusiones, recomendaciones y la puesta en marcha de una propuesta de intervención pedagógica derivada de los resultados y hallazgos emanados de la investigación.

A lo largo de todo ese proceso, la Escuela Normal asignaba a cada nueva cohorte un maestro formador o asesor de práctica pedagógica, quien tenía la función de acompañar a lo largo de los cinco semestres del proceso al maestro en formación en la correcta puesta en marcha de su práctica docente y la estructuración y ejecución de su proyecto de investigación, ambos procesos son simultáneos.

5.3 LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y UNA NECESIDAD DE TRANSFORMACIÓN

El año 2020 fue un punto de quiebre para la escuela normal, así como para la humanidad por cuenta de las transformaciones a las que se vio abocada producto de la pandemia del Covid-19.

Podría decirse que la coyuntura se presentó como el escenario para hacer un pare en el camino frente a la manera como muchos procesos educativos se estaban llevando a cabo, pues aparte de la necesidad de repensarse para continuar con los procesos formativos en medio de la pandemia y sus consecuencias para la cotidianidad y formas de vida, tal coyuntura creó la oportunidad para visibilizar de manera profunda todo aquello que se venía haciendo en la escuela normal, no queriendo decir que antes no se evaluaran los procesos educativos en la institución pero es precisamente la urgencia de cambio como la que planteó la pandemia la que obliga en muchos casos a tomar una perspectiva distinta frente a la mirada evaluativa que se tenía.

Sin embargo, en la idea de repensar los diversos procesos educativos que llevaba a cabo la escuela normal en 2020 de manera detallada, se puso la lupa sobre un espacio fundamental en el quehacer del Programa de Formación Complementaria, que es la práctica pedagógica investigativa.

Teniendo en cuenta que para el momento que se presentó la pandemia, esta obligó a un confinamiento que cierra la posibilidad del encuentro de los maestros y estudiantes y por tanto llevó a establecer estrategias metodológicas para continuar con la prestación del servicio educativo a pesar del aislamiento, la práctica pedagógica investigativa siendo también un ejercicio de docente también se ve de manera enfática en la necesidad de repensarse.

Con dicha evaluación, en este momento histórico tan particular se plantearon análisis de forma minuciosa respecto a una dinámica particular en el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa que ya se venía visualizando de larga data, la cual se expone a continuación y que se considera la motivación principal para la transformación de la propuesta de práctica pedagógica.

5.4 UN MODELO, DOS PRÁCTICAS

Como se mencionó anteriormente, la práctica pedagógica en la Escuela Normal Señor de los Milagros se configura como un espacio formativo en el que en cada uno de los cinco semestres del programa de formación los estudiantes trasiegan por cinco escenarios de práctica (centros de primera infancia, educación preescolar, educación básica primaria, modelo educativo flexible de Escuela Nueva, otros modelos educativos flexibles presentes en la región), mientras de manera paralela se da forma a un proyecto de investigación que toma su inspiración y se alimenta de la práctica misma. Es decir que cada uno de los aspectos que la conforman debe tener como base y recabar la información necesaria de la práctica misma (desde el tema, la pregunta, el problema de investigación y los objetivos hasta la recolección de información, análisis, conclusiones y recomendaciones). Adicionalmente, el estudiante debe presentar una propuesta de intervención que nace de las conclusiones y recomendaciones arrojadas con por la investigación.

En esencia, hay un claro intento por pensar la práctica pedagógica investigativa, tal cual como es denominada. Es decir, como un espacio que le permita al futuro normalista superior concebirse como un investigador en el aula, capaz de transformar la práctica misma en el aula como escenario para la construcción de conocimiento. Restrepo (2009) afirma al respecto:

Retomando nuestro tema central, los actores de la investigación de aula o en el aula son, entonces, como lo planteaba Stenhouse (1984), el maestro y los alumnos, pero en situaciones y relaciones diversas. En efecto, la investigación puede hacerse por el docente sobre sí mismo, por el docente sobre los estudiantes, y por el docente con los estudiantes o en interacción con ellos, con el propósito primordial, ya mencionado, de enseñar a investigar haciendo investigación, es decir, llevando a cabo investigación formativa (p. 105).

Sin embargo, la experiencia de los asesores de investigación mostraba que cumplir con ese cometido no era una tarea nada sencilla, fundamentalmente por la dificultad de ejecutar un solo proyecto de investigación en cinco semestres mientras se lleva a cabo una práctica pedagógica en cinco espacios completamente distintos. No sería descabellado decir que mientras se ponía en marcha un proyecto investigativo, este debía acoplarse y tener sinergia con lo que realmente eran cinco prácticas pedagógicas.

Por otro lado, los diferentes espacios de discusión y divulgación de estas prácticas y proyectos de investigación daban cuenta, desde la palabra de

los asesores mismos de investigación, como de los maestros cooperadores acompañantes en los centros de práctica de la desconexión que se percibía entre la práctica y los ejercicios de investigación, tanto en la práctica misma como en los resultados y conocimientos divulgados. La consecuencia que entonces se establecía en la aplicación de la propuesta de práctica pedagógica era la de una deficiencia estructural en su concepción que llevaba a una incongruente aplicación de la práctica respecto al ejercicio investigativo que deseaba documentarla.

Para dar una ilustración al respecto, el maestro en formación iniciaba la concepción de su proyecto de práctica y visibilizaba lo que sería su problema de investigación mientras desarrollaba su práctica pedagógica en centros de práctica de primera infancia. De la misma manera construía otros aspectos de la misma investigación como la pregunta, el objetivo y la justificación de la misma. Ahora, todo lo anterior era la base sobre la cual se iba a emprender el proceso de trabajo de campo y recolección de información. Sin embargo, dicho trabajo de campo no se hacía en el escenario de práctica en el que fue visibilizado y concebido sino en otro distinto tanto en espacio, tiempo y modelo educativo como podría ser la escuela rural en el modelo educativo flexible de Escuela Nueva.

La ilustración anterior muestra que el Programa de Formación Complementaria en su propuesta de práctica pedagógica tenía un problema de fondo por discutir, reflexionar y sobre el cual establecer acciones de mejora y los espacios de reflexión que creó la pandemia fueron el aliciente para considerar alternativas a esta problemática.

5.5 PROPUESTA PROVISIONAL DE PRÁCTICA

El diagnóstico inicial dio cuenta de una desconexión entre la propuesta de práctica pedagógica y la propuesta investigativa que la acompañaba. Es por esto que lo que se propuso como alternativa entre la comunidad educativa apuntaba a solucionar la aparente incoherencia entre práctica e investigación y en ese sentido se vislumbró una opción inicial que posteriormente se denominó “propuesta provisional de práctica o plan piloto de práctica pedagógica investigativa”.

Esta propuesta planteaba que, al ser el proyecto de investigación un ejercicio que se estructura en los cinco semestres que componen el Programa de Formación Complementaria y que va avanzando por las distintas fases del

mismo en la medida que se desarrolla la práctica pedagógica, debía ser la práctica la que se amoldara a esta dinámica y en consecuencia, si con la investigación de la práctica se pretende resolver problemas evidenciados en la misma al inicio del proceso, debería toda la investigación desarrollarse en el mismo contexto y para que esto sucediera, debía mantenerse el maestro en formación en el mismo centro de práctica mientras así lo exigieran sus fases y su puesta en marcha, de modo que ahora los maestros en formación se podrían mantener en un mismo centro de práctica durante los cinco semestres del Programa de Formación.

Las reflexiones al respecto llevaron a que se pusiera en marcha el denominado plan piloto con la cohorte de maestros en formación que iniciaron en el segundo semestre del año 2020 y en el primer semestre de 2021 y que se hiciera un seguimiento y evaluación a la forma como iba implementándose dicho plan, de modo tal que en el año 2021 se continuara con las reflexiones que apuntaran al mejoramiento constante de la propuesta de práctica pedagógica investigativa.

5.6 PUESTA EN MARCHA DE LA PROPUESTA PROVISIONAL DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA

Con la llegada de las cohortes que serían objeto del plan piloto inició una nueva forma de implementar la práctica pedagógica. En este caso, dicho proceso se estructuró como se explica a continuación.

En primer lugar, se organizaron con los estudiantes ejercicios de observación en campo que permitieran a los mismos tener un acercamiento a distintos espacios de formación para los cuales los futuros normalistas superiores están preparándose. Es decir, observaciones de prácticas docentes en escenarios como la escuela básica, escuela nueva, educación inicial y en el nivel de preescolar.

La idea es que con la observación también empezaran a visualizar cuál sería el problema de investigación que logran diagnosticar y que fuera parte de su interés como investigadores de aula. Con lo anterior y con la estructuración inicial de su investigación partiría naturalmente la escogencia del contexto de práctica donde se asentarían durante todo su proceso formativo.

Todo este proceso se llevó de la mano de la asesora de investigación asignada para dicha cohorte, quien también de alguna manera apoyó en las

perspectivas tanto de práctica como de investigación que las estudiantes de la cohorte que ingresó en el segundo semestre de 2020 -un total de nueve estudiantes- iba configurando.

El resultado de este primer ejercicio es que la primera cohorte elegida para el plan piloto se decantó por conformar una serie de ejercicios investigativos que apuntaban a fortalecer los proyectos pedagógicos obligatorios establecidos en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994, como vehículo para consolidar la escuela rural como un espacio de formación y consolidación del tejido social y de las relaciones comunitarias.

Lo anterior implicaba entonces que las estudiantes desarrollarían su experiencia de práctica pedagógica investigativa durante algo más de dos años en una escuela rural bajo el modelo educativo flexible de Escuela Nueva e implementarían su proyecto de investigación desde su concepción hasta conclusión en un mismo contexto.

Al igual que la primera cohorte, la segunda cohorte que se acogió a este proceso construyó sus propuestas de investigación alrededor de la educación rural y del acercarse a espacios educativos donde el modelo educativo flexible de Escuela Nueva también estaba presente y sus proyectos pasaban desde la indagación sobre la construcción de la figura del maestro y el concepto de vocación en la medida que desarrolla su práctica pedagógica, hasta la pregunta sobre el impacto del clima escolar en el desarrollo del proceso educativo.

5.7 BALANCE DE LA EXPERIENCIA PILOTO

En los dos años que la propuesta se puso en marcha se pudieron evidenciar tanto retos como potencialidades que vale la pena tener en cuenta y que fueron la punta de lanza para reflexionar acerca de la propuesta investigativa final que se construyó en la escuela normal.

En lo referente a las potencialidades y aquello que se puede considerar como una ganancia para la formación de maestros en la práctica pedagógica se puede resaltar el conocimiento profundo que dicho proceso permitió a los maestros en formación de las escuelas, contextos y comunidades donde llevaron a cabo su práctica. Este proceso les permitió a los maestros en formación convertirse en referentes y actores de importancia tanto para los estudiantes de la escuela, como para los maestros en formación y las comunidades educativas y veredales que se agrupan alrededor de la escuela, facilitando el acceso a conocer las

problemáticas del espacio, la escuela y las comunidades y por tanto le dieron una gran pertinencia a los proyectos investigativos propuestos en tanto ese conocimiento de fondo ayudó a que se pudieran diagnosticar de manera más clara las situaciones que en la cotidianidad tocan al espacio.

Así mismo, lo anterior mostró que ese relacionamiento cercano con el espacio y sus habitantes contribuye a una recolección de la información más profunda y transparente en tanto los actores foco de las investigaciones lograron reconocer y por tanto establecer relaciones de confianza con quienes los investigaban.

En lo referente a los retos que se evidenciaron en el seguimiento a la propuesta piloto se destaca, en primer lugar, uno que se venía advirtiendo en las reflexiones acerca de las transformaciones a la propuesta de práctica pedagógica y es el *sacrificio* que implica que los maestros de práctica no puedan durante cada semestre transitar y tener la posibilidad de conocer los distintos contextos educativos en los que podrán ejercer como normalistas superiores, pues la propuesta piloto los supeditaba a mantenerse en un mismo contexto durante todo su proceso educativo en aras de conocer profundamente un mismo espacio y darle solidez y coherencia a su proyecto de investigación.

En segundo lugar, se detectó que administrativamente era una propuesta que resultaba difícil de mantener con una cierta estabilidad para que se desarrollara tal como está concebida, máxime por el tiempo que lleva su desarrollo que es de aproximadamente dos a dos años y medio que compone el Programa de Formación Complementaria.

Cuando se habla de “dificultades administrativas” tiene que ver con las distintas situaciones que pueden aparecer en materia de gestión escolar en un lapso relativamente extenso. Y se remite a novedades como, por ejemplo: novedades en la planta docente, ya que, en el sector público, que es quien mayoritariamente presta el servicio educativo en las regiones tienden a presentarse con cierta regularidad cambios en la planta docente, que depende jerárquicamente de los entes territoriales gubernamentales y no de las mismas instituciones educativas, lo que afecta la regularidad en los procesos educativos, entre estos la práctica pedagógica. Esta situación se profundiza en los centros rurales, que por las dificultades y necesidades que comúnmente poseen, llevan a que sean un reto para los maestros y en consecuencia poco atractivos laboralmente y en consecuencia más susceptibles de una alta rotación de planta docente, sobre todo si el maestro que se asigna al centro educativo rural no es de la región o si no logra adaptarse al contexto y generar lazos fuertes con la comunidad que circunda el centro educativo.

Novedades en la escuela o contexto elegido pues hay que tener en cuenta que los centros educativos rurales, que son los que más comúnmente terminan siendo los centros de práctica en las escuelas normales, ubicadas en las regiones fuera de las ciudades capitales, tienden a tener una población estudiantil flotante, a ubicarse en zonas dispersas y las escuelas deben cotidianamente sortear la falta de estudiantes, que en algunos casos lleva al cierre del centro educativo.

Por otro lado, está la complejidad de las relaciones sociales pues como se ha venido mencionando anteriormente, la propuesta piloto da cuenta de un acercamiento profundo y prolongado de un maestro en formación que funge también como investigador en un territorio y eso tiene unos retos que pasan por la habilidad del maestro en formación -e incluso del maestro asesor- para construir relaciones de confianza, respeto y reciprocidad con la maestra cooperadora de la escuela y con la comunidad en general. Es crucial en el desarrollo de la práctica pedagógica lograr una mínima aceptación y reconocimiento entre maestros y comunidad educativa, más aún en estos procesos y en un tiempo prolongado como el que implica esta práctica pedagógica, tiempo en el que estas relaciones pueden transformarse, potenciarse o desgastarse y debilitarse.

5.8 EL CAMINO HACIA LA PROPUESTA DEFINITIVA

Con las percepciones recogidas y las reflexionadas a partir de ver lo ganado y lo perdido con la propuesta piloto respecto a la propuesta anterior de práctica pedagógica investigativa la comunidad educativa emprendió en el 2021 la conformación de espacios de reflexión y discusión que condujeran a una evaluación de la práctica en relación con las transformaciones que esta había experimentado como con los propósitos en la formación de maestros y la propuesta pedagógica que presenta el proyecto educativo del Programa de Formación Complementaria de la escuela normal: “la transformación social y cultural desde una visión humana”.

Así mismo, durante estos ejercicios de discusión entre pares, la escuela normal, cumpliendo con lo dispuesto en el Decreto 1236 de 2020 en su artículo 2.3.3.7.2.4 referente a convenios con instituciones de educación superior y facultades de educación y acudiendo a una relación de larga data con la Universidad de San Buenaventura y la Universidad de Antioquia, invitó a maestros e investigadores de dichas instituciones a tomar postura, escuchar su palabra y su asesoramiento respecto a este proceso.

En ese sentido la escuela normal contó con el acompañamiento de docentes de la Universidad de Antioquia con destacada experiencia en práctica pedagógica y con conocimientos profundos en las dinámicas educativas de las escuelas normales en Antioquia.

Las reflexiones más destacables que surgieron de tales encuentros, que dieron forma a la propuesta de práctica pedagógica definitiva y que hoy implementa la Escuela Normal Superior Señor de los Milagros fueron, en primer lugar, aunque la propuesta piloto muestra la importancia de insertarse y reconocer los escenarios y centros de práctica de manera profunda como posibilidad de acercamiento a los *habitus*, formas de vida y conocimiento de las dinámicas de las comunidades, sobre todo en la ruralidad y sus aportes a la construcción de proyectos de investigación sólidos, para la escuela normal resulta más importante aún formar a los futuros normalistas en la observación, reconocimiento y puesta en marcha de prácticas docentes en los diferentes espacios que potencialmente los maestros en formación pueden ejercer como docentes al recibir su título.

Es decir, la escuela normal reconoce de manera particular la valía de trasegar en el proceso de formación en la práctica por distintos escenarios educativos, cosa que se implementaba en la propuesta de práctica pedagógica anterior y que se desechó en la llamada propuesta piloto para potenciar la coherencia y consolidación de los proyectos de investigación.

La segunda reflexión a tener en cuenta -que deriva de los encuentros realizados con la asesoría de la Universidad de Antioquia- es que la escuela normal debe hacerse la pregunta sobre qué es lo fundamental en la formación de maestros: ¿formar en investigación a los futuros normalistas superiores? o ¿que los maestros en formación lleven a cabo proyectos de investigación formales?

En ese sentido, las discusiones condujeron a concluir que la escuela normal tiene un compromiso inicial e irrenunciable con la formación en investigación, con brindar herramientas en materia teórica y metodológica que permitan al maestro en sus procesos educativos posteriores y en el mismo ejercicio docente constituirse en constructor de conocimiento y transformador de su práctica.

5.9 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA NORMAL, LA PROPUESTA ACTUAL

La Escuela Normal Superior Señor de los Milagros, después de tres años en los cuales ha emprendido una apuesta por resignificar y transformar sus prácticas y por redefinir lo que concibe en la formación de maestros ha logrado llegar a un consenso entre la comunidad educativa frente a lo que consideran será la propuesta de práctica pedagógica más pertinente para cumplir con los fines y propósitos en el Programa de Formación Complementaria.

La propuesta de práctica pedagógica se define ahora como un proceso en el cual los maestros en formación llevan a cabo una práctica docente en cinco escenarios o contextos educativos, uno por cada semestre que se cursa en el Programa de Formación Complementaria.

Es decir, se retoma la propuesta de implementación inicial en la cual en primer lugar los estudiantes ejecutan su proceso de enseñanza en centros de atención a la primera infancia. En el segundo semestre se desarrolla la práctica en contexto de educación en preescolar y posteriormente en el tercer semestre tener un acercamiento a espacios de educación básica primaria. En el cuarto semestre se dirige la práctica a contextos rurales con modelo educativo flexible de escuela nueva y finalmente, en el quinto semestre se espera que los estudiantes puedan tener experiencias relacionadas con el rol de director rural. Esto como parte de las nuevas directrices establecidas en el Decreto 1236 de 2020 en sus artículos 2.3.3.7.1.3 y 2.3.3.7.1.4 que licencia a los normalistas superiores para desempeñarse como directores rurales.

Al retomarse la idea de práctica pedagógica inicial se presenta la pregunta sobre cómo conciliar el ejercicio de práctica con el de investigación, que era la problemática inicial que se había diagnosticado en el año 2020. Frente a esto cobra, por un lado, importancia la idea que se había establecido respecto a las intencionalidades que en el tema de investigación privilegia la escuela normal, y es la formación en investigación, proceso que no implica necesariamente la puesta en marcha de un proyecto de investigación a largo plazo.

Así mismo, teniendo en cuenta la dificultad de pensar una práctica segmentada en sus contextos frente a un ejercicio de investigación único y en donde lo primero se desea mantener, es entonces la investigación la que debe repensarse y adaptarse a la práctica pedagógica.

Para esto se determinó que en cada escenario de práctica se lleve a cabo un ejercicio de investigación que de alguna manera se acomode a las particularidades de la modalidad educativa ofertada, pueda darse una real sinergia entre investigación y práctica, y como complemento se ofrezca a los maestros elementos teóricos en metodología de la investigación y estructuración de proyectos de investigación.

En lo referente a los ejercicios de investigación que se pensaron para cada contexto y semestre, están definidos de la siguiente manera: en el primer semestre se propone un ejercicio de investigación bajo el método narrativo-autobiográfico, en donde el propósito es preguntarse por el ser maestro. En el segundo semestre se considera el interés por explorar los contextos escolares y por esto se piensa en un ejercicio de investigación bajo el método etnográfico. Para el tercer semestre el protagonista es la exploración de los contextos de aula y por tanto se determina poner en marcha un proyecto de aula como, producto de un método de investigación de investigación-acción. Para el cuarto semestre hay una intención por concebir la enseñanza como punta de lanza para la transformación de las prácticas y la vida en comunidad en contextos de ruralidad, por esto el método elegido es la investigación acción pedagógica. Y en el último semestre, bajo la premisa de la formación en práctica para el rol de director rural, se establece el método de sistematización de experiencias significativas como la propuesta investigativa.

La anterior propuesta obedece también a una idea de exploración-formación en metodologías de investigación que se enmarcan en las tendencias metodológicas que más comúnmente se han consolidado en la investigación educativa y se abandona la idea de emprender un proyecto de investigación a largo plazo.

5.10 CONCLUSIONES. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA: EL PRESENTE, RETOS Y OPORTUNIDADES

Actualmente, la Escuela Normal Superior Señor de los Milagros viene dando sus primeros pasos en la sistematización, reflexión y análisis de una propuesta de investigación que en los últimos tres años ha tenido profundas transformaciones derivadas de la intención por acercarse a una formación de maestros que apunten a la construcción de conocimiento y transformación

constante y crítica de su quehacer y su espacio vivido. Al análisis crítico de su teoría y la reconceptualización de esta y a la idea de consolidar la escuela normal como un espacio que entiende su compromiso en la formación del maestro a partir de la problematización, discusión y reflexión sobre todas aquellas cosas que le atañen.

A priori, se podría decir que los maestros en formación y en general los maestros que acompañan el Programa de Formación Complementaria con esta propuesta han conseguido consolidar y visibilizar como la investigación puede resignificar la práctica pedagógica en su quehacer cotidiano en tanto, además se termina configurando de a poco una mirada distinta a la investigación en educación, que venía siendo caracterizada como un ejercicio tedioso, de largo aliento, encasillado en unas formas de trabajo y consecución inamovibles e indiscutibles.

De alguna manera, esta propuesta trae consigo una idea de darle valía a distintos saberes y actores, a reconocer y valorar la palabra de todos los que influyen en el acto educativo en aras de la construcción de conocimiento y de las potencialidades de concebir la práctica como espacio de investigación en el quehacer cotidiano y a paso lento pero seguro.

Hay un reto detrás de convencer y empoderar de forma paulatina a las comunidades que apoyan la formación de maestros en la región y en la misma escuela normal para consolidar una propuesta que así mismo debe ser constantemente evaluada, reflexionada y sistematizada para determinar cómo esta sigue en consonancia con los propósitos que se ha demarcado la escuela normal en la formación de maestros y en el mejoramiento continuo del Programa de Formación Complementaria.

Es también esta propuesta y este escrito una invitación a la divulgación de saberes que permita a las escuelas normales del país conocer como cada una piensa la formación de maestros y como desde sus particularidades históricas, sociales y culturales ha logrado definir al maestro y sus prácticas pedagógicas.

REFERENCIAS

Decreto 1236 de 2020 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación- y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones

educativas formadoras de docentes. 14 de septiembre de 2020. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-400864_pdf.pdf.

Echeverri Sánchez, J. A. (1996). Proyecto de reestructuración de escuelas normales en el departamento de Antioquia. *Revista Educación y Pedagogía*, 8(16). 19-27. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/17076/14790/>.

Institución Educativa Escuela Normal Superior Señor de los Milagros [IEENSSM]. (2018). *Proyecto educativo del Programa de Formación Complementaria*. IEENSSM.

Restrepo Gómez, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53). 103-112. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9835/9034/>.

CAPÍTULO 6

LOS DOCENTES COMO AUTORES Y ACTORES DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Beatriz Elena Vargas Zapata¹⁸

RESUMEN

Este trabajo da cuenta de cómo la Escuela Normal Superior Sagrada Familia del municipio de Urrao asume las prácticas pedagógicas investigativas, dando pie a que otras instituciones conozcan su accionar, el cual se enmarca en un objetivo principal: contribuir a la formación inicial de maestros para primera infancia, preescolar, básica primaria y como director rural, en la construcción del saber pedagógico y didáctico, en diálogo con los saberes específicos a través de la conceptualización, investigación y la experimentación en torno a los principios pedagógicos de enseñabilidad, educabilidad, pedagogía y contextos. Además, presenta la ruta de prácticas pedagógicas investigativas planteada a lo largo de cinco semestres y fundamentada en autores que permiten visualizar los conocimientos teóricos y el trabajo de aula como material de estudio y reflexión intervención.

Palabras clave: enseñabilidad, educabilidad, pedagogía, contextos, investigación.

¹⁸ Especialista en Informática y Telemática. Docente de práctica pedagógica investigativa del Programa de Formación Complementaria.

6.1 OBJETIVO

Contribuir a la formación inicial de maestros para primera infancia, preescolar, básica primaria y como director rural, en la construcción del saber pedagógico y didáctico, en diálogo con los saberes específicos a través de la conceptualización, investigación y la experimentación en torno a los principios pedagógicos de enseñabilidad, educabilidad, pedagogía y contextos.

6.2 METODOLOGÍA

La Escuela Normal Superior Sagrada Familia, desde el Programa de Formación Complementaria, ha dado gran importancia al proceso de práctica como uno de los aspectos fundamentales que facilitan el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y competencias que permiten el ejercicio de las funciones pedagógicas de manera responsable y ética, de acuerdo con las necesidades de los diferentes contextos.

Se realizan prácticas pedagógicas en las cuales se pretende desarrollar en los estudiantes habilidades para la investigación y la aplicación de didácticas específicas mediante la intervención que realizan directamente en las aulas de clase con niños y jóvenes en edades y procesos de formación acordes con el perfil de los maestros en formación; es así que está estructurada bajo los cuatro principios propuestos en el Decreto 4790 de 2008 y ratificados en el Decreto 1236 de 2020: enseñabilidad, educabilidad, pedagogía y contextos.

La escuela normal adoptó como referente la formación integral de la persona a partir del proyecto educativo institucional, una propuesta educativa centrada en la pedagogía amigoniana y en un currículo problematizador basado en competencias básicas, generales, ciudadanas, laborales, del ser humano y la formación pedagógica de maestros y maestras competentes para desempeñarse en primera infancia, preescolar, básica primaria y como director rural, mediante un plan de estudios que propende por la lectura de contextos, el diseño y sistematización de propuestas didácticas pertinentes, el diseño de propuestas pedagógicas de educación inclusiva para la atención a poblaciones diversas, el uso de medios y mediaciones pedagógicas, la construcción de saber pedagógico y la contextualización del currículo a partir de un equipo directivo, docente y de servicios que sea competente. Así mismo, que se cualifique continuamente y se oriente hacia la apropiación del saber pedagógico y disciplinar y que contribuya

con sus prácticas administrativas y de aula a la integración de los desarrollos sociales, científicos, culturales y tecnológicos.

El proyecto educativo institucional, desde el plan de estudio del Programa de Formación Complementaria plantea los ejes de investigación, evaluación y extensión que permiten al maestro en formación intervenir en diferentes escenarios educativos, transformar la realidad de sus contextos y replantear su quehacer pedagógico.

6.3 FUNDAMENTOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA

La práctica pedagógica investigativa del normalista superior es un aspecto fundamental en la formación integral en tanto atiende a la filosofía de la escuela normal desde la visión de hombre, la evangelización, la pedagogía amigoniana y la administración participativa; transversaliza el currículo; valida o legitima los principios pedagógicos y los referentes teóricos a partir de su implementación, posibilita la búsqueda permanente de alternativas de solución a la problemática social a través de una visión global, transformadora, abierta y prospectiva donde se generan ideas, opciones y alternativas; se obtiene proyección al futuro y se avanza en el camino al éxito.

Se fundamenta en la filosofía de Fray Luis Amigó y su *pedagogía del amor* según la cual el niño es un ser integral y su educación debe estar basada en el amor; la infancia es la etapa en la cual el estudiante desarrolla sus principales destrezas y habilidades a nivel biológico, cognitivo, psicológico y social, la escuela normal toma como eje central al niño y lo reconoce como un ser con la capacidad de aprender, de ser autónomo, de socializar, conocer el mundo y resolver diferentes problemas, en este sentido se materializa la propuesta humanista.

Según Tenti (2007), la profesión docente “es una actividad profundamente política, es decir, comprometida con la formación de la ciudadanía activa y la construcción de una sociedad más justa, más libre y por lo tanto más humana”. El término *maestro* se asocia a una persona dedicada al oficio de enseñar. Etimológicamente la palabra oficio procede de *opus* (trabajo) y *facio* (hacer), por eso los oficios se aprenden haciendo y practicando.

También la denominación de maestro se liga al arte de ejercer la *enseñanza*, con unos saberes que se producen a partir de la reflexión continua sobre la práctica, entonces el maestro es un sujeto de saber pedagógico que se cuestiona sobre las manifestaciones de la historia, la cultura, el conocimiento, el pensamiento, la estética, la ética, el lenguaje y por la relación entre estas y su práctica. Considerando el oficio mismo del maestro y sus implicaciones en la vida de los estudiantes, es claro que los maestros requieren el apoyo y las condiciones necesarias para desarrollar sus competencias profesionales, actualizarse, investigar e innovar en su práctica docente cotidiana y, desde ahí, crear ambientes de aprendizaje propicios para que los estudiantes adquieran los aprendizajes y desarrollen las competencias requeridas en el siglo XXI.

Elliot (1993) considera la reflexión sobre las experiencias escolares algo fundamental para la comprensión de las realidades académicas. Stenhouse (1983) plantea que la forma de indagación autorreflexiva realizada por el profesorado y los estudiantes ayuda a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas sociales o educativas.

Por su parte, Marchesi (2006) propone, además del diálogo con los estudiantes, la capacidad de estimular el interés por aprender, la incorporación de las tecnologías de la información, la orientación personal, el cuidado del desarrollo afectivo y moral, la atención a la diversidad del estudiantado, la gestión del aula y el trabajo en equipo; se espera que los docentes sean capaces de corresponsabilizarse por los resultados del trabajo de su escuela, articulando las políticas institucionales con las educativas .

Profesionalismo y profesionalidad son dos grandes dimensiones a partir de las cuales se configura la identidad de la profesión docente y cuya sinergia constituye la fortaleza ética y profesional de los maestros (Braslavsky, 2004). En cuanto al profesionalismo, el autor señala que es un proceso continuo que desarrolla las capacidades para “aprender a enseñar” y “enseñar a aprender”. Es un aprendizaje que requiere adquirir, a lo largo de la vida profesional, competencias cognitivas (conocer, manejar información y continuar aprendiendo acerca de lo propio de la disciplina) y competencias pedagógicas: saber cómo enseñar la disciplina, cómo trabajar en contextos diversos, cómo generar condiciones adecuadas para el aprendizaje en contextos de alta dificultad y con grupos heterogéneos, y utilizar creativamente los recursos.

6.4 RUTA DE PRÁCTICA

La ruta de la práctica se desarrolla teniendo en cuenta los componentes que se presentan a continuación.

- **Contenidos conceptuales**

Tabla 25. Contenidos conceptuales de la ruta de práctica

Programa de Formación Complementaria		
Semestre	Práctica pedagógica	Investigación
I	Lecturas de contexto y registros (urbana).	Lectura de contexto (urbano y rural).
II	Lecturas de contexto, prácticas y ayudantía. Instrumentos pedagógicos: diario de campo y preparación de sesiones de aprendizaje (urbana).	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación formativa • Clases y metodología de la investigación • Caracterización: lectura de contexto (institución, aula) • Instrumentos de investigación: <ul style="list-style-type: none"> - Preparación de sesiones de aprendizaje - Diarios de campo - Registros fotográficos - Seguimientos

Programa de Formación Complementaria		
Semestre	Práctica pedagógica	Investigación
III	<p>Lectura de contexto, prácticas, ayudantía.</p> <p>Instrumentos pedagógicos: diario pedagógico, diario de campo, día a día y construcción de propuesta de intervención: unidad de aprendizaje integrado (UAI) articulando los proyectos transversales.</p> <p>Práctica pedagógica investigativa aplicando la metodología de escuela nueva (rural).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de contexto (comunidad, institución y aula) • Identificación del problema • Construcción de instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas - Encuestas • Evaluación y realimentación • Actas • Diarios de campo • Diarios pedagógicos • Protocolos • Día a día • Seguimientos
IV	<p>Práctica, ayudantía</p> <p>Práctica pedagógica investigativa aplicando la metodología de escuela nueva (rural o urbana)</p> <p>Práctica de inclusión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución propuesta de intervención: unidad de aprendizaje integrado (UAI) • Diario pedagógico • Diario de campo • Protocolos • Día a día • Tabulaciones y análisis de la información e instrumentos • Seguimientos
V	<p>Práctica pedagógica investigativa de preescolar y otras modalidades de atención a poblaciones (práctica de inclusión) (urbano o rural).</p> <p>Instrumentos pedagógicos: diario pedagógico, día a día, proyecto lúdico pedagógico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo • Diario pedagógico • Proyecto lúdico pedagógico • Caracterización grupal • Día a día • Actas • Protocolos • Seguimientos
(Ver anexo)		

Estos contenidos deben integrarse con los conocimientos teóricos desarrollados en los demás principios pedagógicos y estar acompañados de la socialización de experiencias, actividad que permite la realimentación, la presentación de evidencias, huellas, señales y signos considerados significativos y que contribuyen a dar respuesta a la pregunta orientadora de la práctica.

- **Contenidos procedimentales**

- Relacionar habilidades comunicativas con investigación y práctica.
- Descripción para el registro de datos y caracterización institucional, grupal y del proceso.
- Interpretación analítica para relacionar lo escrito con conceptos aprendidos y realidades del contexto.
- La caracterización como herramienta necesaria para el análisis de la realidad, que se pretende transformar mediante la propuesta de intervención pedagógica e investigativa a desarrollar.
- Elaboración y aplicación de instrumentos para obtener respuestas y validar los hallazgos.
- Diseño de materiales educativos y ayudas didácticas como soporte y apoyo para la práctica docente.
- Planeación de actividades y estrategias pedagógicas e investigativas acordes con el nivel, el tipo de práctica e intencionalidad de la propuesta pedagógica investigativa.

- **Contenidos actitudinales**

- **En lo personal:** respetuoso, responsable frente a sí mismo, a la familia y a la comunidad, con formación ética y axiológica exteriorizada en su ser y hacer; comprometido con su existencia, con la de los demás y con la del entorno.
- **En lo profesional:** hace uso de la reflexión, el análisis y la crítica para mediar en la elección de situaciones que equilibren los adelantos tecnológicos disponibles en la ciudad y las costumbres ancestrales de la región.
- **En lo laboral:** un maestro en formación que dispone sus principios éticos al igual que sus valores y actitudes socioafectivas, cognitivas

y comunicativas para desempeñarse en contextos que le resultan familiares, novedosos o que revisten exigencias en el orden social y político.

Las prácticas pedagógicas investigativas contribuyen para que el normalista superior asuma un pensamiento local para actuar en lo global, se sitúe en el presente, el aquí y el ahora, y a partir de las relaciones que establece consigo mismo, con los otros, los objetos y los fenómenos, trascienda su ser y transforme su entorno mediante intervenciones pedagógicas.

6.5 HALLAZGOS

A partir de las prácticas pedagógicas se han podido identificar grandes falencias en los estudiantes de básica primaria en cuanto a la lectura, la escritura y la práctica de valores, las cuales han sido intervenidas por medio de innovaciones como los proyectos de aula y las unidades de aprendizaje integrado.

Haciendo una investigación desde los diarios pedagógicos de los maestros de la escuela normal escritos en el año 2020, la pandemia del Covid-19 suscitó una variedad de preocupaciones, tales como:

- ¿De qué manera han incidido mis emociones en las relaciones con mis estudiantes y padres de familia para desarrollar las actividades curriculares programadas? ¿Les he hecho el respectivo acompañamiento para que cumplan con el trabajo asignado de acuerdo con los periodos académicos?
- ¿Están los docentes preparados para trabajar desde la virtualidad?
- ¿Cómo afrontar las exigencias y retos que nos plantea el nuevo contexto educativo actual en Colombia para el área de educación física?
- ¿Cómo están viviendo nuestros estudiantes todos los cambios que han implicado la declaración de la pandemia?
- Luego de la pandemia del Covid-19, se preguntan: ¿Cómo enfrentar las expectativas iniciales de enseñanza a la realidad? ¿Cómo lograr que este proceso de aprendizaje alcance los mejores resultados con los estudiantes ausentes del espacio escolar, de la escuela? ¿Cómo considerar dentro del proceso, las diferencias de la persona y de su entorno de desarrollo?

- ¿Qué enseñar entonces? ¿Qué es lo que se vuelve más relevante para un ser humano en medio de una pandemia que avanza a pasos agigantados amenazando la integridad y la vida de todos?
- ¿Qué sentirán mis estudiantes sin poder asistir a la institución? ¿Cuál será la mejor estrategia para enseñarles desde la distancia? ¿Cómo motivarlos para que no pierdan el interés por el estudio?

6.6 CONCLUSIONES

Al existir una estrecha relación entre prácticas de aula y las creencias de los maestros sobre su rol, es necesario que la formación docente no solo se enfoque en brindar elementos que aporten al conocimiento especializado, sino que proporcionen herramientas y promuevan la reflexión sobre la práctica misma, para avanzar en la indagación y el diálogo permanente en función de la transformación de tales creencias.

Hablar de formación es hablar de desarrollo y proyección profesional y personal, dinámica que resignifica el papel de los “docentes como autores y actores de los procesos educativos, como sujetos de aprendizaje y desarrollo permanente, como protagonistas de esta gran tarea social que es la educación” (Unesco, 2004 como se citó en MEN, 2015, p. 49). Es así como la estructura de los procesos de formación docente en la escuela normal permiten desarrollar competencias que benefician el desempeño profesional, tales como la creatividad, la reflexión, el autoaprendizaje, la asertividad, el análisis en perspectiva, la consideración de consecuencias y el pensamiento crítico, entre otras, para contar con un profesional idóneo y cualificado desde la academia, con el nivel de calidad necesario para la construcción y desarrollo del proyecto educativo institucional y de nación.

La práctica debe estar inmersa en un ambiente de aprendizaje que permita que los conocimientos teóricos y el trabajo, se visualicen como materia de estudio, reflexión e intervención. Este proceso de reflexión-acción nutre la enseñanza, el aprendizaje y las diferentes tendencias que permiten la generación de propuestas pedagógicas investigativas, la gerencia de estos, la creación de propuestas innovadoras y la solución de problemas sociales.

La escuela normal asume la práctica pedagógica investigativa como un proceso permanente y un espacio que posibilita la articulación de los principios pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contexto (Decretos 4790 de 2008 y 236 de 2020).

La meta de este proyecto se traduce en la intencionalidad de hacer visible al maestro como sujeto transformador, investigador, creativo, líder y un encargo social específico de formar niños y niñas en primera infancia, preescolar, básica primaria y formarse como director rural.

REFERENCIAS

- Braslavsky, C. (2004). Cinco pilares para promover un cambio de paradigma en la educación del profesorado. En I. Aguerro y C. Braslavsky (Coords.), *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. ¿Qué formación docente se requiere?* Casa del Libro.
- Cerda, G. H. (2002). *El proyecto de aula*. Magisterio.
- Decreto 1236 de 2020 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación- y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes. 14 de septiembre de 2020. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-400864_pdf.pdf.
- Elliot. (1993). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Marchesi, A. (2005). Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 357-374. <https://doi.org/10.1080/08856250500270615>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores* https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores*. (Serie documentos formación de maestros). MEN.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.
- Tenti. (2007). *El arte del buen maestro: el oficio del maestro y el Estado educador: ensayos sobre su génesis y desarrollo en México*. Editorial Pax.

ANEXO. ESTRUCTURA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Tabla 26. Estructura de la práctica pedagógica investigativa

Práctica: urbana	Semestre I: sesiones de aprendizaje	Duración: 20 semanas, 192 horas, 94 teoría y 98 práctica	
<p>Pregunta orientadora: ¿Cómo se articulan las áreas del conocimiento en las sesiones de aprendizaje?</p>			
Propósitos de formación	Objetos de formación	Preguntas problematizadoras	Instrumentos y producciones
<p>Entender la naturaleza de las escuelas normales a través del estudio del Decreto 4790.</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar lecturas de contexto que posibiliten identificar problemáticas en los niños y niñas del nivel de básica primaria en el contexto urbano. Diseñar proyectos de aula de manera interdisciplinar. Elaborar ayudas y materiales didácticos que apoyen el trabajo en el aula para el desarrollo de la propuesta de intervención pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> Estudio del Decreto 4790 de 2008, artículos 2 y 3. Estudio del Decreto 1236 de 2020. Estudio de la propuesta de práctica del Programa de Formación Complementaria. Lecturas de contexto en el nivel de básica primaria. Conocimiento del formato de preparación propuesto por la escuela normal. Diseño de sesiones de aprendizaje. Ejecución de las sesiones de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo entender la naturaleza de las escuelas normales? ¿Cómo construir y reconstruir aprendizajes significativos, desde la vivencia conceptual y los saberes previos articulados a las diversas áreas del conocimiento? ¿Qué estrategias pedagógicas implementar para transversalizar las áreas del conocimiento de manera interdisciplinar? 	<ul style="list-style-type: none"> Portafolio Diagnóstico Sesiones de aprendizaje Informe de investigación semestre I <p>Inicio del anteproyecto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación del problema - Título - Planteamiento del problema

Práctica: rural	Semestre II: sesiones de aprendizaje integrado (modelo de educación flexible escuela nueva)	Duración: 20 semanas, 192 horas, 94 teoría y 98 práctica
------------------------	--	---

Pregunta orientadora: ¿Cómo lograr que en la práctica pedagógica investigativa rural los estudiantes desarrollen las competencias a través de sesiones de aprendizaje integradas?

Propósitos de formación	Objetos de formación	Preguntas problematizadoras	Instrumentos y producciones
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y promover ambientes de aprendizaje que posibiliten en los estudiantes el desarrollo de competencias básicas. • Diseñar sesiones de aprendizaje que permitan fortalecer las competencias en los estudiantes de básica primaria de los contextos rurales. • Elaborar ayudas y materiales didácticos que apoyen el trabajo en el aula en el desarrollo de la propuesta de intervención pedagógica. 	<p>Diario de campo</p> <ul style="list-style-type: none"> • El día a día. • El diario pedagógico. • Lectura de contexto en centros educativos rurales. • El diagnóstico rural. • Referentes teóricos en torno a la educación rural y la metodología escuela nueva. • Preparación de sesiones de aprendizaje y adaptaciones a guías de manera interdisciplinar. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo lograr que, en las prácticas pedagógicas rurales, los estudiantes de la básica primaria desarrollen competencias articulando los temas de las áreas del conocimiento con el problema objeto de investigación? 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparador • Diagnóstico rural • Diarios de campo • Diarios pedagógicos • Encuestas • Entrevistas • Actas • Día a día • Registros fotográficos <p>Informe de investigación II semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación del problema - Título - Planteamiento del problema • Continuación del anteproyecto - Objetivos. - Justificación - Marco teórico

Práctica rural: unidad de aprendizaje integrado (UAI) proyectos productivos	Semestre III: unidad de aprendizaje integrado (UAI)	Duración: 20 semanas, 192 horas, 80 teoría y 112 práctica
--	--	--

Pregunta orientadora: ¿Cómo lograr que en la práctica pedagógica investigativa rural los estudiantes desarrollen las competencias a través de una unidad de aprendizaje integrado?

Propósitos de formación	Objetos de formación	Preguntas problematizadoras	Instrumentos y producciones
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y promover ambientes de aprendizaje que posibiliten el desarrollo de competencias en niños y niñas del nivel de preescolar y básica primaria. • Diseñar unidades de aprendizaje integrado que permitan fortalecer las competencias de los estudiantes en todas las áreas del conocimiento. • Elaborar ayudas y materiales didácticos que apoyen el trabajo en el aula en la ejecución de la propuesta de intervención pedagógica para el desarrollo de las competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los referentes teóricos sobre unidades de aprendizaje integrado. • Formulación de propuesta de intervención pedagógica que articule las competencias básicas a través de unidades de aprendizaje integrado. • Intervenciones pedagógicas con el grupo de estudiantes. 	<p>¿Qué estrategia pedagógica y didáctica implementar para articular las áreas del conocimiento y lograr el desarrollo de las competencias?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Unidad de aprendizaje integrado. • Actualización de las fichas familiares • Actas • Diarios pedagógicos • Protocolos • Día a día • Registro fotográfico <p>Informe de investigación III semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continuación del anteproyecto <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos - Justificación - Marco teórico <p>Continuación del anteproyecto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metodología - Conclusiones - Bibliografía - Anexos

Práctica: rural o urbana

Semestre IV proyecto
lúdico pedagógico

Duración: 20
semanas, 192 horas,
80 teoría y 112
práctica

Pregunta Orientadora: ¿Qué estrategias didácticas emplear para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de niños y niñas en el nivel de preescolar?

Propósitos de formación	Objetos de formación	Preguntas Problematicadoras	Instrumentos y producciones
<ul style="list-style-type: none">• Identificar y promover ambientes de aprendizaje que posibiliten el desarrollo de competencias básicas en los estudiantes de preescolar.• Elaborar Proyectos lúdico-pedagógicos dentro de un contexto específico, que atiendan a las particularidades del modelo educativo y a las características y necesidades presentadas por la población.• Diseñar material didáctico que apoyen el trabajo en el aula en la ejecución de la propuesta de intervención pedagógica para el desarrollo de las competencias en los niños y niñas del nivel de preescolar.	<ul style="list-style-type: none">• Diagnóstico de grupo.• Enfoques teóricos que sustentan la educación preescolar.• Enfoques teóricos sobre proyectos lúdico-pedagógicos que se aplican en contextos rurales y urbanos.• Propuesta de intervención pedagógica con intencionalidad didáctica y articulación de recursos pedagógicos mediante la estrategia de proyecto <i>lúdico-pedagógico</i>.• Intervención pedagógica en diferentes centros de práctica.	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo mejorar el desarrollo integral de niños y niñas que cursan educación preescolar?• ¿Qué estrategias didácticas se pueden emplear para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de niños y niñas en el nivel de preescolar?	<ul style="list-style-type: none">• Diagnóstico grupal• Proyecto lúdico-pedagógico• Diario pedagógico• Día a día• Actas• Protocolos• Registro fotográfico <p>Informe de investigación final</p> <ul style="list-style-type: none">• Proyecto de investigación• Socialización

CAPÍTULO 7

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: APUESTA POR LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA LATINOAMERICANA

Andrés Felipe Osorio-Ocampo¹⁹, Karen García-Yepes²⁰, Lorena Gallego-Vallejo²¹

7.1 INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como objetivo describir el proceso de la práctica pedagógica investigativa en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAUULA). Esto se convierte en un ejercicio pertinente en tanto permite realizar un análisis acerca de sus características, sus logros y sus retos. Porque en efecto, la práctica se convierte en el escenario en donde el estudiante se acerca por primera vez al oficio de ser maestro.

Para llevar a cabo esta reflexión, este artículo propone la práctica pedagógica investigativa como un escenario donde se fortalecen las habilidades para enseñar,

19 Coordinador de Procesos Curriculares de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Latinoamericana, magíster en Desarrollo Humano y Contextos Educativos. Correo: andres.osoriooc@unaula.edu.co.

20 Coordinadora de Investigación y líder del grupo de investigación Procesos de Formación en el Contexto Latinoamericano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Doctora en Ciencias Sociales y de la Educación. Correo: garciayepesk@gmail.com.

21 Asistente de Acreditación y Procesos Académicos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Correo: acreditación.educacion@unaula.edu.co.

formar y evaluar que debe tener un docente. Todo esto se convierte en una oportunidad para fomentar procesos educativos integrales. Así, la propuesta está enmarcada en el Acuerdo 169 del 13 de mayo de 2014. También incluye la sistematización de prácticas y experiencias que se hace desde la Facultad, regulada por el Acuerdo 603 C del 14 de diciembre de 2020.

Es así que el docente en formación, en el marco de la práctica pedagógica investigativa, adquiere las capacidades para incidir en el contexto educativo. Es una oportunidad para aprender de las dinámicas y las interacciones que se dan en la institución educativa y también es el camino para hacer de la escuela un espacio de crecimiento personal y profesional.

Desde esta perspectiva, en este capítulo se presenta una fundamentación teórica sobre la práctica pedagógica y la práctica pedagógica investigativa que se plantea como un espacio donde se fomenta la interacción entre la investigación y la intervención educativa, permitiendo la construcción de saber pedagógico. En cuanto a la investigación, se permite la reflexión sobre el quehacer formativo del docente. Con respecto a la intervención, se posibilita aportar al contexto educativo.

Posteriormente, se realiza una presentación sobre el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa en la Universidad Autónoma Latinoamericana, teniendo en cuenta sus objetos, sus actores y sus características. Es la oportunidad entonces de incidir en el contexto escolar desde los procesos formativos de los estudiantes.

7.2 MARCO TEÓRICO

Fortalecer el perfil profesional de docente investigador requiere de la generación de espacios para la reflexión permanente de los procesos de formación y la praxis profesional donde se establezcan relaciones entre los saberes disciplinares propios de las ciencias sociales, los fundamentos y estrategias pedagógicos, didácticos e investigativos y la experiencia intencionada de la docencia (PEP, 2016). Esta relación entre pedagogía e investigación enfrenta dilemas que se ponen en consideración en la práctica pedagógica investigativa por ser el escenario para el desarrollo del enfoque sociocrítico y requiere de procesos de formación integral, críticos y propositivos que fundamenten los proyectos de prácticas y generen impacto en los escenarios de interacción con la práctica pedagógica.

La Facultad de Ciencias de la Educación parte de las transformaciones aplicadas a todos los programas acreditados del país, acordes con las normas constitucionales, legales y reglamentarias y con los compromisos como universidad con la sociedad desde perspectiva sociocrítica: ampliar la perspectiva en correspondencia con las políticas nacionales de formación de maestros, las necesidades del contexto en cuanto a la cualificación de maestros en ejercicio, y la formación de un maestro investigador.

En el proceso de formación de maestros, la práctica es un elemento fundamental para lograr la consolidación del saber del maestro en formación, pues esta es concebida como un espacio para la confrontación de la teoría; y en esa medida, los planes de estudio se estructuran y organizan de tal modo que sea posible la aplicación del saber en el hacer. En la mayoría de los casos los aprendices de profesores (Cousinet, 1964).

Las prácticas educativas y pedagógicas constituyen un eje fundamental y transversal en la formación de los maestros de la Facultad que, en su carácter teórico y práctico, permite caracterizar las prácticas pedagógicas investigativas que le asignan al maestro en formación los procesos sobre los cuales se proyectan los seres humanos para convivir en sociedad, se considera al docente como gestor de cambios significativos y se le asigna un rol protagónico en el proceso de gestión, organización y puesta en marcha de estrategias creativas e innovadoras en los procesos de formación. Ser docente crítico y reflexivo y hacer docencia con sentido permite reconocer al maestro en formación como investigador y mediador de las transformaciones y como sujeto histórico-cultural inmerso en las problemáticas contextuales.

Una comunidad educativa consciente, está llamada a reconocer –resignificar y dinamizar la práctica educativa como espacio de reflexión, cuya actividad innovadora promueva la participación, la transformación, la construcción y producción de nuevos discursos, prácticas y teorías, que rompa con aquellos discursos típicamente ideológicos, normativos y especulativos, y más bien acceder a construcciones discursivas elaboradas desde la acción social crítica de la educación (Ferry, 1991).

7.3 SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

La sistematización constituye un posicionamiento de los maestros y las maestras respecto a cómo se asumen en su profesión dentro de un contexto y

un espacio educativos. Sistematizar las prácticas y experiencias implica volver sobre la memoria y sobre la capacidad hermenéutica que permite un ejercicio de apropiación sobre la vivencia, de tal forma que, se representa, gracias a que el ser humano, como indica Mélich (2004) “es un ser ineludiblemente espacio-temporal, situacional y relacional, y la memoria es la facultad que nos permite instalarnos en el espacio y en el tiempo, que siempre son un espacio y un tiempo concretos” (p. 30) por ello, sistematizar en tanto ejercicio de memoria, no solo narra la individualidad del maestro sino la relación con los otros y con lo otro y cómo a través de esa interrelación se transforma.

Plantear la sistematización de prácticas y experiencias como un ejercicio de memoria, parte de la idea de una perspectiva crítica del ejercicio pedagógico (Giroux, 2003) en tanto supone la problematización sobre las prácticas pedagógicas a partir de los procesos de socialización y de resignificación de los maestros, lo cual implica una praxis reflexiva y un compromiso con la labor docente. Para sistematizar es necesario cuestionar el conocimiento que producen las prácticas y las experiencias, dada la necesidad de producción, circulación y democratización del conocimiento. Al respecto, Jara (2019), sostiene que:

La sistematización de experiencias, como propuesta de producción de conocimiento sobre y desde las prácticas educativas, organizativas, sociales y comunitarias, se ha convertido, desde los años noventa del siglo pasado, en un enfoque de interés en ámbitos académicos y no académicos, en entidades públicas, en movimientos sociales, organismos no gubernamentales o agencias de cooperación internacional (p. 38).

El interés por la sistematización y su relación con la gestión del conocimiento tiene su punto de partida en las necesidades e intereses de los maestros y maestras, así como la convicción que tienen de que “las experiencias encierran múltiples y ricos aprendizajes que es necesario identificar, descubrir y explicitar, y la necesidad de contar con orientaciones y herramientas para hacerlo” (Jara, 2019, p. 44), esas experiencias están marcadas por las características propias que le impregnan los maestros y maestras, las experiencias son vivencias marcadas por ideas, expectativas, temores y pueden ser tanto individuales como colectivas, las cuales requieren para ser sistematizadas de “ejercicios intencionados que posibiliten ir más allá de las percepciones del acontecimiento actual y momentáneo con el fin de identificar las múltiples temporalidades que anidan en él” (Jara, 2019, pp. 45-46). Lo anterior implica que la sistematización de experiencias y prácticas va más allá de la descripción de la vivencia dado que se concentra en la apropiación, comprensión e interpretación de esta. Con la narración de las experiencias se permite recrear la vida y el saber.

Sistematizar significa organizar información dispersa. Con el concepto de *sistematización de experiencias* se alude a la “interpretación crítica de los procesos vividos, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, identifica aprendizajes significativos que deben comunicarse y compartirse para alimentar la propia experiencia o para inspirar a otras en una perspectiva transformadora” (Jara, 2019, p. 46), en esta perspectiva resulta ser un ejercicio de teorización riguroso y sistemático a partir de las experiencias vividas por los maestros y maestras.

Para lograr la rigurosidad de la sistematización, es necesario comenzar con un plan, el cual deberá partir, según Jara (2019) de:

Delimitar el objeto o experiencia a sistematizar (en tiempo y lugar) para identificar la práctica concreta, sus actores y condiciones y el periodo que servirá de base para construir los aprendizajes. Definir un objetivo preciso como resultado de esta sistematización. Precisar un eje en torno a los aspectos centrales de la experiencia que nos interesa más y, por tanto, se convierten en un hilo conductor para leer la experiencia. Identificar las fuentes de información con que se cuenta: los registros documentales, fotográficos, sonoros, audiovisuales, etc., y los que habría que conseguir para lograr un conocimiento de la experiencia. Formular los procedimientos, técnicas y actividades y determinar responsabilidades, fechas y productos, así como prever un presupuesto para solventar el ejercicio de la sistematización (p. 49).

La ejecución del plan de sistematización dará lugar a la recuperación de la experiencia como un proceso, lo cual implica la organización e interpretación de la información, asumiendo una distancia de la experiencia que permita construir un conocimiento crítico sobre la vivencia. La distancia que haga el maestro o maestra de lo sistematizado permitirá el ejercicio de teorización y comprensión de los factores centrales (sociales, educativos, económicos, etc.) presentes en la vivencia, así como la identificación de las tensiones propias que definen una experiencia pedagógica. Desde este proceso y circulación del conocimiento se podrán generar las conclusiones y recomendaciones en el informe de sistematización.

Resulta claro entonces que la sistematización vista como un ejercicio de gestión del conocimiento y desde una configuración de un plan para sistematizar, permite construir un ejercicio crítico, reflexivo y transformador que apunte tanto al cambio social como individual. Sistematizar como interpretación crítica de una vivencia, otorga sentido y lógica a las experiencias por lo que permite que el conocimiento y los aprendizajes que se produzcan “posibiliten apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.

(Jara, 2013, p. 78). La sistematización desde tal perspectiva otorga sentido a las experiencias pedagógicas y ese sentido es el que permitirá fundamentar y orientar acciones futuras en el quehacer como maestros y maestras.

7.4 LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA LATINOAMERICANA

Las prácticas pedagógicas investigativas de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAUCLA) constituyen un pilar fundamental dentro de su estructura curricular ya que son la materialización del compromiso del estudiante y la Facultad de Ciencias de la Educación con las comunidades académicas y el entorno. Allí se articulan la teoría y la praxis en la aplicación de los conocimientos de las ciencias sociales en las diferentes dimensiones socioeconómicas, culturales, políticas, ambientales, con el fin de construir saberes y prácticas que configuran el rol del docente.

De acuerdo con lo anterior, las prácticas pedagógicas investigativas dentro del programa cumplen un papel esencial por la incidencia que ellas tienen en el proceso formativo de nuestro estudiante y el impacto del programa en los diferentes escenarios escolares y no escolares, entendiendo que los seminarios se relacionan de manera directa con las diferentes actividades que se realizan en los centros de prácticas.

Además, las prácticas pedagógicas tienen un componente investigativo en el que no solo se analizan las problemáticas de las comunidades, sino también hay incidencia sobre ellas, generando propuestas que apuestan por el desarrollo comunitario a partir de las acciones llevadas a cabo por los estudiantes.

Es pertinente aclarar que el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales actualmente transita por dos planes de estudio, ambos cuentan con gran rigor en términos del tema que nos convoca, así, el plan de estudio de 2017 cuenta con un total de 189 créditos académicos y el 26 % de ellos hacen parte de los procesos de prácticas, estructurados así:

- **Proyecto de práctica I:** constituye en el primer escenario para registrar observaciones panorámicas de los contextos escolares y no escolares, reconocer las instituciones y organizaciones, el lugar donde se desarrollan procesos de formación, los contextos donde se desenvuelve el docente de ciencias sociales así como sus estrategias y la construcción de

interacciones con los demás miembros de la comunidad educativa, con el objetivo de caracterizar el contexto, dinámicas y estrategias que definen los procesos de formación en las ciencias sociales. Este ejercicio permite contextualizar la práctica pedagógica y ampliar los referentes teóricos y conceptuales aprendidos.

- **Proyecto de práctica II y III:** obedece a la elección de contextos donde se realiza el proceso de observación e inmersión, con especial atención a los procesos de formación en ciencias sociales en espacios escolares de básica primaria, básica secundaria y media. Estos espacios facilitan la realimentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las dificultades y obstáculos que se presenta en las dinámicas escolares.
- **Práctica pedagógica investigativa I, II, III, IV y V:** escenario dinámico y complejo que posibilita diversas interacciones entre sujetos, saberes, cultura y experiencias para construir esa relación entre Área de Formación en Pedagogía, Didáctica y Ciencias de la Educación, Área de Formación en Saberes Específicos y Disciplinarios y Área de Formación en Investigación Educativa, y a partir de allí, desarrollar un proyecto de investigación que pueda integrar la experiencia de ser docente y hacer docencia de acuerdo a la elección del contexto –escolares y no escolares- y en referencia a los procesos de observación e inmersión antes mencionados, y finalmente un proceso de investigación propiamente dicho.

Con respecto al plan de estudio 2021, aprobado mediante Resolución 017919 del 25 de septiembre de 2020 por el Ministerio de Educación Nacional, este cuenta con un total de 145 créditos académicos y el 18 % de ellos hace alusión a ejercicios directos de prácticas pedagógicas investigativas, En este nuevo plan de estudio las prácticas se encuentran organizadas en tres momentos: el primero es un escenario para la observación; el segundo hace parte de un proceso de reconocimiento e inmersión en donde se interviene en los centros de prácticas que tiene convenio con la Facultad y el tercero es un proceso de sistematización de experiencias en donde se recoge los sentidos y experiencias de todo el proceso.

Las preguntas que orientan este ejercicio de organización y fundamentación de las prácticas son ¿Cómo son posibles los procesos de formación en ciencias sociales en contextos históricos específicos? ¿Cuál es el aporte del docente de ciencias sociales en los diversos contextos y complejas realidades? ¿Cómo construir procesos de formación reflexivos y críticos en articulación con los contextos socio-culturales y los sujetos que hacen parte de ellos y transformar

la praxis pedagógica en un ejercicio investigativo con el aporte de las diversas disciplinas de las ciencias sociales?

7.5 CONCLUSIONES

La práctica pedagógica investigativa se convierte en el escenario para promover una propuesta educativa integral donde el estudiante se convierte en el centro del proceso educativo. Es así como se garantizan las condiciones para que el estudiante incida en su contexto educativo.

Es por ello por lo que la práctica pedagógica investigativa es escenario de crecimiento profesional en tanto que garantiza las condiciones para que el estudiante cualifique su proceso formativo. También es una oportunidad de participación ciudadana porque se permite que él incida en su contexto educativo. Por último, es un contexto de desarrollo personal porque se incide en la formación de habilidades para la vida.

En esa medida, la práctica pedagógica investigativa es la que se encarga de promover las condiciones para que el estudiante se convierta en un ser humano que adquiere las capacidades para aportar a su contexto personal, social y profesional. Es poder ver la práctica como una materialización de todo el contenido curricular propio de las asignaturas. Acá, el discurso dejar de ser contenido teórico y se convierte en acción práctica sobre las realidades sociales.

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica investigativa es la que garantiza las condiciones para que el estudiante ponga en práctica sus saberes pedagógicos, didácticos y curriculares. Es así como el discurso sobre la educación deja de ser solamente conocimiento construido y se convierte en praxis sobre el contexto educativo en el que se desempeña el estudiante.

REFERENCIAS

Cousinet, R. (1967). *Pedagogía del aprendizaje*. (2.ª Ed.). Luis Miracle.

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.

- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Jara, O. (2013). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Jara, O. (2019). *La sistematización de experiencias: nuevas rutas para el quehacer académico en las universidades*. En Alcaldía de Medellín (Ed.), *Sistematización de prácticas y experiencias educativas* (pp. 37-52). Alcaldía de Medellín.
- Mélich, J.-C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Herder.

CAPÍTULO 8

APUNTES SOBRE LA CONCEPCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS PARA EL QUEHACER PEDAGÓGICO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR PEDRO JUSTO BERRÍO

Johana Andrea Córdoba Mira²², Edwin Hernán Isaza Restrepo²³,
Edgar Darío Peña Arango²⁴, Adielva Amparo Vélez Lopera²⁵

RESUMEN

La práctica pedagógica, entendida como la experiencia que realiza el maestro en el escenario escolar, se suele reducir solamente a la ejecución de actividades curriculares en una perspectiva que reduce la labor del maestro a un mero hacer sin atender las implicaciones que tal práctica conlleva, pues la práctica en tanto ejecución de la teoría está revestida de consideraciones técnicas y

22 Magíster en Educación, licenciada en Lengua Castellana y Humanidades, normalista superior, docente de aula del área de pedagogía de la IEENSPJB. Correo: johandrea379@hotmail.com.

23 Licenciado en filosofía. Docente de Filosofía, Pedagogía y Epistemología de la IEENSPJB. Correo: redwinhisa@gmail.com.

24 Magíster en Educación, comunicador social, docente de Tecnología e Informática de la IEENSPJB. Correo: edgar.d.pena@gmail.com.

25 Especialista en Educación, maestra del Programa de Formación Complementaria de la IEENSPJB. Correo: adielavl24@gmail.com.

reflexivas. Se procura en el presente escrito dimensionar algunos aspectos alrededor de la práctica en su comprensión cotidiana, filosófica y, por último, pedagógica -en especial siguiendo la perspectiva de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío- que permitan comprender de manera amplia la práctica y por ende redimensionar la práctica pedagógica, contrastando tal posición con la propuesta formativa de maestros llevada a cabo en institución referida.

8.1 INTRODUCCIÓN

Una de las principales virtudes que se les reconoce a las escuelas normales consiste en el papel que se le concede a la práctica pedagógica en la que se permite a los maestros en formación insertarse en el ámbito educativo y sus vicisitudes mucho antes de que lleven a cabo su ejercicio profesional, lo que le asigna un valor agregado a quienes se preparan como maestros en tales instituciones y los apresta hacia un futuro entorno laboral y en esa medida el componente práctico tiene una voz decisiva en tales procesos, por lo que a partir de tal componente, se realizan experiencias significativas valiosas, proyectos investigativos y propuestas de intervención que suman a la pertinencia de la práctica pedagógica en la formación de maestros.

Ahora bien, aunque resulta inobjetable el vínculo de la práctica dentro de la formación de maestros, aún queda en deuda realizar la necesaria reflexión acerca de lo que hemos comprendido por práctica, pues si bien las instituciones formadoras de maestros suelen perfilar muy bien lo que comprende y fundamenta la práctica de los maestros en formación, consideramos que se hace preciso identificar qué aspectos se ponen en juego cuando hablamos de práctica pedagógica, en especial lo que comprendemos por práctica, pues a simple vista se puede suponer que la práctica pedagógica se agota en un activismo en el que efectivamente se ejecuta la práctica, se la tiene presente como componente formativo en el currículo de los maestros en formación, pero no pasa de asumirse de ese modo: como mera ejecución de actividades donde la lúdica, la kinestésica y el maestro motivando la movilización constante demuestra su compromiso ante quienes se forman a su cargo.

Todo ello indica que tal profesión en la mencionada perspectiva, asume la preparación docente dejando de lado otros elementos que hacen parte de la formación del profesorado que va más allá de la mera ejecución de dinámicas, juegos y actividades divertidas e ingeniosas, por lo que el propósito

del presente escrito consiste en volver a pensar la práctica pedagógica, más precisamente el concepto de práctica, ya que la perspectiva que despacha la práctica en un mero hacer, nos sume en la concepción de una proposición de actividades que invitan a la movilización, opacando su propósito ulterior que, en última instancia, es el que responde a la pregunta de qué tan pedagógica resulta proponer esta o aquella actividad.

Para pensar tal concepción de la práctica nos situamos preferiblemente en el discurso filosófico por encima del discurso pedagógico, lo que consideramos que no compromete en absoluto el interés que guardamos en este último, en la medida en que en la filosofía se reflexiona a fondo y no está lejana de los asuntos que competen a la pedagogía, es más, filosofía y pedagogía comportan una fuerte cercanía y por ello no en vano el filósofo colombiano Guillermo Hoyos, indica que “la pedagogía es filosofía práctica” (Vargas *et al.*, 2008, p. 13) en la medida en que en ambos discursos se presenta un interés por la formación humana, formación que emparentada con la pedagogía implica considerar en su interior vínculos cercanos con movimientos filosóficos del siglo XX como la fenomenología. En palabras de Germán Vargas Guillén:

En la perspectiva fenomenológica el tema de la *formación* tiene que ser estudiado en sus entrelazamientos con el título *sujeto* que es *cosa misma* de la *psicología fenomenológica*. Así, pues, la cuestión se puede formular así: el estudio de la *psicología fenomenológica* da fundamento a la comprensión de los *procesos formativos*. Como en otras tradiciones, es imposible pensar la *pedagogía* sin una base *psicológica* -que configura el *campo la psicopedagogía*-. Aquí, claro está, se sugiere y se estudia este último en sentido fenomenológico (2012, p. 49).

Sin duda que la mencionada relación entre filosofía y pedagogía, de acuerdo al pasaje anterior, implica hacerle frente a las imbricadas concepciones con las que se justifica la reflexión acerca de la filosofía y su vínculo con la pedagogía, lo cual justificaría un trabajo aparte, más aunque no se desarrolle *in extenso* tal relación, si resulta evidente el vínculo que ambos saberes comportan en virtud de las realidades humanas que en los dos se consideran, por ello, con tales referentes aunque mínimos, se acepta que no resulta impertinente pensar la práctica desde lo filosófico, insumo con el cual, se pretende perfilar algunos aspectos de la práctica pedagógica.

Reflexionar sobre el concepto de práctica en aras a pensar la práctica pedagógica, nos permite desde algunos referentes de la filosofía superar la dimensión del sentido común para situarnos en un genuino escenario reflexivo que permita pensar a fondo la práctica y para ello proponemos la siguiente ruta expositiva:

- La práctica vista desde el sentido común.
- Consideraciones sobre la práctica en la filosofía y sus implicaciones pedagógicas.
- La concepción de práctica en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío de Santa Rosa de Osos.
- Conclusiones.

8.2 LA PRÁCTICA DESDE EL SENTIDO COMÚN

Previo a la consideración de la práctica que lográsemos perfilar desde el “sano sentido común”, se debe indicar ante todo qué comprendemos por tal sentido común, ya que desde el discurso filosófico se maneja la tendencia a alejarse de dicho sentido:

Las expresiones “visión del mundo del Sentido Común” (tal como las usan los filósofos) son, como es natural, extraordinariamente vagas. Creo que muchas proposiciones que no son verdaderas pueden ser llamadas con propiedad aspectos de la “visión del mundo del Sentido Común” o “creencias del Sentido Común”. Pero hablar con desprecio de aquellas “creencias del Sentido Común” que he mencionado es, sin lugar a duda, el culmen del absurdo (Moore, 1983, p. 61).

La postura de Moore consta de defender aquellas convicciones elementales que posee el ser humano en las que se cifra el sentido común y sobre las que se evidencian verdades que no merecen la pena ser problematizadas, ni poner el mundo al revés por el mero hecho de cuestionar la realidad hasta su último palmo y de ahí su curiosa y clásica argumentación acerca de que resulta indudable la existencia de sus manos (Moore, 1983, p. 71) defendiendo con ello y a ultranza, algunas verdades que la percepción nos lega, pero no es el momento preciso para extraviarnos en la creencia de que estamos seguros de tener dos manos, lo que se precisa aquí es comprender que aunque en la filosofía ha habido pensadores que han pretendido cuestionar las primeras manifestaciones de lo que se nos da en la realidad, como en el caso de Immanuel Kant quien en su estilo expositivo propone transitar desde el conocimiento vulgar hacia el conocimiento filosófico (Kant, 1996, p. 21).

Opone de este modo las concepciones del sentido común frente al ámbito filosófico, mientras que en Moore encontramos que tal pretensión precisa ser

limitada, pues hay verdades inobjetables en los procesos más rudimentarios de la percepción y si nos ubicamos en una reflexión acerca de la práctica diremos sin más que esta se comprende a partir de lo que el ser humano hace tal y como escuetamente nos lo comenta Aristóteles: “pues el fin de la ciencia teórica es la verdad, y el de la ciencia práctica la obra” (2018, p. 86), clasificación apenas obvia y resulta inoficioso pretender poner a juicio si la práctica efectivamente alude a lo que el ser humano hace; concedamos que ello es así, sin embargo, aunque se conceda tal convicción, se hace necesario dar un rodeo acerca de qué implicaciones conlleva comprender la práctica desde lo que el ser humano hace.

El hacer alude a la acción y si atendemos a Hannah Arendt, “la acción es prerrogativa exclusiva del hombre; ni una bestia ni un dios son capaces de ella, y sólo ésta depende por entero de la constante presencia de los demás” (2011, p. 51), un actuar que Arendt eleva a un nivel ontológico donde la definición del ser humano se cifra en sus obras y desde estas se comprende el potencial que el humano puede desarrollar: “el hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperar de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable” (Arendt, 2011, p. 207) palabras en las que se consigue destacar que el obrar humano se desarrolla en una amplia apertura e insondable medida, lo que concede a su vez, la posibilidad de pensar de manera amplia su obrar, por ello la práctica no se dejaría reducir a un mero proceder determinado, sino que en virtud del carácter amplio del actuar se puede abordar desde diversas miradas.

En el caso del filósofo español Adolfo Sánchez Vásquez, este pondera la concepción de la práctica a partir del concepto de *praxis* por encima de la *poiesis* (producción) donde la actividad humana es apreciada desde el sentido común, cuya visión estrecha exige ser tematizada para extraer el componente reflexivo que a la práctica se le puede conceder.

Por ello, nos inclinamos por el término “praxis” para designar la actividad humana que produce objetos, sin que por otra parte esta actividad se conciba con el carácter estrechamente utilitario que se desprende del significado de lo “práctico” en el lenguaje ordinario (Sánchez, 1973, p. 14).

Justamente, la visión estrecha de la práctica la reduce a la mera producción, de ahí que se mida meramente a partir de sus productos, que bien podemos asumirlos como los resultados ubicando a estos por encima del proceder, una posición que elude cualquier atención al concepto de práctica por fuera de los rendimientos que reporta y en ese sentido, al considerarse de un modo tan estrecho se pierde de vista la amplitud con la que se ha de asumir tal concepto y por ende no contribuye a concebirla desde una apreciación reflexiva y por ende se hace preciso superar tal estrechez: “la conciencia ordinaria de la praxis

tiene que ser abandonada y superada para que el hombre pueda transformar creadoramente, es decir, revolucionariamente la realidad” (Sánchez, 1973, p. 19), de manera que asumir la práctica desde una reflexión amplia implica considerarla desde su impacto en la realidad de una manera también amplia y aunque el término “revolución” suene muy vinculado a determinada ideología, se rescata de este que permite apreciar la *praxis* no desde los ya mentados resultados, sino desde su impacto social, ganándose con ello algo más de amplitud a la hora de evaluar la práctica como tal.

8.3 CONSIDERACIONES SOBRE LA PRÁCTICA EN LA FILOSOFÍA Y SUS IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Al asumir la práctica más allá del simple quehacer, podemos no solo ganar la buscada amplitud alrededor de tal concepto, sino también encontrar derivaciones en las que se permite considerar que la práctica pone mucho más en juego que la puesta en escena de unas habilidades y que al ser reducidas a estas últimas, termina eludiendo otros componentes que hacen parte de la práctica y su preparación, a saber, el papel que cumple la teoría como elemento que acompaña a la acción:

Así, pues, el hombre común y corriente se ve a sí mismo como el ser práctico que no necesita de teorías; los problemas encuentran su solución en la práctica misma, o en esa forma de revivir una práctica pasada que es la experiencia. Pensamiento y acción, teoría y práctica se separan (Vásquez, 1973, p. 21).

Lo lesivo de tal apreciación está en que la concepción de una práctica que no precise de la teoría plantea un obrar humano sin fundamentos, sin una elaboración pensada del quehacer, aporte que en la teoría se trata y que incluso hace que se pierda la oportunidad de que dicha teoría sea puesta a prueba en la acción concreta como se propone en el quehacer científico más riguroso, donde se comprueba la efectividad del discurso. Una práctica sin la participación del componente teórico termina considerándose como una suerte de técnica, en un proceder donde el pensamiento no brilla y por ende no se hace necesario dialogar alrededor del deber ser de las cosas y se sanciona tales elucubraciones, desatendiendo un complemento necesario dentro de una consideración científica del quehacer humano:

Una teoría de la praxis de la comprensión es evidentemente una teoría y no una praxis; pero una teoría de la praxis no es por ello una “técnica” o una supuesta cientifización de la praxis social; es una reflexión filosófica sobre

los límites que encuentra el dominio científico-técnico de la naturaleza y de la sociedad (Gadamer, 2002, p. 118).

Gadamer se encuentra situado en la defensa de una posición hermenéutica que tiene en cuenta la actividad comprensiva del ser humano en su dimensión más existencial y por ende procura preservar cualquier ingreso de posiciones tecnocráticas, que vayan en detrimento del componente humano que subyace a la comprensión y del quehacer interpretativo que la hermenéutica demanda, la apreciación muestra que el componente reflexivo se hace necesario para hallar justamente los límites de tal postura técnica y no se incurra en posiciones improcedentes donde se pretenda tecnificar lo que yace por fuera del dominio del experto hacedor.

Ahora bien, en el caso de la práctica situada en lo pedagógico, queda por indicar que una de las defensoras de la práctica pedagógica como lo es Olga Lucía Zuluaga, sostiene desde su discurso la necesidad de reconocer en la práctica la puesta en escena del saber pedagógico, de manera que lo que el docente hace detenta su saber acerca de la educación donde:

El saber se encuentra disperso en los diferentes registros que su práctica genera y es diferente de los conocimientos que se pueden encontrar en los libros científicos, las teorías filosóficas, las justificaciones religiosas, pero es el que hace posible, en un momento dado, la aparición de una teoría, de una opinión o de una práctica. Al analizar la práctica de un saber debe este asumirse “como condición de la posibilidad de conocimientos, de instituciones y de prácticas” (Zuluaga, 1999, pp. 25-26).

Si bien a Zuluaga le interesa elaborar una historia de la práctica pedagógica como insumo para comprender lo que caracteriza al saber pedagógico, no hemos de perder de vista que tal personaje hizo parte del Grupo Historia de Práctica Pedagógica, desde el cual se procuró rescatar el saber pedagógico del maestro, concediéndole a este último un lugar como intelectual de la educación y a su vez el afán investigativo de la autora tenía como propósito defender el lugar del maestro dentro de la gestión del saber pedagógico, lo cual muestra desde esta referencia que la práctica y la reflexión, se permite darle un estatuto al maestro que va más allá del mero quehacer y puntualmente en la práctica pedagógica desde tal perspectiva, se logra darle un lugar honorífico a lo que el docente hace, de manera que su quehacer no se restringe en la ejecución de unas funciones, sino que permite al menos desde esta autora, gestionar el lugar que merece el educador y su importante injerencia en la reflexión pedagógica.

Con todo lo dicho hasta ahora podemos destacar de este modo que la práctica vista en un nivel reflexivo, permite considerarla más allá del mero hacer y si le

acuñamos a tal práctica el carácter pedagógico, está en especial, invita a que se le considere en un nivel de saber que fundamenta todo un discurso como el de la pedagogía y por ende permite ser discutido, debatido y pensado de manera amplia, en especial si desde lo pedagógico nos hallamos atendiendo un asunto tan complejo como lo es la educación que no basta con apreciarla desde el mero hacer sino que exigirá siempre el ser pensada.

8.4 LA CONCEPCIÓN DE PRÁCTICA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR PEDRO JUSTO BERRÍO DE SANTA ROSA DE OSOS

La práctica pedagógica en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío (IENSPJB) es entendida como la reflexión del quehacer del maestro desde el componente pedagógico, didáctico y ante todo investigativo, puesto que las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las zonas rurales y urbanas de la institución son escenarios de formación permanente para fortalecer en el maestro de formación inicial el sentido de la enseñanza y el para qué de la educación.

La escuela normal comprende la práctica pedagógica investigativa como una *praxis* donde el maestro se sirve de la práctica como el hilo transversal que marca su formación, lo cual implica un conjunto de acciones, estrategias y disposiciones en las que se estructuran diversas mediaciones curriculares, institucionales, formativas e investigativas a través de la lectura de la realidad de los contextos, de ahí que el objetivo general en la formación de maestros nos plantee como misión:

Formar maestros para preescolar y básica primaria en una escuela incluyente que respondan a las exigencias del contexto urbano y rural, que hagan de la pedagogía un medio que posibilita la reconstrucción de los saberes a través de la investigación y la innovación, produciendo saberes escolares, que permitan el desarrollo de valores, aptitudes, habilidades y competencias con base en la propuesta del modelo pedagógico de la institución (Consejo de Práctica, 2018, p. 58).

La práctica pedagógica propuesta en la institución para la formación de maestros en virtud de que contempla espacios de intervención muy amplios en tanto se lleva a cabo en escenarios tanto rurales como urbanos; atiende a

poblaciones diversas que incluyen a la primera infancia, nivel preescolar, básica primaria y educación rural, permite comprender que tal amplitud no puede ser analizada de manera estrecha, lo que justamente evidencia que la práctica en los ámbitos sugeridos no se puede agotar en un mero hacer ya que tanto los escenarios mencionados como las poblaciones a las cuales se dirige el maestro en formación, exige que sean analizados en virtud de sus diferencias y variantes y tales consideraciones favorecen sin duda alguna la formación investigativa, demandan una preparación discursiva rigurosa, que permita comprender las variaciones que mencionamos, consideraciones que fomentan sin duda alguna la posibilidad de gestión investigativa que en la Institución se favorece en tanto que:

En la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío se concibe la investigación como un proceso que permite cualificar las prácticas pedagógicas de los maestros formadores y de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria. Se entiende la investigación como un proceso que contribuye a la formación de maestros con capacidad para adaptarse a las situaciones cambiantes del contexto, para cuestionar, indagar, analizar e interpretar las prácticas y situaciones académicas que conlleva la profesión docente (Consejo de Práctica, 2018, p. 136).

La experiencia de la práctica pedagógica en el PFC comprendido como el escenario dispuesto para la formación de maestros, concibe tal formación como “la formación académica y profesional de los maestros se fundamenta tanto en la praxis como en la teoría, las cuales se convierten en un espacio de reflexión en relación a la formación” (Consejo de Práctica, 2018, p. 107) y en esa medida no es solo el quehacer lo que define la formación de maestros, sino que ello permite asumir dicha formación más allá de una capacitación en un quehacer, en la que cabe resaltar el valor social y político que contiene la formación de maestros, lo que coincide con Gadamer quien sostiene que “*praxis* designa el conjunto de las cosas prácticas y por tanto toda conducta y autoorganización humana en este mundo, e incluye también la política y dentro de ella la legislación” (Gadamer, 2002, p. 313) y en esa medida el maestro no solo se forma en componentes didácticos sino también ciudadanos.

Adicionalmente, la formación de maestros en la escuela normal exige dentro de la práctica pedagógica la elaboración de un trabajo investigativo donde no solo se atiende una problemática observada, sino que también esta es intervenida a partir de una propuesta de intervención pedagógica, lo que permite al maestro en formación sistematizar y analizar la práctica ejecutada y consigue darle un estatuto científico a la actividad que tales maestros realizan:

Los proyectos de investigación del PFC se llevan a cabo bajo el enfoque de la investigación formativa que se desarrolla a partir de una reflexión

sistemática de la educación, sobre la base de la articulación entre teoría y práctica, alrededor de las condiciones de la relación pedagógica y del contexto por parte de docentes y estudiantes. Entendida así, la investigación formativa adelantada permite comprender la práctica pedagógica como objeto de reflexión cotidiana sobre la actividad escolar y como potencial para generar conocimientos en y sobre la práctica educativa (Consejo de Práctica, 2018, p. 136).

Recogiendo todo lo mencionado sobre la práctica pedagógica llevada a cabo en la Escuela Normal, podemos indicar que la propuesta formativa ofrecida allí asume dicha práctica en el sentido amplio que tal concepción demanda y con ello los maestros en formación se ven abocados a comprender con una proyección más abierta el saber que ejecutan.

8.5 CONCLUSIONES

Con base en las consideraciones iniciales, hemos conseguido indicar los aspectos que comporta el concepto de práctica que, aunque de manera suficiente se ha presentado las consideraciones que permiten ubicar a la práctica más allá del mero hacer, hemos de indicar también que esta conlleva de igual modo una comprensión más amplia de la práctica pedagógica, de manera que la formación teórica, investigativa y científica no han de ser ajenas dentro de las bases de un proyecto de formación de maestros.

Por otro lado, al vincular a la práctica desde un componente político donde el papel transformador que se le adjudica a la práctica le permite asumirse desde un liderazgo de procesos que impactan en la sociedad, sitúa el quehacer del maestro; quien lleva a cabo la práctica pedagógica, en una posición que lo aprecia más allá de una experticia didáctica ya que lo asume con un papel político, que si bien es claro, el concepto de lo político nos atraviesa a todos en la medida en que somos seres insertados en una sociedad, la función que cumple el educador hace más notable tal concepción, pues adicional al papel referido, su quehacer no está ajeno a procesos de reflexión, análisis y transformación, por lo que es una desconsideración suponer que el maestro en su práctica anula su carácter crítico, al contrario, no comprometerse con la crítica entendida como el estar al tanto de la situación de la sociedad en la que se halla, estaría relacionándose con su práctica de un modo incompleto, sin tener en cuenta todo lo que la práctica comporta, pues de acuerdo a la amplitud y dimensión con la cual el maestro se relacione con su quehacer, puede asumirse o como un intelectual

de la educación que contribuye al saber pedagógico o como un funcionario cuya tarea se reduce a proponer actividades sin atender los propósitos que en el fondo motivan su quehacer, donde se desdibuja el sentido humano que ha de revestir lo que el docente lleva a cabo.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (2011). *La condición humana*. Paidós.
- Aristóteles. (2018). *Metafísica*. Gredos.
- Consejo de Práctica. (2018). *Propuesta de formación del Programa de Formación Complementaria*. Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío.
- Gadamer, H. G. (2002). *Verdad y método II*. Salamanca.
- Kant, I. (1996). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Porrúa.
- Moore, G. E. (1983). *Defensa del sentido común y otros ensayos*. Orbis.
- Sánchez Vásquez, A. (1973). *Filosofía de la praxis*. Grijalbo.
- Vargas, G., Gamboa, S. y Reeder, H. (2008). *La humanización como formación*. San Pablo.
- Vargas Guillén, G. (2012). *Fenomenología, formación y mundo de la vida*. Editorial Académica Española.
- Zuluaga, O. L. (1999) *Pedagogía e historia*. Anthropos.

CAPÍTULO 9

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: UN ESPACIO PARA COMPARTIR Y SOCIALIZAR NUESTRAS EXPERIENCIAS, PARA APRENDER Y ENSEÑAR, PARA HACER, VIVIR Y SOÑAR

Luz Amparo Pérez Guisao²⁶

"Un maestro que reflexiona sobre su práctica con el propósito de cualificar sus propios procesos asciende a niveles superiores de su competencia pedagógica"
Vikter Rosa Machuca Rangel.

RESUMEN

La construcción del proyecto de práctica pedagógica sustenta y dinamiza los procesos académicos articulados a la investigación, contribuye asertivamente a la formación de los futuros profesionales de la pedagogía comprometidos con la enseñanza y el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes de los contextos que los rodean desde una mirada en y desde la diversidad en los niveles de educación inicial, preescolar, básica primaria y educación rural con metodología de escuela nueva. El proyecto de práctica de la Institución Educativa Normal Superior Amagá,

26 Magíster en desarrollo infantil, maestra de Práctica Pedagógica en la Escuela Normal Superior Amagá.

presenta los criterios de organización y de la pertinencia del programa, para responder a las nuevas demandas educativas, abordando los criterios teórico-prácticos y normativos que dan cuenta de los procedimientos, metodologías, seguimiento y los parámetros del proceso de la práctica pedagógica investigativa.

Palabras clave: práctica pedagógica, investigación, educación inicial, ruralidad, escuela nueva.

9.1 INTRODUCCIÓN

La Escuela Normal Superior Amagá concibe la práctica pedagógica como el espacio que posibilita múltiples interacciones comunicativas que ocurren en el encuentro del maestro con los estudiantes y donde se generan procesos de relación, reflexión y formación en torno a realidades, saberes, necesidades y cuestionamientos, como elementos dinamizadores y transformadores del acontecer diario del maestro. Es una experiencia formativa en la que participa toda la comunidad educativa según unos roles claramente establecidos como alumno, maestro en formación, maestro formador, maestro cooperador, para el alcance de las competencias definidas en el proyecto educativo institucional y de práctica pedagógica.

De acuerdo con el modelo pedagógico *social con enfoque crítico* adoptado por la institución, se considera la práctica pedagógica como uno de los componentes del proceso de desarrollo de las escuelas normales y referente de calidad, que permite un ejercicio crítico y reflexivo para el aporte y la transformación de los contextos socioeducativos de la zona de influencia de la escuela normal. Por tanto, la dinamización de la práctica pedagógica investigativa en la escuela normal responde a la lectura de realidades cambiantes que exigen nuevas posturas y maneras de entender los procesos educativos que son afectados por condiciones políticas, sociales, económicas, culturales y religiosas y que no pueden ser desconocidas por los maestros como agentes educativos.

De hecho, el proceso de la práctica pedagógica se fundamenta en el pensamiento de Kemmis y en su teoría crítica del currículo, donde confluyen dialécticamente la teoría y la práctica. Se afirma que la práctica debe interpretar el mundo de lo real, por lo tanto, hay que trabajar por la transformación del mundo y para ello la institución debe formar a sus estudiantes no solo en la teoría ni en la práctica, sino en la relación dialéctica entre ambas. Desde esta postura, la praxis se concibe como la reflexión crítica que se hace de una

práctica a la luz de una teoría y viceversa. Implica el cultivo de una tradición crítica en los miembros de la comunidad educativa para que la teoría y la práctica no sean dos componentes aislados, sino que estén conjugados en el quehacer cotidiano y en la reflexión de las personas que intervienen en el mismo, generando una transformación e innovación permanente de las diferentes teorías y prácticas que se desarrollan en la institución educativa. Desde este acercamiento, Pradilla señala que:

El escenario donde se lleva a cabo la práctica educativa; (...) en ella convergen los actores de la comunidad educativa, quienes tienen un papel importante dentro del proceso de educación y formación de las niñas y los niños; transforma, a través de la educación, en un ser valioso para sí mismo y la sociedad (2014, p. 137).

Es así como la práctica pedagógica se convierte para el maestro formador y en formación en un insumo permanente para la generación de procesos investigativos, que promueve la creatividad, la innovación y la transformación de los ambientes educativos donde interactúen. Esta experiencia de la práctica pedagógica se vivencia en diferentes momentos desde los niveles de la media vocaciones, específicamente en los grados décimo y undécimo hasta la formación complementaria y en diferentes escenarios que van más allá de actividades académicas, para abrir espacios de proyección e investigación en el campo aplicado de la escuela normal, en los sectores urbano y rural, en los que se interrelacionan e intervienen desde proyectos y acciones socioeducativas, con diferentes tipos de población.

9.2 LOS ESCENARIOS DE PRÁCTICA VAN EN AUMENTO, LO QUE DEMUESTRA QUE LA ESCUELA NORMAL ESTÁ EN PROCESO DE MEJORAMIENTO

Ahora bien, la escuela normal dirige su misión y visión a la atención de niños y niñas de los niveles de preescolar y básica primaria dentro y fuera de la institución con unos fundamentos sólidos que apuntan a potencializar los procesos de aprendizaje de una manera reflexiva, consciente y transformadora que articula la evaluación y la investigación desde espacios de reflexión que buscan autocriticar el propio hacer, transformar la realidad propia desde el ser, el saber y el hacer como sujeto crítico que conoce sus necesidades de mejoramiento continuo.

No obstante, atendiendo a las nuevas demandas educativas emanadas del Ministerio de Educación Nacional desde la expedición del Decreto 1236 de 2020, en el que se conciben las prácticas pedagógicas investigativas como una herramienta fundamental para fomentar la curiosidad, desarrollar habilidades investigativas, integrar la investigación en el currículo y proporcionar un acompañamiento adecuado a los maestros en formación, es que la Escuela Normal Superior Amagá resignificó su proceso de formación de maestros desarrollando sus prácticas pedagógicas en diversos escenarios educativos, los cuales son:

- **Educación inicial:** estas prácticas pedagógicas se enfocan en el aprendizaje y desarrollo integral de los niños desde su primera infancia, buscando proporcionar un ambiente seguro, estimulante y afectivo donde los niños puedan explorar, experimentar y aprender de manera activa. El maestro en formación incursiona en las diferentes modalidades de atención a la primera infancia: institucional, comunitaria y familiar, realizando actividades propias de la atención a la niñez en los diferentes programas municipales que atienden la primera infancia.
- **Preescolar:** estas prácticas pedagógicas se realizan en las instituciones educativas específicamente en el nivel de transición. Es importante mencionar que las prácticas pueden variar dependiendo del enfoque y modelo educativo adoptado por cada institución o docente. Lo fundamental es que el maestro en formación promueva un ambiente de aprendizaje estimulante, participativo y plenamente respetuoso de las necesidades y características de cada niño.
- **Básica primaria:** estas prácticas pedagógicas se realizan en los diferentes grados de la básica primaria (primero a quinto), los maestros en formación con antelación reciben formación en las diferentes didácticas de todas las áreas con el fin de brindar una adecuada enseñanza a los niños y niñas donde realizan sus prácticas pedagógicas.
- **Educación rural con metodología de escuela nueva:** es una experiencia pedagógica que viven los maestros en formación en las instituciones y centros educativos rurales del municipio y municipios cercanos, asumiendo diversas realidades educativas desde la metodología escuela nueva. Abós (2015), considera la escuela rural como “un entorno y espacio idóneo para el aprendizaje y la renovación pedagógica y permite potenciar la regeneración del conjunto del sistema educativo en el actual contexto social y cultural” (p. 671). Lo cual permite establecer una conexión entre la formación académica de los maestros en formación desde los diferentes

espacios de conceptualización donde abordan todos los aspectos teóricos que les posibilitan desarrollar unas prácticas pedagógicas innovadoras. En la Escuela Normal Superior Amagá se forma a los futuros maestros en modelos educativos flexibles, en ruralidad y gestión curricular para atender a la población rural de manera significativa durante sus prácticas pedagógicas.

En tal sentido, en la Escuela Normal Superior Amagá la práctica pedagógica, se concibe como eje transversal que tiene presente los principios pedagógicos de enseñabilidad, educabilidad, pedagogía y contexto, como también los ejes potenciadores: formación, evaluación formativa, investigación educativa y extensión comunitaria.

La práctica se realiza desde tres campos esenciales, los cuales se articulan fortaleciendo el proceso formativo de los maestros para incursionar en variados contextos y poner al servicio de las comunidades sus competencias. Corresponde a la función sustantiva que realizan el maestro formador y en formación para generar procesos de aprendizaje a partir de una relación pedagógica enriquecida desde los campos disciplinares y profesionales mediante el desarrollo de propuestas curriculares y el uso de métodos pedagógicos, donde la práctica pedagógica en cada escenario educativo se desarrolla en tres momentos.

Se inicia con una práctica de observación participativa en la que cada maestro en formación estará analizando cada uno de los hechos y vivencias dentro del aula de clase, esta práctica tendrá una duración de una semana. En un segundo momento, se realizará la práctica de ayudantía, en ella cada maestro en formación estará diseñando y elaborando material didáctico, fortaleciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante algunas estrategias didácticas o incluso al servicio pedagógico del docente, esta práctica tendrá una duración de una semana y finalmente, se desarrollará una práctica docente denominada “intervención pedagógica” mediante la cual los maestros en formación estarán al frente de los procesos académicos, curriculares e institucionales durante dos semanas consecutivas.

En la modalidad de práctica de intervención cobran igual importancia los espacios en los que el maestro formador acompaña el proceso, así como aquellas actividades académicas culturales y artísticas en las que los maestros en formación asumen el liderazgo y orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de los talleres que previamente se han elaborado para el desarrollo de las diferentes áreas del conocimiento o proyectos, además de otras actividades de apoyo académico.

Asumir la práctica titular sin la presencia del maestro formador cobra sentido en la escuela normal a partir de las pedagogías críticas en las que se postula la formación en la autonomía y liderazgo, además en la escuela normal todos los espacios formativos se consideran un campo aplicado de la pedagogía, aspecto que redundaría en favor de los maestros en formación y de los alumnos de preescolar y básica primaria porque a la vez que disminuye la desescolarización se van adquiriendo competencias pedagógicas, didácticas, evaluativas y de liderazgo y se van fortaleciendo habilidades para la toma de decisiones y el reconocimiento y trascendencia de los procesos de formación de maestros en la escuela normal.

9.3 COMO PROYECCIÓN SOCIAL QUEREMOS DESTACAR EL LIDERAZGO DE LOS FUTUROS MAESTROS PARA MEJORAR SU QUEHACER

Los semilleros son una modalidad de práctica pedagógica que se constituye en un espacio de proyección de la propuesta de formación de la escuela normal, y se dimensiona desde las pedagogías sociales, con enfoques críticos en los que se concibe la educación como un compromiso social con la comunidad. Ello exige ir más allá de la lectura e interpretación de contextos, a partir de experiencias de la práctica pedagógica se pone en contacto a los sujetos con la realidad para aportar con la intervención pedagógica a la solución de problemáticas educativas y sociales. Esta práctica surge como un espacio de proyección social permanente que dinamiza el proceso de investigación, potencia la capacidad creativa, crítica y autocrítica, la imaginación y la responsabilidad con una intencionalidad clara de formación desarrollada con niños y niñas de preescolar y primaria.

En estos espacios de formación, se posibilita la relación del maestro en formación de la escuela normal con el contexto o los contextos que generan experiencias de enseñanza y aprendizaje a partir de sus intereses, habilidades y necesidades, las cuales le permiten mirarse, evaluarse y replantear sus métodos y estrategias para lograr la cualificación de su proceso formativo.

Los semilleros son orientados por los estudiantes de los grados décimo, undécimo y todos los niveles de la formación complementaria, en jornada contraria a la jornada escolar, con estos espacios se busca, además de la proyección de la escuela normal, la posibilidad de aplicar el potencial de conocimientos y habilidades que poseen los estudiantes y fortalecerlo en

interacción con los niños, jóvenes y adolescentes, la vinculación con agentes de la comunidad, desde la orientación de las diversas actividades, no solo en el escenario de la escuela normal, sino en otros escenarios, como centros de desarrollo infantil, placas polideportivas, otras instituciones del municipio tanto urbanas como rurales.

Los semilleros se conforman a partir de los intereses y potencialidades de los maestros en formación, quienes se ubican en los diferentes escenarios de práctica, estos estudiantes hacen la difusión y promoción de dichos semilleros tanto a los estudiantes como a los padres de familia. Los participantes se inscriben y cuando el grupo esté conformado se elige el día, hora y lugar de trabajo, se hace un diagnóstico, para detectar las necesidades e intereses de los participantes y a partir de ello elabora el plan de trabajo y se realizan las respectivas planeaciones de los talleres, diario de campo, es de anotar que, en gran parte de los proyectos de investigación de los maestros en formación, surgen de estas experiencias.

9.4 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA TUVIMOS QUE TRANSFORMARLA EN PRÁCTICA INVESTIGATIVA PARA TODA LA ESCUELA NORMAL

En el PEI se contempla la investigación como herramienta que invita a sus maestros formadores y en formación a tomar conciencia de la necesidad de reflexionar su quehacer cotidiano, del desarrollo de su autonomía y la capacidad crítica, para comprender la sociedad y sus diferentes problemáticas asumiendo con liderazgo, posibles alternativas de solución. Es por ello por lo que la escuela normal superior pretende estructurar, fomentar y regular los procesos investigativos, contribuyendo así a la dinamización del proceso de formación de maestros, de manera tal que se haga realidad su proyección como “formadora de ciudadanos competentes y maestros con calidad humana, pedagógica, investigativa y en liderazgo social”.

Con la investigación se busca que el papel del maestro trascienda, convirtiéndose en un permanente estudioso del saber pedagógico, fortaleciendo el proceso de formación, desde la didactización de los saberes específicos, implementando experiencias significativas e intencionadas que permitan reconceptualizar, recontextualizar estos saberes, renovando las prácticas y produciendo nuevos conocimientos pedagógicos.

La escuela normal tiene claro que formar un maestro en investigación es formar un profesional con los ojos abiertos a la realidad, capaz de mirarse a sí mismo y con deseos de transformar el contexto en el cual se desenvuelve. Teniendo presente el planteamiento de Gadamer (1975) quien afirma que “el docente debe ser capaz, a través de procesos autorreflexivos, de establecer críticas a sus interpretaciones sobre los valores, creencias y costumbres. De esta manera, la comprensión real de las prácticas educativas está nutridas de participación, diálogo e inclusión”. Y así responder a las exigencias que plantea el Decreto 1236 de 2020 en el artículo 2.3.3.7.1.3 (Naturaleza y características de las Escuelas Normales Superiores).

ii) El reconocimiento del desarrollo integral de la infancia como centro de la formación que imparten a sus educandos; iii) la reflexión permanente sobre el papel de los principios pedagógicos y procesos de formación, extensión, investigación y evaluación; iv) la fundamentación y la práctica pedagógica que permite el diseño y desarrollo de diversas estrategias para el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños, las niñas y los adolescentes.

Dado lo anterior, en el proceso de resignificación, la escuela normal asume la práctica pedagógica investigativa como el eje transversal que entrecruza el proceso formativo, el cual comprende acciones, estrategias y disposiciones que apuntan a la formación de un maestro reflexivo, crítico e investigador, capaz de leer contextos, de transformar su propio saber y sus prácticas pedagógicas. Institucionalmente la práctica pedagógica investigativa está relacionada con los procesos educativos, el entorno y la cualificación profesional del maestro, propiciándole un enriquecimiento pedagógico, al tiempo que lo potencia como investigador y líder social.

La Institución Educativa Escuela Normal Superior Amagá tiene como política de fomento a la innovación e investigación, la formación de un maestro competente en este campo; capaz de reflexionar, resignificar y recrear sus prácticas a la luz de la investigación formativa, preferentemente desde las metodologías: investigación acción educativa (IAE), etnografía escolar, estudio de caso y narrativas, que conlleven a una propuesta de transformación capaz de trascender la circulación y transferencia del conocimiento y desarrolle habilidades y potencie las capacidades.

La escuela normal superior, dando respuesta a su misión que apunta a la formación de un maestro investigador, se preocupa por ofrecer una formación pertinente desde un currículo atravesado por la investigación formativa, brindando al futuro maestro herramientas adecuadas que le ayuden a reflexionar y cualificar sus prácticas, a resolver los problemas que

se le presentan en el aula y al tiempo generar saber pedagógico. Por lo que desarrollar los espacios de conceptualización se convierte en un insumo para que los maestros en formación alcancen la competencia de investigación educativa como cualidad del maestro del siglo XXI centrada en la capacidad de autoevaluar y evaluar de manera formativa sus desempeños, transformarlos de una manera analítica, crítica, reflexiva y propositiva elevando sus niveles de autonomía y liderazgo con capacidad para desarrollar la extensión como interacción en diversos contextos donde interactúe en pro de la autoformación y la formación a diversas poblaciones.

Lo anterior confluye en un proceso de investigación pedagógica asumido como una estrategia de aprendizaje donde se enfrentan situaciones que lo llevan a rescatar, comprender y aplicar aquello que aprende como una herramienta para resolver problemas, mejorando su proceso de enseñanza, los ambientes de aprendizaje en los diversos contextos y en especial su propia formación como maestro, buscando estimular su espíritu investigativo, la curiosidad, el hecho de adentrarse en la realidad educativa para conocerla, develarla, desentrañarla, comprenderla y trascenderla dando respuestas a sus expectativas a través de propuestas motivantes e innovadoras a la luz de las teorías, paradigmas y conceptos construidos desde cada espacio de conceptualización que le permite crecer teóricamente para luego enfrentarse a una práctica pedagógica investigativa.

La escritura pedagógica nos permite sistematizar las experiencias significativas develadas en las prácticas pedagógicas. Stenhouse (1996) relaciona la investigación con la enseñanza y enfatiza en el papel de los educadores en ella, esto lleva a evidenciar la importancia que tiene que los maestros formadores y en formación generen conocimiento, reinventen la escuela, innoven, propongan y, sobre todo, escriban; y es aquí donde el ejercicio escritural del maestro se convierte en fuente inagotable del conocimiento, cobrando valor e importancia en la escuela normal la presencia del diario de campo como herramienta que facilita el proceso investigativo.

El diario de campo como técnica de investigación cualitativa, permite registrar de manera detallada las experiencias de la práctica pedagógica investigativa, que luego son objeto de reflexión e interpretación para hacer la deconstrucción y reconstrucción de dichas experiencias a la luz de las diferentes teorías y enfoques pedagógicos, a fin de confrontarlas y poder resignificarlas en su quehacer docente, facilitando la toma de decisiones frente a las situaciones particulares de su cotidianidad.

En la escuela Normal Superior Amagá, se aborda el diario pedagógico o *brújula escritural* que orienta la reflexión y fomenta la escritura en alumnos desde preescolar hasta la formación complementaria y maestros en ejercicio, promoviendo la autorreflexión a partir de una pregunta orientadora y desde la reflexión de la realidad que vive y forzando a repensar la práctica sobre lo que hace para reestructurarla de manera permanente.

Institucionalmente se ha adoptado el diario de campo como una técnica común a todos los procesos de investigación acción educativa e investigación pedagógica a través de la cual se pretende cultivar el desarrollo de la competencia escritural en todos los niveles -desde el preescolar inclusive la formación complementaria y la etapa de maestros formadores-, la capacidad de observación, la reflexión, el análisis, la crítica, la autocrítica, la lectura y la escritura. Para lograr esto se ha formulado una pregunta motivadora de la observación y la respectiva sistematización en el diario pedagógico, por cada tipología de población en proceso de formación como investigadores, las cuales tienen una intencionalidad tal como se describe a continuación:

- **Preescolar y primero:** ¿Cómo aprendo mi rol social? Pretende desarrollar en el niño la capacidad lectoescritural que permita dejar fluir su capacidad innata de comunicar.
- **Segundo a quinto:** ¿Cómo aprendo en las diferentes áreas? Posibilita describir de manera narrativa sus logros y dificultades al plantear soluciones a los problemas de sus áreas y de su entorno escolar.
- **Sexto a octavo:** ¿Cómo aprendo en las áreas de mayor dificultad? Desarrolla niveles de escucha, oralidad, lectura y escritura, con capacidad de solucionar las dificultades de sus áreas y de su entorno social.
- **Noveno:** ¿Cuál es mi vocacionalidad? Permite orientar el proyecto de vida como futuro estudiante, desde un modelo pedagógico social crítico.
- **Décimo y undécimo:** ¿Cuál es mi vocacionalidad docente? Posibilita que el maestro defina y decida sobre su proyecto de vida como futuro profesional, desde la dinamización del modelo pedagógico social crítico.
- **Formación complementaria y maestro formadores:** ¿Qué debo hacer para mejorar mi práctica pedagógica? Tiende a la construcción de un proyecto de grado por parte de los maestros en formación, donde se evidencie el desarrollo de las competencias básicas de la comunicación y la investigación, el desarrollo de las estructuras de pensamiento lógico y las habilidades para la solución de problemas como ser dinamizador del

modelo pedagógico social crítico y a su vez, maestros y directivos escritores y dinamizadores del modelo pedagógico social con enfoque crítico.

Así mismo, se concibe el diario de campo como un instrumento que permite construir saber pedagógico y el conocimiento a partir de la reflexión concienzuda de las relaciones pedagógicas y del saber que se enseña; apunta a mejorar la calidad educativa y al crecimiento y cualificación del profesional de la educación. Este instrumento que otorga libertad y por ende permite la espontaneidad posibilita comunicar expresiones, reunir y desarrollar reflexiones personales, sistematizar experiencias, plasmar la lectura del contexto y las búsquedas como investigador.

- **Descripción de la práctica:** en este aspecto los maestros formadores y en formación relacionan y describen todos los aspectos relevantes que reflejen lo sucedido en las prácticas pedagógicas, donde se planteen los aspectos fuertes y débiles de la práctica, enfocándose en las situaciones positivas o a mejorar.
- **Reflexión:** el maestro formador y en formación, expresa cómo se ha sentido en la realización de las prácticas pedagógicas puede contar sus sentires, vivencias y experiencias pedagógicas.
- **Propuesta de intervención para la nueva acción:** en este espacio, se señalan aquellos aspectos encontrados en la práctica que puedan ser motivo de narración textual. La escritura pedagógica en este nivel se apoya de teorías y pensamientos pedagógicos y permite al maestro, pequeñas ideas que le puedan servir para el futuro investigativo.

9.5 EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN SIEMPRE VA A DIRECCIONAR LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

En el proceso de resignificación de los procesos de investigación, la Escuela Normal Superior Amagá ha asumido la investigación formativa en la media vocacional (grados 10.º y 11.º) hasta el Programa de Formación Complementaria como un proceso de fortalecimiento de las competencias investigativas y la innovación, donde los estudiantes con sus prácticas pedagógicas inician un proceso de transformación en las aulas de clase mediante el planteamiento de un proyecto de intervención pedagógica, el cual es requisito para optar el

título de normalista superior. A continuación, se presenta el proceso de diseño e implementación del proceso investigativo:

- **Anteproyecto:** Como etapa previa en el trabajo investigativo, la Escuela Normal Superior Amagá concibe el anteproyecto de intervención como abordaje preliminar al problema objeto de estudio, con unas metas claras que permitan su delimitación, se facilite la identificación de dudas que surgen mientras se plantea un plan ordenado que ha de conllevar al proyecto de intervención. Los dos semestres que se establecen como espacio-tiempo para la formulación del anteproyecto son guiados por el maestro formador del espacio de conceptualización de investigación y se nutren con las experiencias que se caracterizan y se sistematizan desde las practicas pedagógicas.
- **Proyecto de intervención pedagógica:** el proyecto de intervención se concibe como el producto de un estudio riguroso y académico, propio del ejercicio investigativo que se fundamenta en la delimitación y análisis del problema desarrollado en el anteproyecto. Este producto, a su vez, se nutre de los fundamentos teóricos y metodológicos que reciben los maestros en formación en los diferentes espacios de conceptualización y, principalmente, en el espacio Proyecto de práctica investigativa III y IV en los dos últimos semestres del programa de formación. Este proyecto se desarrolla a través de una ruta que acompañan dos asesores en el diseño, profundización teórica y metodológica y revisión de la edición de este. Se concibe como proyecto de intervención porque deriva en una propuesta de intervención que pretende dar orientaciones y aportes al problema objeto de estudio. Esto es, no se queda en el abordaje teórico y metodológico, sino que va más allá de la comprensión de lo ancho del problema. A su vez, la sistematización de las experiencias de la práctica pedagógica en el tercer semestre permite consolidar el diseño y aplicación de dicha propuesta para su posterior análisis y reflexión en torno a la experiencia.

Y es así, como la normal se propone resignificar la cultura, formando a los pedagogos para las generaciones futuras.

REFERENCIAS

- Abós, P. (2015). El modelo de escuela rural ¿es un modelo transferible a otro tipo de escuela? *Educação e Realidade*, 40(3), 667-684.
- Decreto 1236 de 2020 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación- y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes. 14 de septiembre de 2020. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-400864_pdf.pdf.
- Gadamer, H. (1975). *Verdad y método*. Universidad de Salamanca.
- Institución Educativa Escuela Normal Superior Amagá. (2018). Ruta dinamizadora práctica pedagógica investigativa. Amagá.
- Institución Educativa Escuela Normal Superior Amagá. (2020). Proyecto Educativo Institucional (PEI) Amagá.
- Pradilla, J. (2014). Escuela y ruralidad: educación y praxis en el actual contexto educativo. *Perspectivas Educativas*, 7(1), 135-147.
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y CIUDADANÍA EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE ABEJORRAL

Claudia Elena Muñoz Bernal²⁷, Claudia Jasmín Tabares Soto²⁸

RESUMEN

El texto es el resultado de la investigación *Educación en derechos humanos y ciudadanía en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Abejorral* realizado en el año 2020 que tuvo como objetivo fortalecer la formación en derechos humanos y ciudadanía en los maestros en formación del programa de formación complementaria del grado trece de la Escuela Normal Superior de Abejorral. Se abordó desde las categorías formación en derechos humanos y ciudadanía y práctica docente y se desarrolló a través de un enfoque cualitativo, desde un paradigma histórico hermenéutico y un diseño metodológico de investigación educativa, con una muestra de estudiantes de grado trece. Se realizó primero un diagnóstico situado referido al objeto de investigación, posteriormente el diseño de una propuesta educativa, la que se implementó y evaluó, siendo estos cuatro momentos los que se presentan en los hallazgos. Se concluyó la importancia de fortalecer la formación ciudadana de los estudiantes de las instituciones educativas a través de mecanismos de

27 Docente de la Escuela Normal Superior de Abejorral.

28 Docente de la Escuela Normal Superior de Abejorral.

participación efectiva, donde se caractericen las prácticas docentes que apoyan la formación en la convivencia escolar desde sus aspectos favorecedores, así como aquellos que generan condiciones complejas para su desarrollo, así mismo generar espacios para la promoción de los derechos humanos.

Palabras clave: formación, derechos humanos, ciudadanía, práctica docente.

10.1 INTRODUCCIÓN

La Escuela Normal Superior de Abejorral a lo largo del tiempo ha incentivado la educación en derechos humanos y ciudadanía en los maestros en formación, con el fin de motivar su incorporación a la cultura, logrando a su vez la apropiación de estos de forma consciente y comprometida de tal forma que les permita participar en una sociedad más justa y responsable.

El presente capítulo estuvo orientado a fortalecer la educación en derechos humanos y ciudadanía en los maestros en formación del Programa de Formación Complementaria del grado trece de la Escuela Normal Superior de Abejorral.

A partir del objeto de investigación se rastrearon publicaciones sobre investigaciones semejantes en bases de datos como Google Académico y Dialnet, de igual modo, se realizó la búsqueda en los repositorios de las universidades de Antioquia, Pontificia Bolivariana y la Universidad Católica de Oriente, en este rastreo se encontraron elementos comunes como la importancia de caracterizar las prácticas docentes de las instituciones desde el componente de formación ciudadana y derechos humanos, esto con el fin de garantizar a los educandos una formación más humanística.

Las diferencias que se encontraron fueron la utilización de diversos métodos para llegar a los resultados esperados, es decir, a partir de la implementación de la propuesta metodológica, las maestras en formación tuvieron encuentros en el aula más significativos y el impacto a nivel social fue mayor, lo cual se puede evidenciar en su diario de campo, donde resaltan la importancia de recibir formación en derechos humanos y ciudadanía como elementos transformadores de la práctica docente, ratificando que los anteriores métodos de enseñanza no tuvieron impacto para su quehacer docente.

Para la investigación se tuvieron en cuenta las siguientes categorías: formación en derechos humanos y ciudadanía y práctica docente. La primera se asumió como la posibilidad para fortalecer los espacios para una sana

convivencia, a nivel personal, familiar, social e institucional y a su vez ejercer la defensa de los derechos humanos, que por derecho propio se ha adquirido; de igual forma, la segunda se asumió como el medio para implementar acciones en pro de la formación.

La investigación tuvo como ruta metodológica el enfoque cualitativo porque era necesaria la indagación y la reflexión de la problemática observada en la institución educativa. Sánchez afirma que “la investigación cualitativa está orientada al estudio en profundidad de la compleja realidad social, por lo cual en el proceso de recolección de datos el investigador va acumulando numerosos textos provenientes de diferentes técnicas” (2006, p.120), de acuerdo con lo anterior, esto enriquece el proceso formativo y su evolución constante, por otro lado, el paradigma histórico hermenéutico permitió que las maestras formadoras realizaran la interpretación de sus prácticas docentes generadas de la propuesta formativa, desde la observación y el diario pedagógico, así mismo las maestras en formación interpretaron las conductas en el entorno familiar, institucional y social.

El diseño metodológico estuvo enfocado desde la investigación acción educativa, para Restrepo este tipo de investigación le apuesta a la sistematización del hacer pedagógico del maestro mediante el diálogo permanente entre saber teórico y saber práctico, el cual conlleva al desarrollo del proceso de adaptación y transformación que en el hacer cotidiano se presentan constantemente. (2004, p. 4).

La población y muestra estuvo conformada por las estudiantes del grado trece de la escuela normal superior del municipio de Abejorral, esta cohorte inició el proceso en el 2019. La investigación se realizó en cuatro momentos: el primer momento fue el diagnóstico, en el cual se identificó los conocimientos, comprensiones y prácticas de las estudiantes con respecto a los derechos humanos; en el segundo momento se realizó un diseño de un proceso formativo basado en los resultados del diagnóstico donde este permitiera el fortalecimiento de sus resignificaciones; en el tercer momento se implementó dicho proceso formativo y en el cuarto momento se evaluó el proceso formativo en cuanto su fortalecimiento al conocimiento, comprensión y prácticas.

La información generada y analizada de la investigación se produjo en los cuatro momentos, recurriéndose al método de la triangulación, es decir, contrastando la información arrojada entre las técnicas y las fuentes primarias y secundarias; por esta razón los hallazgos, las conclusiones y recomendaciones giran alrededor de los cuatro momentos.

En el momento del diagnóstico se identificó que hay un uso coloquial de lo que se entiende por derechos humanos y desde ahí se desarrollan comprensiones y prácticas, no obstante, esa condición también admite una resignificación desde otras áreas del conocimiento además del derecho. Su uso coloquial no significa un abordaje interdisciplinario, sino una falta de apropiación y reflexión teórica, cargada con grandes dosis de bondad entre profesores y estudiantes; por tal razón el momento de diseño pretende reconocer ese aspecto bondadoso y sumarle algunos aspectos de rigor desde saberes interdisciplinarios, de esta manera, en el momento de implementación este permitió que aflorara esa bondad dándole un carácter más académico, consintiendo el diálogo de saberes y algunas resignificaciones lograron crecer en conocimiento y comprensión y a la teoría resignificarse a la luz de lo coloquial o cultural. Por último, el momento de evaluación consintió identificar algunos errores propios del diseño, como el permitir llamar a muchas cosas “derechos humanos”, sin embargo, el ejercicio permitió el fortalecimiento formativo y reforzar la importancia de las técnicas didácticas y métodos participativos.

La investigación concluyó de forma general que la bondad de las estudiantes a pesar de venir de escenarios en los que hubo presencia de conflicto armado y en el que persisten múltiples formas de violencia, sumado a la concepción y comprensión coloquial de los derechos humanos, demanda ejercicios formativos que estimulen esa bondad y que les permita tener unos conocimientos y comprensiones, logrando materializar y promover en el campo sus prácticas como futuras maestras evidenciando la vivencia de los derechos humanos.

10.2 REFERENTES TEÓRICOS Y CATEGORÍAS

La investigación abordó las categorías formación en derechos humanos y ciudadanía y práctica docente, a continuación, presentamos las categorías de manera más amplia.

10.2.1 FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y CIUDADANÍA

En la Modernidad y en Occidente en particular se presentan al menos tres tradiciones pedagógicas, la anglosajona, la francófona y la germánica (Noguera, 2010), de igual forma hay quienes manifiestan que existe una corriente como lo es la latinoamericana (Torres, 2014). En la tradición anglosajona Cossío afirma que “basa su enseñanza en la reproducción del currículo, dando por hecho que

su aplicación garantiza los aprendizajes necesarios para enfrentarse a la vida en sociedad” (2017, p. 9); por otro lado, Noguera afirma que la tradición germánica reconoce la importancia de la formación (*Bildung*), que se expresa mediante “los conceptos de autodeterminación, libertad, emancipación, autonomía y autoactividad, con miras a potenciar estos procesos como parte central de realización del proceso formativo” (2010, p.17), este considera que la formación (*Bildung*) es la educación a través de la enseñanza, es decir una enseñanza educativa, para lo cual retoma el concepto de formabilidad, que no es más que la capacidad humana de adquirir una determinada forma moral (formación del carácter y la virtud) mediante la enseñanza.

Por su parte, en la tradición francófona se asume una mirada desde diferentes disciplinas que convergen en el campo de la educación, dos de las más relevantes es la sociología educativa y la psicopedagogía, si bien para Noguera (2010) esta tradición tiene estrecha relación con el utilitarismo inglés, podría decirse que no necesariamente, porque la tradición liberal francesa, que dialoga con la inglesa, prioriza en el “pueblo” los derechos civiles y políticos, configura un Estado laico y sin monarquías donde el poder recae en sí y es delegatario. Con esto el papel del sistema educativo y el sujeto a ser configurado son diferentes (Lazuriaga, 1991).

La corriente pedagógica latinoamericana centra su atención en el sujeto en contexto, cuyo fin es la emancipación del sujeto y la liberación del contexto; la metáfora de Simón Rodríguez con Simón Bolívar permite dicha comprensión. Simón Rodríguez estimula la emancipación en Bolívar para que este luche por la liberación, en ese caso la independencia de América de los españoles (Giraldo, 2019). Lo vanguardista de Simón Rodríguez se basa en una escuela en donde la utopía se vuelve principios y en ella se responde a preguntas de tipo intelectual, estético, ético, político y económico, permitiendo la coexistencia de diferentes etnias y géneros en un mismo lugar, con los mismos fines, en la que no hay una Sofía que se prepare para servirle a un Emilio, sino que hay una María y un Juan que cabalgan juntos en la lucha por la emancipación y la liberación (Giraldo, 2019).

Desde la corriente latinoamericana es que se configura la educación en derechos humanos en América Latina, es decir una especie de educación popular de los derechos humanos; para esto se asumen criterios como los propuestos por Freire, en la que la educación bancaria sirve a la dominación, mientras la concepción problematizadora sirve a la liberación, al pensamiento independiente y autónomo (Freire, 1975, como se citó en Muñoz y Villa, 2017).

Desde la misma corriente, Magendzo (2006) referencia la importancia de formar en derechos humanos a los maestros y al igual que Freire hace un llamado al ejercicio de su práctica cotidiana, donde se genere un compromiso ético y político y a su vez se propicie el aprendizaje de los cuerpos normativos, tanto nacionales como internacionales, de esta manera, Magendzo señala que:

Desde el aula de clase se tejen infinidad de valores que, al ser proyectados en la sociedad, buscan trascender fronteras y para ello es necesario situar a la dignidad humana en el centro del proceso educativo, dado que, si el ser humano vive en su búsqueda constante, es porque hace uso pleno de los derechos humanos (2006, p. 28).

Complementariamente, Estevez (2016) señala que los derechos humanos, la ciudadanía, la democracia, los derechos de las mujeres, las poblaciones vulnerables, la cultura de paz, la solidaridad, la justicia, entre otros aspectos se relacionan estrechamente. De este modo, los derechos humanos y la ciudadanía son productos de la modernidad junto con otros (Habermas, 1999, como se citó en Domínguez 2013), cuyo aprendizaje responde a las ideas de un sujeto en la Modernidad, como hacen referencia a las tradiciones germánica, anglosajona y francófona, en esa dirección, “la formación ciudadana asume su plena sentido, cuando contribuye a formar ciudadanos – sujetos de derecho- y se materializa cuando el sujeto es capaz de hacer uso de su libertad reconociendo los límites de esta” (Magendzo, 2006, p. 24), lo que si bien es válido, se convierte en un debate en la corriente latinoamericana al insistir en que debe trascender los ideales mismos de la modernidad.

Una parte de la educación en ciudadanía, desde una corriente pedagógica latinoamericana se debe de Marshall y Bottomore quienes afirman que la ciudadanía es un estatus que se concede a los miembros de una comunidad (Marshall y Bottomore, 1991), es decir la idea de una ciudadanía liberal individualista que es la socialmente impuesta y aceptada, en esta lógica se refiere a una ciudadanía comunitaria, en la perspectiva planteada por Tonnies (1947) en la que la comunidad es un estado superior a la sociedad, en la que se superan los intereses individuales y se construyen acuerdos con intereses colectivos.

Así que al desdoblar las competencias ciudadanas no en lógica liberal individualista sino comunitaria va más más allá de “desarrollar competencias ciudadanas en la escuela significa poner pedagógicamente en relación la búsqueda de la autonomía individual con el valor político de la solidaridad” (Chaux y Ruiz, 2005, p. 23), aunque es un avance al entender la autonomía y la solidaridad como el yo y el yo con otros.

10.2.2 PRÁCTICA DOCENTE

La práctica docente para Rockwell y Mercado es histórica dado que estas se construyen en momentos particulares como resultado de la construcción y apropiación de los saberes adquiridos en los contextos escolares, por otra parte refieren las prácticas de cada docente como heterogéneas, entendiendo que no es posible clasificarlas según sus tipologías, es decir, métodos, personalidades, dicha heterogeneidad no es más que el resultado de la apropiación progresiva del quehacer a lo largo de la experiencia (1988, p. 73).

A partir de lo anterior, contemporáneamente la práctica docente es el ejercicio activo de los profesores en los escenarios propios de la educación y donde hay una relación entre teoría y práctica, a partir de articulación del saber disciplinar, la pedagogía, la didáctica y la investigación. El docente centra su acción pedagógica en el aprendizaje, desde la aplicación de teorías, enfoques y orientaciones; por lo tanto, señala Achilli que el quehacer que el maestro realiza en su ejercicio cotidiano atiende a las condiciones sociales, históricas e institucionales del momento, bajo un proceso de significación social, que a su vez está determinado por la relación maestro-conocimiento-alumno y que logra centrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje (1985, p. 6).

Por otro lado, la práctica docente es el ejercicio de los profesores que es influida por los diferentes significados que estos han construido sobre ella, debido a que en la experiencia cotidiana del trabajo docente coexisten los elementos institucionales y personales del rol que desempeñan; de acuerdo con esto Vergara señala que:

Los significados que los profesores construyen acerca de la práctica docente tienen que ver con el discurrir de la práctica profesional, se pueden manifestar en las acciones que estos realizan, ya que dichos significados se construyen y se modifican a lo largo de su formación profesional. (2016, pp. 76-77).

En la misma dirección, Fierro *et al.* (1999) plantean que la práctica docente es una praxis social en la cual intervienen diversidad de agentes en el proceso educativo, como estudiantes, padres de familia, autoridades educativas, políticas institucionales, administrativas y de tipo normativo, que rigen en el país y delimitan la función del maestro.

Al tener en cuenta lo anterior, en el quehacer de la práctica, los docentes se enfrentan cada día a nuevos retos como resultado de los cambios que sufre la sociedad, de ahí la importancia que la educación responda a las insuficiencias que le permiten enfrentar sus propias contradicciones entre las políticas educativas

del momento y su labor, en lo cual él y ella tienen un alto nivel de responsabilidad social frente al proceso de transformación educativa, a fin de que rompan con la tradición y la costumbre (Fierro *et al.*, 1999).

Complementariamente, “los programas de apoyo a los maestros en ejercicio se basan en propuestas que no provienen de las necesidades de su quehacer cotidiano; por eso el maestro ha sido el sujeto ausente en esos programas de formación” (Fierro *et al.* 1999, p. 18), razón por la cual las instituciones formadoras de maestros asumen este reto y tienen a su cargo la generación de procesos de transformación de la práctica de aula, de las nuevas generaciones de docentes.

En contraposición a Rockwell y Mercado (1988), Fierro *et al.* (1999) argumentan la práctica docente desde la configuración de una serie de dimensiones (seis), que permiten explicar el entramado y complejidad del trabajo del docente en el aula. La primera dimensión es la personal, la que invita al docente a reconocerse como ser histórico, autoevaluar sus procesos en el desarrollo de su trayectoria profesional recuperando el valor de lo humano, así como la identificación de sus mejores y más significativas experiencias. (Fierro *et al.*, 1999).

Una segunda dimensión es la institucional, centra su interés en la vida institucional, haciéndose evidente en la comunicación entre colegas, aplicación de normas de todo aquello que regula el quehacer de la escuela. La tercera dimensión es la interpersonal, que gira en torno a las relaciones que ocurren en la escuela tanto individual como grupal, que propician la construcción social y promueven el clima institucional. La cuarta dimensión es la social, la que resalta la importancia de la equidad en los procesos educativos (Fierro *et al.*, 1999).

La quinta dimensión es la que se denomina, didáctica, la que pretende revisar la función del docente, a través de los procesos de enseñanza e interacción con los estudiantes, a fin de que lleguen a construir su propio conocimiento, por último, la dimensión en valores, la que da significado particular a la vida profesional y un valor agregado a su quehacer en el aula (Fierro *et al.*, 1999).

La práctica asumida como el escenario de acción del futuro maestro es a su vez el ámbito donde la formación cobró todo su sentido en tanto es allí donde se hizo visible la acción en cascada que se trazó el proyecto desde formación complementaria hasta la básica primaria con los niños y niñas (Manual de Práctica Pedagógico-Investigativa, 2017). La práctica docente para el caso de la escuela Normal Superior de Abejorral se asume como:

El conjunto de relaciones teóricas y prácticas articuladas a las dimensiones pedagógica, didáctica e investigativa. Estas relaciones, dinámicas y complejas, están cruzadas por referentes éticos, culturales y políticos, en

los que se involucra la lógica social, institucional y personal que le permite al maestro en formación desde una actitud crítica y reflexiva, consolidarse como *un intelectual de la pedagogía* (Manual de Práctica Pedagógico-Investigativa, 2017, p. 14).

10.3 RUTA METODOLÓGICA

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, que parte del reconocimiento del carácter analítico en la investigación social, donde el investigador hace parte del proceso formativo utilizando como principal elemento la reflexión, la cual conlleva a la construcción de sus propios conceptos, elemento que desde la práctica pedagógica favorece la formación de maestros de la escuela Normal Superior de Abejorral (Restrepo, 2004).

Coherentemente con lo anterior, se abordó la investigación acción educativa, Restrepo afirma que esta “permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica” (2004, p. 10).

Es por lo anterior que esta investigación se hace desde la investigación acción educativa, que parte de paradigma sociocrítico el cual desde su carácter emancipador moviliza la realidad educativa y de la mano de la autorreflexión se convierte en apoyo para promover la formación de las prácticas pedagógicas desde los derechos humanos y la ciudadanía, generando mejores formas de convivencia y respeto a la dignidad.

La investigación se desarrolló con la aplicación de las siguientes técnicas: árbol de problemas, grupo focal, observación participante y no participante y entrevistas; el árbol de problemas se implementó con la finalidad de identificar los conocimientos previos que los estudiantes tenían con relación a los derechos humanos y ciudadanía y su relación con la práctica pedagógica; su objetivo es “desarrollar ideas creativas para identificar las posibles causas del conflicto, generando de forma organizada un modelo que explique las razones y consecuencias del problema”(Hernández y Garnica, 2015, p. 4)

Así mismo, el árbol de problemas, para Hernández y Garnica permite la recolección de la información, por medio del desarrollo de ideas creativas para identificar el problema y organizar la información recolectada, generando un

modelo de relaciones causales que lo explican, en procura de un ejercicio de complementariedad, sin sustituir la información de base (2015, p.40).

Por otra parte, la entrevista permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida (Fontana y Frey, 2005, como se citó en Vargas 2012), es por ello por lo que se convierte en una técnica de gran utilidad para recabar datos, acerca del objeto de estudio. Se hace necesaria en el proceso investigativo porque permite la recolección de información confiable y de manera directa con las personas que intervienen en el proceso, lo cual genera confianza y credibilidad a la investigación. Una tercera técnica implementada fue el grupo focal que es “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui y Varela, 2013, p. 3).

En cuanto a la observación no participante, es una técnica en la cual el investigador se mantiene al margen del fenómeno estudiado, en este caso el maestrante es un observador pasivo, que se limita a registrar la información en su diario de campo, derivada de las distintas prácticas docentes de las futuras maestras, lo que permitió observar la puesta en escena de los objetos de conocimiento y contenidos en derechos humanos y ciudadanía dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la básica primaria. En la misma dirección, la observación participante permitió a portar al diagnóstico de la información y a la evaluación en el momento de la puesta en escena de la propuesta educativa.

Con relación a lo anterior se pudo evidenciar que, desde los diferentes elementos conceptuales y prácticos, las maestras en formación asumieron el diálogo, la negociación de conflictos en el aula, la resolución de problemas y la concertación desde el respeto como elementos fundamentales que favorecieron el proceso de observación, “este método de recolección de datos consiste en el registro sistemático, válido, confiable de comportamientos y situaciones observables” (Hernández *et al.*, 2010).

El diario de campo, como técnica de registro de la observación participante y no participante se asumió como elemento fundamental, porque es considerado como un repositorio de un ejercicio de escritura referido a las acciones, reflexiones y propuesta de intervención para la nueva acción, aspectos que las maestras en formación conocen y apropian a partir de la propuesta que la escuela normal superior del municipio de Abejorral propone y donde se permitió evidenciar el registro de los procesos derivados de la práctica docente y que fueron susceptibles de ser interpretadas por las maestrantes.

Por último se tuvo en cuenta la entrevista como técnica la que se aplicó como parte del momento de diagnóstico y del momento de evaluación, algunas de las preguntas fueron comunes a ambos momentos para que permitiera una especie de prueba de entrada y de salida, la entrevista fue semiestructurada porque ella permitía a partir del diálogo buscar información relevante y necesaria para la investigación y alguna información emergente no prevista al momento de diseñar el instrumento propio de la técnica.

Después del ejercicio de aplicación de las técnicas de investigación, la información generada se organizó para poder ser interpretada, tanto en los momentos diagnósticos, como evaluativos, así las cosas, se dio paso a la codificación y análisis de la información, a través de la triangulación de los mismos, comparando inicialmente las respuestas de las mismas preguntas en al menos dos de las técnicas y del resultado de contrastación empírico se hizo lo propio con lo teórico, para luego, con la información resultante, interpretar esos resultados y con ello construir los hallazgos tanto en el momento de diagnóstico como en el de evaluación.

Para el análisis de la información previo a la interpretación de la misma, se hizo una transcripción natural de la información recolectada, luego se hizo una reducción de ideas procedentes de la transcripción natural y por último se efectuó un relacionamiento de ideas, donde se jerarquizó la información, evento a partir del cual se procedió a la interpretación.

La población fueron las estudiantes del grado trece, del año 2020, pertenecientes al programa de formación complementaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del municipio de Abejorral, en total eran nueve personas, por tal motivo para los momentos diagnóstico, implementación y evaluación se asumieron en su totalidad.

10.4 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN, HALLAZGOS Y DEBATES

La información generada fue analizada a través del método de triangulación para los momentos diagnóstico y evaluación, para eso se recurrió a la contrastación de las respuestas entre instrumentos y luego el contraste entre los resultados empíricos con los teóricos, recurriendo a la asignación de códigos, al igual que al uso de la transcripción, reducción, selección, reorganización y jerarquización,

por su parte, los hallazgos se presentan a la luz de los momentos diagnóstico, diseño, implementación y evaluación.

10.4.1 MOMENTO DIAGNÓSTICO

A partir de los saberes previos de las maestras en formación se identificó -a través del árbol de problemas, del grupo focal y de la entrevista de entrada- que si bien poseían algunos conceptos sobre derechos humanos y ciudadanía se hacía necesario ofrecer desarrollos de mayor profundidad y en los que se ampliara el sentido de los mismos a la luz de su aplicabilidad tanto en el contexto académico, como en el familiar y social; por lo anterior se les preguntó sobre la información y educación que han recibido en los contextos familiares, sociales y escolares sobre los derechos humanos y la formación ciudadana, a su vez se indagó sobre la importancia de tener o no conocimiento de estos componentes en la negociación de conflictos en un contexto específico y este proceso cómo podría garantizar la convivencia en el entorno social.

De otro lado se indagó por el nivel de obligatoriedad de la escuela en informar, educar y formar, en torno a estos elementos y, por último, cómo estos aportan los conocimientos previos que posee sobre derechos humanos y competencias ciudadanas a la formación que le ofrece la escuela.

A través de este ejercicio de recolección de datos, las maestras en formación identificaron problemas de acuerdo a experiencias convivenciales relacionadas como el maltrato familiar, la violencia sexual, la discriminación entre estudiantes, el dolor y resentimiento fruto del conflicto armado y la vulneración de derechos en general, como lo referencia el siguiente testimonio: “un adulto mayor es maltratado constantemente por su hija, sin embargo en el barrio por evitar problemas con la mujer, no ha sido denunciada” (I. Castrillón, comunicación personal, agosto 13 de 2019). Para Magendzo la educación en derechos humanos apoya la construcción de sujetos de derechos, además de ser un espacio donde los conocimientos emerjan a partir de diversos eventos de la vida cotidiana de los estudiantes. (2015, p. 13).

Otro aspecto importante que se identificó es la persistencia del dolor y enojo por los efectos del conflicto armado y las victimizaciones causadas, y muestra cómo aún falta sanar, como fue referenciado por una de las maestras en formación: “somos desplazados de una vereda, sin embargo, esa cicatriz a pesar del tiempo no sana, antes genera mayores resentimientos” (Múnera, comunicación virtual, mayo 11 de 2020) de ahí la importancia de trabajar “la resiliencia (...) que apunta a la habilidad para sanarse de heridas dolorosas,

hacerse cargo de la vida, seguir el camino emprendido con coraje e infundirlo en los demás” (López, 1997, p. 6), procesos que requieren de tiempo y de manejo de diversas estrategias en el aula, para que pueda verse a largo plazo un buen impacto, dejando de lado aquellos rencores que tanto daño hacen a nivel personal, familiar y social, reto al cual deben enfrentarse maestras y maestros en formación en el aula.

10.4.2 MOMENTO DE DISEÑO

Dando respuesta a la etapa del diagnóstico, se formuló el plan educativo de acuerdo a los datos arrojados en la aplicación de la técnica de la entrevista y los instrumentos del árbol de problemas y el grupo focal, a partir de estos resultados se diseñó el plan de educación en derechos humanos y ciudadanía, para lo cual se involucraron las virtudes que se pretendían estimular, los problemas que se identificaron, las competencias a desarrollar, los propósitos, los temas, contenidos, métodos, técnicas didácticas y formas evaluativas.

Para el proceso educativo problematizador se acudió a unos problemas *in situ* que permitieran un proceso situado, encontrándose cómo los maestros que hacen parte del programa de formación complementaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del municipio de Abejorral, egresan de la institución con grandes potencialidades desde lo pedagógico y lo didáctico; sin embargo, se observan grandes falencias desde la formación humanista; de treinta horas semanales de estudio, cuatro corresponden a la formación humanista y en las prácticas docentes que hacen las futuras maestras en la básica primaria, no se observa intervención ante conductas de los niños como irrespeto entre ellos, burlas y discriminaciones. Si bien no es posible alterar el número de horas asignado en el plan de estudios, es posible a través de un plan educativo incidir en una mayor formación humanista, sin alterar negativamente la formación pedagógica y didáctica.

Al ser este un plan educativo formal requirió tener en cuenta propósitos y competencias que permitieran desarrollarse entre las maestras en formación, por eso se plantearon propósitos como el reconocimiento del marco conceptual de los derechos humanos y las diferentes corrientes que dan cuenta del problema de su fundamentación y de su vigencia, así como los sistemas y mecanismos nacionales e internacionales de protección de los derechos humanos, acompañados de estrategias de intervención en el aula y con una sólida formación en valores sociales, como la responsabilidad y la participación, que cooperen en el desarrollo de comportamientos solidarios, a nivel familiar, social y educativo, basados en una identificación plena con la comunidad y

el respeto a la convivencia y competencias actitudinales, procedimentales y conceptuales como la comprensión que se hace parte de un Estado de derecho y que se puede participar en la creación o transformación de las leyes y la planeación y ejecución de acciones que contribuyen a aliviar la situación de personas en desventaja, así como la identificación de acciones u omisiones a fin de evitar la discriminación.

Para la construcción de la propuesta educativa es importante resaltar que las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que contribuyen a que como ciudadanos actuemos de manera más constructiva en nuestra sociedad, contribuyendo a la convivencia pacífica, participando responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respetando y valorando la pluralidad y las diferencias, tanto en nuestro contexto familiar, como en nuestra comunidad, nuestro país, en el mundo; por ello las competencias ciudadanas son uno de los pilares fundamentales para iniciar el proceso de reconocimiento y promoción de los derechos humanos (M. Ospina, Comunicación personal, 11 de mayo de 2020).

Luego se dio paso a la formulación de los contenidos que fueron la base para la propuesta educativa: Historia de los derechos humanos, evolución y desarrollo; la epistemología de los derechos humanos desde sus generaciones, civiles y políticos, económicos, sociales y culturales y colectivos y ambientales; derecho natural y derecho positivo, iusnaturalismo y su ubicación en el tiempo; la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y su funcionamiento; conflicto armado, derecho internacional humanitario; vulneración de los derechos humanos.

10.4.3 MOMENTO DE IMPLEMENTACIÓN

La implementación se realizó a partir del plan de educación que fue ajustado según la información recabada a partir del diálogo y las emergencias entre estudiantes y las maestras investigadoras que los estaban preparando, por tal razón se incorporaron los mecanismos de protección de los derechos humanos, dado que las maestras en formación requerían conocimiento sobre los diversos recursos que se podían interponer en caso de vulneración de los derechos humanos a nivel familiar, social y educativo, a su vez debido a la contingencia propiciada por la pandemia del Covid-19 fue necesario contemplar técnicas didácticas de la educación remota, a veces a través del uso de las TIC.

Es importante indicar que, derivado de la propuesta educativa llevada a cabo con las maestras en formación, se optó por la implementación de la propuesta

de derechos humanos y ciudadanía a través de las prácticas docentes de las maestras en formación con los niños y niñas de la básica primaria de la Escuela Normal Superior del municipio de Abejorral.

10.4.4 MOMENTO DE EVALUACIÓN

La propuesta educativa se evaluó según la incidencia de la educación en derechos humanos y ciudadanía en las maestras en formación y la manera como se evidenciaron a través de los conocimientos, comprensiones y prácticas, para lo cual se aplicó la técnica entrevista. Al respecto, una de las estudiantes expresó:

Las historias de vida permitieron conocer algunos rostros que se escondían a través de diversas conductas (...) conductas que en muchas ocasiones juzgaron no solo de los estudiantes, sino de sus familias (...), en la actualidad consideran muy importante el conocimiento de los derechos humanos y la ciudadanía para empoderar a las personas, especialmente a las víctimas de algún abuso para que exijan el pleno respeto de sus derechos humanos (C. Tabares, diario de campo, 18 de enero de 2020).

Del proceso educativo emergió un aspecto significativo que logró generar una intervención adecuada en la comunidad a partir del aprendizaje de los mecanismos de protección de los derechos humanos: una vecina de una maestra en formación victimizaba a un adulto mayor, como ya se había nombrado en el diagnóstico; al respecto se dijo: “el hecho de denunciar a la vecina unida con los vecinos ante el maltrato a un adulto mayor, es la muestra de que el conocimiento orienta al ser humano y le permite velar por sus derechos (C. Tabares, diario de campo, marzo 5 de 2020).

Otro aspecto que rescataron en sus diálogos las maestras en formación fue la denuncia de una madre de familia que era explotada laboralmente, ante lo aprendido permitió que la hija, maestra en formación, asesorara a su madre desde la normatividad vigente e impedir así, que se vulneraran sus derechos (C. Tabares, diario de campo, marzo 5 de 2020).

Por otro lado, una maestra en formación, en el grado quinto, utilizó una variedad de estrategias que permitieron transversalizar los derechos humanos y ciudadanía desde el área de lenguaje, siendo el objeto de conocimiento el texto expositivo. Partió de la estrategia de aulas en paz (propuesta derivada de la formación en competencias ciudadanas) para proponer medios de negociación y mediación de situaciones conflictivas en el aula, a su vez utilizó los dilemas morales (estrategias de aula) e invitó a los niños y niñas a reflexionar sobre el derecho a la libertad, aspecto fundamental en la vida de las personas (C. Tabares, diario de campo).

En el desarrollo de las prácticas docentes de una de las maestras en formación, se observó que una niña se alejó del grupo y al ser interrogada por la practicante, ella expuso que estaba cansada de las burlas constantes de sus compañeros porque sus cuadernos no eran de *stickers*, lo cual dio pie para dialogar en relación en torno a los derechos y con las particularidades económicas y sociales de cada persona, lo cual posibilitó exponer ejemplos, retomar los derechos y resaltar la necesidad de ponerse en el lugar del otro y respetarse mutuamente; al finalizar, hubo un espacio para que los estudiantes se acercaran a la niña afectada y ofrecieran disculpas por la actitud, reparando dicha afectación (C. Tabares, diario de campo, marzo 5 de 2020).

De acuerdo a las evaluaciones de las maestras en formación y sus diarios de campo se puede afirmar que los aprendizajes derivados de la propuesta educativa pudieron ser aplicados a través de las prácticas docentes que las maestras en formación realizaron con una periodicidad semanal en la básica primaria de la Escuela Normal Superior del municipio de Abejorral; posterior al proceso educativo, sus prácticas docentes empezaron a transformarse desde el ejercicio de la planeación, hasta la implementación en el aula, la promoción y prevención de los derechos humanos desde las diversas áreas y la intervención de distintas situaciones.

Adicional a lo anterior, el conocimiento sobre los mecanismos de protección de los derechos humanos que se ofrecen en la Constitución Política de Colombia les brindó valiosas herramientas para trabajar a favor de la dignidad humana, ubicándose en el lugar de aquellos que sufren en la esfera familiar, social y escolar y ofrecer dicho conocimiento al servicio de los demás, esto se concluye al revisarse las planeaciones hechas por las maestras en formación.

10.5 CONCLUSIONES

A partir de los objetivos general y específicos propuestos en el proyecto de investigación y teniendo en cuenta los cuatro momentos: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de la propuesta, se puede indicar lo siguiente:

Se generó un proceso de fortalecimiento en derechos humanos y formación ciudadana, a través de una propuesta formativa, teniendo en cuenta los referentes conceptuales y legales, lo que permitió a las maestras en formación mayor comprensión, entorno a los principios históricos y normativos que involucran tales aspectos.

Para el logro de la propuesta, y teniendo en cuenta los momentos, se implementó la etapa de diagnóstico, en la cual fueron aplicados varios instrumentos que permitieron identificar en las maestras en formación saberes previos sobre derechos humanos y ciudadanía y ofreció información a las docentes formadoras para el diseño del segundo momento que se relacionó con la propuesta formativa.

En la segunda etapa referida al diseño de la propuesta educativa, se identificaron elementos conceptuales, legales y normativos, en relación con los derechos humanos y ciudadanía, que debían ser replicados en el aula y que a su vez contemplaran los diversos aspectos que hacen parte de su historia y su relación con la formación ciudadana. El plan educativo dio cuenta de los diferentes contenidos que se abordaron a lo largo de los espacios de formación y su intencionalidad al momento de ser llevados al aula en la práctica docente. En la etapa de diseño de la propuesta educativa, se pensó en el contexto de las estudiantes, en los saberes previos, en las necesidades expuestas en el primer momento (diagnóstico) que se requería fortalecer, contemplando el objetivo central del proyecto.

Cumplidos los dos primeros momentos (diagnóstico y diseño) se implementó la propuesta educativa a través de encuentros presenciales con las maestras en formación; en los diferentes momentos se socializaron contenidos que hacen relación a toda la historia de los derechos humanos, las etapas de desarrollo y consolidación (generación de los derechos humanos, relación de los derechos humanos con la Constitución Política, asumiendo que de ellas surge el Estado social de derecho donde es principio fundamental la dignidad humana), así mismo los diferentes mecanismos de protección que garantizan la defensa y promoción de los derechos humanos, se estableció una relación de los derechos humanos con las competencias ciudadanas, desde los diferentes ámbitos: convivencia y paz, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias y responsabilidad democrática y sus relación con la diversas competencias que las promueven (emocional, cognitiva, integradoras, comunicativa) elementos fundamentales para promover la participación de las maestras en formación en sus procesos educativos y en el escenario de su práctica docente.

A través de los espacios brindados en la formación de la práctica pedagógico-investigativa ofrecida por las docentes asesoras, se procuró hacer la relación entre la educación en derechos humanos y ciudadanía, toda vez que fue el escenario de preparación previa donde las maestras en formación realizaron sus prácticas docentes en la básica primaria y llevaron a los niños y a las niñas los conceptos, estrategias y actividades que involucraron los derechos

humanos y la ciudadanía mediante una mirada transversal de las diversas áreas del conocimiento, lo que motivó el uso de estrategias metodológicas que aportaron significativamente al proceso de planeación de aula para la práctica docente. Es de indicar que los espacios de formación fueron: derechos humanos y educación (teórico-práctico) y en el espacio de formación de práctica pedagógico-investigativa, educación (teórico-práctico).

La última etapa relacionada con la evaluación del proceso y que se contempla en los objetivos específicos, evidenció que las maestras en formación se apropiaron de conocimientos referidos a derechos humanos y ciudadanía, demostrándolo con su visión crítica, aspectos propositivos y analíticos de las diferentes problemáticas abordadas en los espacios educativos y que luego sirvieron de insumo para realizar planeaciones de aula, involucrando diferentes áreas bajo el principio de la enseñanza de la educación en derechos humanos y ciudadanía a los niños de la básica primaria. Aplicaron estrategias de aula, como las que proponen las competencias ciudadanas (aulas en paz, dilemas morales y trabajo colaborativos) a fin de incentivar la participación de los estudiantes en el conocimiento, identificación, proposición que se derivaban de escenarios donde estaba explícito el conflicto, procurando establecer mecanismos de restitución, cuando se hizo presente la vulneración de un derecho.

REFERENCIAS

- Achilli, E. (1985). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*, (8), 1-16. <https://bit.ly/44JGD3p>
- Cossio Moreno, J. A. (2017). Tradiciones o culturas pedagógicas: del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico latinoamericano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 1-23. Doi: <http://bit.ly/3Q9Fa1K>
- Domínguez, H. (2013). Democracia deliberativa en Jürgen Habermas. *Analecta Política*, 4(5), 301-326.
- Estévez, A. (2016). ¿Derechos humanos o ciudadanía universal? Aproximación al debate de derechos en la migración. *Revista Mexicana de Sociología*, 78(1), 61-87.

- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Giraldo, M. (2019). Emilio, Juan sin Tierra, Ricardo Semillas y Hatuey: descolonización de la pedagogía en derechos humanos. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (10), 111-134.
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2 (5), 55-60.
- Hernández-Hernández, N. y Garnica-González, J. (2015). Árbol de problemas del análisis al diseño y desarrollo de productos. *Conciencia Tecnológica*, (50), 38-46.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Lazuriaga. 1991. El profesor Ortega y Gasset. N. 32. P. 167-179
- Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Lom Ediciones.
- Marshall, T. H. y Bottomore, T. (1991). *Ciudadanía y clase social*. Alianza.
- Muñoz, D. A. y Villa, E. (2017). Paulo Freire en la educación popular latinoamericana: el porqué y el para qué de estarse formando como pueblo político. *Kavilando*, 9 (1), 276-286.
- Noguera, C. E. (2010). La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saberes*, (33), 9-17.
- Osses, S., Sánchez, I. e Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, (4), 72-76.
- Ruiz Silva, A. y Chaux Torres, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Ascofade.
- Schluchter, W. (2011). Ferdinand Tönnies: comunidad y sociedad. *Signos Filosóficos*, 13(26), 43-62.

- Torres, A. (2014). Renacer de la educación popular como sentido y práctica emancipadores. *Folios de Humanidades y Pedagogía*, (2), 85-98.
- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Vergara Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres*, 2(1), 73-99.

SECCIÓN II

EXPERIENCIAS
DE PRÁCTICA
PEDAGÓGICA
INVESTIGATIVA Y
RESULTADOS DE
INVESTIGACIONES

CAPÍTULO 11

CLOWN HOSPITALARIO Y MAESTRO ARTESANO. MANERAS DE ESTAR PRESENTE²⁹

Laura Michelle Cifuentes Arroyave³⁰

RESUMEN

La educación inclusiva convoca a los maestros a generar nuevas y mejores estrategias educativas para garantizar el acceso a la educación; la pedagogía hospitalaria es una de esas estrategias, enfocada a niños y jóvenes en condición de enfermedad, en la cual se vincula el *clown* hospitalario y el maestro artesano, que son estrategias utilizadas por el maestro para desarrollar procesos más conscientes del cuidado y autocuidado en el entorno hospitalario, utilizando el arte como medio y fin. Este capítulo presenta inicialmente una contextualización del escenario en que se desarrolla la experiencia y sus actores, seguidamente de la descripción de la metodología, partiendo del proceso A/R/Tográfico, para presentar la conceptualización de categorías educativas y artísticas, y de esta manera finalizar con los hallazgos, desafíos, experiencias significativas y conclusiones de la investigación.

²⁹ Escrito original derivado del proyecto de investigación *Aportes del clown a la pedagogía hospitalaria de la Fundación Hospital Infantil Santa Ana. Ana y Copito, Maestras Arte-sanas*. Publicado en 2023 en el grupo de Investigación Educación y Subjetividad GIES y el Semillero de Investigación DELFOS del programa de Educación, de la Corporación Universitaria Lasallista.

³⁰ Maestrante en Educación Inclusiva e Intercultural, licenciada en Educación Infantil, profesora de Cosmo Schools e integrante del Grupo de Investigación Educación y Subjetividad GIES de Unilasallista Corporación Universitaria. Correo: lcifuentes@unilasallista.edu.co / Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-5916-1041>.

Palabras clave: pedagogía hospitalaria, *clown* hospitalario, maestro artesano, prácticas de cuidado, A/R/Tografía.

11.1 INTRODUCCIÓN

La pedagogía hospitalaria se enfoca en proporcionar una educación inclusiva a niños, niñas y adolescentes que se encuentran hospitalizados, reconociendo la importancia de su desarrollo integral. En el mundo de la medicina, el bienestar emocional de los pacientes, especialmente los niños y jóvenes, ha comenzado a recibir una atención cada vez mayor, fortaleciendo las prácticas de cuidado y educación, reconociendo que el tratamiento de una enfermedad no se limita solo a los aspectos físicos. Se han implementado diversas estrategias para abordar las necesidades emocionales de los niños, niñas, jóvenes y sus familias. Una de estas estrategias innovadoras es el desarrollo del *clown* hospitalario.

Este capítulo, derivado de una investigación de carácter cualitativo con enfoque metodológico A/R/Tográfico busca interpretar desde la pedagogía hospitalaria los aportes del *clown* en las dinámicas de autocuidado de las familias de los niños que se encuentran hospitalizados. Para ello, se desarrollaron una serie de actividades desde un trabajo interdisciplinar que convoca a las múltiples formas de autocuidado en las relaciones familiares.

Desde el área de nutrición, se trabaja la alimentación consciente; en psicología, la crianza positiva y el vínculo afectivo; en trabajo social, la responsabilidad social de las comunidades y desde el área de educación, el uso de los lenguajes expresivos como estrategia para que los niños puedan disfrutar la estancia hospitalaria paralelamente a seguir estudiando, aprendiendo y estimulando su desarrollo integral, mejorando así su salud física y emocional, además, acompaña el trabajo educativo con las familias, brindando orientaciones y herramientas para el cuidado de la enfermedad tanto en el hospital como en la casa.

11.2 CONTEXTUALIZACIÓN

La Fundación Hospital Infantil Santa Ana presta atención de servicios médicos y hospitalarios de forma integral a niños, niñas, adolescentes y sus familias, en su mayoría de escasos recursos. El programa de Familias saludables es de

las primeras atenciones con las que cuenta el Hospital Infantil Santa Ana, con el fin de atender de forma integral a aquellos niños y niñas que ingresaban y permanecían por una estancia prolongada en el hospital debido a desnutrición. Es un espacio de valoración y tratamiento interdisciplinar, en el que participan las áreas de nutrición, psicología y trabajo social.

El modelo de atención de familias saludables tiene como componente central la educación a la familia, la cual se realiza a través de actividades educativas de manera mensual donde asisten los responsables del o de la niña. Se elabora un cronograma de actividades planeado anualmente. El objetivo del modelo es disminuir la incidencia del riesgo de desnutrición, desnutrición aguda, moderada y severa en los niños y niñas entre los 6 meses a los 5 años de edad, pertenecientes a los sectores más vulnerables de la ciudad de Medellín y municipios aledaños, por medio de un acompañamiento integral en salud, educación y atención psicosocial.

11.3 METODOLOGÍA

Inicialmente se conceptualizará la A/R/Tografía como enfoque metodológico implementado en la investigación de la que se deriva este capítulo. La A/R/Tografía es un enfoque de investigación que fusiona tres dimensiones interrelacionadas: arte (*Art*), investigación (*Research*) y enseñanza (*Teaching*). Este enfoque tiene como objetivo principal el estudio y la comprensión de fenómenos educativos y artísticos desde una perspectiva holística e interdisciplinaria. Springgay *et al.* (2008), Irwin (2004) reconocen que el arte, la investigación y la enseñanza no son entidades separadas, sino que se interceptan y se influyen mutuamente en un proceso creativo, investigativo y educativo.

En ese sentido, la experiencia relatada en este escrito recopila tres perspectivas, una artística, una investigativa y finalmente, una educativa, entendiendo que el arte, en el contexto de la A/R/Tografía, no solo se considera como una forma de expresión estética, sino también como un medio de indagación y conocimiento. El arte entonces, en este caso, el *clown* hospitalario, se convierte en el producto creativo y a su vez en la misma herramienta de recolección de información para la investigación, debido a que es en la interacción con el mismo personaje de *clown* que se evidencian los aportes significativos del arte y la educación en el ámbito hospitalario.

Además, la enseñanza juega un papel fundamental en la A/R/Tografía, ya que los maestros artesanos que desarrollan esta metodología son investigadores y artistas en constante interacción con sus estudiantes. La pedagogía se concibe como una práctica sensible y reflexiva que busca crear espacios de aprendizaje significativos y colaborativos. Es decir, este trabajo investigativo se desarrolló de forma interdisciplinar, reconociendo la importancia de la corresponsabilidad en la educación de la sociedad.

11.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

La A/R/Tografía, como se menciona anteriormente utiliza el arte como medio y fin para sus investigaciones, lo que significa que cada producción artística, en su relación con el entorno y los niños, niñas, adolescentes y familias cobra un significado y permite recolectar información en distintos formatos, lo que prevé el cumplimiento del DUA (Pastor, s. f.) y a su vez una participación de la población objeto. Además, se tuvieron en cuenta diversas técnicas interactivas, reconociendo en estas sus características de educación social (García *et al.* 2002).

El proceso A/R/Tográfico de esta investigación se llevó a cabo en cuatro momentos. Inicialmente una identificación y sensibilización de las características de la población, posteriormente la planeación y creación de una propuesta educativa, para en el tercer y cuarto momento, implementar y evaluar dicha propuesta. Estos momentos de creación e investigación permitieron una experiencia educativa centrada en el autocuidado de los niños, niñas y adolescentes en condición de enfermedad y sus familias, quienes son los principales afectados con el proceso de hospitalización.

En el primer momento se recolectó la información por medio de tamizajes, bitácoras, observación participante y matrices de análisis, posteriormente los resultados se presentaron de forma estadística dando cuenta de la influencia de ciertos factores en los hábitos de autocuidado de las familias. En un segundo momento se diseñó y creó un personaje *clown*; una secuencia de trece actividades educativas desde la interdisciplinariedad que ofrece el programa y las diferentes técnicas interactivas; un material didáctico que recopila cada experiencia pedagógica y finalmente un registro audiovisual que permea las apreciaciones de todas las personas que hicieron parte del proyecto investigativo.

Por consiguiente, se evidencia que cada creación artística tuvo un papel protagónico para la recolección de información y a su vez para la entrega de un producto final que recopila las narrativas, experiencias y aprendizajes vividos durante toda la investigación. Entendiendo que conjugar arte, investigación y educación en el ámbito hospitalario permite nuevos y mejores escenarios para quienes se encuentran en un proceso de hospitalización.

11.5 CONCEPTUALIZACIÓN

- **Educación inclusiva**

La educación inclusiva es un enfoque pedagógico que busca garantizar el acceso, la participación y el éxito educativo de todos los estudiantes, sin importar sus diferencias o condiciones individuales (Decreto 1421 de 2017). Se basa en el principio fundamental de que todos los estudiantes tienen derecho a recibir una educación de calidad en un entorno inclusivo, donde se respeten sus derechos y se eliminen las barreras del aprendizaje.

Por consiguiente, promueve la equidad y la diversidad en las escuelas, reconociendo que cada estudiante es único y posee habilidades, intereses y formas de aprender diferentes. Este enfoque no sólo se centra en brindar apoyo a los estudiantes con discapacidades, sino que también se extiende a otros contextos que presentan dificultades para el desarrollo de una educación inclusiva, en este caso específico, los hospitales.

- **Pedagogía hospitalaria**

La pedagogía hospitalaria es una disciplina que se enfoca en proporcionar educación a los niños y jóvenes hospitalizados, asegurando que no se vean privados de su derecho a la educación debido a su condición de enfermedad. Los docentes hospitalarios establecen un entorno de apoyo y afecto, brindando acompañamiento y estimulación educativa que contribuye a mantener la motivación, la autoestima y la alegría de aprender de los estudiantes en un entorno desafiante.

Reconoce que la educación no solo es esencial para el desarrollo académico de los estudiantes, sino también para su bienestar emocional y su proceso de recuperación. Los niños y jóvenes hospitalizados a menudo enfrentan interrupciones significativas en su educación debido a largas estancias en el hospital, tratamientos médicos y ausencias prolongadas de la escuela. La

pedagogía hospitalaria busca mitigar estos impactos negativos y garantizar que los estudiantes continúen aprendiendo y desarrollándose, incluso durante su hospitalización.

Los docentes que se desenvuelven en pedagogía hospitalaria trabajan en estrecha colaboración con los equipos médicos y familiares para diseñar planes de estudio personalizados, brindando apoyo educativo a los estudiantes durante su estancia en el hospital. Estos planes de estudio consideran la condición de enfermedad del estudiante, sus capacidades y limitaciones, y buscan mantener la continuidad educativa, adaptándose a las circunstancias hospitalarias.

- **Clown hospitalario y maestro artesano**

El *clown* hospitalario es una práctica artística y terapéutica que tiene como objetivo principal llevar el arte del *clown* a entornos hospitalarios, en el cual, los *clowns* interactúan con niños, niñas, adolescentes, familias y personal médico. Busca generar momentos de alegría, humor y conexión emocional en un contexto que, por lo general, es difícil y estresante. A través de la creatividad y la sensibilidad artística, el *clown* hospitalario contribuye a humanizar el ambiente clínico, promoviendo la resiliencia, la esperanza y el bienestar emocional tanto en niños como en adultos.

Por otro lado, el maestro artesano es también un artista, un creador de nuevos tejidos educativos y posibilitador de mejores aprendizajes. Esto se debe a la flexibilidad que permea sus prácticas, siendo esta la razón de ser y estar para la educación.

La experiencia educativa como una misión que trasciende la estructura del aula, para ver el mundo como un taller donde se marcan huellas y tatuajes de la escritura de un maestro sobre los cuerpos y los textos que participan de la vida” (Arcila y Builes, 2015, p. 93).

La relación entre el *clown* hospitalario y el maestro artesano radica en su versatilidad para utilizar el arte en la educación, derrumbando barreras y posibilitando puentes entre la escuela y los estudiantes, mostrando una mirada filosófica, reflexiva y artística de la educación que nutre las experiencias de aprendizajes y las posibilidades de interactuar con el mundo.

- **Estética relacional**

Nicolas Bourriaud, en su libro *Estética relacional* (2006), introduce el concepto de estética relacional como una forma de arte contemporáneo que se centra en las relaciones humanas y las interacciones sociales como elementos esenciales para la creación artística. En esta perspectiva, el arte se convierte en una experiencia

colectiva en la que el público y los participantes se involucran activamente en la obra y se convierten en parte integral de su significado. Bourriaud considera que el papel del artista es el de un “curador de encuentros”, que crea situaciones y contextos propicios para que las personas se conecten y establezcan vínculos emocionales y sociales.

A través de la estética relacional, el arte adquiere una dimensión ética y política, al cuestionar la naturaleza de las relaciones humanas y promover la solidaridad y la colaboración en un mundo cada vez más globalizado y atomizado. Las obras de arte se convierten en plataformas para el diálogo y la comunicación donde las interacciones entre las personas generan significado y contenido. De esta manera, el arte se aleja de la idea de ser una simple representación estética para convertirse en un medio para abordar temas sociales y culturales, alentando la reflexión y la comprensión de nuestra existencia en un mundo interconectado.

- **Agentes educativos**

“Los agentes educativos en primera infancia son aquellas personas que interactúan con los niños en diferentes escenarios y que con sus acciones logran impactar en el desarrollo y aprendizaje de los mismos” (Cifuentes, 2023, p. 36). Esta conceptualización reconoce que la educación no se limita exclusivamente al ámbito escolar, sino que también ocurre en el contexto del hogar y la comunidad. Las familias son los primeros y más influyentes educadores en la vida de un niño, ya que proporcionan un entorno propicio para el crecimiento intelectual, emocional y social. A través de la interacción diaria, el apoyo afectivo y el modelado de comportamientos y valores, las familias contribuyen significativamente al desarrollo de habilidades cognitivas, hábitos de estudio y de autocuidado.

En su rol como agentes educativos, las familias también colaboran estrechamente con las instituciones educativas formales para garantizar una educación integral. La comunicación y la participación activa en la vida escolar permiten una mayor comprensión de las necesidades y fortalezas del estudiante, lo que facilita la adaptación de estrategias pedagógicas y el apoyo en el proceso de aprendizaje. Además, las familias pueden enriquecer la educación formal al proporcionar experiencias extracurriculares, recursos culturales y oportunidades para el desarrollo de habilidades prácticas y sociales. Al trabajar en conjunto, familias y escuelas pueden promover un ambiente educativo coherente y enriquecedor que potencie el desarrollo integral de los niños y jóvenes, preparándolos para enfrentar los desafíos del futuro con confianza y éxito.

- **Prácticas de cuidado en la educación**

El cuidado personal y la atención a las necesidades emocionales y físicas son fundamentales para un aprendizaje efectivo y saludable, promoviendo el bienestar integral de los estudiantes, docentes y personal educativo. El cuidado en el ámbito educativo implica brindar una atención afectuosa y preocupada a los estudiantes, considerando sus necesidades emocionales, sociales y físicas. Esta perspectiva se basa en la premisa de que el cuidado es esencial para fomentar un ambiente de aprendizaje seguro, acogedor y propicio para el crecimiento personal y académico de los estudiantes.

En ese sentido, es importante establecer relaciones de confianza y respeto con los niños, niñas y adolescentes, brindándoles apoyo emocional y atendiendo sus necesidades individuales. Esto puede manifestarse en la escucha activa, el reconocimiento de las emociones, la empatía y la disposición a brindar orientación cuando sea necesario. También conlleva a crear un entorno inclusivo y libre de discriminación, donde todos se sientan valorados y respetados.

11.6 RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se presentan en los mismos cuatro momentos en que fue desarrollada la metodología. Inicialmente en la identificación y sensibilización de las características de las familias que inciden en las dinámicas de autocuidado, se encontró que las familias presentan diversos factores de riesgo que afectan directamente el autocuidado, el desarrollo idóneo de sus hijos y el progreso de su tratamiento nutricional, tales como desescolarización, bajos ingresos económicos en relación a la cantidad de personas por hogar, viviendas en lugares remotos, procesos de desplazamiento forzado, entre otros. Estos resultados fueron de gran ayuda para el segundo momento, debido a que en este se diseñaron las actividades pensadas según las necesidades encontradas en este análisis.

En el segundo momento entonces, se procedió al diseño y creación de un personaje *clown* que por medio de los lenguajes expresivos lograra conectar con los niños, niñas, adolescentes y familias que se encontraban en proceso de hospitalización, para generar cortas experiencias de aprendizaje que los sacara de la rutina, el estrés y la ansiedad, y de esta manera evitar el aislamiento emocional que pueden sentir estas personas en el hospital. Una secuencia de trece actividades dirigidas a las familias, desde las cuatro áreas profesionales,

nutrición, psicología, trabajo social y pedagogía, las cuales hacen parte del Programa de Atención a Familias Saludables, atendiendo las peticiones de temas, contenidos o aprendizajes a reforzar, como hábitos financieros, mercados saludables, actividades de estimulación temprana, prevención del abuso, etc.

Con relación a estas experiencias de aprendizaje se creó el tercer producto artístico, que consiste en una maleta viajera que contiene todos los elementos necesarios para seguir replicando dichos aprendizajes desde casa, con las respectivas cartillas educativas e informativas sobre los temas trabajados y el material utilizado en cada actividad. Finalmente, el último producto hace referencia al último momento, denominado evaluación del proceso investigativo, en el que por medio de una *colcha de retazos* y un registro audiovisual se lograron recopilar las apreciaciones de las personas involucradas en el proyecto.

11.7 CONCLUSIONES

El proceso de identificación de necesidades y características específicas previas, facilitó el desarrollo de la estrategia educativa y posibilitó la participación activa de los involucrados, debido a que se sentían identificados con las diversas actividades, además esto permitió la apropiación de los aprendizajes para desarrollarlos en casa y de esta manera mejorar los hábitos de autocuidado y a su vez empoderar a las familias como agentes educativos.

Cada producción artística desarrollada en el proceso y cierre de la investigación permitió una conexión más genuina de parte de los participantes con el investigador, dando cuenta de la importancia de la estética relacional como facilitadora de conexiones entre la obra artística y los espectadores. El *clown* como maestro artesano en constante ejercicio con los niños, niñas y adolescentes hospitalizados visibilizó la importancia de devolverles el juego, las risas, el ser niño en un hospital.

El desarrollo de la secuencia de trece actividades transformó las prácticas educativas en casa de las familias del programa, siendo este uno de los aprendizajes más significativos para la investigación, debido a que se lograron mejorar esas prácticas de autocuidado que al inicio fueron alertas para el adecuado desarrollo de los niños y niñas del programa.

La A/R/Tografía se presenta como un método investigativo bastante completo, recopila diferentes panoramas de la educación, el arte y la investigación para el ejercicio docente. No solo vincula estas tres características, sino que rescata

el rol de un artista, educador e investigador en un contexto hospitalario. De esta manera se puede ver como un aliado para la pedagogía hospitalaria y a su vez para los procesos de educación inclusiva en los que hace falta romper las barreras que la educación aún tiene instauradas.

REFERENCIAS

- Arcila, C. y Builes, L. (2015). El maestro: un artesano del lenguaje. Escritura y experiencia estética de la palabra. *Ciencias Sociales y Educación*, 4(7). https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/2442/Ciencias_Sociales_89.pdf?sequence=2.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora.
- Cifuentes, L. (2023). *Aportes del clown a la pedagogía hospitalaria en la Fundación Hospital Infantil Santa Ana. Ana y Copito, maestras Artesanas*. <http://hdl.handle.net/10567/3443>.
- Decreto 1421 de 2017 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.suinjuriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Fundación Hospital Infantil Santa Ana. (2015). *Reseña histórica*. <http://www.hospitalinfantilsantaana.org/quienes-somos/>
- García, B., Gonzales, S., Quiroz, A. y Velásquez, Á. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. FUNLAM.
- Irwin, R. L. (2004). A/R/T/ography: A methodological tool for studying identity and diversity in education. *Qualitative inquiry*, 10(2), 243-255.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Lineamientos curriculares para la educación inicial*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-348821_recurso_1.pdf.
- Pastor, C. A. (s.f.). *Aportaciones del diseño universal para el aprendizaje de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Universidad Complutense.
- Springgay, S., Irwin, R. L., Leggo, C. and Gouzouasis, P. (2008). *Being with A/R/T/ography*. Sense Publishers.

CAPÍTULO 12

EL PAPEL DEL MAESTRO EN LA CONSTRUCCIÓN ALTERNATIVA DE SU SABER PEDAGÓGICO

Edison Alonso Orozco Toro³¹

RESUMEN

Este trabajo busca reflexionar sobre el papel del maestro en la construcción de su saber pedagógico. En las últimas décadas se ha venido cuestionado el papel instrumental de algunos modelos de formación investigativa, dado que estarían silenciando la voz de los maestros, actores principales en estas discusiones. En América Latina se ha venido consolidando una propuesta en clave fenomenológica que busca posicionar la experiencia vivida como tema de reflexión en educación, permitiéndoles construir un saber a partir de la comprensión de sus trayectorias de vida y proponer escenarios de transformación social. La estrategia biográfico-narrativa se ha planteado como opción metodológica para diseñar esta forma alternativa de conocimiento que se desmarca de las formas tradicionales empleadas en Occidente.

Palabras clave: saber pedagógico, investigación de la experiencia, narrativas pedagógicas; formación del maestro.

31 Sociólogo y magíster en educación, docente de la Escuela Normal Superior de Sonsón.

12.1 INTRODUCCIÓN

La pregunta por las formas como los maestros construyen su saber pedagógico ha sido una preocupación que en los últimos años ha venido tomando mayor fuerza. La búsqueda de un saber propio, que ponga énfasis en el estudio de la experiencia vivida del maestro se configura como un campo alternativo de conocimiento frente a las corrientes, ideologías y postulados epistemológicos que de manera externa han dominado el ejercicio de formación profesional. En un primer momento se presentará un panorama general respecto a la manera como se concibe el ámbito de la formación desde diferentes modelos metodológicos preguntando por el papel del maestro en cada uno de ellos; posteriormente se abordarán los postulados del método fenomenológico-hermenéutico y la manera en que puede aplicarse al campo de la educación y la investigación docente, retomando la relación que existe entre experiencia y producción de saber; luego, en un tercer momento, se hablará de algunas posibilidades que ofrecen las propuestas metodológicas de la investigación narrativa en esa reflexión personal sobre la manera como se podría construir un saber alternativo. Por último, hablaremos de los retos y las tareas que podríamos asumir como maestros en el ámbito de la investigación.

12.2 MODELOS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Las lógicas por las cuales se rige actualmente la práctica del maestro y la construcción del saber pedagógico están atravesadas por múltiples realidades. Una de ellas tiene que ver con el tipo de conocimientos que se aprende en las aulas universitarias, un saber disciplinar que no necesariamente está articulado a la realidad del contexto donde se enseña, un conocimiento que se impone desde otras lógicas y que no ahonda en la reflexión sobre la experiencia del maestro. Cayetano de Lella (2003) lo denomina *modelo academicista*, caracterizado porque profundiza en el aprendizaje de los conocimientos del área que se estudia, buscando que los profesionales reproduzcan luego en su ejercicio docente una serie de contenidos que son producidos por la academia y la comunidad de expertos, restringiendo por lo tanto la capacidad creadora del maestro. Allí el ejercicio pedagógico pasa a un segundo plano, separando la adquisición de conocimientos del acto educativo (pp.21-22).

En el otro extremo encontramos un tipo de saber artesanal que los maestros construyen en su ejercicio diario. En este caso la pedagogía sería un oficio que se aprende en un taller de manera empírica, con lo cual el campo de contenidos nuevos está restringido a las lógicas e interacciones que se originan dentro de la institución educativa, que acepta y reproduce una visión institucionalizada de formación. De Lella (2002, p.22) habla de un *modelo práctico-artesanal*, que centra el énfasis en los conocimientos adquiridos a través de los años, pero que al mismo tiempo se termina alejando de la academia y de los aportes disciplinares, tanto en contenidos del saber, como en las elaboraciones pedagógicas que allí se desarrollan. El papel del sujeto aquí adquiere importancia, pero queda restringido al marco de la tradición y la institución, sin que ello necesariamente potencie ejercicios profundos de autorreflexión.

Otra realidad, de la cual es difícil escapar, tiene que ver con la concepción de educación que tiene hoy en día el Estado. Para el sistema educativo, la relevancia de las prácticas docentes está ligada al cumplimiento de competencias, estándares e indicadores de logro que son medibles mediante pruebas externas que poco dicen de la realidad educativa que se vive diariamente en las aulas de clase. Caracterizado bajo el *modelo tecnicista-eficientista*, De Lella insiste en el carácter instrumental que el maestro cumple allí, pues su formación está direccionada para ser técnico que opera unos instrumentos impuestos de manera externa. En este caso es un subordinado del modelo económico neoliberal que se propone desde el currículo bajo una forma de conocimiento científico, basado en la transmisión y no en la producción de saber. “el docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión. Entonces, no sólo está subordinado al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo” (De Lella, 2003, p. 23).

Este modelo de formación docente se corresponde con lo que Boaventura de Sousa Santos (2010) ha diagnosticado en América Latina como el dominio de las colonialidades del saber, en las cuales está en juego una dominación cognitiva que busca profundizar el pensamiento abismal que separa las formas hegemónicas del pensamiento occidental con otras formas alternativas. El modelo de formación del maestro que impone esta lógica profundiza el tema de lo verdadero sobre lo falso, asignándole al conocimiento científico empírico analítico la preponderancia sobre otro tipo de realidades y saberes que se construyen bajo otros métodos. “El carácter exclusivista de este monopolio se encuentra en el centro de las disputas epistemológicas modernas entre formas de verdad científicas y no científicas” (Santos, 2010, p.13). Bajo esta lógica todo tipo de saber que emane del sujeto maestro y que no pase por el

filtro de la validez universal entraría en cuestión, y por lo tanto no sería digno de tener en cuenta.

El resultado que tenemos entonces bajo los postulados del *modelo tecnicista-eficientista* es lo que Ghiso (2015) denomina como la “era de los profesionales inhabilitados”, incapaces de proponer formas alternativas de construcción de saber al margen de los modelos racionalistas. Y es que las lógicas del sistema neoliberal han terminado por silenciar y limitar la reflexión propia de las personas, generando una serie de “profesionales inhabilitados” que terminan por cumplir con las lógicas propias de una racionalidad técnica, formadas para el desempeño de ocupaciones específicas de orden técnico, despersonalizadas del proceso de conocimiento, alejados de la crítica y del pensamiento autónomo, dejando de ser “profesionales reflexivos” y éticos, comprometidos con la realidad social en la que viven (Ghiso, 2015, pp. 71-74).

Este panorama no es ajeno a las instituciones educativas, lugar propicio para reproducir las lógicas estandarizadas y despersonalizadas mediante el cumplimiento de indicadores y estándares referidos por burócratas del orden nacional que normalizan en un marco único múltiples y diversas realidades sociales. Es decir, cosificando un acto tan humano como lo es la educación³².

En una dirección diferente a los anteriores modelos imperantes en formación, De Lella propone un cuarto que busca profundizar otros métodos de construcción de saber. En este caso se trataría del *modelo hermenéutico-reflexivo*, que supone la formación como un asunto complejo donde operan múltiples realidades (contextos macrosociales, macroeducativos e institucionales) que requieren del maestro una capacidad creativa a la hora de construir personal y colectivamente, un tipo de saber que emana de sus propias reflexiones e interpretaciones de la realidad. “Con la capacidad de partir de la práctica en el aula, institucional, comunitaria, social; de identificar, explicitar, poner en cuestión y debatir tanto sus principales supuestos, rutinas y estereotipos como ciertos condicionamientos que sobredeterminan el ejercicio docente” (De Lella, 2003, pp. 23-24).

32 Este es el caso de instituciones como la Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza de Sonsón (Antioquia), institución encargada de formar maestros desde hace más de veinte años en la región. Las lógicas actuales que rigen sus políticas de investigación y de cualificación docente, tal como se plantean en sus documentos institucionales (PEI, 2018), marcan la importancia de regirse por los referentes nacionales de calidad, haciendo de lado la experiencia que han construido los maestros en sus trayectorias profesionales. Solo en los últimos meses se ha venido planteando la posibilidad de dar apertura a la reflexión sobre los saberes que poseen sus maestros, en especial aquellos ligados al programa de formación complementaria, proceso que ha sido liderado por los mismos estudiantes del ciclo complementario que han visto en ellos un referente de construcción de saber.

Como en este modelo el maestro juega un papel central en su proceso formativo, sería indispensable que él mismo se convierta, por un lado, en un sujeto investigador de su propia experiencia o práctica educativa y, por otro lado, en un actor transformador que a partir de esa autorreflexión tome posición sobre el tipo de conocimiento que produce y las maneras como puede transformar la realidad educativa en la que se inserta. Desde el punto de vista investigativo implica por lo tanto que no habría una separación de sujeto-objeto de estudio al modo de la investigación tradicional que plantea el método empírico analítico, que tiene el interés de producir un tipo de verdad donde no intervenga la subjetividad del investigador. En el modelo hermenéutico interesaría, como señala Vasco (1990) “comprender más profundamente las situaciones para orientar la práctica social, la práctica personal, la práctica del grupo o de la clase dentro del proceso histórico” (p.11).

Desde esta postura, se ha venido planteando en las últimas décadas la posibilidad de hacer de la experiencia del maestro un campo de investigación que tenga como eje fundamental la pregunta por el sentido y la comprensión de las acciones. Investigadores como Ricoeur (1989) y Van Manen (2003) han fundamentado en la fenomenología la importancia de no separar el sujeto investigador del objeto de conocimiento, con lo cual desde el campo de la investigación educativa han surgido diferentes trabajos que centran la atención en lo que el maestro pueda decir frente a su profesión y su vida, siendo por lo tanto su experiencia el objeto principal de reflexión y análisis. Autores como Contreras (2010; 2011; 2013 y 2016) son pioneros en este campo de investigación en América Latina.

También en diálogo con la tradición hermenéutica se ha venido consolidando en dicha región una postura alternativa y radical que, fundamentada en la perspectiva crítica emancipatoria, no solo buscaría preguntarse por el sentido de la experiencia desde la voz de los maestros, sino que propone generar praxis en el interior de la misma educación. En esta línea se viene planteando la posibilidad de disputar, desde la epistemología, un saber pedagógico propio que parta de la reflexión sobre los contextos y la misma práctica, que permita teorizar y generar nuevos conocimientos desligados de una lógica instrumentalista y estatal, tal como lo han venido proponiendo Olga Lucia Zuluaga (1986 y 1999) y Medina (2017) para nuestro contexto colombiano.

Bajo estas dos perspectivas de investigación han proliferado en las últimas décadas una serie de reflexiones teóricas y metodológicas que abordan el tema de cómo generar formación a partir de la investigación de la experiencia, como veremos más adelante. En los últimos años la producción de contenidos al

respecto ha venido fortaleciéndose, aunque no implique que todas las dudas sobre la manera cómo opera se hayan resuelto.

Autores como Ghiso (2006) sostienen que hay realidades –o dificultades– que tienen que ver con asuntos de orden metodológico que están en continua discusión, pues aún no se tiene la suficiente claridad de los “modos de saber que ordenan, fundamentan y orientan un quehacer educativo (...), la relación que existe entre la experiencia y la producción de saber, del papel de los educadores y de los participantes en la sistematización como constructores de saber” (pp.39-40).

En la búsqueda de constituir una línea de trabajo que articule investigación con producción de saber retomamos entonces ciertas presiones de orden metodológico que podrían dar a pie una reflexión sobre las posibilidades que tiene el maestro de posicionarse como sujeto-objeto de conocimiento.

12.3 EXPERIENCIA VIVIDA Y PRODUCCIÓN DE SABER

Para el enfoque fenomenológico-hermenéutico la experiencia vivida es el eje central de reflexión. Tomando las palabras de Dilthey, Van Manen (2003) señala “que, en su forma más básica, la experiencia vivida implica una conciencia de vida inmediata y prerreflexiva: un conocimiento reflejo o dado por uno mismo que no es, en tanto que conocimiento, consciente de sí mismo” (p. 55). Para que esa experiencia se convierta en un conocimiento reflexivo propone el método fenomenológico-hermenéutico, que plantea preguntas esenciales que tienen que ver con cómo experimentamos la vida, y cómo entendemos ese mundo vital. La fenomenología, al centrar su énfasis en la descripción de la experiencia vivida; y la hermenéutica, al interpretar esa experiencia, se articulan para dar un sentido más amplio a ese mundo vital (Van Manen, 2003, p. 43). Esta postura requiere una actitud reflexiva, de sensibilidad ante el lenguaje y de apertura a la experiencia para desentrañar el mundo aparente de las cosas de su real significado. En esta postura el sujeto es:

Visto y estudiado como «persona», en el sentido más pleno de esta palabra; una persona que es un creador de vivencias de carne y hueso. El ser humano es una persona que «significa», es decir, que da significado a las «cosas» del mundo y deriva significado de ellas. Dicho de otro modo: las «cosas» del mundo se experimentan significativamente y es sobre esa base que se plantean y tratan estas «cosas» (Van Manen, 2003, p.32).

En esta misma línea Contreras (2016) entiende experiencia “como aquello que irrumpe como acontecimiento, como lo que suspende nuestras previsiones, como lo que no puede dejarse pasar por alto; aquello que requiere pararnos y pensar (...) Un saber personal, en el sentido de un saber encarnado” (pp. 20-21). Pensar a partir de la experiencia implica entonces entrar en conexión con aquello que nos encarna, que involucra asuntos que nos permiten ampliar la visión del mundo a partir de nuestra propia vida. Es un trabajo que involucra además una mirada activa de la vida, dejando de lado un observador pasivo que no se deja tocar por lo que sucede en sus interacciones diarias. Esa pregunta por lo que pasa con mi mundo ha permitido un regreso al sujeto, pero un sujeto que se autorreflexiona y está en la capacidad y disposición de entender que desde sus propias experiencias de vida puede comprender asuntos más profundos.

Aplicar el concepto de experiencia al campo de la investigación educativa ha sido una línea de trabajo que viene tomando más auge en las últimas décadas. Van Manen (2003) se ha planteado la necesidad de tener una *orientación pedagógica*, que implica pensar qué de pedagógico existe en nuestras vidas, y para el caso del maestro la capacidad de ver más allá la vida escolar, profundizando, reflexionando sobre aquello que configura y le permite comprender el mundo de los estudiantes en relación consigo mismo, con la clara orientación de afectar y transformar la escuela. Ello exige una respuesta a la cuestión de “cuál es el lugar que un educador ocupa en la vida, cómo tiene que pensar sobre los niños, cómo observa, escucha y se relaciona con ellos, cómo practica una determinada forma de escritura y de lectura que es contagiosa pedagógicamente” (Van Manen, 2003, p.166). De allí la idea de “orientación pedagógica” como el camino para entender la pedagogía y la experiencia en primer lugar, y luego, como se planteará más adelante, una forma de construir saber.

Para otros autores como Bárcena *et al.* (2006) la educación debería ser considerada además como una experiencia relacionada con la creación de sentidos, la reflexión y transformación sobre ellos. Señalan que una teoría de la educación en conexión con la experiencia educativa “no es otra cosa que una práctica distinta de la experiencia de la educación misma, o lo que es lo mismo, se trata de la transformación de una experiencia original en otra práctica que pretende explicarla, describirla, decirla” (p. 238). Tenemos entonces que el campo de la vida del maestro es una rica fuente de trabajo desde la línea hermenéutica, que buscaría en suma otra lectura de la pedagogía, alejada de aquellas sociedades del conocimiento tecnócratas que actualmente direccionan el quehacer de la profesión.

Ahora, ¿qué relación tiene la reflexión de la experiencia en el ámbito educativo con la formación del maestro? De acuerdo con Flórez y Vivas (2007), “la formación es un proceso constructivo, porque requiere de la implicación activa y consciente del sujeto. Es un proceso interior, porque no le es inducido al individuo desde el exterior ni se transmite” (p.170).

La formación se construye entonces desarrollando el potencial humano, implica la capacidad consciente del sujeto que reflexiona sobre su experiencia vivida, sobre aquellos valores y conocimientos que tiene, permitiéndole mayores niveles de autonomía para tomar posición sobre sus procesos de formación y sobre las decisiones y actos que toma. El énfasis aquí está en el papel del sujeto, él es el encargado de dar forma y desarrollar dimensiones formativas como la universalidad, la autonomía, la inteligencia y la diversidad humana (Flórez y Vivas, 2007, p. 167).

En esa línea, autores como Contreras (2010) y Suárez (2011) han señalado que la posibilidad de pensar la experiencia permite, bajo una postura propositiva, fundar un nuevo saber que emane del propio sujeto que vive la profesión, que desarrolle su potencial humano. Abordar la formación en esta línea conlleva a cancelar la frontera entre lo que sabemos y somos, pues el campo tradicional de la formación se ha configurado como un espacio donde el maestro solo interviene a manera de reproductor que trasmite un conocimiento, pero que olvida que él mismo es portador de un conocimiento que ha labrado a partir de su experiencia, que requiere ser cuestionado, repensado, puesto en discusión. Para ello se plantean tres dimensiones importantes que potencian dicha tarea: la escritura de la experiencia, el aprendizaje personal y la puesta en marcha del aula como un lugar de relaciones que confronta ese mecanismo tradicional de teoría-práctica (Contreras 2010, pp. 63, 73, 75 y 78).

Para Suárez (2011) la construcción de trayectorias de formación de los maestros pone en escena los constantes sucesos escolares que se entremezclan con historias y que acontecen en las escuelas y sus actores. Cada uno de estos acontecimientos aportan significados particulares a las vivencias de las prácticas: al conversar, reflexionar y escribir sobre esta experiencia, el maestro genera un sentido pedagógico acerca de su quehacer.

Esta singularidad se aleja de una estructura de dispositivos y mecanismos institucionales que, en su afán racionalizador, dejan de lado la voz del maestro, convirtiéndolo en un objeto silencioso que se instrumentaliza en el engranaje institucional del formato. Se busca entonces legitimar la voz del maestro desde su narración de experiencia pedagógica, dándole un potencial de producción de saberes y conocimientos propios.

En esa misma línea Gudmundsdottir (1995), habla de la importancia de construir un saber pedagógico sobre los contenidos. Dicho concepto plantea que “el docente ha transformado su saber sobre los contenidos en algo diferente de lo que era, en algo que tiene aplicación práctica en la enseñanza” (p. 8). Este interés por conocer o acercarse de otra manera al conocimiento de su materia y las formas de enseñanza son en suma una manera alternativa de pensar la profesión desde dos puntos de vista: por un lado, se refuerza el tema de los contenidos del área, ampliando el campo disciplinar; pero al mismo tiempo se aborda el papel didáctico, de cómo abordarlos desde un lugar de enunciación cercano al contexto donde se produce la reflexión, dando así lugar a un conocimiento situado.

En Colombia, autores como Olga Lucia Zuluaga y su grupo *Historia de la práctica pedagógica*, han venido consolidando un campo de conocimiento pedagógico propio. Al asignarle un papel relevante al maestro, entendido como portador de saber pedagógico, se ha abierto una perspectiva investigativa que entiende que el saber es también un asunto que compete a los actores de la educación, en este caso a los maestros y sus prácticas pedagógicas. De ahí que la propuesta de estos investigadores haga énfasis en abordar la historia de dichas prácticas, ya sea por medio de archivos (Archivo pedagógico colombiano) o incluso a través de la indagación con los mismos maestros colombianos; tratando de analizar la relación que existe entre las historias las prácticas docentes y los discursos que allí se configuran (Zapata, 2003).

Lo valioso de este tipo de apuestas no se queda solo en lo metodológico, hay en ello, como lo señalan Suárez *et al.* (2005) una apuesta política, pues en la medida en que se cambien las formas de crear conocimiento y se recreen “los sentidos culturales y políticos otorgados a la escuela, será posible vislumbrar y articular las expectativas y aspiraciones sociales respecto de la enseñanza sobre las que apoyar el diseño de propuestas de reforma de la formación profesional de los maestros” (pp.20-21).

Considerar la voz de los sujetos implicados en la tarea de enseñar supone una toma de postura del maestro, una acción transformadora que justifica la importancia que tiene la reflexión de sus prácticas como manera de contrarrestar el currículo oficial, desde arriba, para instaurar un “currículo en acción”, que permita la transformación de las realidades sociales.

Tenemos entonces que desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica se puede abordar la construcción de saber pedagógico como ejercicio de reflexión sobre la experiencia vivida. Aun así, queda pendiente el tema de cómo construirlo, cómo generar ejercicios de investigación que den cuenta de las estrategias metodológicas que podrían ayudar a trabajar dicho saber. Rutas de trabajo

como las narrativas es una de las líneas que, como veremos a continuación, se vienen perfilando en los últimos años³³. En todo caso, el compromiso que pueda asumir el maestro es cardinal en todo el proceso, pues reflexionar sobre sí mismo requiere una apuesta por cambiar.

12.4 LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA EN MAESTROS

En esta línea de trabajo sobre la experiencia y la formación del maestro el relato se ha convertido en un tema central. Es uno de los medios con los cuales se pueden describir las experiencias y al mismo tiempo estudiarlas para llegar a comprenderlas. Autores como Ricoeur le otorgan un papel relevante a la conexión que existe entre narración y vida. Para este autor lo importante de las historias relatadas pasa porque ellas emanan de una “inteligencia narrativa” en la que se pone en juego la capacidad creativa del narrador para llegar más allá de la ficción del género (narración), pues en su creación se profundiza en un acto compresivo y examinado de sí mismo (Ricoeur, 1989, p. 8). La lógica de la producción del texto como pretexto de análisis cumple un papel central en propuesta metodológica.

Las narrativas pedagógicas se configuran como una estrategia metodológica que permite recuperar esas experiencias que asignan los maestros a su trayectoria profesional. Se busca “comprender la historia de una persona, tratar de contar su historia en palabras, reflexionando sobre su vida y explicarlo a los demás; una vez que es contada, esta es experimentada en un texto” (Huchim y Reyes, 2013, p. 9).

De esa experiencia narrativa emergen dos géneros, la biografía y la autobiografía, siendo más completa la segunda porque considera al maestro como el tema central de sus propias reflexiones. En esta propuesta es relevante entender que la narrativa tiene una función que va más allá del fenómeno o del método que se propone, pues lo que está en juego es el uso que se le da, en este caso la generación de cambios en las prácticas de formación en los maestros (Huchim y Reyes, 2013, p.10).

Para Arias y Alvarado (2015) esta perspectiva entiende la realidad como un “proceso de construcción social, por tanto, la aproximación a los “objetos” no

33 La sistematización de experiencias también ha venido tomando mayor claridad en los últimos años. una lectura al respecto se puede encontrar en Torres y Cendales (2006) y en Bickel (2006).

se da de manera directa, sino mediada por los “sujetos” en relación. Y la mirada se pone entonces allí, en lo que los sujetos piensan, sienten y hacen” (p.174). Serían los sujetos los encargados de construir esas narrativas, con lo que se entiende que es un proceso colectivo, que para el caso de los maestros implica un trabajo horizontal con sus colegas, de intercambio y puesta en escena de experiencias que se reflexionan en el entrecruzamiento de otros puntos de vista, de otras narrativas. Esa creación intersubjetiva plantea varias etapas de trabajo: en un primer momento se habla de una etapa textual donde se presenta la trama narrativa de los hechos; luego se entra en la fase contextual, en la que se analizan las “fuerzas narrativas” de los participantes; y por último la etapa metatextual, que reconfigura la trama y la interpreta en diálogo con la teoría y los aportes investigativos (Arias y Alvarado, 2015, pp.175-177).

Ejercicios investigativos como los de Dávila (2011), Suárez (2011), Medina (2017), Sánchez (2017), Olave *et al.* (2017) y Sandoval *et al.* (2015) han venido fortaleciendo este tipo de estrategia metodológica. Las conclusiones allí encontradas plantean la importancia que ha tenido para los maestros el trabajo intersubjetivo, permitiéndoles rescatar un tipo de saber que no creían que poseían y que los ha atravesado en sus trayectorias profesionales.

El segundo tema interesante es que esa reflexión que han hecho de sus narrativas los ha fortalecido de cara al trabajo con sus estudiantes. En el fondo se presenta una acción pedagógica diferencial, que partiendo del contexto de cada maestro opera como opción de formación y posibilita estrategias de acción, que terminan por empoderar y aportar a la construcción colectiva de la profesión.

En el contexto colombiano las narrativas han logrado mayor acogida en el campo de la memoria histórica. Liderada por actores sociales provenientes de la academia y del mundo de las artes, ha surgido una tendencia narrativa denominada “pedagogía de la memoria”, que recoge trabajos de documentación relacionados con el conflicto armado, y que buscan contar la historia de la violencia desde las voces que lo vivieron, en especial las víctimas. Es así como se han incrementado las acciones que buscan documentar el conflicto, entre ellas se destaca la creación de lugares de memoria (museos), las iniciativas del cine, las artes visuales o la narrativa testimonial; e incluso, el trabajo institucional que desde los entes públicos se ha desplegado a partir de la Ley 1448, conocida como la Ley Víctimas y Restitución de Tierras de 2011.

Aun así, el trabajo en las instituciones educativas respecto a la memoria del conflicto no ha sido de gran acogida en el país. Como lo advierte Murillo (2015), la violencia “(...) no es tema de diálogo en las aulas de clase, antes bien

es un capítulo elusivo en las clases de ciencias sociales o de ética y formación ciudadana del currículo oficial” (p. 313).

Este hecho implica entonces que la línea narrativa en Colombia ha tomado mayor fuerza en espacios diferentes a lo educativo, con lo cual se podría pensar en un desaprovechamiento de los aportes metodológicos que los trabajos de memoria histórica podrían dar a la construcción de narrativas. Articular las narrativas docentes con los trabajos que se producen en otros órdenes sociales como los del conflicto podría ser en suma una línea importante de investigación pedagógica.

12.5 ¿POR DÓNDE EMPEZAR? TAREAS EN LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA DEL MAESTRO

Es recurrente que nuestras labores pasen desapercibidas para nosotros mismos. A la tarea, en ocasiones tediosa, de planear clases, pocas veces agregamos la de escribir el resultado y los procesos que llevamos en el aula. Llevar un diario de campo, escribir lo que hacemos en la institución educativa, es rutina de pocos. Y si en este nivel básico de registro no tenemos hábitos, qué decir de la tarea de análisis y reflexión sobre eso que deberíamos escribir. Es más fácil comentar, y si es entre colegas mejor, la actividad de otros maestros, pero es difícil hacerlo para nosotros mismos. La constitución de ese saber experiencial requiere de esta primera tarea. Es por ello por lo que se hace necesario romper con este círculo vicioso, empezar por preocuparnos por aquello que hacemos, hacerse una memoria de papel en la cual nos exijamos ejercicios de escritura y reescritura constantes, que hablen de lo bueno, lo malo y lo que debemos mejorar.

Una segunda tarea está relacionada con la capacidad de entender que la reflexión sobre la experiencia no es un acto individual. Compartimos con otras personas que también tienen puntos de vista, que ven el mundo de maneras diferente al nuestro y que tienen una voz por ser escuchada. Los estudiantes, los colegas, las personas inmersas en la sociedad cercana al colegio son actores claves para ayudarnos a pensarnos, para abrirnos a otros pensamientos, sentirnos y formas de vivir. Esto implica también el ejercicio continuo de asistir a eventos académicos donde podemos compartir con otros maestros, con sus experiencias y análisis de ellas. El estudio de aquellas voces es indispensable para nuestro ejercicio, entender que desde otros contextos hay más personas que están preocupadas por trascender nuestra relación con los saberes pedagógicos.

La tercera tarea implica leer y entender el contexto en el que trabajamos. Ese conjunto de circunstancias que condicionan o posibilitan nuestro ejercicio pedagógico. Ser ingenuo frente al conjunto de relaciones que atraviesan nuestro acto educativo es hacer un ejercicio de análisis parcial de la experiencia. Es necesario conocer qué tipos de contextos están presentes en nuestra práctica, qué elementos externos ayudan a configurar la posición que tomamos frente a determinados actos. La elección de nuestros actos no es ajena a ello, y requiere tener los sentidos abiertos a todo aquello que se muestra como racional y normalizador, pero que en realidad nos deshumaniza del mismo acto educativo es por naturaleza humano.

En suma, mirarse de manera profunda no es un ejercicio fácil. Requiere de mucha paciencia, que “pasa por los poros de la piel, por el cuerpo” como dice Contreras (2010, p. 78). Es entonces en este escenario donde adquiere importancia y sentido el pensarnos con otros ojos, ojos abiertos a aquello que somos, a esa trayectoria que hemos trazado en una nuestro diario vivir como maestros.

12.6 CONCLUSIONES

A lo largo de este texto hemos buscado reflexionar sobre el papel del maestro en la construcción de su saber pedagógico. La perspectiva fenomenológica-hermenéutica propone una serie de alternativas que dinamizan el papel del maestro en la consolidación de un saber propio, emanado de sus experiencias vitales. Para no seguir siendo un “profesional inhabilitado” se requiere de él un mayor compromiso en los ejercicios investigativos, él mismo será el sujeto y el objeto investigado que se cuestione sobre su papel en el mundo. La reflexión sobre su propia vida lo invita a escribir y pensarse de manera colectiva, activando ejercicios de narración que le posibiliten comprender qué de eso que sabe puede ponerlo a servicio de un cambio social en el contexto donde trabaja.

Hemos mencionado varias tareas pendientes que pueden orientar dichas acciones en el marco de la formación en investigación de los maestros en ejercicio como aquellos en espacios de estudio dentro de las escuelas normales. Escribir sobre nuestras prácticas, hacerlo en ejercicios de reflexión colectiva, y aprender en contextos de relaciones que nos condicionan pero que al mismo tiempo nos potencian como actores claves en la transformación social son elementos centrales en esa idea de darle la voz al maestro.

REFERENCIAS

- Arias, A. y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mélich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233-259.
- Bickel, A. (2006). La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias. *La Piragua*, (23), 17-28.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 61-81.
- Contreras, J. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En A. Alliaud y D. Suárez (Coords.), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente* (pp. 21-60). Clacso.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(27), 125-136.
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 1(1), 14-30.
- Dávila, P. (2011). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de reposicionamiento de saberes, conocimientos y actores en el campo de la formación docente. *Educación y Pedagogía*, 23(61), 145-155.
- De Lella, C. (2003). Formación docente. El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Saberes*, 13, 20-24.
- Escuela Normal Superior de Sonsón Presbítero José Gómez Isaza. (2018). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Escuela Normal Superior de Sonsón.
- Flórez, R. y Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Educación y Pedagogía*, 19(47), 165-173.

- Ghiso, A. (2006). Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a las claves de la sistematización. *La Piragua*, 23(1), 39-49.
- Ghiso, A. (2015). La era de los profesionales inhabilitados. Sobre la incapacidad profesional de pensar, emocionar, expresar y hacer desde una opción emancipadora. En A. Castrillón (Comp.), *La filosofía hoy* (pp. 65-84). Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Gudmundsdottir, S. (1995). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEwan, H. y K. Edgan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 52-71). Amorrortu.
- Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. 10 de junio de 2011. D.O. n.º 48096. <https://bit.ly/3DvUCha>
- Medina, N. (2017). La reconstrucción biográfico-narrativa del saber pedagógico en profesores del distrito con más de 20 años de experiencia profesional. *Cambios y Permanencias*, 8(2), 1217-1233.
- Murillo, G. (2015). Los trabajos y los días de una pedagogía de la memoria. En G. Murillo (Comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 313-335). Universidad de Buenos Aires.
- Olave, G., Rojas, I. y Cisneros, M. (2017). Exploración del *ethos* del docente de español en Colombia. *Folios*, (46), 129-143.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora*, 25(2), 8-22.
- Sánchez, J. (2017). La acción educativa abordada desde el modelo del texto. *Aletheia*, 9(2), 172-187.
- Sandoval, B., Delgadillo, C. y Pérez, S. (2015). Voz y experiencia: narrativas de maestros sobre la diferencia cultural. *Revista Colombiana de Educación*, (69), 205-222.
- Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Clacso.

- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Suárez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la formación docente. En A. Alliaud y D. Suárez (Coords.), *Narraciones, experiencia y formación* (pp. 93-137). Clacso.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- Vasco, C. (1990). *Tres estilos de trabajo en las Ciencias Sociales. Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e interés" de Jürgen Habermas*. Documentos Ocasionales del Cinep.
- Zapata, V. (2003). La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación. *Educación y Pedagogía*, 15(37), 177-184.
- Zuluaga, O. (1986). *Historia epistemológica o historia del saber pedagógico*. Icfes.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre.

CAPÍTULO 13

UN PRETEXTO DE ENCUENTRO ENTRE UNA EDUCADORA AMBIENTAL Y UNA INVESTIGADORA.

Mónica Gertrudys Rocha-Bravo³⁴

RESUMEN

El capítulo se centra en la reflexión de parte de los resultados presentados en la tesis doctoral *Representaciones Sociales Sobre Educación Ambiental En Docentes De Básica Y Media En Contextos Educativos Del Valle De Aburrá*. Su objetivo es mostrar, desde las Representaciones Sociales y mediante un texto narrativo, las transformaciones que pudieron reconocerse en la educadora y la investigadora en educación ambiental a partir de la integración de estos dos roles durante el adelanto de esta tesis, todo esto tomando como enfoque la reflexividad. Como categorías centrales de análisis se emplearon las dimensiones de las representaciones sociales: la información, el campo de representación y la actitud, las cuales orientaron el ejercicio escritural llevado a cabo en un diario de campo cuyo contenido fue sistematizado a través de cinco etapas. Dentro de los resultados y las conclusiones se destaca la acción transformadora de la investigación en la educadora ambiental, desde el robustecimiento teórico y conceptual que se genera a través de los cursos del doctorado, el desarrollo de la investigación y mediante el encuentro con otras apuestas formativas ambientales descritas por los participantes en esta investigación. También se resalta el

34 Candidata a Doctora en Educación Universidad Pontificia Bolivariana. Docente de Cátedra Licenciatura en Educación Infantil de Unilasallista. Docente Secretaría de Educación de Medellín. Un pretexto de encuentro entre una Educadora Ambiental y una Investigadora (Tesis doctoral sobre educación ambiental).

aporte que la experiencia de la educadora hace a la investigación, evidente en la ubicación del contexto, la sensibilidad y cercanía con los participantes y la riqueza interpretativa generada por la experiencia en este campo de la educación. También se destaca las implicaciones de esfuerzo y sacrificio que entraña investigar y desempeñarse laboralmente al mismo tiempo.

Palabras clave: educación ambiental, investigación, representaciones sociales, transformación, lugar de enunciación.

INTRODUCCIÓN

El tema que concita el interés de este capítulo está ligado a la experiencia derivada de una tesis doctoral sobre educación ambiental. Se trata del encuentro entre dos roles asumidos por una docente en ejercicio que adelanta formación avanzada. Como consecuencia de su proceso formativo busca reconocer las transformaciones que se han suscitado a partir de la integración de las actividades investigativas derivadas de la tesis y su práctica docente, las cuales se desarrollan de forma paralela durante tres años. Para esto emplea un diario de campo, en el que durante 18 meses hace registros de los eventos y momentos más significativos de esta experiencia. Esta escritura se dinamiza tomando como categorías las dimensiones de las representaciones sociales, tema central de su investigación, la investigadora organiza catorce sesiones de escritura, las cuales también coinciden con los momentos de desarrollo de la tesis. Estas categorías son: condiciones, contexto y fuentes de información, la realidad ambiental como una red de representaciones, actitud y acción frente a lo ambiental que son las dimensiones de las representaciones sociales. Por último, y en clave con la acción investigativa, se retoman los lugares de enunciación en el proceso investigativo.

Se propuso la incorporación de la reflexividad, entendida como una actividad propia del trabajo científico que contribuye a reconocer la incidencia que tienen la formación y la trayectoria que la investigadora tiene en el campo de la educación ambiental en la presente investigación. Lo anterior en consistencia con Bourdieu, (2003), para quien la reflexividad funge como una actitud de vigilancia epistemológica con la que el habitus académico es enriquecido por la práctica reflexiva. Por tanto, la reflexividad contribuye a la realimentación constante a través de la reconstrucción de sus momentos de desarrollo y la visibilización de los marcos de referencia que orientan las decisiones tomadas.

Para la ubicación de los presupuestos de la investigadora, se propusieron preguntas que permitieron establecer sus condiciones axiológicas, actitudinales, de convicciones, los intereses y predisposiciones con su objeto de abordaje. También se trata de reconocer el marco teórico y conceptual y los elementos contextuales en los que se inscriben las informaciones que esperan recopilarse. Cabe resaltar que la utilización de este diario de campo apunta a una intención diacrónica, que en términos de Zabalza (2008), contribuya al reconocimiento de los cambios o transformaciones que a través del tiempo se han presentado en quien desarrolla el ejercicio escritural, un ejercicio que se constituye a modo de bucle, en tanto se iba y volvía al diario de campo a través del desarrollo de la investigación y la experiencia que la autora tiene en EA, como gestora de proyectos educativos ambientales.

Es así como, se desarrolla este texto en cinco secciones que van desde la forma en que se estructura el diario de campo, hasta la descripción de los lugares de enunciación asumidos por la investigadora durante el desarrollo de la tesis doctoral.

13.1 CÓMO SE ESTRUCTURA EL DIARIO DE CAMPO

Durante los procesos investigativos la pregunta frente a la “neutralidad” y “la objetividad” por parte de los investigadores siempre ronda y compromete sus dimensiones ontológicas y epistemológicas. Reconocer el carácter humano de la investigación y la incidencia de esa connotación es uno de los elementos que siento debe acompañar la investigación. Es esta premisa la que acompaña y refuerza mi decisión de hacer mi diario de campo. Mi asesora constantemente me invita a darle fuerza a mi discurso, me insiste en que tengo mucho que decir. Sin embargo, las dudas e inseguridades que genera mi carácter novel en esta actividad alimentan mis temores y me hacen sentir que son los otros autores los que pueden darme la fuerza que requiero.

En ese sentido y en diálogo con Mejía (2015) y su exhortación a recordar que los maestros somos sujetos portadores de un saber y conocimiento que pueden resignificar la educación, me dispongo a iniciar este viaje por la historia de mi recorrido a través de la educación ambiental. Estoy en el campo que investigo, tengo una historia en este ámbito y esta historia debo tenerla en cuenta.

Si entiendo que soy parte de este campo, tengo representaciones sociales sobre el mismo, por tanto, son esas representaciones los ejes que orientarán

mi escritura. Durante algunas de las clases del doctorado del seminario de investigación, hice una matriz categorial de las representaciones sociales, allí tengo un insumo que vale la pena revisar.

También salen a relucir algunas de las conversaciones de mi pasantía con mi asesora; el docente educador ambiental, el ambiente o el medio ambiente, el campo de la educación ambiental y algunos elementos que llegan a través del marco teórico. La invitación a concretar la escritura e intencionalidad de este diario es un punto de inflexión que me lleva a no solo considerar la validez teórica sino el real aporte a esta investigación.

La revisión de antecedentes es otro aspecto que me orienta y confirma la importancia de estas dinámicas de evaluación externa a los proyectos. Por su parte, la experiencia de escuchar la defensa de un compañero también aporta elementos para modelar este ejercicio escritural y es desde esta instancia en que llegan los lugares de enunciación. Siguiendo todo lo anterior, se enumeran cuatro categorías generadas de reflexión, la cuales se movilizan a través de preguntas y este es el orden que propongo para este proceso:

“Condiciones, contexto y fuentes de información

1. ¿Cómo llego al campo de la Educación ambiental?
2. ¿En qué espacios he recibido formación en educación ambiental y que tipo de información se movilizó?
3. ¿Ecologizadores metropolitanos y la educación ambiental?
4. ¿Qué he hecho en educación ambiental?
5. ¿Qué ha representado para mí hacer educación ambiental?
6. ¿Qué sentimientos genera en mí la educación ambiental?
7. ¿Qué transformaciones se han dado en mí a partir de la educación ambiental?
8. ¿Hacer educación ambiental y/o investigar en educación ambiental?

La realidad ambiental como una red de representaciones

1. ¿Qué es para mí el ambiente o el medio ambiente?
2. ¿Qué es la crisis ambiental?
3. ¿Cómo afrontar la crisis ambiental?

4. ¿Qué es la educación ambiental?
5. ¿Cuál es el propósito de la educación ambiental?
6. ¿Cuáles son las posturas que orientan mi conceptualización de la educación ambiental?

Mi actitud y mi acción frente a lo ambiental

1. ¿Soy coherente en relación con la crisis ambiental?
2. ¿En qué momentos hago educación ambiental?
3. ¿Está integrada la educación ambiental a mi práctica docente?
4. ¿En dónde y con quién hablo sobre educación ambiental?

Lugares de enunciación en el proceso investigativo sobre educación ambiental

1. Mi lugar de enunciación en el diseño de los instrumentos
2. Mi lugar de enunciación en los grupos de discusión
3. Mi lugar de enunciación en el análisis” Diario de campo 3, mayo 20 de 2022

13.2 CONDICIONES, CONTEXTO Y FUENTES DE INFORMACIÓN

Teniendo en cuenta que uno de los ejes de mi tesis doctoral son las representaciones sociales, inicio exponiendo una de sus dimensiones, la dimensión informativa que, en palabras de Mora (2002), es el grupo de conocimiento que posee sobre un objeto. De este modo, busco presentar no sólo la forma en que ha cambiado mi noción sobre el ambiente, sino también las condiciones en que dichas transformaciones se han suscitado, esto incluye mi práctica docente y la formación académica. De este modo, se expone mi relación con la educación ambiental como objeto de representación y su origen, el cual se deriva de lo comunicacional y la práctica (Ibáñez, 1988).

La educación ambiental entre en mi radar en el año 2010 cuando debí hacer ajustes al plan de área, al que estaba ligado el PRAE, como jefe de área debí empezar a integrar este proyecto. La Universidad de Antioquia y su propuesta

fue el primer referente que tuve. Durante ese tiempo la educación ambiental estaba limitada a consideraciones de fechas ambientales y la ubicación de cajas de reciclaje. Estas iniciativas se movieron en cada uno de los espacios de trabajo y lograron ciertas cosas a nivel de residuos sólidos.

Es en el año 2018 el año en el que inicia mi trabajo más concreto, a través de actividades relacionadas con el aprendizaje basado en problemas con estudiantes de grado 11. A partir de ese momento empieza un proceso de transformación personal y profesional con gran significado para mí. Cuando empieza mi responsabilidad en el diseño del PRAE, busco fuentes de información, pero esta información se concentraba en los requisitos legales que debía cumplir para una tarea que me había sido encomendada.

Aparece la educación ambiental y con ella el interés por las estrategias y las formas de promover una mejor forma de interactuar con el ambiente. Estos primeros acercamientos son muy hegemónicos, pues provienen de fuentes oficiales y de voces centradas en la sostenibilidad como paradigma y es desde este enfoque que se inicia una mirada más cercana a lo ambiental.

Las redes sociales son un escenario formativo para mí con el que sigue la apuesta por complementar la información y el conocimiento que poseía hasta el momento. La universidad, como espacio laboral y de formación posgradual son los dos escenarios en los que las miradas alternativas llegan a mí. El encuentro con el pensamiento latinoamericano enriquece mi visión frente al ambiente y a la educación ambiental y se integra lo ambiental con los temas sociales y políticos.

Mi estancia en este espacio de formación en otras latitudes y con tantas voces, incluyendo activistas ambientales ha sido un pretexto de reflexión intensa, en la medida en que me ha permitido transitar de forma más intensa hacia estos conflictos y la forma en que se relacionan con el modo en que se concibe el ambiente. Pero también lo que se nombra como bienestar desde perspectivas como el buen vivir. Se adiciona un elemento a la ecuación y se interpela mi acción como ciudadana y como educadora ambiental.

La llegada al espacio de Ecologizadores metropolitanos es el resultado de la dinamización de mi experiencia de educación ambiental surgida a partir del año 2017. Es desde este escenario de donde emergen varias de las propuestas que enriquecieron mi trabajo en educación ambiental. En primera instancia, se abre la mirada hacia la escuela en diálogo con otros actores de lo ambiental y de la educación ambiental. Llegan aportes en términos de recursos, pero también de formación para quienes hacen parte de la propuesta de educación ambiental por mí implementada.

También llegan otras experiencias, provenientes de otras instituciones educativas y la voz de otros docentes que también están haciendo educación ambiental. Es en este punto en el que posteriormente la inquietud por este espacio como contexto de movilización de representaciones sociales docentes surge. Además, es una de las formas de conectar mi tesis doctoral con un escenario de políticas públicas sobre lo ambiental y sobre la educación ambiental.

Lo que he hecho en educación ambiental está estrechamente ligado con el diseño de proyectos (PRAE), su implementación en el contexto educativo y la consolidación de propuestas formativas con reconocimiento en el contexto local y regional. Además, se resalta la participación en espacios de promoción y difusión de la educación ambiental y la manera en que esta actividad formativa puede ser desarrollada en el contexto escolar.

En cuanto a lo que aporta desde la perspectiva personal, es innegable que me lleva a replantear muchas de las formas en las que me ubico en el ambiente. El alcance que tiene el ambiente como concepto ha movilizado elementos de tipo social, político y económico y ha incidido en posturas asumidas e incluso la búsqueda de nuevas formas de convivir en lo cotidiano, pero también decisiones de tipo político y de la coexistencia en entornos culturales, sociales y económicos.

En lo profesional, ha exigido la revisión del modo en el que hasta ahora he venido realizando mi trabajo, desde el ejercicio de mi práctica cotidiana hasta la búsqueda de espacios para difundir y promulgar eso que hace parte de mi configuración como docente y educadora ambiental. He podido penetrar en otros escenarios formativos y de intercambio con la comunidad académica y autoridades ambientales de mi entorno local y regional. Las actividades de planeación de mis clases siempre están atravesadas por tema ambientales y he tenido también la posibilidad de acompañar trabajos de grado relacionados con la ecopedagogía. Por otro lado, la configuración de redes y conexiones con otros docentes ha tomado un papel relevante para mí como educadora ambiental y como investigadora en educación ambiental.

13.3 LA REALIDAD AMBIENTAL COMO UNA RED DE REPRESENTACIONES

Pensar en el concepto de ambiente me remite a hacer un ejercicio de introspección acerca de cómo he venido asumiendo este término a nivel personal y como docente y permite identificar algunos elementos relacionados con la

dimensión del campo de representación. Según Moscovici (1979) el campo de la representación permite identificar la manera en que el objeto de representación se concreta y se hace familiar. Por tanto, incluye las conceptualizaciones, funcionalidades y justificaciones que se hacen del objeto. Dado que el ambiente funciona como una red de representaciones (Navarro 2013), en este apartado expongo los cambios dados en la forma en que he conceptualizado el ambiente, las problemáticas ambientales y la educación ambiental.

En cuanto al ambiente tengo que admitir que mi postura inicial estaba muy ligada a ecológico y si bien había un reconocimiento de su carácter sistémico e interaccional, los componentes bióticos y abióticos eran los primeros aspectos que evocaba al momento de explicar a los estudiantes este término. Lo político, lo social y lo económico no estaban en mi radar. Incluso, la diferenciación o explicitación entre el uso de medio ambiente y ambiente hasta ese momento no había sido objeto de discusión.

En ese orden de ideas, el ambiente es para mí un conjunto de condiciones, seres y objetos en los que se configuran interacciones biológicas, sociales, políticas, culturales y económicas que inciden en el equilibrio de la tierra como sistema diverso. El concepto de ambiente no puede estar desligado de asuntos como la justicia social, la equidad y las brechas que existen entre distintos habitantes del planeta y los procesos de dominación biológica y humana a través de los cuales la sociedad ha hecho presencia a través de la historia.

La crisis ambiental la considero como un eslabón más de la gran crisis que siento que estamos atravesando como humanidad. De esta forma, esto es coherente con el concepto que tengo de ambiente y la crisis como una consecuencia no solo de hábitos o conductas, sino de matrices de conocimiento, de poder, económicas y culturales. Por tanto, afrontar la crisis ambiental va más allá de la promoción de hábitos y/o conductas proambientales, también implica una mirada a esas formas de habitar el mundo que hasta el momento han sido dejadas atrás y que nos han convocado a otras dinámicas de relación con la naturaleza, menos depredadoras y más respetuosas de su equilibrio.

La educación ambiental es una forma de afrontar la crisis, pero no la única, es solo un componente más del engranaje que debe ponerse en funcionamiento en todas las esferas de la sociedad. En Colombia se supone al PRAE como dinamizador de la educación ambiental, sin embargo, siento que esta estrategia debe ser revisada y empezar a considerar la ambientalización del currículo, es decir la posibilidad de que el ambiente esté más allá de un proyecto presente en todas las dinámicas curriculares de la institución, sobre todo si se tiene en cuenta la forma en la que los proyectos obligatorios se desarrollan en las

instituciones y la diversidad de proyectos a los que la escuela debe dar respuesta en la actualidad.

Por otra parte, sobre el modo en que la educación ambiental debe hacerse presente, además de su presencia en el currículo, la voz de todos los integrantes de la comunidad ha de ser la forma en que produzcan los diálogos y las construcciones sobre el ambiente, los problemas ambientales y las posibles soluciones. Es menester que la educación ambiental conduzca al empoderamiento de las comunidades y aporte a la consolidación de nuevas formas de producir y comunicar conocimiento sobre lo ambiental.

13.4 MI ACTITUD Y MI ACCIÓN FRENTE A LO AMBIENTAL

La dimensión de la actitud corresponde para Moscovici (1979) en la disposición negativa o positiva que se asume frente al objeto de representación. Si bien se expresa fácilmente, no sólo indica la condición evaluativa, también indica la acción que puede desarrollarse en relación el objeto y se conecta con el componente de las emociones. Ser educador ambiental no es fácil, es una tarea que exige de múltiples esfuerzos y renuncias que en ocasiones pueden resultar frustrante y siento que esto va en concordancia con el desacomodo que también exige posturas coherentes sobre la crisis ambiental.

Por tanto, asuntos como los hábitos de consumo, las prácticas de uso, reúso, recuperación y reciclaje y la respuesta a demandas estéticas y de moda son un asunto que viene siendo interpelado por el acercamiento al ámbito de lo ambiental. Estas temáticas también son objeto de debate en mis conversaciones cotidianas y han permitido que algunos de los integrantes de mi familia inicien algunos cambios. Sin embargo, siento que me falta mucho y que en ocasiones me instalo en quien habla mucho desde la teoría, pero le cuesta en su práctica cotidiana, sé que es un proceso y espero ir avanzando en este sentido.

Con respecto a lo que hago en educación ambiental, ya he dejado ver la incidencia de mi proceso de formación doctoral en mi práctica docente, por la falta de tiempo y acumulación de tareas. A lo anterior se le suma la carencia de una sede en la que sea posible hacer intervenciones tipo huerta o jardines o compostaje, es por esto por lo que en la actualidad mi forma de hacer educación ambiental está relacionada con aspectos más reflexivos y teóricos.

La puesta en tensión de los proyectos de investigación de mis estudiantes de educación secundaria mediante la química verde, la exposición de dilemas éticos frente a conflictos socio-ambientales, la relación de la química con lo ambiental, son parte de los contenidos desarrollados hasta el momento. Durante la pandemia el hogar como laboratorio fue una estrategia que se implementó dando la posibilidad de proyectos interesantes e integración de los miembros de las familias.

Si bien en la universidad no hay una cátedra de educación ambiental, este ámbito se ha incorporado en todos mis cursos, haciendo que la ecopedagogía emergiera como parte de una de las líneas de investigación. En uno de los cursos se integró la educación ambiental a la segunda unidad y desde todos los espacios he tratado de divulgar lo que he hecho y lo que estoy haciendo en educación ambiental. De este modo, la educación ambiental impregna mi vida personal, laboral y académica. Siempre estoy en procura de encontrar nuevos pretextos de trabajo, de discusión y de reflexión. La educación ambiental hace parte de mí y transforma día a día lo que pienso, lo que siento, lo que digo y lo que hago.

13.5 LUGARES DE ENUNCIACIÓN EN EL PROCESO INVESTIGATIVO SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL

La pregunta por mi lugar de enunciación en este proceso investigativo emerge de escuchar la intervención de un compañero de estudio del doctorado y de forma orgánica surge la pregunta sobre si este lugar de enunciación estará conectado con la reflexividad y el propósito de este diario de campo. Sepúlveda-Kattan (2021) en relación con este término plantea que existe una relación entre el conocimiento que se produce y el lugar de enunciación de un investigador y plantea el “desde” (p.138) determina la clase de conocimiento que pueda producirse, este desde entendido como algo más que el contexto geográfico.

Inicio entonces un proceso de revisión frente a esta categoría generadora de reflexiones. Trabajos como los de Sepúlveda-Kattan (2021) resalta este término como una forma de decolonizar el conocimiento, en el evento en que permite identificar la génesis geopolítica del conocimiento; su generación y divulgación. Se trata, por tanto, de reconocer cómo esa ciencia moderna que tanto cuestiona determina mis posturas durante el proceso investigativo y cómo cobra relevancia mi experiencia y la de los participantes.

Hadad (2012) integra reflexividad y el lugar o locus de enunciación y usa una estrategia que coincide con mi primer capítulo y me lleva a reconocer que no puede ser la búsqueda de objetividad en mi investigación lo que oriente la incorporación de mi lugar de enunciación, sino el reconocimiento de mi subjetividad y el condicionamiento que esta supone en mi proceso investigativo.

La elección de las técnicas tiene que ver con el proceso de rastreo bibliográfico desarrollado durante la consolidación de los antecedentes y la escritura del marco teórico. Desde muchos de los referentes encontrados se nombraba la condición plurimetodológica como garante de procesos de investigación más consistentes, al igual que la integración de enfoques de abordaje de las representaciones.

Los grupos de discusión se seleccionan como técnica por la posibilidad de integrar distintas voces en un solo espacio de recolección de información. En cuanto a la carta asociativa, es una técnica muy usada y varios autores la presentan como de fácil aplicación. Inicialmente se pensó en cuatro niveles, pero analizando la cantidad de información que se podría generar, se decide emplear una de tres niveles, incluyendo el término inductor. El análisis documental se elige teniendo en cuenta que es el PRAE el mejor documento para tratar de reconocer la forma en que desde lo institucional se estructura la educación ambiental en las instituciones, tal y como lo indica la Ley 115 de 1994.

He de reconocer que la convocatoria a los grupos de discusión resultó agobiante a ratos, dada la dificultad para poder concretar horarios y disponibilidad de los docentes. Desde las revisiones que he realizado en el estado de la cuestión ya se planteaban la existencia de representaciones de tipo naturalista y conservacionista y siento que ha sido esa la primera postura con la que llego a estos espacios. Sin embargo, con sorpresa he podido percibir docentes que empiezan a construir miradas más integrales.

Durante los grupos focales no he podido abstraerme del todo de la discusión, aun con la presencia de una persona que me acompaña y que dinamiza la realización de las preguntas. Su presencia obedece a una búsqueda de distancia entre la discusión y mi postura como educadora ambiental. Sin embargo, durante varias oportunidades he intervenido, tratando de complementar las preguntas o para suscitar más pretextos de discusión por parte de los docentes. Siempre está circulando en mí el interrogante sobre la aparición de categorías como cultura, política y fenómenos económicos, pero trato de mantener esa perspectiva en mí.

Se evidencian equivalencias entre algunas experiencias de los docentes y propuestas que creí que solo pasaban por mi cabeza, sobre todo en asuntos

como la educación ambiental en tiempos de pandemia. Me sorprende la sinergia establecida con el Área Metropolitana y el alcance que estos proyectos logran en el territorio y la existencia de procesos consolidados que reflejan docentes que, como yo, apuestan por una educación ambiental alternativa. La presencia femenina como mayoritaria es otro aspecto al que le doy relevancia, pero también esa actitud de apertura y disposición abierta de la mayoría de los participantes una vez puesta en circulación la palabra de cada uno.

El objeto de investigación, en voz de los participantes, empieza a permear a la educadora ambiental y espero que el análisis me permita reconocer este alcance en la investigadora. Es en este punto en que establezco conexión entre la educadora y la investigadora, pues la educadora ha sido el motor de interpretación de los datos aportados por la codificación realizada a través del software. Los datos se expresaron, pero fue mi experiencia la que permitió reconocer la red que se estableció entre las categorías deductivas aportadas por el marco teórico y las categorías emergentes.

Es aquí en donde cobra mayor relevancia mi experiencia, que me permite identificar esos puntos en los que debo acotar y la confianza generada por la formación me lanzan a acciones en las que no solo el marco teórico importa, mi voz y mi experiencia también importan al igual que la de los participantes, con lo que un asomo de decolonización inicia y desde la discusión surgen mis apuestas y propuestas en educación ambiental.

13.6 CONCLUSIONES

Este apartado de las conclusiones pretende mostrar en primera instancia el valor que puede aportar a una investigación sobre representaciones sociales reconocer las representaciones de quien investiga y describir cómo la investigadora y la educadora ambiental que se encuentran en esta tesis se han transformado a partir de su elaboración. Bajo esta dinámica, el diálogo académico entre la maestra y la investigadora se reveló como fórmula de complementariedad que por momento hizo difícil establecer los límites de cada una de esas dimensiones.

En un principio, la investigadora novel se esforzaba por buscar todos los elementos conceptuales, teóricos y metodológicos que le permitieran solventar lo que hasta ese momento concebía como carencias, en procura de que la condición de principiante no interfiriera de manera negativa en la apuesta que había emprendido. Su robustecimiento como investigadora no solo valida el

conocimiento científico, confirma la importancia de lo que a diario se hace en educación ambiental dentro y fuera de las aulas.

Reconocerse como parte del campo de la educación ambiental, en perspectiva investigativa, marca el inicio de esa transformación, pues hace que la formación doctoral y la experiencia dada por la práctica docente se reconozcan como complementarias y contribuyan en la lectura de la realidad desde una óptica fundamentada, pero con conciencia de la importancia del rol docente. Identificar las dimensiones de las representaciones sociales de la investigadora, contribuye en la ubicación de los cambios gestados en la forma en que se dimensionaba lo ambiental y cómo esa mutación enriquece la práctica docente.

Es así como, la iteración acción-reflexión-acción integra a la docente y a la investigadora dejando ver la necesidad de proponer una fundamentación a los que hasta el momento se había desarrollado de forma empírica. Además, la práctica docente da sentido a decisiones sobre el contexto elegido y guía las posibles categorías emergentes, así como nutre la interpretación que se hace de la codificación de la información recolectada.

Pero el diario de campo también devela cómo la acción investigativa puede afectar la acción docente, la coexistencia de las dos dimensiones puede terminar subsumiendo a la otra, y puede hacer difícil seguir haciendo EA en el contexto laboral. De allí que, las implicaciones de asumir procesos de formación posgradual y desempeñarse laboralmente sean parte de lo que en esta tesis se pone en tensión, pues si bien hay muchas ventajas, también supone una serie de contracciones que pueden terminar incidiendo en el desgaste y afectación de las dos funciones. Este es un aspecto a considerar en las futuras políticas educativas de profesionalización docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico: ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Hadad, G. (2013, October). Reflexividad científica y locus de enunciación: meditaciones desde una experiencia de trabajo de campo (pp 1-21). *In VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales"* (La Plata).

- Ibáñez, T. (1988) *Ideologías de la vida cotidiana. Psicología de las representaciones sociales*. Barcelona: Sendai.
- Mejía, M. (2015). El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI. *Educación y ciudad*, (29), 15-38.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea digital*, (2). 1-25
- Moscovici, S. (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul [original publicado en 1961].
- Navarro, O. (2013). Representación social del medio ambiente y de la contaminación del aire: efecto de imbricación de dos objetos. *Revista CES Psicología*, 6(1), 104-121.
- Sepúlveda-Kattan, N. (2021). Sociología de la infancia y América Latina como su lugar de enunciación. Íconos. *Revista de Ciencias Sociales*, 70, 133-150.
- Zabalza, M. (2008). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

TRANSFORMACIONES Y REFLEXIONES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MARINILLA 2008–2019

William Orozco Gómez³⁵, Verónica Johana Jaramillo Gaviria³⁶, Miryam Astrid Alarcón Orozco³⁷

RESUMEN

En el presente artículo procura hacer una lectura diacrónica de los procesos que se han escenificado en la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo de Marinilla. En ese sentido, es posible determinar al menos cuatro periodizaciones: 2008-2013, 2014-2016, 2017-2019, 2020-2022. El objetivo de este texto es describir algunos de los atributos más sobresalientes de los tres primeros períodos, poniendo de relieve el lugar protagónico que ocupa la práctica docente en la propuesta curricular de la formación de maestros y mostrando la manera en que maestros en ejercicio y el maestro en formación cooperan para introducir propuestas pedagógicas alternativas en la escuela. Se concluye el carácter

35 Magíster en educación, licenciado en educación. Coordinador académico, Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo de Marinilla. Correo: willimon1805@yahoo.com.

36 Magíster en educación, licenciada en Educación con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, maestra de Básica Primaria y del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo de Marinilla. Correo: educadoraveronicajaramillo@gmail.com.

37 Especialista en Pedagogía, especialista en Ética, licenciada en Lengua Castellana, maestra de básica secundaria, media y en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo de Marinilla. Correo: miryamastrid123@yahoo.es.

dinámico de la práctica y la necesidad de reflexionarla y autoevaluarla para seguirla renovando debido a las transformaciones sociales, culturales y políticas.

Palabras clave: práctica pedagógica investigativa, maestro en formación, maestro en ejercicio, propuesta pedagógica, Escuela Normal Superior, infancia.

14.1 EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS DE PRÁCTICA ENTRE 2008–2013

La práctica pedagógica ha sido siempre un eje medular de la Escuela Normal de Marinilla, pues es claro que la práctica ofrece al maestro en formación posibilidades inmanentes de construcción de saberes profesionales. En ese sentido, si se trata de hacer un recuento, según los documentos contenidos en el archivo pedagógico de la institución, puede señalarse que el esquema de práctica pedagógica desde el 2008 hasta 2014 estaba centralizado en la disciplina de práctica pedagógica investigativa, la cual era direccionada por dos maestros asesores. Uno dirigía los procesos relacionados con la proyección a la comunidad de manera externa a la institución, es decir las prácticas que se daban en otros escenarios diferentes a la Escuela Normal, aquí se priorizaba el contexto de escuela nueva, por lo que los maestros en formación permanecían dos semestres en las instituciones educativas rurales que contaban con esta modalidad, con quienes se tenía el convenio. También existían otros escenarios de práctica urbanos, de atención a la primera infancia e instituciones educativas regulares del municipio.

Otro maestro asesor se encargaba de direccionar el proceso de práctica pedagógica que se desarrollaba en la institución, en la básica primaria, enfocado según las necesidades que reportaban los maestros y directivos de la institución o según los intereses y habilidades propias del maestro asesor de práctica.

En este esquema, los actores de la práctica eran: maestro formador orientador de la disciplina de investigación y práctica pedagógica, maestro formador investigador, maestros acompañantes: maestro en formación coinvestigador, grupo de apoyo, grupo de refuerzo, maestro en formación de preescolar y básica primaria, niños y niñas de los hogares comunitarios, fundaciones y centros educativos rurales, padres de familia en proceso de validación, estudiantes con necesidades educativas transitorias y permanentes. Esta propuesta de práctica involucraba una comunidad de maestros en ejercicios que se encargaba de realimentar estos procesos, para

ese entonces, la comunidad académica Formar, en asocio con los maestros de otras comunidades según las áreas en las que se inscribía la problemática a investigar, lideraba y diseñaba algunos proyectos de investigación. Los proyectos planteados se planeaban a cinco años, lo que obligaba a que la presencia de los maestros en formación del PFC, estuviera pensada en términos de aportar parcialmente al desarrollo de los diferentes proyectos. Se trataba de vincular al maestro en formación no solo desde su compromiso, sino también desde la comprensión y reflexión del proceso, destacando especialmente el acto investigativo como componente fundamental del hacer del maestro. Este proceso se daba desde las siguientes fases:

- **Fase I. Ejecución por subgrupos**

En la fase inicial se elaboraban diferentes unidades didáctico-investigativas, las cuales dependían ampliamente del maestro formador investigador, al cual, en la parte de ejecución, se le asignaban un grupo de maestros en formación coinvestigadores, a los cuales debía dar apoyo y hacer acompañamiento en los procesos de ejecución del proyecto. Igualmente, a cada maestro coinvestigador de la formación complementaria se le asignaban cinco o seis estudiantes del grado undécimo, a los cuales, en equipo con el maestro formador investigador, ofrecían apoyo y acompañamiento en la ejecución de las propuestas, a través de continuas evaluaciones y discusiones que funcionaban a manera de semillero de maestros.

Siguiendo el mismo esquema radial horizontal, a cada maestro en formación coinvestigador y a cada maestro en formación de apoyo del grado undécimo, se le asignan cinco o seis estudiantes de la básica primaria, los hogares comunitarios o las fundaciones (según fuera el proyecto en el que se participara) con los cuales ejecutaba las actividades de desarrollo del proyecto de investigación y hacía seguimiento y registro de información. A partir de la sistematización de la información, se lograban identificar casos específicos de estudiantes con dificultades en el aprendizaje, los cuales se les asignaban a estudiantes del grado décimo, quienes, en sus horas obligatorias de servicio social, brindaban apoyo pedagógico para que los estudiantes identificados lograran superar sus dificultades.

La rigurosidad dada a los proyectos por la presencia de maestros investigadores redundó considerablemente en beneficio de los estudiantes, pues los encuentros de saberes tenían propósitos claros y precisos tanto en lo didáctico como en lo investigativo, hecho que se refleja en la ejecución y agrado de los estudiantes a la hora de desarrollar las actividades.

- **Fase II. Ejecución por grupos completos**

En esta fase, los estudiantes de la formación complementaria asumían no solo el ejercicio de planeación de las propuestas de unidades didáctico-investigativas, sino que reciben un grupo completo, en el cual desarrollaran las planeaciones. En este esquema se asignaban dos maestros en formación por cada grupo, con el ánimo de que en cada encuentro uno ejecutara la propuesta, y el otro hiciera de observador. Este ejercicio fue fundamental, ya que no solo preparaba al maestro para observar y ser observado, sino que también favorecía ampliamente la triangulación de información con los diarios de campo.

- **Fase III. Nueva ruralidad y modelos educativos flexibles**

Para esta fase que se iniciaba en el segundo año, se contaba con un maestro en formación con experiencia en el desempeño con grupos graduados y completos, por lo que se consideraba que estaba en condiciones de enfrentar el ejercicio de escuela nueva y otros modelos educativos flexibles. Como en la fase precedente, era el maestro en formación el responsable de la planeación y ejecución de las unidades didáctico-investigativas. Los maestros en formación eran asignados a un centro educativo rural en el que debían permanecer una jornada de trabajo semanal, divididos por parejas como en la fase anterior, se ponía bajo su responsabilidad un nivel o grupo de los centros educativos rurales.

La asignación de los niveles no era fija, lo que implicaba que las distintas parejas debían rotarse entre los niveles o grupos de grados, para enriquecer la experiencia. El direccionamiento y seguimiento de esta fase se hacía desde la disciplina de práctica pedagógica e investigativa, pero dado que se tenían muchos centros educativos rurales vinculados al maestro asesor de la disciplina se le hacía muy complejo visitarlos a todos, se contaba con el apoyo de maestros investigadores asignados por la institución, quienes participaban en el proceso. Durante este período se generaron múltiples proyectos de investigación. A continuación, se resaltan algunos:

- **Cátedra agroecológica**

La administración municipal consciente de la importancia que el sector rural tiene en la actualidad, y en el marco del plan de desarrollo municipal, acogió la estrategia de consolidar un distrito agrario, cuyo principal objetivo es fortalecer e incentivar la vocación agrícola del municipio, dicho aspecto es fundamental en el plan básico de ordenamiento territorial aprobado mediante acuerdo municipal n.º 98 de 2007. Adicionalmente en lo que se refiere a educación, un distrito

agrario implica el “diseño e implementación de programas adecuados en las instituciones educativas de la zona rural, promoción de la educación campesina no formal hacia un desarrollo agropecuario sostenible” y tiene como meta frente a la formación de los estudiantes campesinos:

Establecer parcelas agroecológicas con la participación de los niños de las escuelas rurales del distrito agrario para fomentar la utilización de prácticas alternativas en la siembra y manejo de los cultivos y promover el autoconsumo.

Frente a este asunto, la Escuela Normal Superior realizó aportes significativos en la formación de maestros, partiendo de la movilización de una conciencia ambiental, es así como a partir de las prácticas pedagógicas investigativas, se apoyaron los procesos agroecológicos que lidera el municipio. En este sentido, el proyecto *Apoyo y difusión de la cátedra agroecológica en los centros educativos rurales del municipio de Marinilla* que se lideró en la escuela normal entre los años 2012-2015, desde la disciplina de investigación y práctica pedagógica en ruralidad y modelos educativos flexibles (semestres III, IV y V), tuvo como propósito convertir la cátedra agroecológica en un eje transversalizador de cambio de actitudes, conceptos y valores en los niños de los centros educativos rurales, impactando significativamente el mejoramiento de la calidad de vida; además, se creó a través de la capacitación y el contacto directo con lo rural una conciencia ambiental y de valoración del campo como espacio con gran promesa de futuro.

El desarrollo de la Cátedra agroecológica se convirtió para la escuela normal no solo en un reto, sino en una oportunidad de formar idóneamente un maestro integral y con una mirada distinta sobre la ruralidad. Este proyecto generó como producto una serie de guías sobre Cátedra agroecológica, las cuales fueron elaboradas gracias al convenio interinstitucional entre la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo y la Secretaría de Agricultura y Ambiente de Marinilla.

La validación pedagógica y de contenidos se llevó a cabo a lo largo de tres años con la participación de los niños y niñas de los centros educativos rurales del municipio de Marinilla a través de las prácticas pedagógicas investigativas de los maestros en formación de la escuela normal superior, este proceso fue posible gracias al apoyo de los docentes de cada centro. En el 2014, las guías de cátedra agroecológica diseñadas acorde a los parámetros del modelo educativo flexible escuela nueva, fueron galardonadas con el Premio al mérito ambiental CORNARE 2014-2015. La Corporación Autónoma Regional Rionegro-Nare (CORNARE), a través del contrato 084-2015, financió el diseño gráfico y la ilustración del material.

- **Impacto de la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el fortalecimiento de las competencias comunicativas en inglés en la básica primaria de la ENS Rafael María Giraldo**

Las grandes oportunidades laborales y educativas que se ofrecen a quien tiene dominio de un segundo idioma hacen que se haya venido asumiendo este aprendizaje con mayor conciencia en las instituciones educativas y que estas mismas se piensen en relación con la formación que en el área de inglés deben ofrecer. Ser competente en otra lengua es esencial en este mundo globalizado, exige poder comunicarse mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiarse de saberes y hacerlos circular, entender y hacerse entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país.

La escuela normal superior como institución formadora de maestros reconoce que todo aquello que transforme positivamente los procesos pedagógicos y formativos de los futuros maestros, tiene gran proyección a nivel social. Por ello es fundamental que estos nuevos maestros obtengan un nivel de competencia suficiente en inglés que les permita formar a su vez a los niños (preescolar y básica primaria) con los mismos parámetros de calidad y excelencia. Es por esta razón que se hizo una revisión esmerada del plan de estudios con el fin de generar espacios de formación mucho más amplios en el área de inglés, considerando un número suficiente de horas para el trabajo del área y disponer de los recursos humanos y materiales suficientes para el mismo.

Cabe señalar que durante los años 2010 y 2011 la institución tuvo el convenio con la Secretaría de Educación de Antioquia y la Universidad EAFIT para el fortalecimiento del inglés desde el Marco Común Europeo para todos los grados, grupos, maestros formadores de la escuela normal y con extensión a maestros del municipio de Marinilla.

Ya para 2013 y 2014 la escuela normal participó en el proceso del fortalecimiento del componente de inglés con el MEN, en convenio con el British Council, alcanzando a participar en el desarrollo de cuatro fases. Se obtuvo como producto la sensibilización institucional frente al trabajo del área de inglés como segunda lengua, la visibilización del componente de inglés en el horizonte institucional, la dotación de variado material para su didactización, capacitación a los maestros formadores y el incremento del número de horas en cada uno de los niveles.

Uno de los objetivos iniciales del proyecto fue determinar el impacto que tenía el uso de las tecnologías de la comunicación y de la información (TIC) en el fortalecimiento de las competencias comunicativas en inglés de los estudiantes

de la básica primaria, teniendo en cuenta la problemática presentada referida al bajo nivel de los estudiantes en las competencias comunicativas en el área de inglés, lo cual se pudo evidenciar en los resultados de pruebas saber internas y externas, pues los resultados obtenidos mostraban brechas en relación con el promedio municipal. El proyecto se llevó a cabo entre los años 2012 y 2015 con los estudiantes del programa de formación complementaria de la institución (semestre I y II) Este se desarrolló en los siguientes momentos:

- Momento I. Diagnóstico (caracterización de la situación en los estudiantes de la básica primaria).
- Momento II. Planificación del proyecto y articulación a la propuesta de práctica pedagógica investigativa y al PEI aprobado a través del consejo académico.
- Momento III. Implementación del proyecto en la primaria a través de las prácticas pedagógicas investigativas.
- Momento IV. Implementación del proyecto en la básica primaria de la institución y se en dos centros educativos rurales del municipio en las veredas Belén y Alto del Mercado, uno de ellos, primer colegio digital en Antioquia.

Las actividades pedagógicas propiamente en el aula se desarrollaron una hora a la semana desde el enfoque comunicativo y siguiendo unos momentos específicos: calentamiento (*warm-up*), preparación para la tarea 1 (*pre-task 1*), tarea 1 (*task 1*), preparación para la tarea 2 (*pre-task 2*), tarea 2 (*task 2*), socialización (*socialization*), cierre (*closing*). En una de las tareas, ya sea la uno o la dos, los practicantes debían integrar el uso de las TIC para abordar la temática y fortalecer la competencia específica.

Dado que los encuentros se desarrollaron desde el enfoque comunicativo, se elaboró un cronograma cada semestre donde se especificaba por fechas las competencias que debían fortalecerse en cada encuentro, por lo cual los maestros en formación diseñaron las actividades desde el uso de las TIC siguiendo los momentos indicados para fortalecer dicha competencia según el nivel (*Estándares y lineamientos en lengua extranjera, guía 22*). Con el desarrollo del proyecto, los niños de la básica primaria mejoraron notablemente en los procesos académicos del área de inglés, lo cual se evidenció en las pruebas internas que se aplicaban cada semestre en la institución.

En relación con el uso de las TIC, los niños demostraron mayor motivación hacia el aprendizaje del inglés. El proyecto tuvo impacto a nivel municipal puesto

que se llevó a través de las prácticas pedagógicas a dos instituciones rurales del municipio donde se implementaron los objetos virtuales de aprendizaje elaborados por los maestros en formación practicantes. Adicionalmente, en 2013 se socializó en REDMENA (Red de Maestros investigadores de las Escuelas Normales de Antioquia) en el Encuentro Nacional de Sistematización en Educación y Pedagogía, finalmente, fue seleccionado a nivel nacional dentro de la categoría de experiencias significativas, la docente investigadora participó del programa *ICT training for Colombian teachers* en Incheon, Corea.

14.2 EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS DE PRÁCTICA ENTRE 2014-2016

En cuanto al proceso de práctica de la media, su reestructuración se generó debido a las reflexiones que suscitan la evaluación de dicho proceso entre los maestros que direccionaban las prácticas, se logró identificar que si bien las propuestas de práctica eran innovadoras y motivantes para los niños de la básica ciclo de primaria, era necesario fortalecer capacidades pedagógicas en los estudiantes de los grados décimo y once, que posibilitaran mayor dominio de estos estudiantes frente al proceso.

De este modo, a partir del 2016, se decidió semestralizar la práctica pedagógica de los grados décimo y once. Es así como en el primer semestre del año, la práctica pedagógica la desarrollaron los estudiantes del grado 11.º y en el segundo los del grado 10.º, se asumió entonces el *Proyecto de pensamiento científico* por los argumentos expuestos anteriormente.

Esto, buscando que la profundización teórica fuera más rigurosa y los estudiantes del grado décimo ampliaran la orientación pedagógica antes de iniciar su práctica con los niños, y para que los jóvenes del grado once que continuaban el proceso en el Programa de Formación Complementaria, recibieran de una forma más acertada los contenidos que se abordaron en el primer semestre que se ofrece a los bachilleres académicos que llegan de otras instituciones diferentes a la Escuela Normal. Esta propuesta buscaba también favorecer en los estudiantes de la educación media el reconocimiento del PFC, su plan de estudios, costo, horario, perfil del normalista superior, convenios con universidades, entre otros, y realizar algunas actividades prácticas que permitieran tener un acercamiento al trabajo pedagógico relacionado con la educación inclusiva y los modelos educativos flexibles, específicamente el de escuela nueva.

Los siguientes proyectos fueron desarrollados entre los años 2012 a 2015: *Desarrollo del pensamiento científico* (grado décimo) y *Desarrollo de competencias lectoras y escriturales* (grado once). Además, por única vez, en el grado 10.º se desarrolló una propuesta de práctica orientada hacia el fortalecimiento de competencias pedagógicas con todos los niños del niveles de preescolar y básica ciclo de primaria, ya que se detectó la necesidad de enfatizar en la ciencia que está a la base de la fundamentación de la institución normalista: la pedagogía, pues el encuentro de saber pedagógico de estos niveles, había sido desplazado para dar prioridad a otras necesidades del momento, en cuanto a la distribución horaria de las disciplinas. El propósito era profundizar y acercar a los estudiantes mediante las prácticas en estos niveles a los saberes fundantes de la escuela normal.

De igual forma, se quería vigorizar la cultura institucional por medio de actividades lúdicas y didácticas que permitieran la vivencia y el reconocimiento de la filosofía institucional, el perfil y el rol del maestro. Fue una propuesta que ofreció la cualificación pedagógica a los niños beneficiarios y al mismo tiempo a los estudiantes practicantes; vivificó y reanimó el sentido de pertenencia hacia la institución formadora de maestros.

En este proceso se evidenció desde el trabajo lúdico y didáctico, que el interés de los niños no era suficiente, pues en ocasiones se abordaban elementos muy teóricos y reclamaban los encuentros donde experimentaban y fortalecían las competencias científicas. Esta situación también era evidenciada en el proyecto de competencias lectoras y escriturales, que se desarrollaba en el grado 11.º. Lo anterior permitió que para el año siguiente (2016) se planteara ante el grupo disciplinar de pedagogía y la coordinadora de básica ciclo de primaria, la necesidad de retomar el proyecto de pensamiento científico que se desarrollaba anteriormente y que tenía como propósito fortalecer en los niños la competencia científica desde la investigación, la observación, la experimentación, la pregunta frente a la ciencia como elemento cotidiano, la formulación de hipótesis y el asombro, elementos presentes en el método científico.

Como se mencionó, debido a que durante el 2013 la escuela normal participó en el proyecto: *Ruta hacia el mejoramiento en el componente de inglés* con la institución British Council, fue necesario generar una reorganización curricular que favoreciera el desarrollo del área de inglés como eje transversal en la institución, para ello modificó la intensidad horaria de esa asignatura desde el grado preescolar hasta el grado 11.º, incrementando la intensidad horaria de esta área una a tres horas semanales en la básica primaria y de una a dos horas en preescolar. Esta transformación redujo el espacio de trabajo de la formación

pedagógica en estos niveles, por lo que se avizoró una estrategia para recuperar ese espacio formativo a través de la práctica pedagógica del grado 10.º. Fue por ello, que se transformó la propuesta de práctica del grado 10.º, cuyo objetivo era el desarrollo del pensamiento científico y se dio inicio al trabajo de la formación pedagógica en los niños, con la elaboración de unas propuestas pedagógicas que, si bien respondían a llenar ese vacío en la básica primaria y preescolar, tuvo efectos positivos en doble vía, pues los jóvenes practicantes incrementaron su identidad pedagógica institucional y los niños tuvieron la oportunidad de seguir fortaleciendo la formación pedagógica.

Dicha propuesta solo tuvo efecto durante el 2014, en el 2015 lamentablemente no se trabajó el área de formación pedagógica en este nivel y para el 2016 y 2017 con la modificación y reducción de los tiempos de práctica desde una nueva propuesta para los grados 10.º y 11.º se recuperó una hora para el trabajo del área de formación pedagógica en preescolar y básica primaria. En la básica primaria se fortalece el rol de maestro auxiliar en el que los niños acompañan al maestro en la organización de aspectos propios del encuentro, lideran experiencias pedagógicas sencillas orientados por el maestro, esto con el fin de despertar en ellos el deseo de enseñar.

Ahora bien, siendo la escuela normal formadora de maestros, es de gran importancia asumir dicha labor desde los diferentes niveles, presentando mayor intensidad en los grados 10.º y 11.º donde los estudiantes empiezan a realizar su práctica pedagógica vista esta como esa actividad fundante y motivadora que se asume como ese espacio de exploración y preparación frente a la profesión docente. Es así que, con el propósito de desarrollar habilidades para la observación, el análisis, el planteamiento de alternativas de solución a problemas propios de la tarea formativa, el plan de formación pedagógica se desarrolló a la luz de la pregunta ¿Cómo se proyectan los estudiantes?

En este nivel los estudiantes iniciaban su exploración a partir de la apropiación de los conceptos básicos pedagógicos que les brinda los elementos indispensables para el desarrollo de su práctica pedagógica, motivo por el cual la propuesta centraba su atención en la fundamentación teórica pertinente frente a los procesos educativos, la observación como elemento fundamental en el desarrollo de la misma, la definición e implementación inicial de herramientas básicas de sistematización como: protocolos, portafolios y diario de campo pedagógico.

Otro de los elementos que incluyó el plan de formación fue el reconocimiento y reconceptualización de la historia de la educación y la pedagogía, el estudio de los principios y las prácticas pedagógicas actuales, incluyendo elementos

didácticos como el juego, la reflexión y diferentes estrategias metodológicas. Esto ofreció elementos para comprender y participar conscientemente en los proyectos liderados desde las comunidades académicas.

Con respecto al desarrollo de la propuesta, hasta el 2015, en la educación media los estudiantes fortalecían su vocacionalidad docente por medio de la profundización pedagógica y la participación en el desarrollo de los siguientes proyectos: *Desarrollo del pensamiento científico* (grado décimo, durante todo el año) y *Desarrollo de competencias lectoras y escriturales* (grado once, durante todo el año). Además, en este mismo año y por única vez, en el grado 10.^º se desarrollaba una propuesta de práctica orientada hacia el fortalecimiento de competencias pedagógicas con todos los niños de transición y básica primaria, ya que se detectó la necesidad de enfatizar en el saber principal de la institución normalista: la pedagogía, pues el encuentro de saber pedagógico de estos niveles, había sido desplazado para dar prioridad a otras necesidades del momento, en cuanto a la distribución horaria de las disciplinas; el propósito era profundizar y acercar a los estudiantes de estos niveles a los saberes fundantes de la escuela normal. De igual forma, se quería vigorizar la cultura institucional por medio de actividades lúdicas y didácticas que permitieron la vivencia y el reconocimiento de la filosofía institucional, el perfil y el rol del maestro. Fue una propuesta que ofreció la cualificación pedagógica a los niños beneficiarios y al mismo tiempo a los estudiantes practicantes, vivificó y reanimó el sentido de pertenencia hacia la institución formadora de maestros.

Lamentablemente, a pesar de plantear un trabajo lúdico y didáctico, los estudiantes practicantes sentían que el interés de los niños no era suficiente, pues en ocasiones se abordaban elementos muy teóricos y reclamaban los encuentros donde experimentaban y fortalecían las competencias científicas. Esta situación también era evidenciada en el proyecto de competencias lectoras y escriturales, que se desarrollaba en el grado 11.^º; lo anterior permitió que para el año siguiente (2016) se planteara ante el grupo disciplinar de pedagogía y la coordinadora de básica primaria, la necesidad de retomar el proyecto de pensamiento científico que se desarrollaba anteriormente y que tenía como propósito fortalecer en los niños la competencia científica desde la investigación, la observación, la experimentación, la pregunta frente a la ciencia como elemento cotidiano, la formulación de hipótesis y el asombro, elementos presentes en el método científico.

La dinámica del proceso de práctica consistió en la aplicación de propuestas pedagógicas construidas de manera conjunta entre el maestro que lidera la formación pedagógica y los maestros en formación practicantes, en pequeños

grupos de transición y de la básica primaria. Los jóvenes ampliaban, adaptaban y proponían estrategias que enriquecieran sus prácticas; también sugerían cambios pertinentes según la lectura de contexto que hacían durante los procesos de aplicación de la propuesta y la observación participante.

Se buscaba que se involucraran de una forma activa, según los intereses y necesidades de sus estudiantes. En este orden de ideas, los practicantes eran distribuidos en parejas para la realización de la práctica, asumían los roles de líder, o sea, quien desarrolla el encuentro; y observador participante, aquel que observa todo el proceso y colabora a su compañero. Para la ejecución, las maestras de transición y básica primaria realizaban la previa distribución de los subgrupos de estudiantes según sus particularidades; también llevaban un registro evaluativo del desempeño de los maestros en formación practicantes, de acuerdo con los criterios establecidos por la maestra de práctica, brindaban asesorías y recomendaciones que consideraban necesarias para fortalecer y mejorar el desarrollo de los encuentros.

Las actividades académicas que se desarrollaban consistían en la elaboración y puesta en marcha de un tema científico o creativo que fuera de interés para los educandos mediante diversas estrategias, principalmente la experimentación. Los maestros practicantes adquirieron grandes fortalezas en el manejo de grupo y el dominio de espacios de saber e integración activa durante el encuentro de práctica. Así mismo permitió que los niños recibieran conocimientos de una forma divertida y amena.

Los maestros en formación practicantes aplicaban las propuestas cada ocho días durante un espacio de una hora. En este tiempo se desarrollaba el encuentro de saber, que estaba debidamente planeado con cada actividad específica definida para los momentos en los que se dividía: saludo, exploratorio, investiguemos, hipotético-teorización. Los roles que asumían los practicantes se turnaban cada ocho días, y al finalizar debían realizar el registro de la experiencia en su diario de campo pedagógico, el cual fue asumido según lo establecido en el PEI de la institución normalista como el instrumento de investigación por excelencia que tiene sentido básicamente cuando aparece inmerso en procesos de indagación e investigación; el diario de campo pedagógico toma su verdadera dimensión cuando el maestro lo aplica como instrumento de registro de información y reflexión frente al acto educativo.

Esta sistematización la elaboraban teniendo en cuenta la siguiente estructura: identificación (fecha, lugar, asistentes, propósito), descripción del encuentro (presenta la información desde lo que se desarrolló y lo observado, sin lugar a interpretaciones), análisis y confrontación (se realiza a partir de una reflexión

en torno a la situación educativa desde la mirada del maestro en formación practicante y puede estar apoyado en teorías pedagógicas que sustenten su posición argumentativa); posteriormente, se realizaba un conversatorio dirigido en pleno o en pequeños grupos para socializar los diarios y comentar sobre algunos aspectos que se consideraran relevantes o necesarios.

Adicional a lo anterior, cada uno de los maestros en formación practicantes, al terminar los periodos académicos, realizaba un proceso de coevaluación con su compañero, por medio de unos criterios establecidos que brindaba la maestra de práctica. Dicho proceso les permitía valorar y cualificar aspectos en los cuales presentaban dificultad. También, estructuraban un portafolio de práctica pedagógica donde archivaban todas las planeaciones con sus respectivas evidencias y los diarios que realizaban según el rol que desempeñaron en cada encuentro (líder u observador participativo). Estos portafolios eran valorados y al finalizar el proceso de práctica se hacía una socialización de todo el trabajo realizado, para abordar elementos importantes que eran sistematizados en el informe final que realizaba cada uno de los estudiantes según los parámetros y criterios establecidos por la maestra de formación pedagógica que orientaba el proceso, por ejemplo, a partir de las fortalezas, logros, oportunidades y recomendaciones o retos que surgían después de socializar todo el proceso de práctica.

En este sentido, como proceso de socialización de la práctica pedagógica y motivación para la misma, antes de finalizar el año lectivo los chicos de 10.º realizaban una jornada de sensibilización con los estudiantes del grado 9.º, donde les contaban sobre el proceso que se llevaba a cabo en este nivel en el área de formación pedagógica y cómo se desarrollaba la práctica con los estudiantes de la básica primaria. Esta jornada se realizaba en pequeños subgrupos y era liderada por los estudiantes del grado 10.º, de esta manera ellos sustentaban sus aprendizajes del año, guiando y motivando a los chicos de 9.º que al siguiente año asumirían la responsabilidad de la práctica. Finalmente, se presentaban algunos formatos que permitían visualizar la organización y desarrollo de la práctica pedagógica en este nivel, y se aclaraba que algunos podían tener alguna modificación según las sugerencias recibidas o los intereses de las docentes que lideraban el proceso, pero ante todo se conservaba la finalidad planteada en la propuesta de práctica.

14.3 EXPERIENCIAS Y PROPUESTAS DE PRÁCTICA 2017–2019

A partir del 2016, el esquema general de la propuesta de práctica, tanto para el programa de formación complementaria como para la media, se reformó. En el caso del programa de formación esto se dio por relevo generacional lo que obligó a reestructurar la dinámica de la práctica pedagógica. En este sentido la práctica pedagógica pasó de ser un proceso liderado por dos docentes, a la conformación de un equipo interdisciplinar, el cual vio la necesidad, debido a la proyección laboral de los egresados, de ampliar las experiencias de práctica a otros contextos.

Dicho equipo se conformó con cuatro maestros, formados en áreas del saber diferentes, cada docente se encontraba a cargo de un grupo del programa de formación complementaria. Los espacios de práctica, debido a las exigencias y necesidades del contexto, se ampliaron, por lo que los maestros en formación tenían la posibilidad de conocer e interactuar en diferentes escenarios y con diversidad de poblaciones. Igualmente se procuró realizar un ejercicio de interdisciplinariedad donde se articularán las diferentes disciplinas del programa en el fortalecimiento del maestro en formación que se perfila para desempeñarse como profesional docente.

En el 2017, se empezó a pensar que el propósito fundamental de los campos de formación de práctica pedagógica investigativa en el Programa de Formación Complementaria era desarrollar en el maestro en formación un claro criterio investigativo. Para este caso, se entendió por criterio investigativo, la apropiación, a través de ejercicios de investigación educativa, de habilidades tales como la capacidad de pregunta ante sí mismo, ante los fenómenos sociales y ante las condiciones impuestas por los contextos en los que se da el ejercicio práctico de la enseñanza, el conocimiento y manejo de técnicas y herramientas básicas de recolección, sistematización y análisis de información y, finalmente, el acto escritural abordado como posibilidad objetivadora de un saber producido que al ser base de la reflexión pedagógica, aporta en el mejoramiento del ejercicio personal de la docencia, y por supuesto, también a la transformación de los contextos en los que tal ejercicio tiene asiento (Restrepo, 2004).

Otro elemento fundamental de ese criterio investigativo, era enfrentar al maestro en formación a la necesidad imperiosa de conocer, apropiarse y llevar a la acción elementos tomados de las producciones de base científica, es decir, ser un usuario de productos de la investigación formal, de modo que su saber y

fundamento para la acción pedagógica no se agotaran en la mera opinión, sino que surgieran y crecieran constantemente en el diálogo entre conocimiento formal, experiencia, criterio y sentir personal, y el análisis crítico de las condiciones del contexto, inmersos tales elementos en el ciclo espiralado que propone John Elliot (1990) como dinámica de la investigación-acción educativa.

De otro lado, dada la contribución y compromiso de la práctica en la formación del nuevo docente, a partir del 2017 se aunaron esfuerzos para emprender diálogos constantes y productivos con las otras áreas de conocimiento inmersas en el proceso. Como lo dice Nicolescu (1996) “la disciplinariedad, la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son las cuatro flechas de un único y mismo arco: el conocimiento” (p. 34). Si bien a diferencia de la última, las primeras se mantienen en el ámbito disciplinar, aclara el autor que “sería extremadamente peligroso absolutizar esta distinción, en cuyo caso la transdisciplinariedad estaría vacía de todo su contenido y su eficacia en la acción reducida a la nada” (Nicolescu, 1996, p. 39), pues es claro que su sentido se encuentra en llenar ese vacío intersticial que domina entre las ciencias.

En tal sentido, los campos de formación de práctica pedagógica investigativa reciben y aportan de y para los demás campos de formación: didácticas, pedagogía, comunicación, gestión educativa, entre otras. Es decir, la formación de docentes se convierte en un entretejido que está encaminado a entender y asumir la formación del docente, la infancia como su objeto de estudio y los contextos, como categorías complejas, incomprensibles desde la fragmentación de las ciencias.

Igualmente, formar un docente desde la investigación educativa vista como teoría y método, configura un espacio de reflexión, que exige huir de todo dogmatismo y posturas rígidas (Baracaldo, 2007). Obliga sin dilaciones a entender al ser humano a lo largo de todo su ciclo (desde la infancia hasta la adultez) como un ser en constante cambio y construcción que, a través del conocimiento, la reflexión y la acción, adapta y se adapta a las condiciones físicas, sociales e históricas que le toca vivir.

En este ámbito toma sentido en esta disciplina un concepto como el de formabilidad, pues a través del acceso a experiencias que favorecen la interacción real con diferentes contextos de práctica pedagógica inicial, la práctica le brinda al maestro en formación la posibilidad de explorar y construir su vocación e identidad como futuro docente. Con el ofrecimiento de estos espacios de práctica inicial (escuela graduada, participación activa en proyectos de primera infancia, acompañamiento pedagógico a niños con barreras para el aprendizaje,

centros educativos rurales, entre otros), el campo se esfuerza por convertir la práctica pedagógica investigativa en un verdadero entorno para la reflexión, en el que la historia personal, las expectativas de formación y la realidad misma de los contextos educativos, al mismo tiempo que cuestionan y fortalecen la vocación docente, también miden la efectividad de las teorías y los conceptos puestos ya en la acción educativa.

En este continuo hacer dialéctico que revisita constantemente tanto la teoría como la práctica a través de la reflexión, el nuevo maestro producía el saber pedagógico que cumplía a cabalidad frente sus afanes de enseñanza, en concordancia con las condiciones específicas del contexto. Lograr esos propósitos implicaba en el nuevo maestro desarrollar la habilidad de observar y ser observado. La observación, tanto en su modalidad participante como no participante, es una práctica que solamente llega a perfeccionarse a partir de la ejercitación frecuente. De ahí lo fundamental que sea entendida e incorporada al hacer del maestro, pues se convierte en vía para explorar y comprender situaciones, actividades, reacciones de las personas inmersas en sus ambientes físico, social e histórico (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 403).

En función de apoyar la observación como técnica de recolección de información, a partir de 2017 la escuela normal siguió enfatizando en el diario de campo a manera de herramienta complementaria. El diario se elaboraba como producto de las prácticas pedagógicas iniciales, y a través de él, se buscaba identificar problemas del hacer pedagógico (metodológicas, teóricas), así como situaciones de tipo contextual (condiciones de enseñanza, características de los estudiantes, entre otras) o de carácter personal (por ejemplo, de orden vocacional) que de una u otra manera influían en el proceso formativo. Siguiendo a Restrepo, se entiende que el diario de campo permite al maestro “el registro de su quehacer cotidiano, sometiéndolo a comentarios, a crítica constante, a deconstrucción y construcción permanentes” (Restrepo, 2004, p. 47).

Ahora bien, estos procesos de práctica empezaron entonces a pensarse alrededor de procesos investigativos que confluyeran en la creación de distintas producciones escriturales que, entre otras razones, sistematizaran las experiencias de práctica de los nuevos maestros. A continuación, se analiza estas rutas en la **tabla 27**.

Tabla 27. Procesos de práctica y productos escriturales

Semestre	Escenarios de práctica	Rutas de indagación de la práctica	Disciplinas que se vinculan	Producción escritural por semestre
I	Observación de prácticas pedagógicas y lectura de contexto.	Didáctica de saberes y transversalidad.	Procesos básicos de lectura y escritura. Principios generales de la didactización de las ciencias. Investigación y práctica.	Planeaciones y realización de una experiencia de práctica pedagógica.
II	Escuelas urbanas y rurales.	Didáctica de saberes y transversalidad.	Didáctica de la lectura y la escritura en la infancia. Principios generales de la didactización de las ciencias. Psicología evolutiva y educativa. Investigación y práctica.	Cartillas.
III	Estrategias de atención integral a la población en condición de vulnerabilidad.	Inclusión y diversidad.	Didáctica de la lectura y la escritura en la infancia. Poblaciones vulnerables e inclusión escolar. Psicología evolutiva y educativa. Investigación y práctica.	Anteproyecto.
IV	Estrategias de atención integral a la primera infancia.	Pedagogía e infancias.	Didáctica de la lectura y la escritura en la infancia. Psicología evolutiva y educativa. Investigación y práctica. Infancia y formación inicial del niño.	Narrativas de las experiencias de Práctica Pedagógica Investigativa.
V	Ruralidad y modelos educativos flexibles.	Maestro, escuela y ruralidad.	Didáctica de la lectura y la escritura en la Infancia. Psicología evolutiva y educativa. Investigación y práctica.	Artículo científico

Nota. Proyecto de práctica ENS Marinilla.

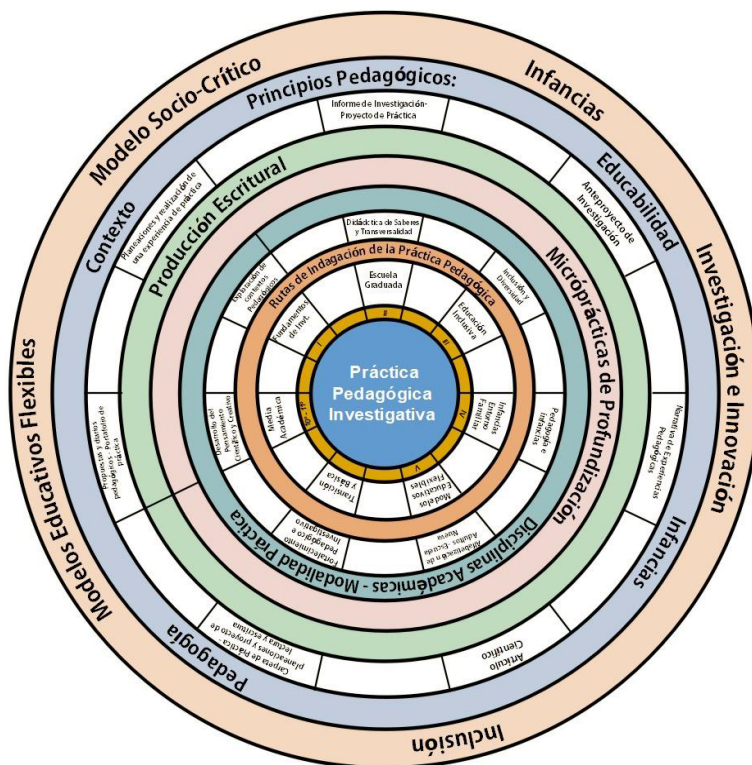


Figura 14. Ruta de práctica pedagógica ENS Marinilla 2017-2019
 Nota. Proyecto de práctica ENS Marinilla.

14.4 A MODO DE CIERRE...

El proceso de práctica ha sido a lo largo de la historia de la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo un asunto medular en la formación de los nuevos maestros. Esto ha generado que a lo largo de distintos períodos se esté reflexionando sobre la manera en que se están desarrollando los procesos de formación al respecto, tomando decisiones en clave de los ejes misiones de la Escuela Normal y en línea del horizonte institucional.

Así mismo, estas resignificaciones han estado surcadas por la subjetividad de los maestros asesores y orientadores quienes desde sus experiencias y trayectorias profesionales han planteado propuestas para la reestructuración

de estos procesos. En todo caso, lo que es claro es que la Escuela Normal es un escenario de configuración y reconfiguración de saberes pedagógicos que han permitido a los nuevos maestros la construcción de capacidades profesionales para el trabajo pedagógico con las infancias, al mismo tiempo le ha dejado a la institución una historicidad que vale la pena recorrer para comprender en ella la forma cómo se han sedimentado los procesos formativos y las concepciones de práctica, pedagogía, infancia y otros conceptos articuladores.

Recientemente, en el 2020, se hizo reforma de la propuesta curricular de la escuela normal y con ello nuevamente la práctica pedagógica vuelve a recontextualizarse. En este caso, se transita a una perspectiva de práctica más orientada a la comprensión de distintos grupos poblacionales, del currículo, la didáctica y los procesos de desarrollo que se encuentran implicados en este proceso. En vista de que en el plan de estudios anterior, las prácticas pedagógicas estaban orientadas también a la investigación, se decidió renovar esta visión teniendo como base el proceso de autoevaluación realizado el año pasado, concluyéndose que es importante que la investigación se desarrolle de manera alterna para que sea más sólida, pues la práctica como tal es muy demandante, en la medida en que los maestros en formación deben apropiarse de las características del grupo poblacional con el que se trabajará, además de las herramientas pedagógicas para lograrlo. Aun así, se seguirá llamando práctica pedagógica investigativa, debido a que el objetivo no es reproducir los modelos dominantes de enseñanza tradicional, sino hacer un ejercicio intelectual que sustente el proceso. Así pues, la práctica pedagógica se distribuye de la siguiente manera:

- **I. Infancias y escuela graduada.** Se pretende que los estudiantes se acerquen a la población mayoritaria de una escuela primaria, alcanzando diversos objetivos, entre los cuales están conocer el currículo compuesto por áreas obligatorias, reconocer los proyectos transversales, y familiarizarse con el trabajo por proyectos.
- **II. Infancias tempranas.** Se pretende que los estudiantes se acerquen a las modalidades de atención a la primera infancia propuestas por el MEN: institucionales y familiares. Reconocer las características del currículo de educación inicial, pretende considerar el trabajo por dimensiones y articular el trabajo por propósitos.
- **III. Educación inclusive.** Se aspira a que los estudiantes se acerquen al enfoque de educación inclusiva, y sean conscientes del paso de la integración a la inclusión en la educación colombiana, además de desarrollar capacidades para trabajar con población minoritaria.

- **IV. Educación rural.** Se espera que aquí los estudiantes puedan reconocer los modelos educativos flexibles. Desarrollar capacidades para el trabajo comunitario desde el rol del maestro como animador social. Reconocer el lugar del aprender a aprender.
- **V. Trabajo de campo.** Se hace un pequeño ejercicio de investigación.

Se insta a reflexionar sobre la pertinencia de los productos finales resultado de cada práctica. Ante lo cual se propone desarrollar capacidades investigativas, y una propuesta pedagógica o curricular concreta en cada nivel.

Tabla 28. Capacidades investigativas para desarrollar en las prácticas pedagógicas investigativas

Modalidad de práctica	Capacidad investigativa	Propuesta curricular
Infancias y escuela graduada	Observación	Transversalización
Infancias tempranas	El arte de la pregunta	Proyecto de aula
Educación inclusiva	Capacidad de análisis	DUA
Educación rural	Lecto-escritura	Pedagogía activa

En conclusión, la práctica pedagógica es un proceso dinámico en constante relación con la propuesta curricular de formación docente y el proyecto de maestro que se establezca dentro de la institución. Por este motivo, lo que se podría esperar es que los procesos de práctica se sigan decantando, ajustando y movilizando debido a los sentires y sentidos de los maestros en formación y en ejercicio. De cualquier modo ¿cuál sería el sentido de la práctica si esta se inmoviliza y anquilosa en el tiempo y el espacio? Pues bien, la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo de Marinilla es consciente de la necesidad de revisar, analizar y autoevaluar sus procesos de modo que se siga avanzando hacia la formación de maestros sensibles, comprometidos con la infancia y con apertura para actuar en los contextos sociales, además, de estar dotados de elementos teóricos que les proveen otras comprensiones de los fenómenos que atraviesan la escuela de hoy. En últimas, la práctica seguirá siendo un punto nodal del currículo de formación docente y se convierte en experiencia renovadora de los procesos pedagógicos de toda la institución, no podría decirse que la “práctica hace el maestro”, pero indiscutiblemente le provee

experiencia que, acrisolada por la reflexión, indiscutiblemente permite habitar otros espacios y posiciones.

REFERENCIAS

- Baracaldo, M. (2007). *De las prácticas docentes distributivas a las prácticas docentes investigativas*. Ministerio de Educación Nacional.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación* (Trad. P. Manzano). Morata.
- Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo. (2018). Proyecto Educativo Institucional PEI. Documentos Institucionales ENS Marinilla.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2013). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. Imprenta Nacional de Colombia.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morín.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55.

SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INVESTIGATIVAS, DESDE UN ENFOQUE TERRITORIAL PARA LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL MAESTRO REFLEXIVO EN EL COLEGIO ANA MARÍA JANER

Lucas Andrés Quintana Zapata³⁸

15.1 INTRODUCCIÓN

La sistematización desde su estructura narrativa posibilita cambios significativos en la práctica pedagógica, según su vertiente epistémica, por entender, apropiarse y expresar las transformaciones necesarias que permiten construir relaciones óptimas con el contexto y los individuos que convergen, se tiene como objeto principal reconstruir la memoria sobre su quehacer, para comprender las realidades en las que se está inmerso como maestro en formación.

Ahora bien, la sistematización de prácticas y experiencias se convierte en proceso complejo pero importante debido a que se fundamentan en el desarrollo histórico en los que intervienen diferentes actores en los distintos escenarios económicos, sociales y culturales particularmente determinados. En este sentido, la experiencia, como eje articulador de realidades, se constituye de elementos que configuran su entramado de entendimiento. Ante esto, el momento histórico, el

38 Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma Latinoamericana.
Correo: lucas.quintana6486@unaula.edu.co

contexto territorial y el ambiente sociocultural son marcos representativos que posibilitan la experiencia individual y colectiva. También es importante establecer que son las circunstancias, los espacios territoriales y la clara interacción con los sujetos los que dotan de sentido la dimensión propia de la experiencia. Así pues, se debe entender la sistematización como:

La sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama próximo-compleja de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido. Requiere un empeño de curiosidad epistemológica y supone rigor metódico para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo (Jara, 2018, p. 55).

Teniendo presente que la sistematización es un proceso epistemológico que tiende a fundamentar su narrativa y estructura en la producción de saber a través de prácticas concretas que los distintos sujetos efectúan en la diversidad de contextos, posee el reto de descubrir y manifestar en las acciones sociales, los sentidos y significados de las experiencias vividas, las cuales, son continuamente entramados de una práctica social e histórica, puesto que se desarrollan en momentos históricos particulares. La sistematización es, según Jara:

Aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo (Jara, 2018, p. 61).

En esta convergencia de saberes, la sistematización constituye el derrotero epistémico y metodológico para consolidar, a través de la experiencia, un conocimiento ubicado y contextualizado que posibilita la comprensión de las distintas dinámicas socioculturales de la realidad particular. En este sentido, adherirse al mundo simbólico-cultural representa la construcción de entramados de significados que se establecen y fundamentan por medio de la interacción del sujeto con las instituciones y con los sujetos que convergen el mismo contexto geográfico. Se trata entonces de comprender la sistematización como un proceso de conceptualización que a partir de la práctica busca posibilitar una mejor comprensión de esta, contribuyendo de forma lógica a trascender las circunstancias que dan significado a lo vivido.

Dentro de este orden de ideas, la presente sistematización enriquece la reflexión disciplinar desde el campo de las ciencias sociales, ya que funciona como puente veedor entre la práctica y la experiencia, lo que permite evocar a través del tiempo procesos de reconstrucción histórica que dotan de sentido y significado la acción

social en un contexto vivencialmente particular. En efecto, la sistematización induce concretamente a la producción de conocimiento y aprendizaje que ha de ser significativo y que posibilita la apropiación crítica de las experiencias vividas, contemplando así los saberes y sentires enmarcados en la acción. También articula la experiencia y el camino pedagógico de los sujetos formativos y centra sus vertientes epistemológicas hacia perspectivas transformadoras.

En función de lo planteado en líneas anteriores, para el desarrollo de la presente sistematización se hizo necesaria la unificación particular de los objetos de estudio práctica pedagógica investigativa (VI a X) con la fundamentación epistémica del objeto de análisis de la sistematización. Ante esto es clave indicar que, esta relación entre objetos permitió a lo largo del tiempo reconstruir históricamente las experiencias vividas y contextualizadas en el colegio Ana María Janer. Visto de esta forma, bajo la lógica epistemológica de la sistematización, se ha establecido un entramado que potencializa la figura del maestro reflexivo y del educando, con el fin de generar las apropiaciones circunstanciales en lo referente a las dinámicas sociales, culturales, políticas, económicas, históricas y territoriales que versan en el entorno educativo.

Las prácticas pedagógicas investigativas en su sentido cronológico (6 a 10) han sido fundamentadas con particulares objetos de estudio que buscan la comprensión de los fenómenos educativos desde ámbitos interdisciplinarios. En efecto, alrededor de cada práctica pedagógica investigativa, la sistematización se convirtió en núcleo de producción de saberes que, desde un sentido utilitario, ha buscado generar reflexiones en clave de construcción social del maestro reflexivo desde un enfoque territorial en el contexto pedagógico de praxis, es decir, el colegio Ana María Janer.

15.2 MARCO TEÓRICO

15.2.1 EL ENFOQUE TERRITORIAL, UNA RED COMPLEJA DE VÍNCULOS E INTERACCIONES

El enfoque territorial, en su entramado epistemológico, fundamenta vertientes ideológicas que permiten la producción de saber desde perspectivas socio-territoriales que configuran la diversidad de contextos. De ahí que se considere el enfoque territorial como una “compleja red de vínculos e interacciones entre

factores económicos, sociales, políticos, culturales que delimitan, determinan y orientan el desarrollo territorial” (Morales y Jiménez, 2018, p. 38).

Ahora bien, en el marco narrativo de las nociones referentes al enfoque territorial, las figuras distintivas que le dan sentido al enfoque en su entramado de acción son los denominados actores y dimensiones territoriales. Estos versan en la producción de saber de esta compleja red de vínculos e interacciones. Los actores por su parte, en el enfoque territorial representan las relaciones sociales que configuran los territorios. En este sentido, son ellos los que a través de la praxis estructuran las dinámicas del territorio y establecen, por tanto, los cambios o las modificaciones que regulan o afectan el desarrollo evolutivo del contexto y sus dimensiones. Finalmente, por esta razón la relación entre el actor y las dimensiones territoriales, determinan en términos prácticos, pensar el territorio como construcción social.

15.2.3 LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL COMO ELEMENTO CLAVE DE LA REALIDAD

La construcción social puede entenderse como aquella red compleja, en la que, desde una perspectiva dialéctica de relaciones sociales, se estructuran elementos que permiten construir principios de identidad simbólica. En este sentido, las aproximaciones históricas y las nociones conceptuales referentes a la construcción social determinan las vertientes y centran las miradas hacia unas mediciones que plantean que, indudablemente, se trata de procesos que elaboran las sociedades humanas que contribuyen a la transformación del sentido de lo sujetos, en tanto individualmente están interactuando con los otros e intercambiando características socioculturales, en un determinado contexto histórico-territorial.

Dentro del desarrollo de la vida social, se da de forma práctica la interacción entre los sujetos, convirtiendo el entramado de relación en una constante construcción de sentido individual y colectivo. Ante esto, la construcción social implica como principio básico la creación simbólica de los elementos que dotan de sentido el significado de la realidad común. Todo esto en función de las condiciones distintivas en las que el espacio territorial permite accionar socialmente ya que, como afirma Verónica Hernández:

Cada participante emplea signos y significados que le permiten interactuar, identificarse con los demás que se encuentran ahí, en ese espacio social, las personas asumen distintas facetas que corresponden al lugar donde se mueven. En efecto, en todos los escenarios se da este fenómeno de construcción social (Hernández, 2005, p. 6).

Ahora bien, factores imperantes como el tiempo y el espacio, son determinantes en el entramado histórico de la construcción social, debido a que son fundamentos que configuran la praxis del sujeto social y político. Es entonces cuando espacio como territorio y tiempo como temporalidad histórica, determinan ampliamente la acción y el sentido de esta. Así pues, referirnos a la concepción de construcción social de la realidad, significa posicionar la mirada epistemológica al proceso de interacción simbólico social, al intercambio lingüístico de elementos y significados culturales y al desarrollo de redes complejas de acción que dan sentido a las relaciones tejidas por los colectivos.

15.2.4 EL MAESTRO REFLEXIVO COMO ACTOR IMPORTANTE EN LA EDUCACIÓN

El maestro reflexivo es aquel sujeto que, por cuestiones particulares de su práctica pedagógica, ha encontrado en la reflexión educativa el instrumento adecuado para transformar las realidades de los sujetos pedagógicos, con los cuales interactúa dentro de un contexto educativo concreto. En este sentido, su figura intelectual evoca panoramas transformadores y emancipatorios para los educandos, debido a su constante intereses por construir y generar producciones de saber que logren incidir en la comprensión de la realidad desde perspectivas reflexivas.

Con base en lo planteado anteriormente, se logra establecer que el maestro reflexivo es un actor importante y fundamental en los escenarios educativos, ya que sus formas de relacionar saber y acción convierten su derrotero epistemológico en la configuración del sentido y la identidad de lo educativo. Es así como, como enfatiza Ángels Domingo, el maestro reflexivo debe poseer en su praxis pedagógica, las dimensiones que le faciliten ampliar el “abanico de habilidades personales que le capaciten para la investigación, el análisis, la reflexión y la creación.” (Domingo, 2020, p. 6), son estos elementos los que implican en el maestro, su amplio sentido de compromiso y responsabilidad social.

15.2.4 SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS

En esta construcción de saberes, la sistematización en conjunto con sus panoramas de acción y reflexión (práctica, saberes, experiencias) no solo se componen de estos tres elementos en mención, sino que, articulados en la praxis deben buscar sistemáticamente, responder por un sentido social de realidades sociales que los desafían. Ante esto, Jara enfatiza que la “sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires),

comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (Jara, 2018, p. 61).

Con base en lo anteriormente dicho, se logra establecer que la sistematización es un proceso epistémico de reflexión sobre la práctica social o educativa, que particularmente orienta su centro de atención en la construcción de saber y la transformación de las dinámicas que configuran la acción en determinados contextos territoriales. Es evidente que la sistematización evoca un quehacer de carácter reflexivo, debido a que el derrotero determinante es la comprensión holística de la importancia del proceso de evidenciar, fundamentar y explicar críticamente para transformar la perspectiva del potencial íntimamente vivido.

15.3 RUTA METODOLÓGICA

Se plantea la metodología de la presente sistematización de prácticas, fundamentada en la propuesta realizada por el educador popular Oscar Jara, puesto que, permite realizar una ruta pertinente, basada en los cinco tiempos esenciales que dan la posibilidad de planear, analizar y demostrar mi experiencia en las prácticas pedagógicas investigativas realizadas desde el sexto hasta el décimo semestre.

Un camino metodológico que incluya instrumentos adecuados que permitan reconstruir y describir de la manera más concreta, detallada y precisa posible; pero no para terminar allí, sino para poder hacer una interpretación, lo cual supone una postura teórica y epistemológica que valora tanto lo descriptivo como lo interpretativo (Jara, 2018, p. 77).

Ahora bien, se implementarán estos tiempos propuestos, de tal manera que se logren rescatar los aprendizajes de las experiencias que se dieron de forma vivencial en el contexto educativo, en este caso, en el Colegio Ana María Janer. Los tiempos mencionados consisten en:

- Punto de partida: participación de la experiencia y registro de las experiencias. Preguntas iniciales: definir el objetivo, delimitar el objeto a sistematizar, precisar un eje de sistematización.
- Recuperación del proceso vivido: reconstruir la historia de la experiencia y ordenar y clasificar la información.
- Las reflexiones de fondo: análisis y síntesis e interpretación crítica.
- Los puntos de llegada: formular conclusiones, comunicar los aprendizajes.

15.4 RESULTADOS

Con base en las prácticas pedagógicas investigativas, realizadas históricamente en el colegio Ana María Janer desde el periodo académico 2020-1 hasta el 2022-1, se han consolidado en el sentido de la experiencia humana unas nociones críticas que permitieron abordar según los respectivos objetos de estudio de cada práctica, unas dimensiones distintivas en el quehacer pedagógico como maestro reflexivo. De esta forma, se plantean a continuación, las conclusiones a las que como maestro en formación he llegado de acuerdo con mi praxis territorial en el contexto educativo, siento esto vital para el análisis final sobre el desarrollo de mi vida educativa a lo largo del proceso pedagógico.

Dentro de este orden de ideas, con el desarrollo de las prácticas pedagógicas investigativas en el mismo contexto pedagógico, es decir, en el colegio Ana María Janer, durante los dos años y medio de acción pedagógica, me aproxime particularmente a las dinámicas instaladas al interior del entramado institucional. Es por esto por lo que, con el paso del tiempo histórico, la comprensión de los fenómenos, la comprensión sobre las formas de intervención y sobre las prácticas discursivas, me direccionaron hacia las dimensiones en las que se desenvuelve un maestro en la lógica epistemológica del quehacer formativo en dicho escenario particular. Así las cosas, posterior a la instalación inicial en el centro de prácticas, conforme al desarrollo sistemático de las mismas, como maestro en formación, analicé la importancia de construir socialmente al maestro reflexivo porque su ejercicio formativo implica transformar desde múltiples dimensiones, las problemáticas territoriales del contexto.

Por otra parte, en el ejercicio intencionado de construir la presente sistematización, se abordaron diferentes manifestaciones epistemológicas que orientaron el entendimiento teórico y conceptual de lo que implica sistematizar la práctica y la experiencia, dentro de un contexto territorial y pedagógico en concreto. Es por ello que este proceso epistémico de reconstruir históricamente las experiencias y los significados que han dejado determinadas prácticas, convierten este entramado en una propuesta significativa en la producción de nuevos saberes. Ahora bien, el interés central por parte del maestro en formación en lo referente al objeto de análisis convocó a un cuestionamiento constante por las maneras en las que se construye socialmente el maestro reflexivo en el colegio Ana María Janer. En efecto, la sistematización permitió abordar desde una perspectiva crítica y reflexiva, las dimensiones holísticas del quehacer pedagógico a nivel temporal.

Ahora bien, la premisa anterior implica abordar estructuralmente la importancia epistemológica de la sistematización en la reconstrucción histórica de las experiencias, a fin de generar nuevas producciones de saber. Sin embargo, adentrados en este punto, se resalta la preponderancia del sujeto que sistematiza bajo un objeto de estudio respectivo. Es por esto por lo que el maestro reflexivo como sujeto y objeto de análisis para la presente sistematización, alcanza una multiplicidad de dimensiones en su ejercicio pedagógico dentro del contexto territorial de praxis. En este sentido, es determinante comprender que el enfoque territorial incide en la construcción social del maestro reflexivo debido a que este enfoque nos permite comprender que el territorio en donde se ejerce una determinada actividad debe ser entendido como:

Un entorno sociocultural y geográfico en el cual y con el cual interactuamos las personas. Este enfoque propone una mirada multidimensional del desarrollo, que incluye el desarrollo humano, el desarrollo social e institucional, el desarrollo ambiental, el desarrollo político y el desarrollo económico (Valencia, 2016, p. 63).

Sobre la base del fundamento anterior, la construcción social del maestro reflexivo debe establecerse en función del reconocimiento histórico del contexto en el que se ejerce la praxis. En este sentido, una aproximación significativa al territorio le permite al maestro apropiarse de los elementos constitutivos del entorno y fundamentar su tendencia ideológica de análisis referente a los que transcurre en particular contexto. Así las cosas, el maestro reflexivo en el colegio Ana María Janer debe convertirse en una apuesta por ser como Henry Giroux plantea, los maestros como profesionales intelectuales transformativos.

El maestro como profesional intelectual transformativo y crítico, debe propiciar por medio del vínculo pedagógico con los diversos actores educativos, elementos que establezcan en los sujetos pedagógicos, el empoderamiento circunstancial que potencialice el deseo imperante de transformar todas las dinámicas sociales, culturales, políticas e históricas que están presentes en el contexto territorial en el que participan.

15.5 CONCLUSIONES

Sobre la base de las prácticas pedagógicas investigativas, realizadas desde un sentido temporal e histórico en el colegio Ana María Janer, el significado magno de las experiencias ha configurado en mis perspectivas} unas vertientes pedagógicas que pueden servir de fundamento o aporte para futuras vivencias de

maestros que participaran del proceso del quehacer pedagógico en el contexto territorial del colegio. Es por esto que se determinan a continuación los elementos que se consolidaron en las conclusiones.

Desde el punto de vista del contexto educativo del colegio Ana María Janer, los espacios educativos deben estar orientados desde un sentido humano y pedagógico, que permita establecer relaciones dialécticas de enseñanza-aprendizaje entre los diversos actores educativos, a tal fin que, durante el proceso epistemológico, los educandos se sientan sujetos activos en la producción de nuevos saberes. Esto será determinante en el proceso educativo, ya que se transformará en los imaginarios estructurantes la noción de que el maestro es el panóptico epistémico poseedor del saber.

Todo este entramado narrativo anterior, nos lleva a considerar la importancia de estructurar el currículo pedagógico institucional, desde perspectivas interdisciplinarias, ya que, dentro del contexto educativo del colegio Ana María Janer, es fundamentalmente necesario romper con los discursos hegemónicos tradicionales que estructuran las mismas formas de construir y producir saberes, es decir, fragmentando el conocimiento en asuntos particularmente individuales. En este sentido, debe ser un reto educativo, abordar las tendencias temáticas del currículo desde diversas vertientes disciplinares en la comprensión de fenómenos sociales, culturales, políticos e históricos, a fin de poseer una comprensión holística sobre ciertos objetos de estudio.

De este modo es indispensable establecer en la trama de las relaciones pedagógicas, la consolidación de proyectos que permitan configurar los vínculos epistemológicos entre el maestro reflexivo y los educandos, con el fin de que ambos sean sujetos que producen nuevos saberes. Visto de esta forma, los proyectos que se deben instaurar dentro del colegio Ana María Janer, deben abordar inexorablemente las complejas problemáticas y realidades que se han desarrollado históricamente alrededor del colegio y que han configurado ciertas dinámicas sociales, culturales y políticas. Así las cosas, estos proyectos de reconocimiento contextual y territorial, deben estar estipulados en la formación de proyectos pedagógicos transversales y deben, a su vez, pensarse para múltiples escenarios de aplicación, no solo para una jornada en particular.

Finalmente, para que estos proyectos de reconocimiento contextual y territorial sobre las problemáticas históricas presentes alrededor del colegio alcancen unas transformaciones significativas, es necesario que se construyan y se consoliden unas comunidades pedagógicas en la institución que busquen la integración social de los actores educativos (directivos, maestros, educandos) en el desarrollo mismo del proceso epistemológico del proyecto. En efecto, lo

que se exige es la participación directa entre actores a fin de afianzar por medio del pensamiento crítico y las perspectivas de reflexión, las transformaciones circunstanciales necesarias para determinado momento histórico.

REFERENCIAS

- Domingo, Á. (2020). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34), 1-21.
- Hernández, V. (2005). *La construcción social de la identidad del profesor de educación básica de puebla* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/22830.pdf>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Morales, F. y Jiménez, F. (2018). *Fundamentos del enfoque territorial*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Valencia, E. (2016). Retos y desafíos del modelo de la UGEL de Huanta. Gestión educativa local con enfoque territorial. *Tarea*, (92), 62-67.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE SONSÓN: UNA MIRADA DESDE LA EXPERIENCIA

Nancy Toro López³⁹, Alexander Murillo Moreno⁴⁰

RESUMEN

Este ejercicio esboza, según los cinco niveles del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Sonsón, el sentido de la investigación desde la práctica pedagógica involucra experiencias de maestros como actores sociales. Bajo una mirada fenomenológica-hermenéutica, propicia desde la teorización comprensiones a profundidad mediadas por el lenguaje, involucra, además: indagación, descripción, análisis, interpretación, argumentación y reflexión. La investigación pedagógica se configura como instrumento para consolidar comunidad académica en la ENS, representada por las CIPA, maestros (en formación, en ejercicio y cooperadores), espacios de formación y centros de práctica (para intervenciones pedagógicas), donde se promueven espacios de diálogo y discusión. Ello deriva en la participación en redes académicas y la generación de investigaciones. Aspecto último frente

39 Docente de Investigación y Seminario pedagógico de la Escuela Normal Superior Pbro. José Gómez Isaza, Sonsón, Antioquia, Colombia, especialista en Pedagogía y Didáctica. Correo: nantolo@hotmail.com

40 Coordinador de la Escuela Normal Superior Pbro. José Gómez Isaza, Sonsón, Antioquia, Colombia, magíster en Educación. Correo: alexanderm54@gmail.com / Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3760-5383>.

al cual es necesario adoptar una política en materia de divulgación expuesta al arbitraje de pares, para proyectarse más allá del entorno inmediato.

Palabras clave: práctica pedagógica, investigación, formación de maestros, saber pedagógico.

16.1 INTRODUCCIÓN

Reflexionar en torno a la formación de maestros investigadores en los procesos enmarcados en la política institucional de la Escuela Normal Superior Pbro. José Gómez Isaza de Sonsón, y dar cuenta de proyectos de investigación realizados por los maestros (en formación y en ejercicio), implica encadenar, desde la plena comprensión, una serie de aspectos relevantes. Para ello apelamos a la concepción de Van Manen (2003) quien señala que “una descripción fenomenológica es siempre una interpretación, y ninguna interpretación de la experiencia humana agotará nunca la posibilidad de otra interpretación complementaria o incluso de una descripción potencialmente más rica o más profunda” (p. 49), así pues, se impone una adecuada precisión en torno a las narrativas que han de describir los sucesos intervinientes.

La formación de maestros se da en un proceso de enseñanza y aprendizaje propiciado en discusiones en medio de los espacios de formación del Programa de Formación Complementaria (PFC), que de algún modo dilucidan lo que propone el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015a) al plantear que los maestros deben esforzarse por definir estrategias pedagógicas que den forma al ambiente educativo donde la participación y el trabajo cooperativo sean elementos fundamentales y busquen mecanismos pedagógicos para llegar a acuerdos colectivos, trabajando de manera intencionada. Elementos claramente sincronizados en la práctica pedagógica investigativa (PPI) en los centros de práctica, en el aula misma y en el papel del maestro (cooperador y en ejercicio).

En su estudio, Ariztía (2017) hace referencia a las prácticas sociales en las que, sin duda, se encuadran no solo la práctica educativa como un componente social que conserva y reproduce el conocimiento, sino también la investigación al involucrar el conocimiento sobre el contexto y sus necesidades. Se agrupan tales prácticas suponiendo una particular relación ontológica entre los actores involucrados y el mundo circundante objeto de estudio de distintas formas, se deben examinar las dinámicas de cambio inmersas.

Las fuentes de investigación permitieron identificar y contrastar conceptos en la elaboración de teorías, ello aunado a los principios del paradigma hermenéutico que según Marín (2009) “proponía la ciencia como un sistema complejo que pretendía comprensiones mediadas por el lenguaje, las cuales conducían a procesos interpretativos de la realidad social y humana” (p. 20). Pues desde la hermenéutica, los hallazgos y teorías acerca del tema precisan la necesidad de vincular formación, práctica pedagógica e investigación.

En su definición de prácticas sociales, Ariztía (2017) señala un nexo de formas de actividad que se despliegan en el tiempo y en el espacio, identificables como una unidad, lo cual es visible en la PPI. Conexión compuesta por una serie de elementos que se vinculan en la práctica (maestros en formación, en ejercicio, cooperadores) e involucran la existencia de un conjunto de objetos (saber pedagógico, espacios de formación, aulas de clase, territorios, etc.) que participan en la ejecución de la práctica.

Sin desligarse, sugieren Berrocal y Expósito (2011) que la investigación-acción puede ser aprovechada en el ámbito escolar para analizar las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por el maestro como investigador, al ser un enfoque que pone el acento en la dimensión política. Esto porque la investigación incide en el desarrollo social en medio de la interacción que genera el conocimiento, teniendo pleno lugar en la comprensión profunda de la PPI.

Las relaciones de dependencia allí implícitas impiden disociar estructuras dispuestas en el rol del maestro, su saber pedagógico como eje central y el papel transformador ya que al enseñar se demanda la construcción del saber desde el discurso en el quehacer cotidiano. Una práctica consciente en la cotidianidad y legitimada por la sociedad es un escenario abordado a partir de la hermenéutica que, conforme a Gadamer (1975), es la teoría filosófica del conocimiento, de allí que todos los casos de comprensión implican necesariamente tanto la interpretación como la aplicación, pues la hermenéutica es universal, y especialmente el lenguaje es la forma en que se logra la comprensión.

Comprender estas dinámicas direccionadas a la investigación en la ENS, implica dilucidar, a partir de lo que se hace en la práctica pedagógica investigativa de cada nivel, cómo se desarrolla e impulsa esta actividad académica y su relación con los espacios de conceptualización o de formación, a la par de la concepción de innovaciones pedagógicas orientadas a proponer enfoques. Considerando, no solo las necesidades del contexto de las instituciones y sedes que sirven como centros de práctica y su realidad escolar, sino también los desafíos y retos circundantes en este proceso.

Entender la realidad en torno a la investigación, desde la práctica pedagógica que involucra a maestros en ejercicio y maestros en formación del PFC de la ENS, implica dar una mirada a interrogantes tales como: ¿Por qué formar en investigación a los futuros maestros? ¿Cómo llevar a cabo este proceso de forma satisfactoria? ¿Qué retos y desafíos están inmersos en esta actividad a raíz de la experiencia misma? Implica relacionar a partir de las líneas de investigación asumidas en la ENS los proyectos de investigación que se han realizado o están en proceso de ejecución, observando las fortalezas o deficiencias de estos.

Se presenta entonces una serie de elementos asociados a la experiencia de formación de maestros en investigación en la ENS de Sonsón, se esboza el sentido de esta para la institución y se expone el ejercicio llevado a cabo para lograr consolidar una cultura investigativa. Dan cuenta de ello, aparte del componente teórico y conceptual, algunos proyectos de investigación realizados en los últimos años que asocian, además, desafíos que ha traído consigo la experiencia y enmarcan la reflexión pedagógica del proceso.

16.2 METODOLOGÍA

Se planteó la necesidad de comprender las dinámicas expuestas en el saber pedagógico del maestro mediante un enfoque cualitativo que propicie la reflexión pedagógica, a partir de una perspectiva fenomenológica-hermenéutica apoyada en la revisión documental y la interacción en el aula como técnica de investigación, así, se plantea la PPI y la investigación educativa en la ENS, su desarrollo y cómo su relación con los espacios de formación impulsa esta actividad académica.

En esta línea, y sin perder de vista ciertas variantes, algunos autores (Fuster, 2019; Ricoeur, 2000; Van Manen, 2003) visionan frente a la fenomenología un enfoque orientado a encontrar desde la historia vivida y en el campo donde estas se materializan, relaciones objetivas y subjetivas presentes en la experiencia humana, como una práctica previa al trabajo científico. Provee una metodología que admite explorar la persona y comprender su esencia misma. Una búsqueda del cuestionamiento profundo, un acercamiento al conocimiento al tratar de comprender estos relatos y sus significados. Una investigación exhaustiva para llegar a la raíz del problema; una interpretación plena de los resultados.

De igual modo, la aproximación a la esencia de la hermenéutica está planteada conforme la perspectiva de Ricoeur (1965; 2000) y Van Manen (2003), quienes

visionan su enfoque desde la comprensión preliminar, pues no podremos tener certeza sino interpretando al descifrar la dinámica interna. Opera en torno a un intento de reflexión mediante la interpretación enlazando el pensamiento con la realidad desde una dinámica sujeta a la comprensión crítica, reflexiva y analítica. La tarea consiste, en esencia, en reconstruir los significados pues se quiere comprender la trascendencia del objeto de estudio en el propio contexto, buscando una transformación radical.

Desde una especie de imbricación, se alude a una fenomenología-hermenéutica dilucidada por ciertos autores (Ayala, 2008; Fuster, 2019; Van Manen, 2003), cuya importancia radica en su capacidad de acceder a la comprensión profunda de la experiencia humana desde diversos ámbitos, mediante métodos de reflexión y escritura que acceden a las dimensiones emocionales y lógicas del conocimiento. Escenario en cual se puede describir la esencia de la experiencia docente con un abordaje de la realidad educativa donde se analizan los acontecimientos que ocurren en el aula y su contexto. Sus rasgos vislumbran el punto de partida y de llegada de la investigación, a partir de la recopilación de las experiencias que luego son traducidas en descripciones susceptibles de ser interpretadas.

La estructuración del conocimiento se orienta desde el lenguaje como mediador, pues la interpretación lingüística y el lenguaje interpretativo posibilitan la comprensión del contenido abordado a la luz de la hermenéutica. La atención de lo expresivo a través de esta escritura interpretativa hace que emerja la reflexión como explicación del texto, al intentar ver el problema dentro del horizonte general de la interpretación misma, en una especie de diálogo interrogativo con el texto, máxime que la hermenéutica se ocupa de las teorías necesarias para la correcta interpretación de los textos y del contexto (McCaffrey *et al.*, 2012; Palmer, 1969; Quintana y Hermida, 2019; Schmidt, 2006). Los textos, enfocados desde lo abordado en la revisión documental, el contexto, a partir de la interacción producto de la experiencia del maestro en el aula de clases y las orientaciones.

Desde el horizonte de la perspectiva fenomenológica-hermenéutica, se ponen en discusión los sentidos que los maestros (en formación y en ejercicio) dan a sus propias experiencias y vivencias. Interpretaciones posibles que puedan construirse a partir de referentes más amplios puestos en diálogo en la investigación pedagógica, con las experiencias particulares en el aula. Esta es una manera de abordar la realidad de su quehacer, pues se intenta, mediante la reflexión y la interpretación crítica, develar el escenario de investigación (Ricoeur,

2008; Van Manen, 1998; 1999; 2003), según lo experimenta el maestro como sujeto a través de sus vivencias en el aula de clases y el contexto próximo.

Se enfoca el estudio en la interpretación, en particular de los textos analizados en la revisión documental (indagando en bases de datos reconocidas: Dialnet, Redalyc, Scielo, Ebsco), además de documentos institucionales en los cuales se han elaborado constructos teóricos e hipotéticos para la comprensión del conocimiento, para interpretar la realidad encontrada.

16.3 ESCENARIOS QUE JUSTIFICAN LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN INVESTIGACIÓN, COMO SABER PEDAGÓGICO EN LA ENS

Según las conceptualizaciones expuestas por el MEN (2020), el saber pedagógico se produce permanentemente cuando la comunidad educativa investiga el sentido de lo que hace, las características de quienes enseñan, junto a la pertinencia y trascendencia de lo que se enseña. Ello crea relaciones producto de las interacciones en un contexto específico donde se percibe la realidad, que, vista desde el enfoque de la fenomenología asumido por Fuster (2019) considera que “lo más importante es comprender que el fenómeno es parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el enfoque holístico en relación con la experiencia a la que pertenece” (p. 219), totalidad enmarcada en el saber pedagógico, la práctica pedagógica, la práctica investigativa, los maestros, y las redes académicas.

Con base en ese conjunto de elementos, la ENS de Sonsón históricamente ha tenido clara la necesidad de formar maestros investigadores, por ello, desde el 2018 se estableció una política a este respecto que hizo evidente que la investigación debe ser un eje transversal de la cultura institucional. Uno que involucre esta actividad como posibilidad de formación desde el Preescolar hasta el PFC, posibilitando a la vez que tanto maestros en formación como maestros en ejercicio, directivos, profesionales de la educación e intelectuales constructores de saber pedagógico, participen de actividades investigativas que fortalezcan tanto a los actores específicos como a la institución educativa.

La política institucional de investigación y la necesidad manifiesta de una investigación formativa -que se entiende como un escenario de triple anudamiento que afianza la reivindicación del maestro como sujeto intelectual en la consolidación de las comunidades de investigación para el aprendizaje

(CIPA)- constituyen un instrumento eficaz en la planificación que hacen posible la articulación sistemática de acciones que se realizan desde lo conceptual, pedagógico, administrativo y comunitario. Interacción que contextualiza la práctica educativa en diferentes poblaciones y entornos (social, político y cultural), (ENS, 2018).

En este orden de ideas, desde el pensum académico del PFC se ofrecen diferentes campos de formación⁴¹ para posibilitar a los nuevos maestros desarrollar las competencias investigativas que les permitan poner en escena una práctica pedagógica pertinente que les facilite desenvolverse de manera idónea en los contextos en los cuales van a ejercer su profesión, la formación en investigación les aporta la lectura crítica, la escritura académica, la problematización de la realidad, la observación y análisis de los entornos educativos, la sistematización de experiencias, el registro de datos y el trabajo en equipo.

Sumado a lo anterior, tal proceso aumenta el acervo de conocimientos y aporta valor agregado, toda vez que se mejoran las habilidades discursivas, escriturales y de comprensión, fortaleciendo además las destrezas de los futuros maestros (y maestros en ejercicio), quienes mediante la investigación, como un proceso intelectual y experimental, amplían sus horizontes debido a que esta implica comprender un conjunto de métodos aplicados de modo sistemático, con la finalidad de indagar sobre una realidad observada, que para el ámbito escolar, puede ser de interés social, humanístico o tecnológico. Aspecto último donde tiene cabida la innovación hacia la transformación de las prácticas de enseñanza a la par de las tecnologías digitales, necesarias hoy más que nunca en el campo educativo.

En línea con lo anterior, González *et al.* (2007) plantean que, en el ámbito educativo, los maestros están llamados a ser investigadores de su propia práctica, a intencionar mejoras en su formación y posterior desempeño laboral en el contexto o territorio, pues han sido designados socialmente para transformar la realidad, por ello, bajo el entendido que la investigación pedagógica tiene sentido en el entorno de las problemáticas escolares, debe ser una investigación desde y para la escuela. Se convierte así en una excelente herramienta enfocada a mejorar la calidad educativa, máxime que mediante el Decreto 1236 (MEN, 2020) se propone a las ENS aportar a la formación de maestros que atiendan los requerimientos sociales de las distintas poblaciones.

41 En particular: Investigación educativa y pedagógica I y II. Escritura académica. Lecturas, escrituras y oralidades I y II. Proyecto de investigación pedagógica I, II y III. Prácticas pedagógicas investigativas (cinco en total).

La investigación pensada en el PFC permite que los involucrados desarrollen nuevas formas de comprender la realidad que los circunda, mismas que habrán de orientar el acto pedagógico para llegar a emprender caminos de reflexión sobre el sentido de la práctica, y las posibilidades de resignificarla. Proceso de obtención que en la ENS se logra al entrelazar los campos de formación, aprendizajes encaminados a aumentar y adecuar el conocimiento, a fin de generar diferentes procesos de transformación en la línea de las dinámicas de los territorios, pues constituyen la razón de ser.

Es así como desde los campos de formación (expuestos en nota al pie anterior), en la ENS se brinda acompañamiento para que los maestros en formación reciban las bases teóricas, metodológicas y prácticas necesarias para involucrarse en un ejercicio de investigación que los conduzca a plantear, diseñar y ejecutar un proyecto sobre una problemática del contexto educativo. Dicho proyecto se sistematiza y socializa ante la comunidad educativa en un foro educativo institucional, como primera acción de divulgación. El producto pasa por una etapa de realimentación colectiva a cargo de las CIPA (y lectores externos) con la idea que se convierta en una fuente de consulta para otros maestros en formación o en ejercicio. En algunos casos se logra la divulgación en publicaciones arbitradas (tarea por consolidar).

En el seno de las CIPA como comunidades de aprendizaje de la ENS donde “las actividades que se llevan a cabo persiguen la transformación a múltiples niveles: del contexto de aprendizaje, de los niveles previos de conocimiento” (Díez-Palomar y Flecha-García, 2010, p. 25), el reto es consolidar un número suficiente de publicaciones de la producción académica propuesta en el acto pedagógico, esto pensando en que maestros en ejercicio y directivos muestren el camino, convirtiéndose en un reflejo para los maestros en formación, lo cual los anime, en un intento por volver esto política institucional.

El ideal anterior enfocado en la mejora se da en medio de una especie de sucesión ascendente en la producción de conocimiento y de saber pedagógico que, de acuerdo con Díaz (1997) “no puede lograrse sino en el seno de comunidades que permitan un intercambio de saberes y establezcan los criterios para evaluar la calidad de la producción intelectual” (p. 2). Por ello, la imperante necesidad de que la ENS en pleno, como comunidad académica orientada desde las CIPA en torno a los procesos investigativos, adquiera un direccionamiento hacia el trabajo conjunto desde el intercambio de información.

Requiere esto de reflexiones colectivas derivadas de la comprensión de que hay aspectos que resultan ineludibles en la consolidación como comunidad, respecto de lo cual plantean Salazar y Flores (2010) que “implica que los

miembros reconozcan y tengan capacidad de definición correcta en el marco del campo de conocimiento y uso adecuado del discurso apropiado” (p. 7), porque siempre será un espacio de formación por excelencia debido a los diversos aportes que se entretengan.

Así entonces, la formación en investigación de los nuevos maestros se ha convertido para la ENS de Sonsón en una experiencia muy significativa, dado que les ha brindado herramientas para aprender a leer la realidad de los contextos con miras a problematizarla para transformarla, en tanto la tarea fundamental del maestro es conocer a profundidad el entorno educativo en el cual se desenvuelve, de tal manera que pueda brindar una educación pertinente y de calidad toda vez que según González *et al.* (2007) la tarea del maestro se desarrolla en escenarios complejos y cambiantes, en donde se configuran factores diversos producto de las interacciones propias del contexto, a cuyas situaciones problemáticas se les debe hacer frente con la mayor asertividad posible. Esto es, apelar a procesos de reflexión consciente e intencionados, que permitan modificar las realidades existentes.

De ahí la importancia de entender dicha complejidad a la luz de la investigación, desde la cual es posible resolver problemas prácticos. Ello le implica al maestro un diálogo reflexivo con la problemática concreta, conocer factores causantes o generar hipótesis con un enfoque basado en las realidades encontradas, en un ejercicio para repensar su accionar conforme su hacer pedagógico reconstruyendo o reelaborando de ser necesario, los cuestionamientos iniciales y teniendo como insumo la experiencia adquirida, teorías ya establecidas o estudios asociados, máxime que según González *et al.* (2007), la investigación educativa, cuya función principal es generar consciencia sobre los problemas, abre la puerta hacia el mundo del conocimiento aunado en las comunidades académicas.

El maestro es un creador de vivencias encadenadas a la generación de conocimiento, pues da significado al objeto pedagógico al propiciar espacios de reflexión para abordar la práctica pedagógica como investigación educativa y generar cambios en el contexto. Es necesaria una optimización de tal práctica desde los aspectos formativos en los que debe interesarse para potenciar la capacidad reconstruyendo los sentidos dispersos en medio de la subjetividad, particularmente porque a la par de González *et al.* (2007), el maestro que investiga sobre su propia práctica elabora en el proceso una resignificación de su hacer pedagógico, toda vez que realiza procesos de reflexión en relación a su contexto, involucrando nuevos descubrimientos generados en el seno de la reconstrucción de las teorías.

El progreso lógico de una mayor adquisición de herramientas conceptuales para resignificar el hacer pedagógico a partir de la investigación, por parte de los maestros (en ejercicio y en formación) de la ENS, hace que se den avances significativos derivados de la experiencia y el conocimiento a medida que transcurren los procesos, permitiendo su paulatina participación y vinculación a ejercicios de investigación conjunto, dispuestos en redes académicas y colectivos de maestros. Escenarios académicos que fortalecen cada vez más su preparación y formación personal.

16.4 EL PROCESO PARA LLEVAR A CABO LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA Y LOS FACTORES INMERSOS EN LA EXPERIENCIA FRENTE A ESTA ACTIVIDAD

Los escenarios académicos colectivos de los cuales participan los maestros en formación de la ENS, les permiten potenciar sus competencias y consolidar los procesos de formación a raíz del trabajo en equipo propio de la investigación. Ello, desde la visión del Ministerio de Educación Nacional (MEN), desemboca en el fortalecimiento de una cultura pedagógica particular respecto del papel asumido en la preparación de maestros en función de las necesidades del territorio, aspecto que cobra relevancia cuando el maestro se enfrenta a contextos reales.

La preparación de los maestros en formación para que en un futuro se enfrenten a los contextos propios de los territorios, se intenciona a partir de la PPI, asumida en la ENS (2020) en concordancia con la misión de contribuir a la formación integral de maestros, cuyo objeto sea la búsqueda, la experimentación, la aplicación, la innovación y el cambio de los conocimientos en los campos de la pedagogía, los saberes disciplinares específicos y la didáctica, los cuales convergen en las aulas de clase.

De acuerdo con su concepción epistemológica, la ENS concibe la PPI como un espacio posibilitador de múltiples interacciones comunicativas que ocurren en el encuentro del maestro con su quehacer donde se generan procesos de relación y reflexión en torno a inquietudes, saberes, cuestionamientos. Elementos dinamizadores y transformadores del acontecer diario del maestro. En el marco del PFC, la PPI se convierte en el conjunto de relaciones teórico-prácticas articuladas a variadas dimensiones (pedagógicas, didácticas, investigativas y disciplinares), en una relación, dinámica y compleja,

Dilucidado de forma puntual en la ENS (2020), y en concordancia con el proyecto de investigación que deben elaborar los maestros en formación, el propósito global de la PPI es generar espacios donde se articulen las teorías pedagógicas con los contextos socioculturales a través de una perspectiva investigativa que abogue por la transformación de las realidades desde la comprensión y apropiación de elementos teóricos aprehendidos en los espacios de conceptualización, producto del análisis, la reflexión crítica y la confrontación de las experiencias con las teorías implícitas en ella. De este modo, podría asumirse que es la PPI, como eje articulador del plan de estudios, el escenario donde confluyen los aprendizajes y competencias estimuladas por el maestro.

La ENS de Sonsón a lo largo del desarrollo del PFC adopta la ejecución de cinco tipos distintos de PPI a las que se deben enfrentar los maestros en formación, esto posibilita tanto el acercamiento a distintos grupos poblacionales, como la apropiación de competencias para el adecuado manejo de determinadas modalidades de atención educativa. Se encuentran diferenciadas así: i) práctica pedagógica investigativa en lectura de contextos, ii) práctica pedagógica investigativa en básica primaria, iii) práctica pedagógica investigativa en educación inicial y preescolar, iv) práctica pedagógica investigativa de campo y v) práctica pedagógica investigativa en el contexto rural.

- **Práctica pedagógica investigativa en lectura de contextos**

Pretende el acercamiento del maestro en formación a la realidad educativa desde la observación, la descripción, el registro de información, el análisis y la confrontación de la realidad con las teorías pedagógicas. Así mismo para el desarrollo de acciones que favorezcan el rol del maestro como sujeto de saber y profesional de la educación. Además de leer e interpretar las realidades educativas, se posibilita intervenir pedagógicamente en consonancia con los hallazgos de dicha lectura. Se desarrolla en el primer nivel del PFC.

- **Práctica pedagógica investigativa en básica primaria**

Plantea un acercamiento a los proyectos pedagógicos transversales en los que los maestros en formación transitan el contexto de la básica primaria que según MEN (2015b) son espacios de práctica y de investigación en la zona de influencia explorando su naturaleza, su estructura y su operacionalización. En ese sentido, desarrolla intervenciones pedagógicas en el marco de distintas áreas del conocimiento y se aproxima al concepto de transversalidad, proponiendo, implementando y evaluando un proyecto pedagógico en torno a temas transversales. Esta práctica se desarrolla en el segundo nivel del PFC.

- **Práctica pedagógica investigativa en educación inicial y preescolar**

Los maestros en formación reconocen y ponen en práctica fundamentos pedagógicos, técnicos y operativos establecidos en la normatividad vigente sobre educación inicial y educación preescolar, distinguiendo particularidades de tal grupo poblacional. Proponen y elaboran microcurrículos específicos los cuales van siendo ejecutados y articulados a los enfoques pedagógicos y didácticos propuestos para el trabajo con estas infancias. Esta práctica se despliega en el tercer nivel del PFC.

- **Práctica pedagógica investigativa de campo**

Pretende que el maestro en formación se acerque desde el trabajo de campo a la investigación educativa, planteando y poniendo en escena instrumentos adecuados que le permitan recolectar, contrastar y generar saber pedagógico. Es planeada guardando estrecha relación con el diseño metodológico del ejercicio investigativo, pensado desde el nivel anterior, a partir del anteproyecto. El sentido del trabajo de campo es generar contacto con el fenómeno educativo, de modo que se pueda gestar otro tipo de conocimiento. Se pone en escena en el cuarto nivel del PFC.

- **Práctica pedagógica investigativa en el contexto rural**

Aquí, los maestros en formación realizan un acercamiento adecuado al contexto educativo y comunitario rural, realizando una caracterización especial de sus especificidades y los grupos poblaciones que lo cohabitan. El maestro en formación desarrolla su sensibilidad y su habilidad de trabajar con modelos educativos flexibles para atender la ruralidad enfatizando en el modelo de escuela nueva, y desde los centros educativos rurales (CER) adscritos⁴² a la ENS y del medio local (con los cuales se tenga convenio) como centros de práctica. Avizora esta PPI dibujar el rol del maestro en la ruralidad, donde sin lugar a duda su papel político como animador social es vital. Tiene lugar en el quinto y último nivel del PFC.

42 La ENS cuenta con quince sedes adscritas o CER, en las cuales se apoya el trabajo asociado a las PPI, el proyecto de investigación y el acto pedagógico mismo. A todas se envían maestros en formación para lo referente, excepto al CER Santa Marta, sede a la cual se accede luego de al menos seis horas de recorrido a pie o a caballo lo que hace complejo su acceso. Cabe destacar que cuando se hace acompañamiento en tal sede, por parte de la coordinación se involucran un grupo de maestros en formación para que vivan tal experiencia, por demás única, consecuencia de su condición especial de difícil acceso.

Cabe destacar frente a los distintos tipos de PPI expuestos, y que debe enfrentar el maestro en formación, que durante los dos primeros niveles del PFC se persigue una formación teórica en investigación para que conozca su importancia educativa y pedagógica y reconozca las políticas de la ENS al respecto. Ya en el tercer nivel se prioriza un esbozo general de lo que será el proyecto y la manera como va a ejecutarse, abriendo la puerta para la realización del trabajo de campo dispuesto en el cuarto nivel. Por último, en el quinto nivel del PFC se atiende la elaboración, ajustes y socialización del informe final de investigación.

Todo ello se asocia a los propios ejercicios de investigación por parte del maestro en formación desplegados en contextos educativos reales, al ser espacios de conceptualización del proyecto de investigación, desde los cuales se va fundamentando y marcando el camino de todo el acceso al campo investigativo que el futuro maestro habrá de enfrentar.

Frente a la ruta trazada por la ENS para propiciar una adecuada preparación que le permita al maestro en formación desarrollar las destrezas necesarias para enfrentar un óptimo proceso de investigación educativa enmarcado en la realidad del aula o del contexto en el cual convive, se han determinado a partir de ENS (2020) las siguientes precisiones:

- **Anteproyecto de investigación:** entendido como el primer bosquejo general donde se presentan las ideas iniciales acerca del ejercicio de investigación formativa que plantea el maestro en formación. Permite evidenciar una construcción crítica del conocimiento constituida desde la relación entre saber y la práctica pedagógica (MEN, 2015b), de acuerdo con sus intereses, mismos que han de emerger de sus contactos previos con el aula, mediante las prácticas pedagógicas, o bien, a partir de acercamientos teóricos o experienciales con los fenómenos educativos. Esta primera fase es fundamental, porque en ella se define el objeto de investigación.
- **Proyecto de investigación:** esta etapa comprende el diseño y puesta en escena de un plan de acción que busca hacer operativo el diseño metodológico de la investigación con miras a consolidar las soluciones teóricas o prácticas al problema definido en el anteproyecto. Se busca que se generen innovaciones en el campo educativo de acuerdo con las necesidades contextuales, que, en últimas, son las que justifican y dan valor a las distintas producciones investigativas.

Las dos fases referidas previamente, determinadas para preparar al maestro en formación en el aspecto investigativo, y complementado con la PPI (cuya duración es de ochenta horas presenciales que implican el desarrollo de cuatro horas semanales dedicadas a la intervención pedagógica o a la recolección y sistematización de la información), se materializan en un informe de investigación que se entiende así:

- **Informe de investigación:** es la última etapa que enfrenta el maestro en formación frente al ejercicio de investigación. Complementado tras haber accedido a los campos investigativos y haber aplicado los instrumentos de recolección de información o las intervenciones pedagógicas, involucra el análisis y procesamiento de datos para obtener resultados específicos que den cuenta de las categorías definidas.
- **Sustentación del trabajo de grado:** actividad procedente en caso que el informe final de investigación (previa atención a las observaciones, ajustes o recomendaciones sugeridas por el par evaluador, enfatizadas casi siempre en lo metodológico) sea convalidado por el Consejo Académico (conformado por los coordinadores de CIPA), donde los maestros en formación (quienes ya deberán haber entregado su informe de manera impresa y digital) sustentan y defienden, ante dicho consejo y la comunidad educativa en general, las posturas asumidas en su ejercicio investigativo. Aquí se determina la posible aprobación del trabajo mismo, máxime que es requisito para la obtención del título de Normalista Superior.

Es importante mencionar que estos informes preliminares de investigación son revisados por agentes externos (profesionales universitarios, por lo general con estudios de maestría), quienes aportan realimentaciones y comentarios por demás interesantes, para fortalecer el proceso investigativo y la escritura del documento o informe final de investigación.

Tal sustentación tiene lugar en un foro educativo institucional que se ha denominado *Formando maestros investigadores* en el cual participan todos los maestros en formación del PFC, maestros en ejercicio (incluyendo las sedes adscritas), directivos, administrativos, invitados con experticia en el tema para presentar ponencias y la comunidad en general. Se culmina todo el proceso con la impresión de dichos informes finales para que hagan parte del archivo pedagógico institucional, convirtiéndose en una fuente de consulta y medio de divulgación de saber pedagógico.

Es toda una experiencia que va conduciendo a los maestros en formación a comprender la investigación como proceso de edificación, de divulgación

de conocimiento y de saber pedagógico. Frente a la investigación educativa en las ENS, en MEN (2015b) se expone que toma sentido en tanto evidencia una construcción de conocimiento situada en sujetos, discursos, contextos y dinámicas educativas, puesto que se consolida entre la teoría y la práctica al buscar la transformación de la realidad. Además, los adentra en la observación pedagógica y la lectura de los contextos, permitiéndoles delimitar ideas o temas de investigación, rastrear antecedentes, plantear problemas y formular preguntas. Todo ello va trazando caminos para acercarse a los actores y a los contextos a recolectar la información necesaria para irle dando respuesta a sus preguntas problematizadoras.

Unido a lo anterior, los nuevos maestros también aprenden a plantearse objetivos claros y concretos en coherencia con sus preguntas de investigación. Justifican su proyecto al tiempo que construyen un marco teórico que da sustento y rigor académico al proceso. También plantean un diseño metodológico dentro del cual especifican su paradigma de investigación, su enfoque, su metodología, sus técnicas e instrumentos de recolección de información, su alcance, y su población y muestra. Todo encadenado al marco teórico definido.

Como producto del trabajo de campo, estructuran los resultados y la discusión de sus estudios junto con las conclusiones. Se asocian también las referencias bibliográficas, y en general, todo el proyecto es presentado con las normas APA; dándoles la oportunidad de realizar un ejercicio de rigor, lo más cercano posible a los requeridos en las instituciones de educación superior (IES), particularmente en las licenciaturas, con el fin de prepararlos con los insumos y conocimientos suficientes para afrontar la continuidad de sus estudios en la universidad.

Esta experiencia pedagógica ha sido muy enriquecedora, puesto que los ambientes de clase como lugar de investigación, se convierten en espacios de construcción colectiva, de debate, de discusión, de diálogo, de concertación. Es un ir y venir en donde se aprende de los errores puesto que la reflexión y la crítica constructiva siempre están presentes. Aquí la escritura y la lectura regularmente tienen un espacio muy importante, en el cual la innovación y la creatividad reclaman su lugar, debido a la multiplicidad de particularidades.

Esta es una práctica que le ha venido otorgando mayor validez y confiabilidad a las investigaciones, nutriendo en gran medida este ejercicio en la ENS dado que se admiten otras miradas y otros puntos de vista que clarifican y orientan. Todo con el propósito de que los maestros en formación aprendan cada vez más sobre investigación, entendiendo que el proceso de construcción de conocimiento es un ejercicio riguroso, en el cual nunca se deja de aprender para mejorar.

16.5 EL PAPEL DE LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA PARA FORMAR MAESTROS EN INVESTIGACIÓN. RETOS Y DESAFÍOS DESDE ESTA EXPERIENCIA

La importancia que el Estado colombiano da a la investigación educativa aparece esbozada en el Decreto 1236 (MEN, 2020), algunos aportes significativos de esta normatividad están orientados de manera particular a la definición de campos de práctica del PFC, lo que da la posibilidad de que las ENS puedan suscribir convenios con instituciones de educación superior (IES) para ejecutar proyectos de investigación conjuntos. Visión afianzada con la idea de asignar un coordinador con destinación exclusiva para la práctica pedagógica y la investigación. Ello se centra, además, en aportar a un fortalecimiento pertinente generando oportunidades de formación y aportando al desarrollo social y humano de los territorios.

Es en tal sentido que las exigencias académicas que se derivan de la investigación deben ser pertinentes según el ideal del Estado, aunque no podemos desconocer que de por sí en el proceso se genera malestar en los aspirantes a maestros, pues enseñarles a pensar su realidad o la del contexto, a leerla críticamente, a escribir acerca de ello y a reescribir desde una nueva mirada, y a aprender desde los errores, no es una tarea fácil. En este proceso suelen generarse descontentos e inconvenientes que en ocasiones deterioran la interacción misma con el otro, debido, entre otras cosas, a que los maestros en formación por lo general llegan al PFC con algunos vacíos académicos, notándose las inconformidades desde su sentir, producto de nuevos retos que les va presentando este nivel educativo.

Al principio, son procesos bastante complejos, ásperos, a raíz del difícil camino que se debe transitar. Ello causa angustias provoca situaciones desmotivantes para unos y otros. Se quiere abandonar el camino y pensar en las bondades que pudieran ofrecer los nuevos rumbos sin pensar en que hubiera sido mejor no haber comenzado, sin mirar los errores, más allá de la sensación que las largas lecturas producen cansancio.

El tacto pedagógico entra a jugar un papel muy importante en esta experiencia de investigar, donde el maestro orientador debe enseñar a dejar los temores atrás y a sentir deseo de enfrentar retos, de desafiarse a sí mismo. La resiliencia también se vuelve fundamental, y el hecho de desarrollarles una alta autoestima y autoconfianza los va alejando de algunas prácticas de poco rigor, que, al

comienzo, son bastante comunes entre los que empiezan a formarse como investigadores. Destacan los pocos o mínimos hábitos de lectura, una especie de fobia por la escritura. Demostrando que temen inmensamente enfrentarse a un papel en blanco porque sencillamente, no saben qué plasmar.

Dudas como: ¿Debo repensar el problema? ¿Hay que releer los antecedentes? ¿Los verbos de los objetivos tienen coherencia? ¿Hay que hacer más citas de parafraseo y menos citas textuales? y otras por el estilo, son preguntas a veces sin respuesta que se generan frecuentemente durante las asesorías de investigación. Interrogantes que, aunque no se quiera, tienen que surgir en este proceso arduo de construcción de conocimiento. Deben marcar el camino y sentar el precedente para poder continuar hacia procesos de reflexión crítica. Son situaciones que les desequilibran como seres humanos porque lo sacan de su zona de confort, pero desacomodarse vale la pena cuando se persiguen los nobles ideales de ser un excelente maestro, un maestro para la vida.

La tarea del maestro que orienta la investigación es hacer perder el temor a los estudiantes hacia dicha labor y permitirles comprender que los retos difíciles forman. Facilitándoles transitar por mundos no explorados, pero sintiéndose comprometidos consigo mismos. Lo más difícil es empezar, pero tan pronto se ha emprendido el camino, no hay marcha atrás pese a que con todos no se logre lo mismo. Queda la satisfacción de haberlos hecho crecer como personas y como futuros profesionales de la educación, porque en palabras de González *et al.* (2007), toda investigación supone una incesante búsqueda de la verdad como un acto desentrañador de lo aparente, amerita rigor y objetividad frente al conocimiento, altas dosis de creatividad e imaginación. No es fácil dudar constantemente, tener actitud crítica, buscar explicaciones para todas las cosas, autodisciplinarse y perseverar.

Desde los espacios de formación del PFC se impulsa de manera incisiva al maestro en formación para que se ejercite en sus hábitos de lectoescritura, y adquiera mayores destrezas en los procesos de comprensión, análisis y argumentación, los cuales son clave para afianzar o mejorar la capacidad de escribir textos argumentativos y propositivos, propios de un informe de investigación. Pues en línea con lo planteado por González *et al.* (2007) en ellos se debe “crear la necesidad de la lectura comprensiva y crítica, junto a la escritura sistemática. Desarrollarle el gusto y capacidad de observación agudizando los sentidos, registrando cuidadosamente lo observado. Estimularlo para ser exigente consigo mismo, a no darse por vencido” (p. 283), al convertirse todo ello en herramientas imprescindibles en el proceso investigativo.

Y es que, a partir de la producción intelectual del maestro, de su impacto en la educación, de su transformación cualitativa, la pedagogía empieza a resurgir como un verdadero campo de saber disciplinar, dejando de ser un simple dispositivo de repetición y regulación de discursos, convirtiéndose en herramienta esencial para inclinar la balanza hacia la formación de maestros con sentido crítico de su realidad, quienes asumen la responsabilidad de transformarla.

Es menester que la ENS continúe recorriendo un camino que, por medio de la investigación, permita al maestro cuestionar su accionar educativo, reflexionar y develar diferentes aspectos que requieren ser transformados o potenciados. La investigación pedagógica abre el espacio para buscar la reflexión en la enseñanza, en especial de los maestros, quienes al sospechar sobre su quehacer toman distancia de él, lo interrogan, lo reescriben, reportan el saber y hacer específico del trabajo escolar (Calvo *et al.*, 2008), realizando las comprensiones necesarias para su alcance.

Las situaciones problemáticas atinentes a la educación, su abordaje y comprensión están favorecidos por la investigación del maestro que “se centra generalmente en lo pedagógico, sea ella referida a los estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual, o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación” (Restrepo, 1997, p. 21), a partir de la investigación educativa orientadas por las CIPA en espacios académicos y de formación, en tanto “todas las actividades que se llevan a cabo en las comunidades de aprendizaje persiguen la transformación a múltiples niveles: del contexto de aprendizaje, de los niveles previos de conocimiento, ... en último término, la transformación igualitaria de la sociedad” (Díez-Palomar y Flecha-García, 2010, p. 25).

En la misma línea de la investigación pedagógica, Restrepo (1997) alude a que “la investigación en educación tiene por objeto primordial la educación en sí desde dentro de la disciplina, desarrollándose a partir de las ciencias de la educación y del método científico para el estudio de problemas pedagógicos” (p. 40). Investigación pedagógica que facilita la adquisición de información útil y confiable sobre el proceso educativo, a la vez que permite a los maestros construir conocimiento sobre aquellos acontecimientos que les interesa indagar, presentes en el acto de formar. Es desde esta investigación que Zuluaga (1996) habla de:

Reconocer a partir de su reestructuración, a la ENS como campo de experimentación pedagógica, tratando de vincular la experiencia a la investigación e insertar esos conocimientos en una práctica específica, concibiendo con esta reestructuración, la necesidad de vincular teoría y

práctica por la vía de la experimentación, la investigación y la enseñanza, porque los conocimientos tienen que cumplir una función transformadora (p. 156).

Este quehacer está relacionado con la labor del maestro y la producción de saber pedagógico y plantea la apertura de espacios para el ejercicio de reflexión colectiva como mecanismo de las comunidades académicas. Es en estos términos que puede hablarse de que la ENS por su propia naturaleza convoca al maestro, según lo exponen Murillo, *et al.* (2022) “a acudir a la reflexión y autorreflexión crítica, propugnando por la necesidad de no limitarse a explicar y comprender los fenómenos educativos, sino de trascender hacia la introducción de cambios que transformen la realidad al aplicar conocimientos que la mejoren” (p. 5) tarea cuyo punto de partida es el aula.

Frente a las situaciones problemáticas atinentes a la educación, su abordaje y comprensión están favorecidos por la investigación del maestro (en ejercicio y en formación) que “se centra generalmente en lo pedagógico, sea ella referida a los estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual, o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación” (Restrepo, 1997, p. 21), a partir de la interacción con multiplicidad de factores.

Nos referimos a una acción experimental circundante al aula y al contexto, donde el maestro en formación escudriña la realidad “en la cual el experimentador, con pleno dominio de la situación, programa tratamientos y mediciones y ejerce control máximo, a fin de lograr la mejor eficiencia estadística” (Munévar y Quintero, 2000, p. 5). Pues en el acto de la PPI con apoyo del maestro cooperador, va adquiriendo cierta experticia propia de la interacción en el aula y la planeación en el campo disciplinar, abordando diseños de investigación flexibles, en tanto va fortaleciendo su capacidad, y tomando el control sobre la situación.

La investigación pedagógica se configura como un instrumento o medio que sirve para la consolidación de comunidades académicas, representadas en la ENS por las CIPA, los maestros cooperadores, los maestros en ejercicio y en formación, donde se propicia a través del diálogo, una praxis subjetiva anclada a la opinión. Se destaca según Freire (2012), que “los educadores críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar el país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza la importancia de su tarea político-pedagógica” (p. 106), transformación que el maestro procura desde el aula como contexto más cercano y cotidiano, llevando al maestro en formación a convertirse en

un investigador comprometido con el estudio de su contexto, con el objetivo de transformarlo y transformarse.

La figura del maestro cooperador representante del CER que actúa como centro de práctica, acompañará, como un referente, asesor *in situ* y supervisor, el desarrollo de las experiencias pedagógicas del maestro en formación en la PPI, sin perder de vista sus fortalezas y limitaciones. Facilitando con la observación la ejecución de su quehacer. Contribuyendo desde el saber acumulado con la experiencia de aula, y mediante un análisis dialógico, a que adquiera las capacidades que han de afianzar su propio desempeño.

La adquisición de competencias por parte del maestro en formación bajo la tutela del maestro cooperador en medio de la PPI, además de las orientaciones en los espacios de formación, reafirma la misión de la ENS para formar de manera crítica en investigación pedagógica lo cual, en línea con que en MEN (2015b), reconoce a la ENS como institución referente de saberes pedagógicos constituidos desde la investigación permanente y como formadora de maestros a partir de estos saberes generados, sistematizados y reconocidos en la práctica pedagógica desde la cual se plantean retos con relación a propiciar y elevar la calidad del PFC a través de la promoción de la práctica e investigación pedagógica.

El maestro es un ser preocupado por saber hacer, en tanto olvida la potencia que tienen el ser y el saber, que solo se pueden constituir a partir de la investigación pedagógica situada en perspectiva crítica. Esta última se fortalece a partir del trabajo de sí y con los otros, porque le habilita para escribir, para leer y leerse, para analizar y analizarse, para problematizar la realidad justamente con los otros, buscando el enriquecimiento a través del trabajo con pares académicos. En consonancia, Foucault (1994, p. 9) expresa que el trabajo del intelectual:

No consiste en modelar la voluntad política de los demás; estriba más bien en cuestionar, a través de los análisis que lleva a cabo en terrenos que le son propios, las evidencias y los postulados, en sacudir los hábitos, las formas de actuar y de pensar.

La investigación pedagógica es ese espacio en el que el maestro, de acuerdo con Murillo *et al.* (2022) adquiere voz y también sentido. Deja de ser un susurro medroso sin contenido. Le da al maestro autoridad, convicción ya que, al adentrarse en las profundidades del saber, halla conceptos, voces desde la reflexión que le permiten dar sentido a la lectura que hace de la realidad. En tanto “la voz del maestro refleja los valores, ideologías y principios estructurantes que emplea para comprender y mediar las historias, las culturas y las subjetividades

de sus estudiantes” (McLaren, 2005, p. 226). Porque se convierte en un referente para ellos, quienes tratan, en algún punto, de imitarle.

Es desde esas comprensiones que el maestro reconoce su papel dentro del contexto, hace una hermenéutica de sí y de su trabajo dentro del aula, para captar de qué manera contribuye a generar una práctica democrática en la que adquieren voz y poder él y las otras personas implicadas en su labor. Pues como afirma Tamayo (2007), “desde la investigación se trata de rescatar al sujeto de las prácticas pedagógicas, devolverle la voz, recuperar el piso que le pertenece como trabajador de la cultura, reconocerle un objeto de conocimiento, es el maestro” (p. 70). A quien se le ha conferido la misión de cambiar paradigmas apelando a la toma de conciencia frente a los problemas que atañen a los territorios y la sociedad.

Estos espacios se dan hoy en cada una de las CIPA, donde se abarca todo un proceso enmarcado en las diversas disciplinas del conocimiento. Y a la par con el trabajo investigativo de los maestros en ejercicio, los maestros en formación también se vinculan a esta cultura investigativa; se les ofrece una formación transversalizada por la investigación y el trabajo en equipo, consolidando la producción de saberes.

A medida que avanzan en experiencia y en conocimiento, se les va vinculando para realizar ejercicios de investigación formativa en equipos, a la vez que se les posibilita participar en redes y colectivos de maestros como la Red de Prácticas Pedagógicas con la Universidad Católica de Oriente; Red de Maestros Investigadores (REDMENA); con la Universidad de Antioquia; cátedras pedagógicas con la Universidad San Buenaventura; Red de Escuelas Normales Superiores de Antioquia (RENSA) y pasantías con universidades y otras ENS.

La ENS de Sonsón ha comprendido la investigación pedagógica como aquella que permite al maestro reflexionar en torno a los hechos o acontecimientos que suceden dentro del aula. Atiende planteamientos dispuestos por el MEN (2015b), frente a que la investigación y la formación en investigación tienen la intención de promover la actitud reflexiva, la indagación, el interés y deseo por conocer y explicar la realidad, de manera que los maestros en formación avancen de la acumulación de contenidos a la comprensión.

Este maestro asume un rol de investigador, se comprende a sí mismo como un sujeto pensante, capaz de transformar y aportar en los procesos educativos. En ese sentido, es necesario una cualificación permanente en la que los procesos de lectura y escritura son fundamentales para la comprensión de la realidad y para promover el diálogo, la confrontación y los debates en los espacios

académicos, donde, en conjunto con los maestros en formación, se permitan transformaciones importantes alrededor de la práctica pedagógica.

Para el maestro (en ejercicio y en formación) como lo señalan Casas y García (2016) “la clase como espacio para fundar la relación pedagógica entre teoría y práctica, entre experiencia y reflexión, aparece como un escenario bastante adecuado, donde la problemática de la escuela converge en su totalidad” (p. 136). A este respecto se asume desde la PPI una tendencia en la enseñanza, según Tamayo (2007), orientada a “la construcción de escenarios que posibilitan esos cambios y direccionan el aprendizaje para que se oriente a la construcción de significados más potentes, adecuados y complejos, abriendo un campo amplio para convertir la docencia en objeto de investigación” (p. 75) que se fortalece con los proyectos formulados y aplicados por los maestros en las aulas y contextos.

16.6 LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN QUE FORTALECEN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN LA ENS DE SONIÓN, Y ALGUNAS PRODUCCIONES ASOCIADAS

En la ENS de Sonsón se proponen, mediadas por el reconocimiento del otro y de lo otro, dos líneas de investigación: Resignificación de prácticas pedagógicas y Construcción de equidad desde la escuela. Ellas determinan un direccionamiento en línea con las PPI que enfrentan los maestros en formación.

Los proyectos de investigación que desarrollan los maestros en formación (de los cuales hacen intervención en el aula), se inscriben en una de estas dos líneas y a partir de allí van construyendo saberes que las fortalecen, en tanto estos proyectos generan reflexiones pedagógicas y didácticas en torno al ejercicio de repensar las prácticas, de resignificarlas; según las políticas de investigación expuestas en ENS (2018):

Dentro de la propuesta pedagógica institucional basada en la concepción crítico-dialógica, la competencia se entiende como la capacidad humana que adquiere el maestro en formación para desarrollar su labor pedagógica basada en los fundamentos de autodeterminación, tacto pedagógico y diálogo. Mismos que le permitan realizar ejercicios de introspección personal para lograr una resignificación como futuro maestro, que apunte a la equidad y respeto por la persona a través de la puesta en práctica de la alteridad (p. 46).

Otras reflexiones se centran más en la necesidad de una escuela inclusiva, que respete la diferencia; donde todos los estudiantes tengan igualdad de

derechos y condiciones para educarse sin importar sus limitaciones, pues la línea de investigación Construcción de equidad desde la escuela, mediada por el reconocimiento del otro y de lo otro, y de acuerdo con ENS (2018):

Se basa en el concepto de equidad, consistente en reconocer que, si bien todos los seres humanos tenemos derecho al desarrollo pleno de nuestras capacidades, los medios o recursos para dicho desarrollo varían según las necesidades de cada contexto social o individual. Esto significa, no negar las diferencias entre los sujetos, sino adecuar de manera pertinente los escenarios sociales en los que las personas realizan su proyecto de vida. Recuperando la vocación humanizante del hombre (p. 51).

Actualmente hay avanzados procesos para construir y consolidar una tercera línea de investigación relacionada con la ruralidad, teniendo en cuenta que la ENS está en un contexto rural, sumado a que muchos de los maestros en formación generalmente inician sus primeras experiencias pedagógicas en estos entornos educativos. Por ello, es muy importante para la ENS empezar a desplazar a los jóvenes investigadores hacia la ruralidad para que también tengan la oportunidad de problematizar estas realidades, construyendo conocimientos válidos que permitan mejorar la calidad educativa desde los diferentes modelos educativos flexibles que allí se ofrecen.

La tarea asumida por la ENS es continuar articulando y mejorando todos los procesos, velando porque desde la investigación se permita el maestro en formación autoformarse, dejar de ser solo un consumidor de conocimiento y repensarse constantemente desde su accionar en el aula, en la escuela, en la sociedad. Al respecto, y dando cuenta de nuevas acciones y construcciones pedagógicas, se resalta un número importante de ejercicios de investigación realizados, entre los que se destacan:

- Estrategias de enseñanza de lecto-escritura con estudiantes de 1.º B de la Escuela Normal Superior de Sonsón y acciones para su fortalecimiento.
- Prácticas que condicionan la inclusión entre estudiantes de 3.º B de la Escuela Normal Superior de Sonsón y acciones pedagógicas para intervenirlas.
- Procesos de convivencia de estudiantes de 4.º A de la Escuela Normal Superior de Sonsón y estrategias didácticas para fortalecerlos.
- Procesos cognitivos de estudiantes de 1.º A de la Escuela Normal Superior de Sonsón y estrategias didácticas para su estimulación.

- Comprensión lectora en estudiantes de 4.º de la Escuela Normal Superior de Sonsón y estrategias pedagógicas para su fortalecimiento.
- Manifestaciones de acoso escolar y acciones preventivas para el fortalecimiento de la convivencia de los estudiantes de 4.º de la Escuela Normal Superior de Sonsón.
- Incidencia de la historia personal y profesional de algunas maestras en la resignificación de sus prácticas pedagógicas.
- Influencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en los procesos de lectura de estudiantes de 4.º de la Escuela Normal de Sonsón.
- Una mirada sobre las metodologías de enseñanza de algunos maestros de Lengua Castellana de la Escuela Normal de Sonsón.
- Elementos del proyecto de educación para la sexualidad presentes en las prácticas pedagógicas de la maestra del grado Segundo de la ENS de Sonsón.
- Mitos y tabúes sobre la sexualidad de los niños de Quinto de la ENS de Sonsón.
- Aportes sobre la enseñanza del inglés de los dos docentes de la ENS de Sonsón, a partir de su trayectoria laboral.
- Incidencia del confinamiento por la pandemia del Covid-19 en el desarrollo psicomotor de los niños de Transición A, sede principal de la ENS de Sonsón.
- Relación entre la autoestima y el rendimiento escolar de los niños de Quinto de la sede principal de la ENS de Sonsón.
- Influencia de la motivación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños de 2.º A de la ENS de Sonsón, en la sede Escuela Hogar San Elías.

Los ejercicios de investigación referidos hacen parte de una gran producción académica dispuesta en la ENS de Sonsón, direccionada, además, por lo sugerido en MEN (2015b) donde se asume la investigación “como dinamizadora del sistema de formación de educadores, desde la producción y divulgación de saber pedagógico y la reflexión sobre las prácticas de los docentes” (p. 7). Sin embargo, una idea recurrente al respecto es proyectar este cúmulo de información más allá del entorno inmediato, haciendo público el conocimiento

producido por los maestros en ejercicio, y sea ello un reflejo para los maestros en formación, esto es, consolidar la publicación periódica de una amplia variedad de producciones académicas.

16.7 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A lo largo del escrito se describen interacciones a nivel conceptual y experiencial en torno al saber pedagógico, la práctica pedagógica investigativa y la investigación misma, con base en la literatura explorada asociada a las temáticas y según toman posición los autores. Involucrando a maestros en ejercicio y en formación como parte de una comunidad académica direccionada a generar aportes según su rol y desde el papel de la ENS de Sonsón, evidenciado en la participación en redes académicas y la generación de investigaciones.

Se encuentran en el discurso sobre el saber pedagógico aspectos que contribuyen al entramado de la investigación, conceptuado desde las prácticas dispuestas por la ENS en cada uno de los niveles del PFC, con sustento en los productos realizados, donde se da cuenta de procesos de reflexión en torno a este tema, y el papel transformador del maestro como actor principal en las comunidades.

Se describen el saber pedagógico como concepto transformador, y el rol del maestro cooperador en la práctica pedagógica, y del maestro en ejercicio en los espacios de formación, elementos fundamentales en el proceso, pues como referentes, ponen a la orden del maestro en formación, a quien transmiten su saber, herramientas esenciales. Esto se complementa luego con realimentaciones en una especie de diálogo reflexivo.

En el acto de enseñar, en la línea de Casas y García (2016), se da la construcción de un saber pedagógico plasmado en la escritura de los informes de investigación, que a su vez son reflejo de la interacción constante de maestro (de formación y en ejercicio) con el aula de clases, no solo como parte de los espacios de formación, sino desde las intervenciones pedagógicas.

Es el maestro del espacio de formación junto a la PPI, quien decide la pertinencia y relevancia del proceso investigativo que ha de abordar el maestro en formación (quien intenta entrelazar la teoría con la práctica), pues apela a su experiencia en la producción académica para orientar procesos reales de reflexión acordes con la problemática que se pretende atender.

La investigación definida en los espacios de formación, y llevada a cabo en el campo de la PPI por maestros, está siempre, como lo sugiere Van Manen (2003), guiada por normas pedagógicas cuya aproximación es el carácter reflexivo sobre las acciones prácticas y experiencias vividas, siempre con la intención de describir la forma en que cada individuo se orienta hacia el sentido y significado crucial del problema abordado.

La PPI está fundamentada en el saber construido desde las dinámicas conceptuales y teóricas a la luz tanto de la producción bibliográfica, como de la interacción diaria en el aula y los contextos convergentes, pues como lo indican Casas y García (2016), forma parte de la experiencia de sentido donde es central mirar la experiencia como eje para la transformación enmarcada en la reflexión desde la práctica investigativa (maestros reflexivos).

En el desarrollo propio del acto pedagógico se generan las comunidades académicas, donde se promueven espacios de discusión y reflexión en el que los resultados de la investigación modifican o reafirman, según la postura crítica del maestro, los pensamientos y las perspectivas.

16.8 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Con base en la postura de autores citados, le corresponde al maestro transformar su quehacer planteando cambios direccionados a una evolución del saber pedagógico, conforme las innovaciones, en particular las venidas con las tecnologías digitales, que aglutinan una extensa literatura en línea, con un sinnúmero de aportes útiles en investigación.

La ENS de Sonsón ha comprendido la investigación pedagógica como aquella que permite al maestro reflexionar en torno a los acontecimientos ocurridos dentro del aula y su contexto. Atendiendo planteamientos dispuestos desde MEN (2015b), frente a que la investigación y la formación en investigación deben promover la actitud reflexiva, la indagación; el interés y deseo por conocer y explicar la realidad.

El tacto pedagógico juega un papel importante en el acto de investigar, porque el maestro orientador debe generar en el maestro en formación plena confianza, limitar sus temores, generarle deseo para enfrentar retos. Desarrollarle una alta autoestima y autoconfianza. Ello debe hacerse para allanar el camino hacia la formación en investigación.

La investigación pedagógica se configura como un instrumento para la consolidación de comunidades académicas, representadas en la ENS por las CIPA, los maestros cooperadores, los maestros en ejercicio y en formación, donde se propicia a través del diálogo una praxis subjetiva anclada a la opinión. Destaca esta acción la meta de transformar al maestro en formación en un investigador comprometido con el estudio de su contexto.

La adquisición de competencias por parte del maestro en formación bajo la tutela del maestro cooperador en medio de la PPI, además de las orientaciones en los espacios de formación, reafirma la misión de la ENS para formar de manera crítica en investigación pedagógica, desde la cual se plantean retos a través de la promoción de la práctica e investigación pedagógica.

Es esencial que la ENS de Sonsón continúe trazando caminos que allanen el acceso a la investigación, permitiéndole al maestro cuestionar su accionar educativo, reflexionar sobre su impacto en la comunidad, y develar aspectos que requieren ser transformados o potenciados con miras a una investigación pedagógica que no solo abra el espacio para buscar la reflexión en la enseñanza, sino, interrogar al maestro sobre su quehacer específico.

Los maestros están llamados a ser investigadores de su propia práctica asumiendo el papel de agentes transformadores, intencionando mejoras en su formación y posterior desempeño en el territorio, pues se les ha otorgado la misión de transformar la realidad social, lo cual es factible a partir de la investigación pedagógica en el entorno de las problemáticas escolares, a fin de mejorar la calidad educativa.

Se requiere que la ENS adopte una política en materia de ejercicios de investigación expuestos al arbitraje de pares, porque si bien se dispone de un número importante de producción académica, la idea de proyectar mediante la divulgación este cúmulo de información más allá del entorno inmediato, aún no es una realidad manifiesta.

REFERENCIAS

Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta de moebio*, (59), pp. 221-234. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n59/0717-554X-cmoebio-59-00221.pdf>.

- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológica-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación*, 26(2), pp. 409-430. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>.
- Berrocal, E. y Expósito, J. (2011). El proceso de investigación educativa II: investigación-acción. Unidad 3. En *Innovación docente e investigación educativa* (pp. 35-50). Grupo Editorial Universitario. Facultad de educación. Universidad de Granada. https://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio_Berrocal_de_Luna/Master_files/UNIDAD%20%20Investigacio%CC%81n%20-%20Accio%CC%81n.pdf.
- Calvo, G., Abello, M. y Báez, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(1), 163-174. <file:///C:/Users/USER/Downloads/DialnetInvestigacionEducativaOInvestigacionPedagogicaElCa-2983969.pdf>.
- Casas, C. y García, N. (2016). El saber pedagógico: categoría que transforma y configura la acción docente en la FUCS, una reflexión desde la especialización en docencia universitaria. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, 25(2), 132-140. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0121737216000170?via%3Dihub>.
- Díaz, J. (1997). Las comunidades académicas. *Revista Colombiana de Educación*, (34), 78-83. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5412/4439>.
- Díez-Palomar, J. y Flecha-García, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>.
- Escuela Normal Superior de Sonsón. (2018). *Políticas de investigación en el marco de la formación de maestros*. Documento institucional. ENS de Sonsón.
- Escuela Normal Superior de Sonsón. (2020). *Reglamento general del Programa de Formación Complementaria y la Práctica Pedagógica Investigativa*. Documento institucional. ENS de Sonsón.

- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. La Piqueta. <https://www.pdfdrive.com/la-hermen%C3%A9utica-del-sujeto-d161957300.html>.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI Editores. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%204/Freire.Pedagogia%20de%20la%20indignacion.pdf>.
- Fuster, D. (2019). Qualitative Research: Hermeneutical Phenomenological Method. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/en_a10v7n1.pdf.
- Gadamer, H. (1975). *Truth and method*. Sheed & Ward. https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/908863/mod_resource/content/1/truth-and-method-gadamer-2004.pdf.
- González, N., Zerpa, M., Gutiérrez, D. y Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente *Laurus*, 13(23), 279-309. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf>.
- Marín, J. (2009). El conocimiento pedagógico fundamentado en una epistemología de los sistemas complejos y una metodología hermenéutica. *Magistro*, 3(6), 13-25. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3998034.pdf>.
- McCaffrey, G., Raffin-Bouchal, S. and Moules, N. J. (2012). Hermeneutics as Research Approach: A Reappraisal. *International Journal of Qualitative Methods*, 214-229. <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/160940691201100303>.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores. https://www.uaeh.edu.mx/profesorado_honorario_visitante/peter_mclaren/presentaciones/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (2015a). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores*. Bogotá: Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-345485_recurso_1.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015a). *Ruta de reflexión y mejoramiento pedagógico "Siempre día E" guía 4*. https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/634095/mod_resource/content/1/Guia%204_Ciclo%203_V4ok.pdf.

- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Decreto 1236: Organización y funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativa formadoras de maestros*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-400864_pdf.pdf.
- Munévar, R. y Quintero, J. (2000). Investigación pedagógica y formación del profesorado. *OEI, Revista Iberoamericana de Educación*, 1-8. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/054Ancizar.PDF>.
- Murillo, A., Toro, N., Gómez, S., Giraldo, S., Moreno, Y., Arenas, A. ... y Llano, E. (2022). El papel de la investigación pedagógica en la conformación de comunidades académicas en la ENS de Sonsón. *Cuadernos Pedagógicos*. 24(34), 1-10. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/351564>.
- Palmer, R. (1969). *Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Evanston. Northwestern University Press. <https://www.pdfdrive.com/richard-e-palmer-e43204071.html>.
- Quintana, L. y Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 16(2), 73-80. <https://www.redalyc.org/journal/4835/483568603007/483568603007.pdf>.
- Restrepo, B. (1997). *Investigación en educación. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. ARFO. <http://cmap.upb.edu.co/rid%3D1QQNFR0C7-1G8679N-18R/Restrepo-B.-Investigaci%25C3%25B3n-en-educaci%25C3%25B3n-1996.pdf>.
- Ricoeur, P. (1965). Hermenéutica de los símbolos y reflexión filosófica. *Anales de la Universidad de Chile*, (136, 5-42. [Original en francés. Versión al castellano de Humberto Giannini I.] <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/ANUC/article/download/22450/23777>.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análisis: cuadernos de comunicación y cultura*, (25), 189-207. <https://raco.cat/index.php/Analisi/article/view/15057/14898>.
- Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Prometeo. <https://urlzs.com/zUB6K>.
- Salazar, S. y Flores, N. (2010). Aproximaciones teórico-conceptuales para comprender la relación de comunidades académicas con el saber pedagógico del docente universitario. *Revista Electrónica "Actualidades*

- Investigativas en Educación*", 10(1), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068007.pdf>.
- Schmidt, L. (2006). *Understanding hermeneutics*. Acumen. <https://www.pdfdrive.com/understanding-hermeneutics-e161400254.html>.
- Tamayo, L. (2007). Tendencias de la pedagogía en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(1), 65-76. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134112603005.pdf>.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=33331>.
- Van Manen, M. (1999). The practice of practice. En Lange, M., Olson, J., Hansen, H. and Bynnder, W. (Eds.), *Changing Schools/Changing practices: Perspectives on educational reform and teacher professionalism*. Garant. https://www.academia.edu/9681002/153604723_el_tacto_en_la_ensenanza_max_van_manen_131108182632_phpapp01.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Zuluaga, O. (1996). Investigación y experiencia en las escuelas normales. *Revista Educación y Pedagogía*, 8(16), 154-163. http://educacion.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/3005/1/ZuluagaOlga_1996_investigacionexperienciasescuelasnormales.pdf.

INTERACCIONES PEDAGÓGICAS PARA POTENCIAR LOS PROCESOS DE DESARROLLO INFANTIL EN NIÑOS MENORES DE DOS AÑOS

Claudia Patricia Ortiz Escobar⁴³, Jovana Torres Jaramillo⁴⁴

RESUMEN

Los primeros años de vida sientan las bases del ciclo vital, los estudios desde el neurodesarrollo han puesto de manifiesto la gran importancia de la atención integral debido a que en este momento vital se están generando y consolidando los engranajes cerebrales que constituirán los cimientos del desarrollo humano. Por lo tanto, una educación inicial pertinente, oportuna y de calidad es fundamental. El Objetivo de esta investigación es describir la contribución de las interacciones pedagógicas en los procesos de desarrollo de niños menores de dos años, un tema crucial para la educación inicial. La metodología adoptada es cualitativa y se utiliza el estudio de caso como método. Los hallazgos se basan en las acciones pedagógicas de cuidar, acompañar y provocar propuestas por el MEN (2017) con el fin de valorar el aporte de las interacciones pedagógicas para el neurodesarrollo, utilizando los parámetros

43 Licenciada en Educación Preescolar, psicóloga, especialista en Psicología Clínica y magíster en Educación y Desarrollo Humano. Docente e integrante del Grupo de Investigación Educación y Subjetividad (GIES) de Unilasallista, Corporación Universitaria. Correo: cortiz@unilasallista.edu.co

44 Estudiante del programa de Licenciatura en Educación Infantil e integrante del semillero de investigación Delfos de Unilasallista, Corporación Universitaria. Correo: jotorres@unilasallista.edu.co

de la escala abreviada del desarrollo (EAD-3). Si bien en Colombia desde la política pública se ha hecho hincapié en una atención integral de calidad, en la práctica pedagógica aún hay bastantes vacíos en relación a la formación de agentes educativos para cuidar, acompañar y provocar los procesos de neurodesarrollo en esta edad, pese a la demanda creciente de institucionalización educativa de niños y niñas menores de dos años; situación que representa una oportunidad de mejora en la calidad de estas interacciones pedagógicas, oportunas e intencionadas que velen por el cumplimiento de esos parámetros que garantizan un adecuado desarrollo.

Palabras clave: interacciones pedagógicas, infancias, desarrollo infantil, educación infantil.

17.1 INTRODUCCIÓN

Los estudios desde el neurodesarrollo han puesto de manifiesto la gran importancia de la educación y el cuidado en edades tempranas, en las cuales los procesos se están consolidando y se están generando los engranajes cerebrales que constituirán los cimientos del desarrollo, según Fraser Mustard (2009) “la experiencia en la vida, a edades tempranas, influye en el desarrollo de las vías del cerebro que afectan la actuación en la vida adulta” (p. 641), influyendo de esta manera en la arquitectura del cerebro. Por otro lado, Myers (1993) también sostiene que la exposición a estímulos adecuados contribuirá a fortalecer las conexiones cerebrales existentes, sentando así una base más sólida para el desarrollo posterior. En contraste, los lactantes que crecen en entornos poco estimulantes muestran un desarrollo cognitivo inferior en comparación con aquellos que viven en entornos enriquecedores y estimulantes.

Los primeros mil días de vida son considerados por muchos como los más importantes y trascendentales para el ser humano. Sin embargo, también son los menos comprendidos por parte de los cuidadores, los agentes educativos e incluso los maestros de educación inicial.

Además, la incursión de la mujer al mundo laboral ha llevado a que la responsabilidad de acompañar la crianza, histórica y culturalmente asociada a las mujeres, sea delegada a otros agentes educativos como abuelos, niñeras, tías y maestros. Esta condición ha ocasionado que cada vez, con mayor frecuencia, se observe a niños menores de dos años en instituciones educativas. En Colombia, más del 50 % de los niños y niñas ingresan a modalidades de cuidado no familiar

antes de cumplir sus primeros dos años de vida. De ellos, aproximadamente el 45 % permanece en las instituciones durante la jornada completa (Bernal y Camacho, 2012, como se citaron en Cantor *et al.*, 2017). Lo anterior, de acuerdo con Camacho Brown y Watson Soto (2007) remarca la importancia de saber acompañar los procesos de desarrollo infantil a edades tempranas.

Con la incorporación de las mujeres al mundo laboral y la ampliación de la cobertura de la educación inicial para atender las niñas y los niños de estas mujeres trabajadoras, recae, en mayor grado sobre las instituciones educativas, la responsabilidad de la formación integral de las personas (p.34).

Sin embargo, pese a esta fuerte demanda educativa y a los importantes estudios del neurodesarrollo, existe carencia en la formación académica de lineamientos, de bases pedagógicas y curriculares para trabajar desde la educación con niños menores de dos años. De acuerdo con Peralta (2008) los niños menores de dos años “muchas veces son «objeto» de situaciones educativas muy limitadas y aisladas, y otras cuasi-experimentales, e incluso displacenteras, en las que están ausentes la pedagogía y el desarrollo curricular” (p. 35).

En los últimos años, los estudios en el campo del neurodesarrollo han comenzado a tener cada vez más influencia en la política. Se ha puesto un énfasis en la importancia de brindar atención integral a la primera infancia como garantía para asegurar condiciones equitativas que posibiliten el cuidado, la nutrición, el desarrollo y el aprendizaje y por ende un mejor futuro para todos los niños y niñas. En Colombia se destaca la implementación de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre (Ley 1804 de 2016).

Esta política ha impulsado una visión centrada en las necesidades educativas relacionadas con el desarrollo de competencias y relaciones sociales de los niños y las niñas. La educación inicial se enfoca en atender y promover el desarrollo de la primera infancia. Además, se ha venido construyendo una perspectiva en relación con las necesidades educativas vinculadas al desarrollo de capacidades, comportamientos y relaciones sociales de las niñas y los niños. En este sentido “la educación inicial centra su propuesta en el desarrollo y atención de la primera infancia” (MEN, 2014, p. 12), en el Conpes 109 (Departamento Nacional de Planeación, 2007) se resalta además una educación inicial centrada en interacciones de calidad, oportunas y pertinentes para que los niños y las niñas puedan desarrollar competencias que aseguren su pleno desarrollo en pro de su reconocimiento como sujetos de derechos.

En resumen, el cambio en la mirada acerca de las necesidades de la infancia se ha alejado de una concepción meramente asistencialista que ponía el acento en el cuidado físico de los niños pequeños, centrado en proveer cuidados físicos, nutrición y salud que, si bien son necesarios, por sí solos no garantizan un adecuado desarrollo. Se comienza poco a poco a transitar desde esta concepción asistencialista hacia una perspectiva más integral que incluye el aprendizaje, la estimulación, el desarrollo, los ambientes y las interacciones de calidad como ejes del neurodesarrollo.

Esta perspectiva es reafirmada en la Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial, *Una educación inicial para el siglo XXI* (Santiago de Chile, marzo de 2000), citada en MEN (2014) donde se resalta en los considerandos que “los primeros años de vida, incluyendo el período prenatal, son cruciales y decisivos para el desarrollo integral de la persona” (p. 32), siendo estas miradas cruciales para que se considere a la educación inicial como una etapa educativa con identidad propia, y que por lo tanto requiere pensarse desde lo pedagógico, lo curricular, lo didáctico, lo psicológico siendo para ello necesario una adecuada formación de maestros y maestras que puedan acompañar al niño y a otros agentes educativos involucrados en la crianza y formación de los infantes. La primera infancia ha venido reconociéndose en la política como:

La etapa del ciclo vital que comprende el desarrollo de los niños y de las niñas, desde su gestación hasta los seis años de vida. Es una etapa crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos: biológico, psicológico, cultural y social. Además, de ser decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social (CONPES 109, 2007, p. 21).

En este sentido, se recalca el hecho de que los maestros y maestras puedan estar capacitados para promover de manera intencional el desarrollo de los niños y las niñas, proveyendo interacciones pedagógicas, ambientes, materiales y mediaciones de calidad en favor de los procesos de formación y desarrollo y con el objetivo de procurar el despliegue de todo el potencial madurativo del bebé. Es necesario acompañar este proceso de la mejor manera, es crucial detectar a tiempo cualquier dificultad, para brindar una atención adecuada y oportuna que evite efectos irreversibles e irreparables.

En este sentido, los agentes educativos deben identificar estas dificultades a tiempo, cuando los procesos de neurodesarrollo se gestan porque:

El desarrollo infantil, su seguimiento de manera regular y periódica y la detección precoz de signos de alarma que señalen alteraciones en detrimento de su evolución normal, tienen repercusión crucial para lograr el máximo

potencial de las capacidades y habilidades de cada ser humano y de la sociedad en su conjunto (Medina *et al.*, 2015, p. 565).

En resumen, si la educación inicial tiene una identidad propia y se reconoce como una etapa trascendental en el desarrollo humano y en el futuro de una nación, es fundamental brindar la mayor atención y apoyo a quienes desempeñan un rol clave en esta etapa, como lo son los maestros. Esto implica invertir en su formación y desarrollo profesional, reconociendo la importancia de su labor y asegurando que estén preparados para ofrecer una educación de calidad que propicie el pleno desarrollo de los niños y niñas desde los primeros años de vida.

En la actualidad se sabe que el neurodesarrollo tiene una estrecha relación no solo con la genética sino también con el ambiente que rodea al niño, en el cual las interacciones de calidad tienen impacto en el desarrollo de conexiones neuronales, lo cual implica a su vez según Medina *et al.* (2015) una mayor integración de las funciones cerebrales. Por ello se hace necesario que en la educación infantil se genere saber pedagógico suficiente que permita a los docentes una interacción de calidad que atienda a las necesidades no solo físicas sino también emocionales, cognitivas, sociales y en general provea los ambientes y espacios de aprendizaje para potenciar el neurodesarrollo en esta edad tan maleable a las influencias del medio ambiente.

Por todo lo anterior, la presente investigación se centra en la primera infancia y busca responder a la siguiente pregunta de investigación ¿De qué manera las interacciones pedagógicas de los docentes constituyen un aporte a los procesos de desarrollo en niños menores de dos años?

17.2 METODOLOGÍA

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo (Galeano, 2004) interroga por la realidad social, la realidad subjetiva e intersubjetiva, para ello se encargan de describir el comportamiento de la gente, sus creencias y su cultura. Como mencionan Galeano (2004) y Galeano (2007) valora lo subjetivo, lo vivencial y la interacción de los sujetos en la investigación, elementos importantes para esta investigación en la cual las interacciones, vivencias y subjetividad serán elementos de análisis en la interacción maestra-niño.

El método de investigación se enmarca en el estudio de caso (Martínez, 2006) dado que el estudio de caso es útil para temas que se consideran prácticamente nuevos, para medir y registrar la conducta de las personas involucradas en la

investigación, para describir o identificar factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado, tal y como lo pretende la presente investigación al indagar sobre un fenómeno en su entorno real. El nivel de la investigación es descriptivo, de corte transversal y se utiliza como técnicas de construcción de datos la observación no participante, la entrevista semiestructurada y la aplicación de la escala abreviada del desarrollo (EAD-3). Los participantes del estudio fueron dos docentes de educación infantil y una asistente educativa a quienes se les realizó una entrevista semiestructurada atendiendo a las categorías de análisis, y la información obtenida se contrastó con una escala de observación para identificar cómo se manifestaron las acciones pedagógicas de cuidar, provocar y proyectar dentro del aula. Durante la investigación se observó la interacción pedagógica de la docente con los trece niños y niñas menores de dos años que conformaron el grupo de estudio

Para la evaluación del desarrollo infantil se utilizó la escala abreviada del desarrollo infantil (EAD-3), se realizó un muestreo por conveniencia seleccionando tres niños que cumplieran con los criterios de inclusión tales como: ser menores de dos años, permanecer jornada completa y asistir con regularidad a la institución educativa.

Tabla 29. Categoría y subcategoría del estudio

Categoría	Subcategoría	No se observa	Algunas veces se observa	Casi siempre se observa	Siempre se observa
Cuidar	Entorno seguro y saludable				
	Prevención de accidentes				
	Rutinas para alimentación, higiene y sueño				
	Fomento del cuidado de sí, del otro y lo otro				

Categoría	Subcategoría	No se observa	Algunas veces se observa	Casi siempre se observa	Siempre se observa
Acompañar	Observación y seguimiento al desarrollo				
	Apoyo y contención emocional				
	Empatía frente a las necesidades e intereses				
	Escucha activa				
	Acompaña con la palabra y con el cuerpo				
	Acompaña desde los lenguajes expresivos				
	Respetar ritmos individuales para promover la autonomía y la participación				
Provocar	Incentiva la curiosidad				
	Promueve actividades de exploración y juego				
	Incita a la búsqueda de hipótesis				
	Facilita materiales didácticos y educativos				
	Permite la exploración				
	Promueve las habilidades de pensamiento mediante la identificación, comparación, indagación, contraste, resolución de problemas				
Promueve la indagación y la pregunta					
Diseña experiencias pedagógicas atendiendo a las necesidades del desarrollo					

Se llevaron a cabo evaluaciones del desarrollo utilizando el pretest y postest, con un intervalo de seis meses de interacción pedagógica. Durante este período, se realizó un seguimiento de las acciones de cuidar, acompañar y provocar a través de la observación no participante.

Tabla 30. Pretest. Puntuaciones obtenidas en la EAD-3

Área	Caso 1	Caso 2	Caso 3
	Edad: 17 meses	Edad: 20 meses	Edad: 24 meses
Motricidad gruesa	medio	medio alto	Alto
Motricidad fina adaptativa	medio alto	medio	medio alto
Audición y Lenguaje	medio alto	medio	Alto
Personal social	medio alto	medio alto	Alto
Total	medio alto	medio alto	Alto

Tabla 31. Postest. Puntuaciones obtenidas en la EAD-3

Área	Caso 1	Caso 2	Caso 3
	Edad: 23 meses	Edad: 26 meses	Edad: 30 meses
Motricidad gruesa	medio	medio alto	Alto
Motricidad fina adaptativa	medio alto	medio	medio alto
Audición y lenguaje	medio alto	medio-alto	Alto
Personal social	alto	medio alto	alto
Total	medio alto	medio alto	alto

Los datos obtenidos en la evaluación del desarrollo se interpretaron comparando los resultados del pretest y postest. Esto permitió analizar el progreso y los cambios en el desarrollo de los niños después de seis meses de interacción pedagógica teniendo presentes las categorías de análisis cuidar, provocar y proyectar.

17.3 DESARROLLO DEL TEMA

Las buenas prácticas pedagógicas en la infancia inicial implican comprender y aplicar las interacciones de calidad que se enfocan en las acciones de cuidar, acompañar y provocar en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas. Esto implica atender a sus intereses y necesidades de manera intencionada y planificada. De acuerdo con las orientaciones y postulados de las bases curriculares para la educación inicial y preescolar (2017), el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas son procesos interdependientes y surgen en un entorno social y cultural específico, Estos procesos se ven facilitados por las interacciones que los niños y niñas tienen con los adultos significativos que los acompañan. Es a través de estas interacciones que se generan ambientes enriquecidos, experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado que favorecen su desarrollo integral (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013).

Es importante resaltar que estas interacciones ocurren tanto de manera espontánea en el juego (MEN, 2014c), en las actividades sociales, a través de la exploración del medio (MEN, 2014d), la relación con los adultos, pero también de manera intencionada, planificada por los maestros y maestras en la práctica pedagógica y es esta intencionalidad, la que es objeto de la presente investigación dado que:

Requiere de un trabajo intencionado por parte de las maestras, los maestros y los agentes educativos, que son quienes provocan situaciones retadoras desde la creación de ambientes enriquecidos, experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado que promueven en las niñas y los niños interacciones y acciones cada vez más complejas (MEN, 2014b, p. 47).

Las interacciones pedagógicas se intencionan según el MEN (2017) a partir de tres acciones: cuidar, acompañar y provocar. Cuidar es una acción que implica el establecimiento de un vínculo afectivo que permita confianza y seguridad, lo cual le permitirá al niño explorar y confiar en sí mismo, en el otro y en el entorno.

Otra de las acciones está relacionada con el ejercicio de acompañar y ello requiere un acompañar con el cuerpo, con la palabra y desde la transformación del ambiente (MEN, 2017), generando una disposición corporal, afectiva y mental desde la que se puedan leer los intereses y los requerimientos de los niños, comprendiendo así sus demandas y necesidades de aprendizaje y desarrollo.

Por último, la acción de provocar entendida como “disponer ambientes para que los niños y las niñas vivan, experimenten, jueguen, solucionen problemas,

encuentren desafíos y así construyan nuevos saberes” (MEN, 2017, p. 7) estando dispuestos y siendo flexibles en las interacciones que se proponen.

Hacer conscientes las interacciones para pensar la práctica pedagógica conlleva repensar el sentido de la educación inicial superando algunas concepciones peligrosas o riesgos de la educación infantil como lo propone Hoyuelos (2010) trascendiendo el asistencialismo, el instruccionalismo y el maternalismo entre otros, idea que es compartida por Myers (1993) al plantear que diversas actitudes y creencias “afectan las interacciones entre el niño y la persona que lo cuida” (p. 245).

Desde la investigación se quisieron comprender las interacciones pedagógicas significativas y por tanto que tuvieran un efecto positivo en el aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas, para ello se contrastan dichas interacciones desde las acciones de cuidar, acompañar y provocar a la luz de los avances del desarrollo infantil, retomando para ello la escala abreviada del desarrollo.

Hoy en día en Colombia para evaluar el desarrollo infantil se utiliza la escala abreviada del desarrollo, la cual: “surgió como un proyecto colaborativo entre el Ministerio de Salud y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) que se realizó entre 1987 y 1990” (Ortiz, 1991). Esta escala ha sido usada en Colombia porque es importante para: “la valoración de desarrollo infantil, de fácil y breve aplicación, que hiciera posible el seguimiento de desarrollo y la detección oportuna de niños con mayor riesgo de sufrir alteraciones en algunas de las áreas examinadas” (Ortiz, 1991). La escala mide cuatro áreas de desarrollo: motricidad gruesa, motricidad fina adaptativa, audición-lenguaje y personal social.

El sentido del seguimiento al desarrollo de los niños no solo es importante para detectar a tiempo dificultades, alteraciones o desviaciones en el desarrollo de los niños y las niñas sino que también es importante como indicador de las interacciones y ambientes de calidad que se proveen para que este desarrollo se despliegue. En este sentido el MEN (2014b) anota:

El seguimiento al desarrollo infantil tiene el propósito de indagar y recoger información acerca de las niñas y los niños, y el proceso educativo para responder oportuna y pertinentemente a sus características a través del fortalecimiento de la práctica pedagógica (p.18).

Estos elementos expuestos con anterioridad, permitirán el desarrollo del último objetivo de la investigación enfocado en valorar los aportes de la interacción pedagógica para los procesos de desarrollo de niños menores de dos años, a la vez que permitirá la cualificación de la práctica pedagógica misma

en interrelación obviamente con los procesos de desarrollo y aprendizaje en la educación inicial, a partir de lo cual se posibilitará la reorientación de la práctica y la sistematización de la misma construyendo así saber pedagógico.

17.4 CONCLUSIONES

A través de este estudio puede concluirse que las interacciones centradas en estas acciones de cuidar, acompañar y provocar son detonantes del aprendizaje y desarrollo infantil, por lo que su planificación responsable es crucial para garantizar una práctica pedagógica y atención educativa de calidad en la primera infancia.

Las maestras licenciadas demostraron contar con mejores herramientas para interactuar y programar experiencias acordes al desarrollo de los niños, en contraste con las asistentes educativas cuyas interacciones se enfocaban más en el cuidado físico y tareas de higiene, careciendo de intencionalidad pedagógica.

Se evidencia una relación entre la concepción de la educación inicial y la concepción de niño por parte de los agentes educativos, lo cual ya influye significativamente en las interacciones pedagógicas.

Las interacciones pedagógicas que se observaron en el aula infantil posibilitaron no solo mantener sino además mejorar el desarrollo inicial de los niños y las niñas, especialmente en las áreas personal-social y audición y lenguaje. Por lo que puede concluirse que el entorno educativo a estas edades resulta beneficioso para el desarrollo, especialmente la interacción social y las habilidades comunicativas que pueden potenciar los niños y las niñas cuando se garantiza una educación de calidad.

Es importante que se genere saber pedagógico que permita comprender los efectos de la interacción pedagógica en la educación inicial, máxime si hoy en día los niños permanecen cada vez mayor tiempo y a más temprana edad en instituciones educativas, por lo que la idoneidad de las personas que quedan a su cargo debe contemplarse con responsabilidad.

Es preocupante cómo la educación inicial, especialmente la de los niños y niñas menores de dos años, es brindada por personal poco cualificado restando con ello importancia a los procesos más importantes del neurodesarrollo y que serán determinantes para la estructuración cerebral, con consecuencias futuras.

A pesar de que hace algún tiempo se viene llamando la atención sobre este tema, aún falta mucho al respecto:

Recientes observaciones han demostrado ampliamente que los niños están dotados de una particular naturaleza psíquica, y esto nos indica una nueva vía para la educación una forma distinta, que afecta a la humanidad misma, y que aún no se ha considerado nunca (Montessori, 2004, p. 15).

Esto último sigue vigente en la actualidad pues si bien hay suficiente evidencia científica acerca del neurodesarrollo aún falta evidencia científica que involucre los procesos pedagógicos con estas edades.

REFERENCIAS

- Camacho Brown, L. y Watson Soto, H. (2007). Reflexiones sobre equidad de género y educación inicial. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, VIII (14), 33-48.
- Cantor, J., Tascón, V. y Guerrero-Rosada, P. (2017). Trayectorias del agenciamiento de niños menores de dos años: una propuesta para el análisis de interacciones cotidianas en contextos de cuidado. *Psicología desde el Caribe*, 34, 219-229. 10.14482/psdc.33.2.72789.
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2007). *Política pública nacional de primera infancia (Conpes 109)*. DNP.
- Fraser Mustard, J. (2009) Desarrollo humano temprano –equidad desde el inicio– América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 639-680. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=773/77315614004>.
- Galeano, E (2004). *Diseño de proyectos en investigación social cualitativa*. Fondo Editorial Eafit.
- Galeano, E. (2007). *Estrategias de la investigación social cualitativa*. La Carreta.
- Hoyuelos, A. (2010). La identidad de la educación infantil. *Educação*, 35(1), 15-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1171/117116990002>.
- Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193.

- Medina, A., Caro Khan, I., Muñoz, P., Leyva, J., Moreno, J. y Vega, S. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 32, 565-573.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014a). *Sentido de la educación inicial*. (Documento n.º 20). MEN
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014b). *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial. Documento n.º 25. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014c). *El juego en la educación inicial. Documento n.º 22*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014d). *La exploración del medio en la educación inicial. Documento n.º 24*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. Colombia (2017). *Bases curriculares para la educación inicial*. MEN.
- Montessori, M. (2004). *La mente absorbente del niño*. Diana
- Myers, R. (1993). *Los doce que sobreviven. Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el Tercer Mundo*. Organización Panamericana de la Salud.
- Ortiz Pinilla, N. (1991). *Diseño y normalización de la escala abreviada de desarrollo EAD-1 para valoración del niño menor de 5 años*. Bogotá.
- Paniagua, G. (2012). El aporte de buenas interacciones en educación infantil. En V. Peralta y L. Hernández (Coords.), *Antología de experiencias de la educación inicial Iberoamericana. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. OEI, BBVA y Unicef.
- Peralta Espinosa, M. V. (2008). El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 33-47. <https://doi.org/10.35362/rie470703>.

CAPÍTULO 18

EXPERIENCIA INVESTIGATIVA: LA GAMIFICACIÓN COMO EXPERIENCIA DE AULA PARA LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR

Daniela Alexandra Patiño Mejía⁴⁵

18.1 INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación desarrolla una propuesta en la cual se implementó la gamificación como apoyo en el proceso de la participación escolar en el nivel de la básica primaria, propuesta que fue pensada para el modelo educativo flexible escuela Nueva. Esta investigación se desarrolló en el Centro Educativo Rural La Lana, sede de la Institución Educativa Rural El Tambo, ubicada en el municipio de San Pedro de los Milagros.

En esta se encuentra la construcción del problema de investigación, el cual tiene como objetivo plasmar la situación que se investigó y que esta responda a un interés propio, sin dejar de lado que estuvo estrechamente relacionada con elementos de la educación. La construcción conceptual, la cual tiene como propósito desarrollar dos conceptos articuladores que son la participación escolar y la gamificación como experiencia escolar. La construcción de la metodología de investigación donde se menciona el tipo de enfoque de la investigación, en este caso es el cualitativo, ya que se relaciona mucho con la sistematización de experiencias, metodología que fue escogida porque brinda la posibilidad de redactar, analizar y generar reflexiones. Posteriormente se

45 Normalista superior de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Señor de los Milagros.
Correo: dpatinom@normalsm.edu.co

especifican los instrumentos y estrategias que se escogieron para recolectar la información que fue útil para los análisis.

La propuesta de intervención pedagógica y didáctica en la que se desarrollaron estrategias pedagógicas y didáctica involucrando la gamificación a fin de obtener mayor participación escolar, es decir, se pusieron en práctica las ideas que se tenían para dar desarrollo a los objetivos que orienta el proyecto.

Con el desarrollo de esta investigación se pretendía obtener nuevos aprendizajes para determinar lo importante que es propiciar experiencias donde se incentive a la participación escolar, a la vez que se identifica que la gamificación sí es una buena herramienta para los docentes implementarla en las aulas de clase, recordando así lo importante que es potenciar la participación desde la escuela pues esta es fundamental para construir democracia.

Palabras clave: participación escolar, gamificación, escuela nueva.

18.2 CONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA INVESTIGATIVA

La experiencia investigativa que se presenta a continuación relata la puesta en marcha de la gamificación como apoyo en el proceso de participación escolar en el nivel de básica primaria bajo el modelo educativo flexible de escuela nueva en el Centro Educativo Rural La Lana, sede de la Institución Educativa Rural El Tambo, en el municipio de San Pedro de los Milagros, Antioquia.

La experiencia que produjo dicha investigación muestra la intención que tuvo este ejercicio de obtener nuevos aprendizajes respecto a las potencialidades de la gamificación en aras de propiciar la participación escolar y permitió determinar la importancia de generar propuestas que alienten el ejercicio democrático en la escuela.

A partir de la práctica pedagógica investigativa y las experiencias que he tenido me nació un gran interés por investigar acerca de la participación escolar a través de la gamificación, con el fin de generar distintas experiencias ligadas al gobierno escolar, dado que este es fundamental en el modelo flexible de escuela nueva. Para dar inicio es pertinente mencionar que se realizó un rastreo de una gran cantidad de antecedentes que aportan un respaldo en función de las conceptualizaciones, las cuales he indagado acerca del impacto sobre la participación escolar y el juego como experiencias de aprendizaje.

Identifico dentro de estos antecedentes que en el proceso de enseñanza una de las herramientas más importantes es la gamificación, pues aporta grandes elementos los cuales son movidos creativamente mediante los juegos. Autores como Lina González y Luisa Sierra desde su trabajo de grado mencionan que se puede vincular esta técnica de gamificación ya que en su metodología traslada la mecánica del juego al ámbito educativo, con el fin de conseguir mejorar los resultados, obtener mayores conocimientos y habilidades. Por consiguiente, estos antecedentes proporcionan grandes aportes, algunas experiencias previas sobre tema para emprender un camino de gran valor mediante las problemáticas que han surgido en la praxis educativa, formando estrategias para suplir las necesidades que se van presentando e innovando en reflexión que permitan actuar pertinentemente en los vacíos que van quedando por medio de estas.

Logré evidenciar que puede ser posible abrir paso a nuevas experiencias, haciendo uso de las herramientas que ofrecen las TIC, específicamente la gamificación, ya que siempre se ha tenido temor a participar en algunas áreas. Por ende, esta herramienta facilitaría tener una mejor calidad en el proceso de aprendizaje.

Los antecedentes ya rastreados me sirven como camino para trasegar en mi proyecto, resolver interrogantes que van quedando y por supuesto indagar, reflexionar en la propia pregunta de investigación. Luego de realizar un recorrido por los diferentes aspectos que considero de gran importancia en la investigación, decidí plantearme la siguiente pregunta de investigación. ¿De qué manera la gamificación como experiencia de aula favorece la formación para la participación escolar?

Esta investigación fue implementada en la vereda La Lana del municipio San Pedro de los Milagros, Antioquía, en la sede Centro Educativo Rural La Lana de la Institución Educativa Rural El Tambo, un sector completamente lechero, cabe mencionar que es una escuela muy amplia, con restaurante escolar, cuatro salones de clases, la sala de video, el salón de los CRA (Centro de Recursos de Aprendizaje), la biblioteca que tiene gran dotación de libros y sala de sistemas.

Como objetivo general me planteé reconocer la gamificación como una experiencia educativa que propicia la participación escolar. Y en los objetivos específicos se determinó en primer lugar, contextualizar las realidades del centro de práctica alrededor de sus experiencias de participación escolar. En segundo lugar, interpretar las experiencias de investigación y enseñanza a partir de la reflexión sobre la propia práctica docente. Posteriormente, implementar una configuración didáctica a partir de la gamificación que favorezca distintas experiencias de participación escolar y, por último, socializar de manera

permanente el impacto del proyecto de investigación y de la propuesta de intervención pedagógica y didáctica con los participantes de la comunidad educativa.

Es valioso tener presente en primer lugar que la gamificación es vista como una herramienta facilitadora y motivacional para el fortalecimiento de múltiples capacidades y habilidades y, a su vez, se van construyendo experiencias que ayudan a los estudiantes a obtener mayor seguridad y espontaneidad en su vida diaria. En cuanto a los maestros, ayuda a que se fortalezca la creatividad, productividad y experiencias. Por otro lado, la participación escolar se viene entendiendo como toda oportunidad que se tiene para aportar ideas, ayudar en la toma de decisiones, donde es primordial el trabajo en equipo, la colaboración, el liderazgo y la autonomía, ambos aspectos ya mencionados se esperan implementaren la educación inicial y la básica primaria.

El desarrollo de este proyecto también trae un impacto significativo para la comunidad educativa pues, se tratará de involucrar a los estudiantes en temas que sean de interés para la comunidad, además de proponer ejercicios que permitan mejorar elementos como el cuidado y bienestar del centro educativo.

La fundamentación teórica de esta investigación surge desde dos ámbitos, que son, el tema de investigación, la importancia de la participación escolar en los niveles de preescolar y básica primaria de escuela nueva a partir de las experiencias con la gamificación y de la pregunta de investigación ¿De qué manera la gamificación como experiencia de aula favorece la formación para la participación escolar? Esta construcción conceptual se enfoca en desarrollar los conceptos articuladores de mi propuesta de investigación, en este caso, la participación escolar y la gamificación como experiencia escolar. Con este proceso de construcción conceptual que realicé, pretendía tener una fundamentación a partir de diferentes textos y autores que en casos anteriores ya realizaron una serie de investigaciones previas de dichos temas.

La participación escolar es un compromiso de gran importancia que se hace y se debe hacer en todos los centros educativos ya que los estudiantes se sienten dueños de su aprendizaje y les permite expresar sus pensamientos, habilidades, capacidades, y manifiestan su punto de vista participando significativamente de los programas y propuestas de la institución, esto contribuye a desarrollar sus facultades de liderazgo y sentido de pertenencia.

Adentrándome un poco más a lo que es participar en la escuela podría decir que debe ser asumido como un compromiso entre todos los integrantes de la comunidad educativa, donde es necesario una actitud colaborativa y de total

disposición, se podría decir que de alguna forma se convierte en participación democrática, debido que se escoge un líder para comunicar las necesidades que se tienen en la institución, ante esto me remito a Sarramona (2010), “la participación en el sistema educativo, permite garantizar que las decisiones son la resultante del diálogo, de la negociación y de la valoración de las opiniones de los implicados. Esto es así porque en el concepto participación están integradas tanto la representatividad como la responsabilidad” (p. 2).

Dando paso al segundo concepto articulador, daré mi propia definición de lo que es la gamificación, pues considero que esta es una herramienta que permite llevar la enseñanza de una forma más simple y divertida mediante el mecanismo del juego, provocando una participación voluntaria y significativa en los estudiantes, e induce a fomentar la seguridad para tomar la palabra al desenvolverse con propiedad y conocimiento en las diversas áreas.

Creo pertinente apoyarme en otras investigaciones que vinculan sus ideas de una forma similar como lo plantea Moreno y Avellaneda (2021):

La gamificación es una estrategia innovadora que el docente implementa en aula, está estructurada por una variedad de juegos, en resumen, la estrategia de gamificación es elemental en la práctica pedagógica, convirtiendo el aula en un espacio libre, lúdico y divertido para adquirir proceso de pensamiento en el estudiante y docente para fortalecer el aprendizaje autónomo (p. 30).

Gracias a la idea presentada anteriormente, logré comprender la necesidad de trasladar la mecánica de los juegos a la enseñanza, porque se dinamizan los espacios educativos, las actividades académicas y se fomenta un espíritu de autonomía que produce seguridad y una capacidad de pensamiento crítico donde se disfrute el aprender. Es decir, estos dos conceptos articuladores se relación e incluso se complementa el uno al otro, ya que, la gamificación permite captar la atención y despertar el deseo por mantener una participación para resolver problemas que se plantean en el aula de clase.

La ruta metodológica de esta investigación estuvo fundamentada en la sistematización de experiencias ya que esta me permite a mí como maestra contar, organizar y reflexionar acerca de mi propia práctica y todo lo que puedo realizar en el quehacer docente, queda decir que esto se obtiene por medio de mi propia voz. Es así como se va contribuyendo a la interpretación crítica y a la construcción de nuevos conocimientos.

Es por ello por lo que la investigación se decantó por un enfoque de orden cualitativo y lo que se propone es asumir las realidades de los contextos, privilegiando el análisis y reflexión. Es pertinente darle un poco de sustentabilidad

y enfatizar que en este tipo de investigación se privilegia el análisis y la reflexión, por ello me remito a Galeano (2004 quien sostiene que:

El enfoque cualitativo de investigación se entiende como un complejo de argumentos, visiones y lógicas de pensar y hacer, algunas de ellas con relaciones de conflicto, y no con competencias entre tradiciones; y como un conjunto de estrategias y técnicas que tienen ventajas y desventajas para objetos particulares en circunstancias específicas (p.21).

Sobre lo anterior se entiende que el enfoque de investigación cualitativo se basa propiamente en una de las técnicas que para este proyecto es sumamente importante y es la observación, para así lograr recopilar datos a partir de las experiencias y vivencias. Cabe mencionar que la principal razón por la cual decidí centrarme en este tipo de investigación es que de ella se espera que emerjan conocimientos que no son algo que se pueda o deban medir cuantitativamente, mucho menos cuando se trata de una investigación que pretendió basarse en las vivencias que van teniendo los sujetos y porque me permite como investigadora realizar reflexiones críticas sobre el mismo proyecto que se llevó a cabo.

Durante todo el desarrollo de la investigación, el elegir la metodología puede ser lo primordial para esclarecer en primera instancia el objetivo de dicha investigación y de este se desprenden los métodos y técnicas que sirven de sustentación para ir llevando a cabo el trabajo investigativo. La metodología escogida fue la sistematización de experiencias, dicha metodología permite reflejar las experiencias personales que se han construido a lo largo de la investigación, sumado a esto que están fuertemente relacionadas con el quehacer pedagógico, todas estas facilitan el razonar o reflexionar sobre las mismas. De acuerdo con Jara (2011), la sistematización de experiencias:

Se trata de un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos (p.67).

En congruencia con lo anterior, esta metodología se relacionó con el tema de mi investigación porque permitió identificar las necesidades y gustos que tienen los estudiantes, teniendo en cuenta que el principal -el juego- exige analizar hasta qué punto realizarlo y bajo qué indicaciones, de esta manera ponerlo en práctica a lo largo de este proceso, así lograr unos hallazgos pertinentes en el proyecto y que estos también dejen huella en cada uno de los sujetos participantes.

Por otro lado, es importante entender que las técnicas permitieron observar, registrar y analizar la información que se obtuvo en el contexto donde fueron aplicadas. Las que implemente fueron la observación participante, la planeación

y ejecución de clases, la cartografía social pedagógica, la silueta corporal y la colcha de retazos, y todas estas con el fin de sistematizar, realizar lectura de las experiencias que comparten los estudiantes mediante dichas técnicas y así ir conociendo un poco los gustos e intereses que expresaban los estudiantes, brindando y reconociendo lo importante que es escucharlos y darles la palabra, porque si bien es válido mencionar este se realizó para apuntarle a las necesidades y gustos que se iban identificando.

18.3 ANÁLISIS

Luego del implementar lo anteriormente mencionado, continúo con el ejercicio de análisis e interpretación de toda la información que se ha obtenido gracias a los distintos ejercicios realizados desde la práctica pedagógica investigativa y de las técnicas de recolección de la información. Es fundamental tener presente que en este momento se irán presentando los posibles hallazgos o convicciones que se plantearon de este proyecto en un inicio por medio de los objetivos.

La primera categoría de análisis tiene que ver con la participación escolar. Gracias a los testimonios obtenidos considero como hallazgo investigativo que el maestro tiene un gran papel en el desarrollo de las clases de escuela nueva pues en ciertos momentos es importante una clase magistral donde se permita realizar un pronunciamiento sobre el tema que se esté abordando, es muy importante recordar que el protagonismo es del estudiante, las estrategias de escuela nueva permiten potenciar la participación escolar, dejando que los estudiantes interactúen entre ellos mismos, generando confianza y potencializando la escucha.

En esta línea de sentido puedo determinar que, en ocasiones se hace muy complicado lograr que haya una buena participación de la comunidad en los espacios escolares, por lo que comprendo el gran papel que tiene el maestro para liderar y convocar a este tipo de actividades, que no solo se hacen para el mejoramiento de la escuela y tampoco tanto por el cumplimiento del componente de escuela nueva, sino que se realiza en mayor medida para lograr una articulación donde se vea el interés, la participación y lo más importante son los conocimientos que permiten generar estos espacios dado que no son sólo conocimientos en los que se ven involucrados los padres de familia, sino, también los estudiantes.

Esta segunda y última categoría de análisis pretendía abordar las distintas experiencias que se tuvieron desde la gamificación y la lúdica, y así mencionar algunos elementos que los estudiantes consideran importantes para tener en cuenta al momento de implementar la gamificación, sin dejar por fuera que esto se ha ido poniendo en práctica, por tanto, ha presentado unos resultados.

Se debe tener presente que una de las mejores formas de llegar al conocimiento es a través del juego, dado que este permite motivar y fortalecer el trabajo en equipo y socialización, forjar vínculos y perfeccionar sus habilidades. Si bien el juego es uno de los pilares de la educación, este se puede ver en el aula de clase de distintas formas. “La gamificación es utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas” (Díaz y Troyano, 2013, p. 2). Es así como se puede ver que la lúdica está relacionada con algo propio de nuestro diario vivir y nuestro cuerpo, en otras palabras, es connatural al ser humano y se da de manera espontánea, mientras que la gamificación se conoce como una técnica de aprendizaje que para lograr los resultados que se esperan se debe trasladar la mecánica de los juegos en nuestro caso al ámbito educativo.

Por medio otros testimonios que brindaron los estudiantes, me permito decir que uno de los hallazgos tiene que ver con los gustos que tienen los estudiantes. Esos gustos están muy relacionados con el juego, la recreación y la lúdica, pero si bien estos son importantes para mantener a los estudiantes motivados no se debe dejar por fuera lo académico. Afirmo que la gamificación permite transformar de manera divertida los juegos para que sean aplicados en las aulas de clase aspecto que es muy importante para continuar realizando actividades que integren la gamificación y la lúdica.

Por otro lado, logré identificar que con la gamificación se puede ayudar a los estudiantes a superar sus dificultades como el miedo de enfrentar un público, participar en actividades y tomar el liderazgo, por otra parte, me permite identificar algunos resultados que se han obtenido gracias a la implementación de la gamificación, como quizá ya se mencionó en apartados anteriores, es de reconocer que los estudiantes venían participando pero era algo muy pasivo y lo que se espera con la implementación de este proyecto es lograr una de ahora en adelante una participación genuina que permita el desarrollo de una parte importante en el aprendizaje de los estudiantes y de toda la comunidad educativa.

Vale la pena dejar en claro que las dos categorías anteriormente presentadas se relacionan mucho la una con la otra porque a partir de las experiencias que los estudiantes han tenido con el modelo educativo flexible escuela nueva y

el Gobierno Escolar se puede ver que han sido poco aprovechados, aspectos que serán principales para potenciar y movilizar por medio de la gamificación, pues como se evidencia en los hallazgos hay muchos resultados positivos que se han desplegado al utilizar esta mecánica en las aulas de clase, lo que quiere decir que desde los hallazgos las dos categorías permiten la motivación hacia la participación del Gobierno Escolar, pues así no se ve como una tarea más sino como un gusto por apoyar y colocar un grano de arena al mejoramiento de la institución y de sus propios procesos educativos.

18.4 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Al ir finalizando esta investigación es necesario hablar de la intervención pedagógica y didáctica pensada por mí, pero creada por los estudiantes, lo cual la hizo estar muy relacionada con el tema de investigación que se propuso. Desde dicha intervención pretendo presentar distintas estrategias pedagógicas y didácticas que le apunten a la participación escolar de los estudiantes por medio de la gamificación.

Por otro lado, esta propuesta de intervención pretende de alguna forma dar un cierre del trabajo realizado a lo largo de cinco semestres, donde se pasó por una observación participante y una práctica pedagógica, mostrando así los elementos a los cuales hay que apuntarle, las potencialidades encontradas y las formas que se hayan más privilegiadas para llevar a cabo dicho trabajo según las características de los niños y del contexto, lo cual no significa que no pueda ser implementada con otros estudiantes.

La propuesta de intervención pedagógica y didáctica que diseñé se titula *Creamos la Lapbook para motivarnos a la participación escolar*. Se plantea como objetivo general reconocer la importancia de la participación escolar por medio de la creación de la *Lapbook* y de la reflexión sobre la importancia del Gobierno Escolar. Y unos específicos, los cuales son: incentivar a todos los estudiantes hacia la participación escolar por medio del cartel de los retos de aprendizaje. Asumir diferentes roles que se proponen en el modelo educativo flexible de escuela nueva a través de la gamificación con el fin de contribuir al bienestar del CER La Lana. Desarrollar la creatividad, motivación, concentración, trabajo en equipo y habilidades manuales por medio de la *Lapbook*. Por último, reconocer distintas estancias de participación tanto en el Gobierno Escolar como en diferentes escenarios comunitarios.

Dicha propuesta se presenta como una estrategia donde se plantearon y estructuraron actividades interactivas sobre las distintas formas de participación a las que pueden acceder los estudiantes, estas estuvieron muy orientadas a propiciar en los estudiantes nuevos conocimientos y experiencias que permitan apoderarse del conocimiento que adquirieron y potenciar el que ya tenían. Es clave mencionar que, con la propuesta se parte de las inclinaciones y gustos que presentan los estudiantes, las capacidades y potencialidades que se evidencian desde ellos mismos y de lo que permite este contexto en el cual se está interviniendo, entre estos los más sobresalientes son los gustos por el juego y la necesidad de tomar el liderazgo.

Además, las temáticas que se abordaron en esta propuesta son las siguientes: la participación de los órganos del gobierno nacional; la participación de los órganos del gobierno departamental; la participación de los órganos del gobierno local; la participación de los órganos del gobierno comunitario; la participación de los órganos del gobierno estudiantil; la participación desde la familia; experiencias de participación escolar para el mejoramiento de la escuela; propuestas de participación de los niños en la comunidad y estancia de participación de los niños en la sociedad.

La propuesta de intervención pedagógica y didáctica se presenta a través de una configuración didáctica que se ha optado por una denominada secuencia didáctica, la cual permite identificar los resultados obtenidos de una serie de actividades orientadas a la elaboración del producto final, lo que se ve materializado en los ejercicios de planeación y ejecución de cada una de las jornadas de la práctica. La secuencia didáctica fue la configuración didáctica por la cual ha opta este proyecto de investigación para la consolidación de la propuesta de intervención pedagógica y didáctica. Esta estrategia la he escogido puesto que permitió abordar un tema central de distintas formas, a la vez que las actividades propuestas le posibilitaban al estudiante desarrollar su aprendizaje de manera coherente con un trabajo interactivo, realizado dentro y fuera de las aulas de clase.

Considero importante mencionar que la *Lapbook* se fue realizando jornada a jornada. Algunos elementos permitían identificar y sistematizar lo visto a lo largo de la clase frente al eje temático, de esta manera se les permitió a los estudiantes identificar las distintas formas de participar, se brinda un espacio para que narren sus experiencias vividas. A lo largo de cada jornada se obtenía un producto que al final se plasmó en la creación que cada estudiante realizó.

Lapbook, vale la pena mencionar que, este término viene del inglés y traduce “libro regazo” es decir, un libro plegable que permite presentar una información de

manera organizada y llamativa, dentro de este se pueden colocar fotos, ventanas, dibujos y demás elementos que sirvan para exponer algún tema, aporta mucho para lograr los propósitos dado que permite al estudiante expresar sus puntos de vista, crear y poner en marcha la creatividad, sumado a que participarán en todo el proceso de creación, es una fuente de motivación, concentración, retienen lo aprendido de una mejor forma, ayuda a desarrollar muchas habilidades manuales y potencian la autoestima y confianza.

Debo mencionar que, en un punto de las clases llevé un cartel que me permitía hacer el conteo de la participación de los estudiantes dentro y fuera del aula de clase, esto con el fin de motivarlos a participar más, pues insisto que a pesar de que los estudiantes tenían ese espíritu de líder fue un poco complicado incitarlos a aprovechar sus habilidades y capacidades, y esta fue una de las estrategias que implementé para ello y lo denominé retos de aprendizaje.

Este es un cartel, hecho en tela, en el cual se colocaba la puntuación de cada estudiante, tenía como principal función incentivar a los estudiantes al cumplimiento con sus deberes, buen comportamiento, participación en clase, asumir retos y generar respeto, la estrategia permitió que cada estudiante creara conciencia de sus acciones y lo que estas traen, porque de alguna manera se trató de brindar un estímulo para cada estudiante y de dicha forma se tenía en cuenta la gamificación sin necesidad de tantos elementos tecnológicos. Llevar esto a las aulas de clase fue muy impactante para los estudiantes, les gustaba mucho el hecho de tener un puntaje por cada cosa que realizaran de manera acertada y también trataban de no romper las reglas del salón porque sabían que podían tener un punto menos, lo cual impedía que obtuvieran un incentivo ya fuera una nota, un dulce o un premio sorpresa (**figura 15**).

18.5 CONCLUSIONES

Al implementar la estrategia de gamificación en este contexto rural logré evidenciar un mayor interés por participar activamente, realizando las actividades de manera cooperativa de manera que se fortalecieron los lazos de amistad, el seguimiento de las normas y sobre todo se nota un cumplimiento con los deberes que fueron asignados a lo largo de las jornadas de práctica.



Figura 15. Cartel de logros de aprendizaje

Además, el acompañamiento y la participación que se obtuvo por parte de la comunidad educativa y en especial por los padres de familia, de lo cual es válido mencionar que, fue algo que en un principio costaba mucho, pero se logró fortalecer, generando así una actitud más positiva y en el centro educativo se podía evidenciar el apoyo y trabajo en equipo.

Por otro lado, está claro que brindarles la oportunidad a los estudiantes de participar en clase es una parte muy importante en el desarrollo del aprendizaje pues de esta manera piensan, actúan, experimentan, expresan sus puntos de vista, ofrecen una solución a situaciones que se presentan en la vida diaria, además, esto permite que se sientan incluidos y protagonistas ya que comparten con los maestros y compañeros asuntos que son del interés para ellos, no hay que dejar por fuera que de esta manera se logra conocer los intereses y gustos, cosa que se puede aprovechar en el desarrollo de las clases.

El desarrollo de esta investigación me permitió identificar que como seres humanos no podemos desligarnos de la democracia, aspecto que se ve desde la

escuela con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y que nos va a acompañar el resto de nuestros días, por esta razón, es importante que la educación se preocupe más que por una formación meramente enfocada en la adquisición de contenidos y habilidades intelectuales, sino más bien que propicie espacios donde se sensibilice a los estudiantes desde grados pequeños sobre la importancia que tiene la participación, haciendo uso de estrategias como la gamificación y un ejemplo de lo útil que ha de ser es la implementación de este proyecto.

Está claro que todo este proceso de formación en la escuela normal superior me ha dejado grandes aprendizajes y retos que como maestra debo seguir fortaleciendo, uno de estos aprendizajes es que un docente se sigue formando día a día, que cada clase que se prepara e implementa es un aprendizaje más, siempre se debe estar dispuesto a aprender y disfrutar de cada espacio. Una vez se empieza a ser maestro no se deja de ser nunca en la vida lo que me indica que siempre debo dejar una huella en cada lugar que voy y sobre todo en el corazón de los estudiantes. Y uno de los retos más grandes es el modelo flexible de escuela nueva puesto que tiene distintas exigencias, pero a su vez prepara y ofrece a los estudiantes la oportunidad de liderar desde diversas estrategias, cosa que poco a poco se fue fortaleciendo en el centro educativo gracias a la gamificación y el compromiso de los estudiantes, pues dejo en claro que la gamificación se convierte en un aliado del docente porque permite aplicar la estructura de los juegos teniendo presente los propósitos educativos, logrando así la motivación en los estudiantes y el mejoramiento de los resultados académicos.

REFERENCIAS

- Moreno, L. y Avellaneda, Y. (2021). *Gamificación desde la perspectiva de estrategia pedagógica que favorece el aprendizaje autónomo del docente en Colombia* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/41391>.
- Díaz, J. y Troyano, Y. (8 y 9 de mayo de 2013). *El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo* [Mesa de trabajo]. III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre, Sevilla, España.

- Galeano, E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. La Carreta Editores.
- Jara, O. (2011). La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. Entrevista a Oscar Jara. *Matinal*, (4-5), 1-8. <https://bit.ly/3DA6Cyp>.
- Sarramona i López, J. y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14. <https://bit.ly/452sbTR>.

FORMACIÓN INTEGRAL QUE TRASCIENDE LOS ESPACIOS FORMATIVOS A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE

Margarita María Vallejo Cardona⁴⁶, Jaime Alberto Rivera Rivilla⁴⁷

RESUMEN

El objetivo del presente texto es evidenciar las narrativas de las experiencias significativas de las prácticas pedagógicas de los estudiantes del curso de Práctica V pertenecientes al programa de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la Universidad Católica de Oriente. Se adoptó un enfoque cualitativo por medio de la utilización de una metodología narrativa que posibilitó conocer las representaciones de las realidades vivenciadas en el desarrollo del ejercicio de práctica pedagógica. Parte de la construcción y reflexión declarada en este escrito se realizó *in situ* lo que permitió la configuración de cartas pedagógicas abiertas que dan cuenta de la apropiación conceptual y del ejercicio responsable de un maestro que ejerce una labor guiada por la motivación y el compromiso por trascender y transformar desde lo particular a lo comunitario a través de la educación.

46 Licenciada en Educación Básica y magíster en Educación de la Universidad Católica de Oriente. Docente universitaria. Correo: margarita.vallejo1895@uco.net.co.

47 Magíster en Educación de la Universidad Católica de Oriente. Coordinador de los proyectos PRESEA y PREDA. Correo: colegio.proy@uco.edu.co.

Palabras clave: formación integral, espacios formativos, prácticas educativas, licenciatura, narrativas.

19.1 INTRODUCCIÓN

Los propósitos de la investigación estuvieron orientados a promover el desarrollo territorial en concordancia con la generación de una educación de calidad, accesibilidad y pertinencia así mismo, con las dinámicas de los individuos que estimulan una verdadera formación de comunidades educativas en aras de la promoción del desarrollo social, cognitivo, cultural, ambiental y productivo. Son algunas de las apuestas de la Universidad Católica de Oriente y las perspectivas de la Facultad de Ciencias de la Educación. Lo anterior buscando generar acciones comunes a partir de procesos de formación desde lo local a lo global mediados por los intereses formativos declarados en las rutas académicas establecidas en el currículo, lo que evidencia la importancia de escenarios instructivos de aquellas asignaturas como Investigación educativa y Práctica pedagógica. Lo anterior se conjuga con manifestaciones declarantes de procesos formativos, con pedagogías innovadoras para enfrentar con honestidad, ética y conocimiento el reto de corregir el rumbo de la educación.

Brindar escenarios educativos de manera sistémica posibilita el desarrollo y la formación integral, que propenden por una aproximación crítica en la cual se busca que el estudiante se adentre en los tópicos propios a la educación, la sociedad, las teorías de la organización escolar, el acercamiento a las estructuras epistemológicas para comprender el carácter científico de la pedagogía (Universidad Católica de Oriente, 2018).

Por último, se concibe la práctica pedagógica en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Oriente como la expresión del conocimiento en el quehacer docente y el trabajo multidimensional del maestro y la maestra, desde las interrelaciones con el alumno, con el colectivo docente y con la comunidad educativa.

La práctica se asume como un quehacer integrado de saberes, como un proceso crítico y participativo de contrastación y transformación de la educación que debe estar presente en todos los momentos y aspectos de la formación del maestro. Para operativizar la práctica se proponen estrategias innovadoras, creativas que le permitan al maestro salir de esquemas rutinarios y repetitivos que poco le aportan. La práctica por el contrario debe propiciar un enriquecimiento y

una sistematización de sus experiencias a través de la investigación que permite su transformación y la de su quehacer.

Entendido como autoformación práctica pedagógica, permite evidenciar el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de cada ciencia al proporcionar espacios para evaluar la realidad cotidiana del aula y de los diferentes escenarios de aprendizaje donde se incluyen diversos abordajes de las teorías disciplinares y pedagógicas. No obstante, contar con dichos escenarios obliga a contemplar la didactización de los saberes: en donde se incluye teoría curricular, didáctica en general y las didácticas específicas o particulares de cada disciplina.

Se comienza entonces a develar que la interdisciplinariedad en las licenciaturas está determinada por las disciplinas que agrupan las asignaturas. Así mismo, en los procesos docentes se visibiliza la importancia que tiene la reflexión acerca de la pedagogía y la didáctica fomentando autoridad en los profesionales para ejercer sus condiciones de maestros o docentes orientadores de procesos desencadenantes de transformaciones positivas. En este sentido, la Universidad Católica de Oriente hace referencias a las propuestas de formación en docencia planteadas por la UNESCO y centra esfuerzos en su cualificación con la proyección de garantizar una educación de calidad y la consecución de los objetivos educativos de la Agenda 2030.

Los docentes desempeñan un papel preponderante, aunque no absoluto, en la formación de las actitudes con relación al estudio. El docente debe crear escenarios para despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza y la educación permanentes. A su vez, debe identificar aspectos que fomenten la investigación a través de metodologías creativas que posibiliten la producción social del conocimiento (UNESCO, 2000).

No se puede perder de vista que la formación del maestro y maestra ha de partir de un enfoque interdisciplinario, transdisciplinario que fluctúe entre los núcleos de la enseñabilidad y la educabilidad, sin olvidar los otros, centrando su énfasis en el saber pedagógico que ha de ser fundante. La práctica es un punto de partida del proceso cognitivo, valida las tareas construidas en la formación sistemática y sirve para perfeccionar la misma práctica si se adelanta de manera reflexiva. Desde esta perspectiva las prácticas pedagógicas deben estar articuladas al proceso de formación como una acción connatural que ha de tener en cuenta aquellos factores que inciden en el manejo y desarrollo de las apuestas de transformación.

Además, se debe buscar el desarrollo de competencias para comunicarse de manera eficaz en aras del respeto a la diversidad cultural, identificando prácticas escolares adecuadas que fomenten la lectura contextualizada de la realidad social, cultural, pedagógica, didáctica y educativa al tiempo que se entienden las dinámicas institucionales y las situaciones particulares de las comunidades educativas. Lo anterior, por medio de la observación, exploración y caracterización. Estado ideal de avance para presentar alternativas didácticas que le permitan acercar el aprendizaje a la vida, para lo cual la construcción de proyectos (de aula, pedagógicos o transversales), el planeamiento didáctico y el diseño de estrategias pedagógicas pueden ser de gran utilidad y le van a permitir la dinamización del proceso. Así mismo, desde la construcción, ejecución y evaluación de proyectos.

Cabe resaltar que el impacto en las comunidades tiene que ver con la apuesta decidida y pertinente de saber leer los contextos, reconocerlos y hacerlos parte como ejercicio fundamental del currículo oculto y este, a su vez, ponerlo a conversar con el currículo explícito. La cultura reconocida desde ambos currículos ha permitido develar que se hace necesaria la implementación de pedagogías alternativas con la creatividad propia del ser por aprender. Lo que genera, según la neurociencia, sinapsis y apertura mental para llevar el conocimiento a la memoria a largo plazo, porque se conecta significativamente con el contexto y con la vida misma, porque concibe la integralidad del ser en lo físico, emocional, intelectual y social; y como estos factores no se separan, al contrario, se interrelacionan unos con otros e influyen significativamente en el desarrollo.

Este ejercicio de visibilizar la trascendencia de las prácticas se encuentra declarado en las mallas curriculares de los programas de licenciatura, partiendo de la práctica de observación, exploración y caracterización como espacios fundantes del acontecer académico, institucional, normativo y operativo que acerca al maestro en formación a aquellos escenarios de enseñanza-aprendizaje. Seguidamente, se declaran de manera consecutiva y coherente las últimas tres prácticas integrativas. Práctica de proyectos y prácticas de docencia directa que se convierten en la oportunidad para el futuro maestro de poner al servicio de la comunidad educativa y académica los conocimientos y la integralidad adquirida durante el tránsito formativo. Así, los campos de participación y vinculación con el desarrollo de los encuentros presenciales de las prácticas logran que los estudiantes propicien la construcción de ejercicios escriturales y de reflexión como se presentan a continuación. Sin duda, herramientas evidentes del acontecer académico y de las dinámicas experimentadas en el desarrollo de las diferentes prácticas educativas, puestas al servicio de la formación de comunidades educativas, ello permite observar

y contemplar las aulas de manera abierta al conocimiento, la participación y emancipación necesarias para este siglo XXI.

19.2 HALLAZGOS INVESTIGATIVOS. NARRATIVAS DE SABER PEDAGÓGICO DE LOS ESTUDIANTES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

- **Dicotomías antagónicas de la estudiante Syndy Johana Mena Solano**

Las subjetividades educadas entre discursos opresores y de libertad. La educación para la libertad permite configurarnos como seres de palabra, de voz, de comunicación y de actos significativos para la transformación, donde el discurso y el actuar no solo sean para algunos o algunas, sino derecho sustancial de la humanidad (Lopera y Giraldo, 2020, p. 4). Siento que eres una docente muy madre con los estudiantes, tienes demasiada paciencia, yo no me los aguantaría, ¡Ja! Yo sí los voy a amoldar a punta de *quiz* y salidas al tablero, porque si no quieren escuchar y prestar atención a la clase, entonces que se rajen o en el mejor de los casos, los saco de mi clase, porque no permitiré que me la saboteen, a mí me respetan. Yo simplemente les lleno la planilla de unos y de ceros y que, al finalizar el periodo, vean cómo van a solucionar su bajo rendimiento. Las anteriores, son ni más ni menos las tajantes palabras de una persona que se dice hablar en nombre de la educación.

Aclaro que no estoy defendiendo lo indefendible ni el actuar inaplaudible de algunos estudiantes, pero creo que en este caso se está aplicando de manera equivocada la frase atribuida a Nicolás Maquiavelo la cual reza que “el fin justifica los medios”. ¿Acaso se nos ha olvidado nuestra humanidad y la de los universos otros que tenemos en el aula? Porque en un acto deshumanizante pasamos de un entre nos a silenciar las voces de los que a veces no tienen voz. En concomitancia, el habitar el aula y vivir al otro, se ha ido constituyendo poco a poco en lo más parecido a una cárcel, lugar donde se viven relaciones de poder y el menos fuerte pierde su libertad, no libertad en términos de estado o un derecho que me reconoce, sino de esencia del ser humano.

Pero ¿acaso nuestro título de docentes nos da la facultad para actuar de esta manera?, ¿será que la escuela no merece verse como un nosotros en horizontalidad y respeto?, ¿acaso los docentes somos los únicos poseedores de la verdad? Reconociendo la situación anterior, cavilo en torno a la necesidad de pensar al docente como artesano de la palabra y agente de paz, en medio

de estudiantes que escasamente se han educado para y en la libertad, y mucho menos en el manejo de emociones, porque tal parece solo importa formar académicamente a seres automatizados, dejando totalmente relegado el ser. En otras palabras, un sistema desde una perspectiva anglosajona y curricular donde importa un cúmulo de conocimientos más allá de formar sujetos críticos y pensantes. De hecho, el docente ha de darse la posibilidad de salirse de los libretos y reescribir guiones que lo sepan abierto a nuevas perspectivas y a la búsqueda del *arjé* y de la *areté* de la educación, pesquisa consciente que lleva a nuevos caminos y a entornos liberadores.

Lo anterior buscando la formación integral del sujeto, entendiendo esta como la emancipación humana y una posibilidad para darle vía a la construcción de subjetividades críticas, pensantes y libres. Es como reexistir a partir de otras apuestas educativas. Sin duda alguna, la interpelación propuesta en párrafos anteriores nos invita a volver en nosotros mismos y a repensar nuestro sistema de creencias. Ejercicio consciente que delimita horizontes de sentido en los que confluyen la pasión y la razón. Pensarnos como maestros también nos invita a hacer resonancia, entendiéndose esto como hacer eco en la vida de los universos diversos que tenemos en el aula, aspecto que dará las bases sólidas para tener otras apuestas educativas.

Lo anterior es totalmente inherente a una trilogía pedagógica existente entre el ser maestro, la práctica pedagógica y la formación crítica (Vallejo *et al.*, 2012, p. 47), todo esto parece confirmar que, al hablar de apertura, se está haciendo especial énfasis en las voluntades de los docentes y de los estudiantes; voluntades que nos llevan a obrar por razones y motivaciones internas que deben propender por relaciones horizontales donde no se construye en solitario, sino desde el otro y lo otro, como lo expresa Levinas (1993, como se citó en Vallejo *et al.*, 2012. p. 48).

Los anteriores autores nos proponen un panorama desde la alteridad, concebida esta como “la sensibilidad de la idea de la existencia en relación con lo otro (la naturaleza), los otros (seres humanos) y consigo mismo (sujeto), la cual está en la base de todas las realizaciones de la especie humana”. Cabe mencionar también que ese interactuar con el otro y lo otro es lo que le otorga sentido y significado al maestro. Dicho esto, queda en evidencia que es menester que el docente sea formado desde la academia y la práctica, como un ser sentipensante, crítico, libre y democrático. El anterior discurso puede sonar romántico y hermoso, pero a la hora de ponerlo en el escenario pedagógico debemos darnos la posibilidad de recrearlo conscientemente.

En correlación, Michel Foucault (como se citó en Rivera, 2012) dice:

La educación es una liberación, la pedagogía una forma de producir la libertad, y tanto la educación como la pedagogía han de preocuparse no de lo disciplinar o producir saber, sino de transformar sujetos. No producir sujetos, sino llevarlos a procesos de transformación de su propia subjetividad”.

Por lo tanto, he ahí la necesidad de hacer de la educación ese acto liberador que deja ser, fluir y no coarta. Acto que lleve a dimensionar al estudiante como un ser sentipensante que tiene emociones que lo atraviesan y lo llevan a erigir sociedad con el otro, porque nos hemos olvidado de la construcción de ciudadanos que emocionalmente se fortalezcan y se configuren en subjetividades críticas y políticas.

- **“¿Cómo descubrir la magia sin darse por vencido?” de la estudiante Angie Milena Duque Castaño**

Encontrarse frente a ese espacio lleno de magia invadido por un sinfín de sentimientos de miedo a la teoría escolar, por parte de unos estudiantes que “odian la tarea”, no quieren puntos en sus planillas y desean expresarse con total confianza, es un panorama retador, constante e interrogante. Es por ello por lo que al enfrentar los miedos también se ponen a prueba los talentos, la entrega y el dinamismo de un docente del futuro. No cabe duda de que la adolescencia es un mundo lleno desafíos mentales, fisiológicos y sociales, donde se debe tener un equilibrio entre lo académico y lo sensible que caracteriza al humano, no andar por el mundo como aquel que solo da conceptos y no entiende el contexto.

La práctica no solo brinda la oportunidad grandiosa de ser junto al otro, construir saberes y conocer comunidades, sino que impulsa al desarrollo de habilidades sociales, como las artísticas, que fueron la magia que impulsó el pincel para pintar aquello que llaman resultados y que sería mejor catalogado como felicidad. Las habilidades artísticas convierten el aula de encuentro en el lugar perfecto para ser alegría, sinceridad y emoción, para participar y devolver esa capacidad de asombro a aquellos que con el pasar de los años van perdiendo hasta la curiosidad por ver llover, escuchar el pájaro cantar y observar el árbol por la ventana, para darle un significado diferente del papel que este cumple en el mundo. Ahora confirmo lo que dice Freire (1994) alrededor de que, cuando pienso en la práctica educativa y reconozco la responsabilidad que ella nos exige, más me convengo de nuestro deber de luchar para que ella sea realmente respetada. Si no somos tratados con dignidad y decencia por la administración

privada o pública de la educación, es difícil que se concrete el respeto que como maestros debemos a los educandos.

Debido a que, en verdad, mi papel como profesor, al enseñar el contenido a o b, no es solamente esforzarme por describir con máxima claridad la sustantividad del contenido para que el alumno lo grabe. Mi papel fundamental, al hablar con claridad sobre el objeto, es incitar al alumno para que él, con los materiales que ofrezco, produzca la comprensión del objeto en lugar de recibirla, integralmente de mí (Lincovil, 2018). Eso se vincula con la magia que se puede vivir en los encuentros, al presentar en ellos herramientas visuales cargadas de un poco de locura como las creaciones manuales y de expresión corporal, que más que locura son vida, vida para aquellos que están agotados porque no entienden qué pasa en su país, para aquellos cuyos cambios hormonales alteran su diario vivir, para aquellos cuyo único refugio es la escuela y allí son tachados porque en los sistemas educativos públicos entender realidades de 150 estudiantes o hasta más, es una tarea que el docente quiere, pero en ocasiones se le imponen otras que no relacionan el alma de esas cuerpos que se mueren por ser escuchados.

Es allí donde la pregunta central de cómo descubrir la magia sin darse por vencido, invade lo más profundo del alma, dejando una tarea y un reto educativo, de fomentar la capacidad de asombro y curiosidad a través de las habilidades artísticas, sin dejarlo como aquel que toma un reto en un juego y se va porque no lo entiende, sino entender que es un proceso continuo en el que la educación debe ser vista con pasión por las habilidades que allí se desarrollan y no por obligación, como aquel que solo quiere ganar un cartón, que le diga “eres apto” pero negándose la posibilidad de haber disfrutado el proceso, ese que debe estar cargado de amor, pasión y alegría, por aquel que enseña y aprende.

- **Narrativa experiencial de la estudiante Melissa Valentina Naranjo Gómez**

La edad extra tiene un significado diferente desde el punto de vista educativo, es un indicador de preguntas sobre la eficiencia del sistema, la capacidad de retener a los estudiantes en la escuela y la oportunidad que se les brinda de completar la carrera que están estudiando y continuar con el siguiente; la edad extra es una condición que indica una brecha, que muchos creen que es el caso que en ocasiones se manifiesta como una anomalía educativa. Según la teoría del desarrollo de Piaget, “la estructura cognoscitiva, está constituida por una dimensión lógico-formal construida en la dialéctica motivación-experiencia ambiental. A través de etapas progresivas diferenciales cualitativamente sobre el eje principal del pensamiento concreto al pensamiento abstracto”, es decir, que

se basa en los cambios humanos a través del desarrollo humano en términos de cambio cualitativo por medio del tiempo.

Desde un punto de vista educativo, la edad extra de un autor clave tiene en cuenta el proceso de edad extra, es el concepto de Paulo Freire. Restaurar su “pedagogía” (sobre los problemas, sobre la autonomía, sobre la esperanza, tolerancia por citar algunos de ellos) nos permitirá ubicar los docentes y las escuelas se enfrentan a la creciente realidad de la “sociedad en red”. Freire siempre insistió en esa estrecha, apretada dimensión del diálogo, del encuentro, de la comunicación. La horizontalidad no conduce a la eliminación de la asimetría. Recordemos a Freire: maestro para seguir el planteamiento, pues cumple con todos los requisitos necesarios para el buen desarrollo educativo, en general en las aulas con niños en exceso de edad, no hay que apartarlos.

Por esta razón, es conveniente mencionar que, aunque el sistema crea que es un proceso aparte, esta población toma su vocería, creando su propio camino sin exclusión. Lo puedo evidenciar en mi proceso de práctica, saliendo de la zona de confort estos chicos y chicas van en un proceso para fortalecer sus habilidades comunicativas, sociales y críticas, desde el cambio de la perspectiva para educar por medio de la construcción de aprendizaje del individuo, lo que hace una práctica fundamentada desde el saber de los estudiantes y la edificación de un saber conjunto, que trascienda no solo en información, sino también en la vida.

Como la educación para Freire es praxis, reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo, la educación es un acto de amor, de coraje, de práctica de la libertad, dirigida hacia la realidad, es un diálogo continuo para generar la reflexión del saber hacer y ser frente a un momento pedagógico que se empalma en nuestro impacto día a día en los estudiantes, pues todo lo que está acompañado con el coraje de entender y reflexionar, brinda un procesos educativo y efímero para el disfrute de los escolares. El protagonista es un pensamiento crítico que ayuda a indagar procesos desde lo que es técnico a lo que es para la vida y cómo esto se trasforma a lo largo del tiempo, en pocas palabras, una herramienta para la vida, tanto lo social, como lo critico y comunicativo.

- **Experiencia de práctica pedagógica de la estudiante Yuleidis Suárez Segura**

Sin duda alguna es en el campo educativo donde la práctica pedagógica se consolida, donde se pone a prueba el carácter y el acto de valor de los maestros, donde se evidencia la realidad de un contexto educativo determinado. Lo anterior posibilita que los maestros se hagan competentes mediante las

diversas dinámicas del entorno institucional. En este orden de ideas, se podría decir que la práctica pedagógica es un espacio de exploración y aprovechamiento que favorece la intervención, la socialización, el compartir con el otro y la reflexión que deja cada encuentro con los estudiantes.

Además, la praxis, permite interactuar y reconocer el medio educativo con el propósito de fortalecer y construir acciones pedagógicas a partir de lo que se evidencie en una comunidad educativa, y de este modo, tanto el estudiante como el profesor reconozcan la importancia de trabajar, crear, ajustar y contextualizar las actividades académicas. Por lo mencionado anteriormente, es importante observar, analizar y comprender el contexto educativo para no llegar a un territorio y caer en el egocentrismo o autoritarismo y pretender cambiar de un todo, lo que está en la comunidad educativa, con esto, quiero decir que es conveniente tener presente que la escuela es una comunidad diversa que se debe acompañar y cuidar en todos los procesos pedagógicos, por consiguiente, también es valioso tener presente que, hacer énfasis en la labor educativa es respetar lo más importante de la educación y la pedagogía su dimensión humana.

Para mí, es significativo recordar cuando el maestro Fabián Pérez actualmente docente de la Facultad Ciencias de la Educación, dijo en una de las clases de práctica “la práctica pedagógica es una actuación humana que pretende la relación consigo mismo, con la naturaleza y la sociedad abarcadas desde diversas perspectivas para su comprensión, actualización y posibles transformaciones”. En efecto, esta reflexión pedagógica da cuenta de que el maestro para su labor formadora u orientadora necesita elementos de tipo teórico, instrumental y humano para desempeñar tan significativa labor, además de esto, un maestro acoge diversas situaciones que se pueden presentar en la vida del estudiante, en las familias, en la escuela, en el contexto, en los compañeros de trabajo y hasta situaciones de tipo personal.

A su vez, esta nueva generación educativa invita a los maestros para que propongan otras formas de socialización e intervención, que sean flexibles, activas e inclusivas en torno a la enseñanza-aprendizaje que se orienta desde los diferentes espacios de las instituciones educativas. Como expresó (Malaguzzi, 2018) “el ambiente es una fuente de riqueza, una estrategia educativa y un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje, pues permite interacciones constantes que favorecen el desarrollo de conocimientos, habilidades sociales y destrezas motrices”.

Durante el desarrollo de mi práctica pedagógica en la Institución Educativa Rural Rosalía Hoyos, vereda La Primavera, Marinilla, pude observar que los intereses de los estudiantes de esta nueva generación son otros, por lo tanto, las

clases deben ser más participativas, reflexivas donde los estudiantes se sientan escuchados, valorados y demuestren sus habilidades. Además, evidencí en algunos estudiantes lo comprometido y motivados que se ven cuando muestran su potencial o destrezas, participando en proyectos educativos, tales como el proyecto de la huerta, el reciclaje, conservación de los recursos naturales, juegos deportivos como los intercolegiados, olimpiadas en algunas materias como matemáticas, inglés y ciencias naturales, también cuando realizan prácticas de laboratorio de biología, física y química, igualmente cuando tejen y organizan entre los diferentes grupos espacios para la presentación de actos cívicos, y así, entre otros proyectos pedagógicos.

De esta manera, los educandos son actores partícipes en la construcción de su proyecto de vida, en este sentido, me atrevo a decir que el maestro va sembrando en ese ser maravilloso que es el estudiante las bases o cimientos de la confianza, el creer en sus capacidades o talentos, en descubrir o poner en duda lo que el conocimiento pone de manifiesto.

Sí, maestro y maestra estoy de acuerdo contigo cuando dices que no es fácil el camino hacia la educación y ¿cómo lograrlo? En este sentido y ante la diversidad humana con la que a diario interactuamos recordemos que “un maestro no se reduce a ser un operario de la máquina de educar, es un intelectual humanista comprometido con la emancipación humana y política” (Vallejo, 2012). Por lo tanto, apreciada y apreciado colega, en este cuento real que es la educación, debemos aprender a suavizar la mirada con el otro, y a aprender a educar respetando la otredad del estudiante. En realidad, no hay un manual que nos diga exactamente cómo hacerlo, pero sí hay un maestro y una maestra que reflexionan su quehacer pedagógico, que crean y recrean estrategias pedagógicas y didácticas para sembrar y dejar huellas por lo menos en una pequeña proporción de una comunidad tan diversa como es la educación.

Este escrito me ha llevado a la reflexión de seguir trabajando en equipo y construir tejido social con las maestras y los maestros de nuestra sociedad. Es valioso generar vínculos con las niñas, niños y adolescentes para que todo el “aprendizaje pase por el corazón, agudizando los sentidos y descubrir las oportunidades” (...)“ contribuir en las escuelas para que sean entornos seguros, porque si no es en la escuela entonces ¿dónde?” y así, “tejer con la comunidad educativa un acróstico donde el personaje principal sea la palabra comprender, y cantar entre todos *Cucú, cucú cantaba el maestro*, y además atrevernos a enviar cartas de manifestación de inconformidad del sistema educativo⁴⁸.

48 Citado de las actividades propuestas por el grupo de práctica de docencia directa orientado por Margarita M. Vallejo Cardona, 2022

Por último, esta práctica pedagógica permitió reforzar mis competencias como persona profesional e intelectual de la educación, además me permitió interactuar con una serie de experiencias vividas desde el contexto educativo, las cuales, me convocaban a reflexionar acerca de mi rol como profesora. Este espacio fue una oportunidad para compartir, interactuar, socializar y aprender de todos y todas en la comunidad escolar, a manejar algunas situaciones reales que se presentan dentro y fuera del salón de clases. De igual forma, me sentí muy bien acogida por los profesores, el rector, personal administrativo y servicios generales de la institución. En realidad, me hicieron sentir como parte del plantel educativo.

Atesoro en mi corazón de esta experiencia pedagógica cuando mi maestra cooperadora me dijo en uno de los encuentros: “profe Yuleidis le cuento que había olvidado lo importante que es hacerles a los estudiantes actividades de centramiento como pausas activas y dinámicas grupales en el salón de clases o fuera del salón. Pero gracias a tus intervenciones he notado como los estudiantes participan y yo las he vuelto a retomar y poner en práctica en las clases”. También me dijo: “profe Yuleidis le cuento que cuando los estudiantes no la ven, me preguntan por usted”. Para mí, son muy significativas estas apreciaciones porque siento que cada día debo esforzarme más.

De igual importancia considero cuando algunos estudiantes de grado 9.º se acercaron y me manifestaron diciendo “profe nos agrada cuando nos haces juegos dinámicos porque nos olvidamos de los problemas y es una forma diferente de dar las clases”. En esta parte, reafirmé la importancia que cobra el juego intencionado para provocar el aprendizaje en los estudiantes a partir de la participación del grupo.

19.3 CONCLUSIONES

En conclusión, todo proceso de formación en educación superior debe orientarse hacia la conformación de comunidades académicas y científicas, articulando la teoría y la práctica. Dado que la labor de enseñanza consiste en generar información que problematice situaciones (prospectivas) que ayuden a identificar posibles intervenciones (proyectiva), de manera que se pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance. Asumiendo el rol y responsabilidad en el que el maestro medie en el proceso de formación, para que el estudiante sea líder y agente transformador de su proceso de aprendizaje.

Se hace referencia a un profesional, cuyo perfil esté en correspondencia con las características del desarrollo de la sociedad en que desempeñará sus funciones, como ciudadano responsable de las transformaciones cualitativamente superiores que habrán de producirse. Que sepa hacer (hacerse) y transformar (transformarse) con el conocimiento científico, que sepa extraer propuestas, no solo técnicas sino de progreso científico, un profesional flexible y trascendente, con capacidad no sólo para adaptarse a un mundo globalizado y cambiante, sino para ser un promotor de cambios con una visión y una identidad propia y sobre todo que sepa autoformarse durante toda su vida.

Pero, sobre todo, teniendo en cuenta la contextualización como requerimiento infaltable para comprender las situaciones del pasado, propender por resolver las del futuro, sin desconocer las actuales o del presente. Es decir, esgrimir la remodelación de las acciones pedagógicas, las intencionalidades formativas, los métodos y las metodologías, los contenidos y problemáticas, que dirija la educación de manera que dé respuesta al encargo social adquirido.

REFERENCIAS

- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Lincovil, M. J. (23 de enero de 2018). 20 frases de Paulo Freire que todo docente debiera conocer. *Elige Educar*. <https://bit.ly/3OvkTTk>.
- Malaguzzi, L. (2018). *El ambiente como tercer maestro*. Siglo XXI.
- Rivera, M. G. (2012). *Pedagogía y educación en Michel Foucault: bases para una psicología pedagógica* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Unesco. (2000). *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. <https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/2945/EducaciontodosDakar.pdf?sequence=1>.
- Universidad Católica de Oriente. (2018). *Proyecto educativo del programa Licenciatura en Ciencias Naturales*. <https://bit.ly/3Dvu4wv>.
- Vallejo, M., Rodríguez, M. y Muñoz, D. (2012). Una lectura desde las pedagogías crítico-altéricas al maestro, la práctica pedagógica y la formación crítica. *ENclave Social*, 1(2), 46-55.

CONVIVENCIA ESCOLAR ENTRE ESTUDIANTES COLOMBIANOS Y VENEZOLANOS: ESTUDIO DE CASO EN UN COLEGIO DE SONSÓN, ANTIOQUIA 2022

Andrés Martínez Giraldo, Daniel Felipe Gutiérrez Monsalve, Edison Orozco Toro⁴⁹

RESUMEN

La presente investigación busca presentar los resultados de un estudio de caso relacionado con las problemáticas de convivencia escolar que se presentaban entre estudiantes colombianos y venezolanos en una institución educativa del municipio de Sonsón en el año 2022. Se buscó analizar las relaciones que se daban en el grado cuarto de la Institución Educativa Rosa María Henao Pavas. Este trabajo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, utilizando la estrategia de estudio de caso para recoger la información relacionada con el tema, haciendo uso de diferentes técnicas como la revisión documental, la observación no participante y la entrevista semiestructurada. Entre los resultados se destacan problemas relacionados con la xenofobia, la agresión física y verbal, también se describen las medidas que establecía la institución para abordar las formas de relacionamiento con estudiantes venezolanos y las metodologías que utilizaban los docentes para resolver problemas de convivencia dentro del aula de clase.

Palabras clave: convivencia escolar, agresión física y verbal, estudiantes venezolanos, xenofobia, estrategias pedagógicas.

49 Maestros de Escuela Normal superior de Sonsón Antioquia.

20.1 INTRODUCCIÓN

En la primera parte de este escrito se abordó el problema investigado. Se dio a conocer las problemáticas en las que se enfocó la investigación, teniendo en cuenta que había un vacío de conocimiento respecto al tema convivencia escolar entre estudiantes venezolanos y colombianos del grado cuarto B de la Institución Educativa Rosa María Henao Pavas del municipio de Sonsón. En segundo lugar, y de acuerdo con las preguntas que orientaron esta investigación, se revisaron algunos referentes conceptuales que nos permitieron abordar el análisis de los resultados durante el trabajo de campo. La línea de referencia en lo conceptual siguió la siguiente ruta: en primer lugar se presentó la noción de convivencia escolar, tema central dentro de los objetivos del trabajo; luego se buscó articular dicho concepto con otras categorías, tales como agresión escolar, violencia física y violencia verbal; posteriormente se abordaron los conceptos de estrategias de enseñanza y clima escolar de aula; por último se hizo referencia al tema de los manuales de convivencia, que son la herramienta fundamental para el abordaje de los temas de convivencia.

En otro momento se diseñó la ruta metodológica, la cual nos permitió seguir una serie de pasos de forma estructurada y lógica durante el trabajo de campo. En este apartado se abordó el alcance de la investigación, el paradigma y la estrategia metodológica; posteriormente se mencionaron las etapas de organización, sistematización, codificación y análisis de la información.

Por último, se hizo énfasis en los resultados de la investigación. Se pudieron encontrar algunos factores por los cuales se generaban problemas de convivencia entre estudiantes colombianos y venezolanos, las maneras en que se establecía el conducto regular que manejaba la institución al momento de resolver diversos problemas; de igual forma las estrategias y metodologías que utilizaban los docentes en el aula de clase para resolver temas de agresión escolar.

20.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Uno de los principales problemas sociales que se presentan en Colombia en la actualidad tiene que ver con la llegada de ciudadanos venezolanos a nuestro país. Dentro de las múltiples problemáticas que se vienen presentando durante la última década se habla de una crisis migratoria, donde aparecen temas ligados al desempleo, la informalidad, la violencia, la falta de vivienda digna y la

pobreza, en un territorio colombiano que no siempre ofrece las oportunidades que el migrante desea.

Izurieta (2018) indica que las personas que se encuentran en condición de migrantes están rodeadas por circunstancias que las colocan comúnmente en situaciones desfavorables en los entornos sociales y quedan en situación vulnerable, es decir, la persona es susceptible de ser herida o dañada, en el caso de los migrantes se trata de una condición que les es impuesta por la sociedad receptora de su inmigración (p. 32). Como lo menciona el autor, cuando la persona migrante llega al país de acogida, empiezan a generarse una serie de circunstancias que afectan de manera negativa o positiva su calidad de vida, que impiden su progreso o por el contrario le da la oportunidad para la realización de un proyecto de vida que puede significar para el migrante y su familia la superación de necesidades.

Dentro de esas problemáticas el campo de la educación también se ha visto afectado. De acuerdo con la Alcaldía Mayor de Bogotá, en Colombia había para 2021 cerca de 54 mil venezolanos matriculados en los establecimientos educativos de todo el país, esto sin tener en cuenta los registros no oficiales de algunos de ellos, dados los problemas de documentación.

Según la investigación de Aliaga *et al.* (2022), en la actualidad se presentan problemas relacionados con lo educativo y el ámbito escolar propiamente dicho. Aparece la nivelación escolar, la integración educativa, el manejo de ambientes diversos en clase, la inclusión de los padres de familia en el entorno, la adecuación de infraestructura y cobertura, las barreras de integración de los niños en la escuela (alimentación, transporte escolar, uniformes), la documentación, el analfabetismo, el desarrollo de herramientas didácticas y el apoyo psicosocial (p.165). Uno de esos aspectos está ligado a las relaciones interpersonales entre connacionales y la convivencia escolar que allí se da. Diversas investigaciones (Ríos *et al.*, 2010, Reinoso, 2018 y Anchundia, 2011) hacen referencia a que en los últimos años se han venido presentando situaciones que afectan el clima escolar, y que tocan aspectos como la violencia escolar, el *bullying* y la agresión verbal.

La legislación colombiana cuenta con normas que regulan y reglamentan el tema de la convivencia escolar, es la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 del mismo año, que crean el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, que estipula y brinda herramientas que sirven para la formación en derechos, la educación para la sexualidad, la prevención y la mitigación de la violencia escolar. Allí se estipula la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar y sus protocolos de atención. En esa misma línea aparece la Guía n.º 49 del Ministerio de Educación

Nacional (MEN) que define al manual de convivencia como una herramienta en la que se consignan los acuerdos de la comunidad educativa para facilitar y garantizar la armonía en la vida diaria de las instituciones educativas. En este sentido, se expresan unas expectativas sobre la manera cómo deben actuar las personas que conforman la comunidad educativa, los recursos y procedimientos para dirimir conflictos, así como las consecuencias de incumplir los acuerdos (Chaux *et al.*, 2013).

Si bien en dichos documentos no se estipula nada respecto al problema de convivencia escolar con estudiantes venezolanos, más adelante, en el 2018, el MEN hizo un llamado a contemplar estrategias para abordar el tema (Ministerio de Educación Nacional, 2018). Sin embargo, esta serie de propuestas aún no se ven reflejadas de manera clara dentro de los planteles educativos donde se presentan dificultades ligadas a la implementación de estrategias de trabajo dentro de las aulas que garanticen una verdadera inclusión.

En lo que respecta al contexto de la investigación se encontró que el tema de la migración también se ha venido presentando dentro de las instituciones educativas del municipio de Sonsón. Para el 2022 se reportó que hay dos colegios con mayor presencia de venezolanos, el Técnico Industrial y la Institución Educativa Rosa María Henao Pavas, siendo esta última la que mayor número de extranjeros reporta dentro del registro de matrícula⁵⁰. Teniendo en cuenta los reportes previos por parte de docentes de la institución, se encontró particularmente que el grado cuarto B de primaria reporta el mayor número de venezolanos (cinco de un total de cuarenta y un estudiantes), y al mismo tiempo se identificó un mayor número de registros ligados a problemas de convivencia escolar.

Respecto a este asunto el interés investigativo estuvo entonces relacionado con dar respuesta a esas relaciones de convivencia escolar que se llevan a cabo entre estudiantes venezolanos y colombianos en dicho grado, durante el 2022. Y al mismo tiempo caracterizar las medidas que establece la institución educativa respecto al manejo de estas situaciones, así como la descripción de esas estrategias pedagógicas que desarrollan los docentes y la determinación de esos factores que generan tal problemática.

50 62 estudiantes venezolanos matriculados para el Colegio Rosa María Henao Pavas y 47 en el Técnico Industrial.

20.3 REFERENTES CONCEPTUALES Y NORMATIVOS

20.3.1 CONVIVENCIA ESCOLAR

En las actividades escolares que se desarrollan dentro de las aulas de clase aparece el tema de la convivencia escolar. De acuerdo con Concha (2013), se entiende como “las acciones que permiten que los actores escolares puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y para la paz” (p. 3). En este sentido se busca que el diálogo constante y el respeto por el otro sean elementos esenciales dentro de las interacciones escolares.

En este mismo sentido Llece (2008) señala que “la convivencia escolar es la variable que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes. Por tanto, se debe generar un ambiente de respeto, acogedor y positivo; esto es fundamental para promover el aprendizaje entre los estudiantes” (p. 45). En este orden de ideas, se entiende que la convivencia escolar influye directamente en la formación académica y moral de los estudiantes en un salón de clases, porque en ellos se generan valores importantes para la vida diaria. En el marco de esta investigación se buscó analizar la manera en que se desarrollan las interacciones escolares, ligadas al relacionamiento y comportamiento que se evidencian dentro del aula de clase.

20.3.2. AGRESIÓN ESCOLAR

A la hora de hablar de convivencia escolar nos referimos también a los factores que se evidencian de manera regular en las aulas de clase. De acuerdo con Vélez (2015) estos se refieren a “las problemáticas en vivencias con situaciones relacionadas con la pedagogía: falta de motivación de los estudiantes, metodologías inapropiadas y obsoletas, mala preparación de los maestros en asuntos tan esenciales como el manejo de grupo y la resolución de conflictos en el aula” (p.17). Dentro de esas problemáticas aparece una categoría fundamental para el análisis de los datos recogidos. Una de ella es la agresión escolar, entendida como:

Toda acción realizada por una o varias personas que conforman la comunidad educativa y que busca afectar negativamente a otras personas de la misma comunidad, de las cuales por lo menos una es estudiante. La agresión escolar puede ser física, verbal, gestual, relacional y electrónica (Decreto 1965 de 2013, artículo 39).

En esta misma línea la Guía 49 para la Convivencia Escolar del MEN tipifica los diferentes tipos de agresión que presentan en las aulas. Una de ellas está relacionada con la agresión física, entendida como “toda acción que tenga como finalidad causar daño al cuerpo o a la salud de otra persona. Incluye puñetazos, patadas, empujones, cachetadas, mordiscos, rasguños, pellizcos, jalón de pelo, entre otras” (2020, p.49). En el mismo documento se habla de agresión verbal como “toda acción que busque con las palabras degradar, humillar, atemorizar o descalificar a otras personas. Incluye insultos, apodosos ofensivos, burlas y amenazas” (MEN, 2020, p. 49).

En suma, esta investigación buscó analizar aquellos casos donde se presentaron problemáticas asociadas a agresiones escolares, que por lo regular estaban asociadas a agresiones físicas y verbales.

20.3.3 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y CLIMA ESCOLAR DE AULA

Uno de los actores claves en el mejoramiento del clima escolar de aula es el docente, encargado en parte del buen relacionamiento de sus estudiantes. En este sentido, una categoría fundamental está ligada a las estrategias de enseñanza que implementa para fomentar una sana convivencia. De acuerdo con Pamplona *et al.* (2019) estas están “relacionadas con la metodología del docente para lograr que los contenidos, temáticas e información logren ser aprendidas por el estudiante y se genere el desarrollo de competencias” (p.14). Esta noción de enseñanza se articula a una lectura que hace énfasis en el clima escolar de aula que es definido por Téllez (2016) como “un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto, en donde el docente manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos, y establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula” (p. 9).

En este sentido, nuestra investigación abordó el trabajo que realizó la docente en cuanto al mejoramiento del clima escolar de aula, entendiendo que para ello sus estrategias de enseñanza son fundamentales, pues al tiempo que trasmite sus contenidos de área termina abordando el aspecto convivencial, este desde una lectura integral.

20.3.4 MEDIDAS QUE ESTABLECE LA INSTITUCIÓN

Como es sabido, dentro de las instituciones educativas existen documentos y normativas que regulan la convivencia escolar, que son una expresión formal

de los derechos y deberes de los estudiantes, que contienen valores, ideas y deseos de una comunidad educativa que persigue un determinado propósito en la formación escolar de los educandos (Arévalo, 2012, p. 2).

Es así como cada institución debe implementar el funcionamiento de su Manual de Convivencia Escolar, que además de plantear unos principios y propósitos comportamentales establece una ruta a seguir para el manejo y atención de casos de agresión escolar. A partir de la Ley 1620 del 2013 se habla por ejemplo de una ruta de atención integral para la convivencia, se establecen las pautas mínimas para aplicar los protocolos de prevención y resolución de las situaciones que la afecten, haciendo incluso una clasificación de las faltas recurrentes dentro los planteles educativos.

En fin, los manuales de convivencia son la herramienta de cada institución educativa para resolver las dificultades y problemas de convivencia que se generan en las aulas de clase, basándose en los conductos regulares que se deben según las pautas que allí se consignan.

20.4 RUTA METODOLÓGICA

Esta investigación tuvo un alcance de tipo descriptivo. Desde un paradigma interpretativo se buscó hacer una lectura de los fenómenos que influían en la convivencia escolar, haciendo énfasis en los puntos de vista, significados y voces de los estudiantes y otros actores implicados.

De acuerdo con lo anterior el enfoque que se planteó para la investigación es el cualitativo, que se centra en el sujeto y su accionar, en sus experiencias individuales y sobre todo en esas relaciones interpersonales que se establecen dentro del aula de clases.

Con base en la clasificación de estrategias de investigación social cualitativa que plantea Galeano (2018), se usó la estrategia de estudio de caso cuyo objetivo es “comprender el significado de una experiencia, e implica el examen intenso y profundo de diversos aspectos de un mismo fenómeno” (p. 82). Esta estrategia se utilizó teniendo en cuenta que el tema de la convivencia entre estudiantes venezolanos y colombianos es un tema atípico, poco abordado actualmente, a pesar de que se viene presentando en diferentes colegios del país.

El factor principal para la elección del grado cuarto de la Institución Educativa Rosa María Henao Pavas estuvo relacionado con su representatividad, dado que

dicha institución y a su vez el grado cuarto presentan las cifras más altas en cuanto a estudiantes venezolanos y problemas de convivencia escolar. Otro de los factores que influyó en dicha escogencia estuvo ligado al acceso y apertura que tuvo la institución, ya que en otras ocasiones el equipo de trabajo había realizado sus prácticas pedagógicas en el plantel.

En cuanto a las técnicas de investigación para recoger la información se utilizó la observación no participante, con el fin de identificar el contexto en el que se relacionaban los estudiantes dentro del aula de clase; se trabajó también con la revisión documental, que nos permitió recoger información por medio de documentos, cartas, fichas, fotos, entre otros productos generados en el aula, para recoger la voz y el punto de vista de los actores se usó la entrevista semi estructurada. Los instrumentos que acompañaron estas técnicas fueron los diarios de campo pedagógicos, las fichas bibliográficas, de contenido, de registro y los formatos de preguntas.

Durante el proceso de sistematización, codificación y análisis de la información se estableció la siguiente ruta de trabajo según Hernández-Sampieri *et al.* (2006, pp. 625-637): en primer lugar, se sistematizó la información recolectada, por medio de la transcripción de las entrevistas, análisis de los árboles de conceptos y cartas, guardando esta información en diferentes carpetas. En segundo lugar, se aplicó el ejercicio de codificación, el cual estaba dividido en categorías y subcategorías con el fin de abordar los interrogantes del problema planteado. Se logró un ejercicio de tipificación de las unidades de análisis encontradas en los datos, para verificar qué tan reiterativos eran, luego se realizó una triangulación, donde se vieron los datos de más recurrencia y por este motivo objeto de análisis. En tercer lugar, se realizó el proceso de análisis de las subcategorías o temas que más se repetían, para esto se utilizó un diagrama que buscaba contrastar lo encontrado con los antecedentes y los referentes conceptuales. Por último, se construyó un documento de resultados de la investigación, respondiendo así a los objetivos generales y objetivos específicos. Estos se escribieron de forma descriptiva, tratando de dar cuenta de los elementos característicos del fenómeno estudiado.

20.5 RESULTADOS

20.5.1. FACTORES ASOCIADOS A PROBLEMAS DE CONVIVENCIA

Dentro de los múltiples temas que se presentan día a día en un salón de clases aparece uno que siempre ha preocupado a maestros y directivos, nos referimos a la convivencia o clima escolares. Nuestra investigación abordó este ámbito, en especial en lo que concierne a las formas de relacionamiento que se establecen entre estudiantes colombianos y venezolanos del grado 4.º de la institución educativa Rosa María Henao Pavas. A continuación, presentaremos los resultados de dicha investigación.

Como ya se dijo, Cornejo y Redondo (2001) definen el clima escolar como “la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o dentro de la institución) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan” (p. 6). En ese sentido un clima de aula donde las relaciones interpersonales sean adecuadas dará paso a que los procesos académicos sean más efectivos y se desarrollen bajo formas de convivencia más cordiales.

En el trabajo de campo se encontraron testimonios que dan cuenta de una problemática de convivencia ligada a temas de xenofobia. Es así como en algunas instituciones del municipio se han visto casos de discriminación hacia estudiantes venezolanos: “me humillaban a mí que, porque yo era venezolano, me decían cosas, sobrenombres, yo me sentía muy mal” (entrevista n.º 1, p. 3). Si bien este tipo de acciones no se presentan en todas las instituciones educativas hay que destacar que en lenguaje coloquial de los plateles se ha normalizado el término de “venecos”, expresado en ocasiones de manera peyorativa y diferenciadora.

En lo que respecta a la institución estudiada se encontraron también algunos casos en donde el clima escolar se veía afectado por acciones de rechazo a estudiantes de procedencia venezolana (diarios de campo). Al aplicar un instrumento de recolección de la información, que consistía en elaborar una carta con mensajes para los estudiantes venezolanos, se encontraron fragmentos despectivos, que evidenciaban cierto tipo de disgusto hacia ellos como grupo social (diario n.º 6, p.1).

Uribe (2020) define este tipo de acciones con el concepto de alterofobia, entendido como “el miedo o repudio hacia el otro, pero específicamente a otro,

que no se conoce, no comprende, ni entiende y que, en vista de su incapacidad para darse a dicha tarea, decide marginar” (p. 41). En esa misma línea Millán *et al.* (2021) citan a Bauman que señala “que en el mundo globalizado el otro diferente es un extraño que llama a la puerta y que se puede reducir a una condición inferior a los autóctonos que han sido relegados y confinados en el país” (p. 4).

Ahora, el miedo al otro en este caso se explica en parte por el tipo de problemas de comportamiento que se apreciaron dentro del aula del grado cuarto. Hablamos en este caso de dos tipos de agresiones constantes, la verbal y la física. En cuanto a la primera, Valzelli (1983) la define como la “respuesta oral que resulta nociva para el otro, a través de insultos o comentarios de amenaza o rechazo” (p. 6). La agresión verbal son todas las acciones que mediante el uso de comentarios pueden afectar la integridad de las demás personas, en este caso se hace alusión a las palabras que se usaban para referirse a los venezolanos, tales como “chamo”, “veneco”, “mamá huevo”, “hijueputa” (diarios de campo).

En investigaciones como la de Millán (2021) también se encuentran elementos similares a los que suceden en el caso investigado. El autor señala por ejemplo que el uso de calificativos como “veneco” tenía como propósito marcar distancia entre los nacionales y los extranjeros. “Se percibe como amenazante y perturbador de la dinámica escolar, y se le sobrenombra a partir de calificativos que son escuchados a los adultos y que se usan con la intención de violentar mediante la palabra” (p. 8).

En lo que respecta a la agresión física, definida por Reiss y Roth (1993) como las “conductas emitidas por sujetos que intencionalmente amenazan o infringen daño físico sobre los otros” (p. 5), se encontró que hay casos en los que se pasa de lo verbal a la agresión. Se lee sobre todo una reacción de defensa por parte de los estudiantes venezolanos, que ante la recurrencia de lo verbal toman la defensiva en sus acciones: “a veces pelean, pero sí muy repetidamente discuten mucho, pues uno está quieto y ellos llegan y le buscan problema y así, y a mí no me gusta mucho que me jodan” (entrevista n.º1, p. 3). En este mismo sentido, la profesora del grado mencionó que:

Dentro del aula, por lo general los venezolanos manejan buenas relaciones con los demás compañeros y viceversa, pero los estudiantes venezolanos son agresivos, no manejan normas de cortesía, dar las gracias, saludar, pedir prestado algo. Sino que creen que todo lo pueden tener y coger, y por eso se ven roses entre ellos (entrevista n.º3, p. 2).

En lo que respecta a los diagnósticos y causas que expliquen estas problemáticas la docente encargada del grado cuarto mencionó que algunos estudiantes venezolanos.

No están como tal diagnosticados, pero uno lo nota, entonces se habla con los padres de familia para que traten de buscar por el lado de la salud, una remisión, para que evalúen el comportamiento agresivo, porque en el aula de clase golpea a los compañeros, los insulta. No se mide con sus actos (entrevista n.º3, p. 4).

Se podría interpretar en suma que estos problemas de convivencia pueden tener varias lecturas. Por un lado, es recurrente el tema de la xenofobia y la discriminación hacia los venezolanos, en especial en lo verbal; tema que a la vez es uno de los causantes de las agresiones físicas que se presencian entre colombianos y extranjeros, pero al mismo tiempo se podría señalar que las formas de ser agresivos de los estudiantes venezolanos acrecientan el imaginario de “diferentes” y con este el caso se torna en un círculo vicioso que afecta la convivencia escolar.

En suma, este es uno de los tantos temas que la migración de los venezolanos hacia Colombia ha generado en las aulas de clase, ello sin desconocer otros aspectos, pues las concepciones que se tienen sobre la llegada de los migrantes se pueden ver divididas: algunos ven la oportunidad para aprender de una nueva cultura, de relacionarse con personas nuevas, otros los ven como un grupo social llega a invadir espacios, a profundizar las problemáticas sociales.

20.5.2. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN EL AULA

Las estrategias pedagógicas son las acciones realizadas por el docente con el fin de facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes. Arias *et al.* (2019) citan a Bravo que señala que “las estrategias pedagógicas constituyen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se alcanzan conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación” (p. 2). En ese sentido, cada maestro desarrolla prácticas que le sirvan para enseñar las temáticas en el salón, para lograr una enseñanza adecuada a cada uno de los estudiantes. A continuación, abordaremos algunos elementos relacionados con las estrategias usadas en clase para trabajar el tema de la convivencia e integración escolar.

- **Contextualizar la enseñanza**

Unas de las mayores problemáticas que se presentan con los estudiantes venezolanos es el tema de la comunicación: escuchar palabras que son nuevas para ellos y no comprender sus significados, hace que su proceso de aprendizaje y socialización se vea afectado. “Contextualizar la educación significa adaptar los contenidos educativos a la realidad (...) de los estudiantes; es decir, desarrollar los contenidos temáticos en sesiones de aprendizaje a través de ejemplos de su vida cotidiana” (Proyecto Cogestión, s.f, p. 18). De esta manera el docente tiene un reto mayor a la hora de ejecutar su clase, como también la manera en que se contextualizan las temáticas para que el estudiante venezolano pueda comprender lo que se trabaja en ellas.

En lo que respecta a nuestra investigación, en una entrevista la maestra mencionó que una de sus estrategias estaba relacionada con mejorar los niveles de comunicación y comprensión temática:

En ocasiones trato de realimentar y que sean los estudiantes venezolanos los que opinen, para yo saber si ellos sí entendieron... sino para tratar de hacérselos entender porque muchas veces el léxico que nosotros utilizamos no es el mismo de ellos; entonces muchas veces se pueden perder en la explicación, procuro que ellos me hagan saber cuándo no entienden algo, para buscar la forma de hacérselos saber en el contexto de ellos” (entrevista n.º3, p. 3).

Bautista (2021), menciona que una de las problemáticas de la educación con estudiantes de frontera es que no se contextualiza con sus necesidades propias. Esto radica en que no se toma conciencia de que la educación, al igual que las fronteras, son un hecho de integración en la que resaltan elementos de la cultura y deben ser manejados de manera oportuna y no de forma equivocada. Pues, así como no se crean leyes especiales que rijan el accionar humano en estos espacios, tampoco se crean currículos específicos que orienten el desarrollo de educativo de dichos estudiantes (p.10).

También se encontró que desde el tema de las metodologías de enseñanza las maestras han planteado nuevas estrategias para generar un interés que les demuestre a los estudiantes venezolanos una mejor comprensión de las temáticas impartidas, partiendo de las necesidades propias de cada uno de ellos. Se han venido basando en la diversidad que existe en el aula para adaptar sus clases y lograr el objetivo de formarlos dentro del contexto del salón (diarios de campo).

- **Igualdad de trato**

Otra estrategia que se evidenció en el proceso investigativo estuvo ligada a las formas de trato que tienen los docentes dentro del aula de clases. En investigaciones como la de Fernández (2019) se menciona que “no estamos, consecuentemente, ante el derecho a ser igual que los demás, sino a ser tratados de la misma forma que los demás, lo que evidentemente es distinto” (p.11). Por ello el autor plantea que todas las personas sin importar de donde provengan deben recibir por lo menos un trato igualitario, para que de esta manera no se le vulneren los derechos y se generen mejores espacios de convivencia.

En lo que respecta nuestra investigación, en entrevistas a estudiantes venezolanos se destacó la práctica recurrente entre los maestros por garantizar un trato igualitario. “Y pues los profes me tratan igual que a los otros” (entrevista n.º1, p. 4). En ese mismo sentido se pudo evidenciar que por parte de los docentes se buscan generar espacios de reflexión que potencien la igualdad en el trato: “la igualdad es importante porque nadie debería ser excluido de donde venga, por sus creencias o gustos, no ser apartado por sus compañeros o que le hagan *bullying*” (diálogo con estudiantes del cuarto).

- **Fortalecimiento de las relaciones personales**

Una tercera estrategia tiene que ver con el fortalecimiento de los lazos afectivos y la calidad de las interacciones interpersonales entre los estudiantes del grado cuarto B. Según Bisquerra (2003) una relación interpersonal “es una interacción recíproca entre dos o más personas” (p. 1). Se trata de vínculos sociales que, como tales, se encuentran regulados por las leyes e instituciones de la interacción social, en este caso las reglas o normas del salón y de la institución. Además, las relaciones son un tipo de asociación que nosotros establecemos con las demás personas, que están basadas en emociones y sentimientos, que van de la mano con los principios de los derechos humanos donde se busca un respeto por la individualidad y las diferencias de las demás personas.

En cuanto a los resultados del trabajo de campo se pudo encontrar que hay un interés por mejorar aspectos como la integración, el compañerismo y la resolución de problemas que afectan el ambiente de aula. Aspectos como la concertación de las reglas de clase, los acuerdos para pedir la palabra, para respetar al compañero son acciones recurrentes que se evidenciaron en las prácticas de las maestras. “Mi relación con ellos ha empezado a ser buena, en especial con las niñas venezolanas, son muy buenas amigas y me gusta compartir juegos con ellas” (entrevista n.º2, p. 3).

Por lo tanto, se podría concluir que por un lado se presentan casos que afectan la convivencia escolar (como se mencionó más arriba), pero por otro lado hay un interés por cambiar dicha problemática con la aplicación de una serie de medidas y estrategias encaminadas a mejorarla.

- **Medidas institucionales frente a la convivencia escolar**

Uno de los aspectos más relevantes dentro de la convivencia escolar está relacionado con el tipo de medidas que se toman dentro de la institución para afectar la convivencia, en este caso para resolver los problemas que se presentan en las aulas de clase, a continuación, vamos a presentar unos elementos que tiene el colegio para resolver tales situaciones. El elemento más determinante para resolver estas situaciones es el Manual de Convivencia. Que de acuerdo con Chaux *et al.* (2013) es entendido:

Como una herramienta en la que se consignan los acuerdos de la comunidad educativa para facilitar y garantizar la armonía en la vida diaria de los estudiantes, en ese sentido, se definen las expectativas sobre la manera como deben actuar las personas que conforman la comunidad educativa, los recursos y procedimientos para dirimir los conflictos, así como las consecuencias de incumplir los acuerdos (p. 5).

En este sentido el manual de convivencia es una herramienta que los establecimientos educativos tienen como referente a la hora de resolver problemas de convivencia escolar, pues en él tienen una ruta para seguir un conducto regular cuando se presentan algunas problemáticas.

Teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes venezolanos que hay en la institución educativa y los reiterados problemas de convivencia escolar que se presentan con ellos, no se encuentra ningún apartado que esté asociado con la resolución de problemas con esta población, ahora, centrándonos más en las concepciones que tiene la institución educativa sobre los tipos de agresiones, se encontraron las siguientes definiciones establecidas en el manual de Convivencia de la institución (2023), y que guardan coherencia con lo que planteado en la Ley de convivencia escolar 1620 de 2013.

Se habla entonces de agresión escolar, que está ligada al daño físico, verbal, gestual, relacional y electrónico. En cuanto a lo verbal habla del uso del lenguaje que busca “degradar, humillar, atemorizar, descalificar a otros. Incluye insultos, apodosos ofensivos, burlas y amenazas”, y la agresión física la definen como “toda acción que tenga como finalidad causar daño al cuerpo o a la salud de otra persona. Incluye puñetazos, patadas, empujones, cachetadas, mordiscos, rasguños, pellizcos, jalón de pelo, entre otras” (Manual de Convivencia Escolar, 2023, p.10).

Como ya mencionó en otro apartado los problemas de convivencia entre estudiantes colombianos y venezolanos estuvieron ligados a agresiones físicas (peleas, empujones, patadas, puños); verbales (uso de términos como “chamo”, “veneco”, “mamá huevo”, “hijueputa”) y gestuales en términos de manifestaciones obscenas (diarios de campo n.º 2-3). Estas acciones en suma terminaron afectando las relaciones entre dichos estudiantes.

Para la resolución de estas situaciones la institución seguía un conducto regular, que es ejecutado para todos los estudiantes con algún problema de convivencia escolar. Algunas de las medidas que se tomaron empezaban por poner en conocimiento de los hechos a estudiantes involucrados, docentes, directivos, padres de familia; luego se buscaban estrategias de solución por medio del diálogo; y en caso de no poder resolverse mediante esta estrategia, se iniciaba un proceso en el registro escolar. “Se maneja el mismo conducto regular para todos los estudiantes, primero el director de grupo, coordinación, padre de familia si es necesario, se hace anotación. Si la falta es reiterativa se va al comité de convivencia” (entrevista n.º 3, p. 4).

Este conducto se ve reflejado en una de las entrevistas que se le realizó a un estudiante venezolano:

Nos separaron y nos llevaron para coordinación, llamaron a mi mamá, le dicen las cosas a la mamá, uno está ahí al lado de la mamá, le decían que si volvía a pelear así nos expulsaban a los dos. Y pues los profes me tratan igual que a los otros” (entrevista n.º 1, p. 4).

Por otro lado, el manejo de la convivencia escolar también es un tema que está relacionado con las prácticas que los docentes implementan en el aula de clase, el trato que se le da a los estudiantes y el recibimiento que les proporciona la institución. Este último tema afecta de manera directa el clima escolar, pues dadas las dificultades de documentación de esta población, a la institución se le ha hecho difícil obtener un reporte claro sobre registros y hojas de vida asociadas a la conducta, e incluso al rendimiento académico.

Sí, ellos se presentan a la institución con sus padres, solicitan el cupo que en este caso se solicita en rectoría, nunca se ha negado un cupo a un estudiante venezolano, después de que ingresó se le hace una prueba para darnos cuenta de en qué nivel se encuentra y a qué grado va a acceder” (entrevista n.º 3, p. 2).

Se puede concluir que la institución educativa ha implementado las acciones recurrentes que se estipulan dentro su manual de convivencia e incluso han buscado generar un acercamiento a los estudiantes venezolanos a las dinámicas del colegio, pero es cierto que durante el trabajo de campo no se evidenció una estrategia en términos de brindar otras soluciones a dicha problemática.

20.6 CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En primer lugar, se evidenció que los tipos de agresiones que más se presentaban en la institución, grado cuarto B, eran la verbal, la física y la gestual; las causas a estas agresiones estaban asociadas a lecturas más amplias, que tocaban el tema de la xenofobia y alterofobia que se vive entre conciudadanos.

Se encontró también que los estudiantes venezolanos (hombres) son los que presentaban faltas más reiteradas en cuanto a los registros comportamentales. Las mujeres se caracterizaban más por su buena relación con los demás compañeros de clase.

Se puede concluir que en la institución no se evidenciaban apartados en el Manual de Convivencia que hablaran sobre esta población, no definía cómo se debe actuar con problemáticas o situaciones que se presentaban en términos de convivencia escolar y clima de aula entre connacionales.

En cuanto al registro y antecedentes que aportan los estudiantes en términos comportamentales y académicos se evidenciaron falencias, dados los problemas de documentación, que impedían hacer diagnósticos claros sobre la trayectoria escolar de los migrantes venezolanos.

Se encontró que existen algunas estrategias y metodologías dentro del aula que permitían mejorar el clima escolar de aula, entre ellos la contextualización de la enseñanza, la formación en derechos y deberes de la clase y el fortalecimiento de relaciones interpersonales.

Por lo tanto, se podría concluir que por un lado se presentaban casos que afectaban la convivencia escolar, pero por otro lado había un interés por cambiar dicha problemática con la aplicación de una serie de medidas y estrategias encaminadas a su mejoramiento.

REFERENCIAS

Alcaldía mayor de Bogotá. (2021). *Más de 54 mil migrantes venezolanos reciben una educación de calidad en Bogotá*. <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/educacion/54522-migrantes-venezolanos-se-educan-en-colegios-de-bogota-foto>.

- Arias, R. (2019). *Percepción sobre las estrategias pedagógicas para la formación de competencias en el área clínica de estudiantes de odontología de la Universidad del Magdalena* [Trabajo de Grado, Universidad del Magdalena].
- Arredondo Vélez, A. (2015). Convivencia escolar: una mirada desde la concepción humanista a la situación en Colombia. *ENClave Social*, 4(1), 50-61. <https://n9.cl/fb7e4>.
- Bautista, F. (2021). Perspectiva social de la educación en la frontera colombo-venezolana. *Revista de Investigación*, 9(2), 14-28.
- Bisquerra, J. (2003). *Relaciones interpersonales*. McGraw-Hill.
- Chaux, V. (2013). *Manual de convivencia Colegio Santa María 2020-2023*. Colegio Santa María.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la región metropolitana. *Última Década*, (15), 11-52. <https://n9.cl/7akrot>.
- Decreto 1965 de 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 11 de septiembre de 2013. D.O. n.º 48910. <https://n9.cl/wmz1x>.
- Galeano, M. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. (2ª ed.). Fondo Editorial FCSH.
- Guajardo Concha, N. (2013). La educación para la paz y la mediación como herramientas en la resolución de conflictos escolares. *Espiral*, 3(1), 45-46.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Institución Educativa Rosa María Henao Pavas. (2023). *Manual de convivencia. Documento virtual*. Institución Educativa Rosa María Henao Pavas.
- Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 20 de marzo de 2013. D.O. n.º 48733. <https://n9.cl/qw1rd>.

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). *Guía 49 para la convivencia escolar*. MEN. <https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>.
- Millán, K., Durán, N., Rodríguez, L. y García, A. (2021). La escuela y la migración: experiencias de niños venezolanos en Colombia. *Psicoespacios*, 15(26), 1-15. <https://bit.ly/3qgNySy>.
- Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2018). *Migrantes en situación de vulnerabilidad*. <https://n9.cl/178j5>.
- Pamplona-Raigosa, J., Cuesta-Saldarriaga, J. y Cano-Valderrama, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Eleuthera*, 21, 13-33. <http://www.scielo.org.co/pdf/eleut/v21/2011-4532-eleut-21-00013.pdf>.
- Proyecto Cogestión Amazonía Perú. (2016). *Guía para la contextualización de la educación ambiental intercultural*. Cooperación Alemana. <https://n9.cl/7j4ra>.
- Rodríguez Arévalo, V. (2012). El manual de convivencia escolar y el libre desarrollo de la personalidad. Una visión jurisprudencial. *Justicia Juris*, 7(2), 17-26. <https://n9.cl/td5lo>
- Téllez, F. (2016). *Identificación de temáticas no abordadas por la investigación educacional. Principales desafíos del sistema educativo para la formación de profesores*. Manuscrito no publicado.
- Uribe, C. (2020). *Los estudiantes venezolanos narran su experiencia: los rastros y rostros de la alterofobia* [Trabajo de Grado, Universidad de Antioquia]. <https://n9.cl/vjm2s>.
- Valdés, H. (Coord.). (2008). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Unesco. <https://n9.cl/6viqh>.
- Villamil, E. (17 de septiembre de 2021). Más de 54 mil migrantes venezolanos reciben una educación de calidad en Bogotá. *Alcaldía Mayor de Bogotá*. <https://bit.ly/3DthSN3>.

LA DIRECCIÓN DE GRUPO COMO ESPACIO PEDAGÓGICO QUE FOMENTA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR SAN ROQUE

Yuly Andrea Cartagena Peña⁵¹

RESUMEN

La presente experiencia significativa implementa como estrategia pedagógica las direcciones de grupo, con el objetivo de desarrollar el contenido teórico de la competencia ciudadana acorde al grado de escolaridad de los estudiantes de la Institución Educativa Normal Superior San Roque (IENS San Roque). Se utilizó como técnica para la recolección de la información la encuesta abierta, luego se dio paso a la elaboración y ejecución de la primera dirección de grupo. En este sentido, los hallazgos a mencionar son: i) la existencia de acciones violentas en el contexto familiar y social se replican en el aula y ii) la mayoría de los estudiantes reconocen que los diferentes tipos de violencia pueden repararse a través de la mediación y la conciliación. Además, emerge una conclusión y es

51 Licenciada en Filosofía de la Universidad de Antioquia, especialista en Aplicación de TIC para la Enseñanza de la Universidad de Santander, magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación de la Universidad de Santander. Docente de la Institución Educativa Normal Superior San Roque.

que las direcciones de grupo permiten indagar sobre las problemáticas sociales y en ellas el maestro y los estudiantes plantean posibles soluciones.

Palabras clave: competencias ciudadanas, convivencia, estrategia, construcción social, dirección de grupo.

21.1 INTRODUCCIÓN

La educación colombiana ha estado marcada por el interés de mejorar la convivencia escolar. Es por ello por lo que surge la necesidad de crear espacios pedagógicos, donde sea posible pensar las prácticas educativas. La siguiente experiencia significativa, tiene como intención reflexionar sobre las direcciones de grupo como un proyecto de aula en común, donde el trabajo entre pares y la investigación, facilitan a los estudiantes de la IENS San Roque, comprender la articulación de las competencias ciudadanas en la convivencia escolar y social.

La compilación de esta información hace posible constatar que los maestros dentro y fuera del aula motivaron a los estudiantes mediante diferentes talleres y actividades lúdico-pedagógicas a alcanzar un aprendizaje autónomo, basado en el reconocimiento de sus valores. Cabe resaltar que los docentes de la comunidad de gestión investigativa de la IENS, observaron que era muy viable abordar desde las siguientes tres competencias ciudadanas, el mejoramiento continuo de la convivencia escolar. Ellas son: i) convivencia y paz, respeto por mí y por los demás, buen trato, empatía, cuidado de los otros, autocuidado; ii) participación y responsabilidad democrática desde un enfoque de justicia, solidaridad y equidad, derechos humanos, participación en los procesos democráticos, construcción de normas básicas y toma de decisiones y iii) pluralidad, identidad y valoración; cuando se enfatiza en el respeto por las diferencias.

Estas, en conjunto, constituyen la temática elegida y serán abordadas de conformidad con el grado de escolaridad para su respectiva indagación, bien sea de forma individual o colectiva. Cuando esté más desarrollado el proyecto, se incorporará la teoría a través de medios visuales en los diferentes escenarios de la IENS, ya que pueden repercutir en el comportamiento de los niños, niñas y adolescentes.

21.2 EL FOMENTO DE LA TOLERANCIA Y EL RESPETO DESDE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS

Uno de los asuntos más discutidos en el siglo XXI ha sido la calidad educativa. Retos y desafíos rodean la eterna pregunta sobre la formación del ser humano, entre ellos las didácticas a implementar en las clases para que el estudiante pueda introyectar de forma connatural su afabilidad por los otros. Es en este punto donde las relaciones interpersonales se convierten en una exigencia a la hora de transformar el contexto educativo y social.

La educación evoluciona y se transforma, por tanto, es necesario que las escuelas normales replanteen los objetivos sociales. La IENS San Roque propuso desde el PEI: “educar en la tolerancia y en el respeto a la idiosincrasia de los individuos y el colectivo que la conforma. De ahí que asume la educación como proceso de formación permanente, personal, cultural y social” (p. 30). Para poder lograrlo, se entrelazan la teoría y la práctica pedagógica propuesta por el maestro desde su campo de saber discursivo con su propio estilo de formar para la vida. Y aunque exista el temor a equivocarse, sin saber exactamente qué tipo de didáctica implementar, se reflexiona sobre un asunto muy interesante, a saber: la educación enfocada en la axiología y competencias ciudadanas, pueden llegar a contribuir al mejoramiento continuo de la convivencia social y escolar, por ello requiere de intentos sin tregua alguna.

Dicho lo anterior, es oportuno describir grosso modo el concepto de competencias ciudadanas como “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN). Las competencias ciudadanas promueven la recuperación, vigencia e importancia de la educación en valores humanos y el diálogo como instrumento mediador por excelencia. La tolerancia y el respeto equilibran implícitamente las diferencias existentes entre los estudiantes, por ende, la convivencia se torna más pacífica y en la resolución de conflictos hay disposición para realizar acuerdos.

Hay que mencionar que desde el grado de transición hasta el Programa de Formación Complementaria (PFC), el desafío que precisamente debe asumir el maestro es asociar fuera de los dos valores humanos mencionados anteriormente, otros que propendan por el desarrollo de habilidades para la vida. Por tanto, le corresponde diseñar o adaptar estrategias que mejoren la convivencia escolar y social, sin tener que hacer uso de discursos retóricos. Un lenguaje sencillo permite al estudiante ser empático con sus compañeros, ya que

le resulta más fácil comprender su realidad, pues la capacidad reflexiva sobre la convivencia escolar y social serán clave para avanzar en el reconocimiento de los otros como actores importantes en la resolución de conflictos.

21.3 LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS, PLATAFORMA PARA EDUCAR EN CONVIVENCIA PACÍFICA

Antes de empezar el abordaje respecto al papel preponderante que tienen las competencias ciudadanas dentro de la formación de valores humanos, se hace necesario precisar la implicación e importancia del diálogo. Desde el sentir de la filósofa española Adela Cortina, se entiende que “las personas íntegras están formadas moralmente bien, mediante la ética dialógica donde se establecen los valores éticos” (como se citó en Andino, 2017, p. 1) que fundamentan el actuar racional de cada uno.

Si se traslada esta premisa a las aulas de clase, ciertamente se hablaría de la intencionalidad que debe tener todo discurso pedagógico entre el docente y el estudiante. En la medida en que la institución educativa contribuye de forma directa en el desarrollo de las competencias ciudadanas mediante actividades didácticas que apunten a alcanzar una convivencia pacífica, surgirá una conexión entre la responsabilidad y los procesos democráticos, donde prime el respeto por la pluralidad y las diferencias.

Al respecto el MEN se pronunció en el año 2015 e insistió en que si se desea “lograr una educación de calidad significa formar ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejerzan los derechos humanos, cumplan sus deberes sociales y convivan en paz”. Lo cual conlleva a que se fortalezca el ambiente escolar, no solo desde lo expuesto en el manual de convivencia sino en el quehacer de aquel docente que forma para vida.

El maestro debe apuntar a un diálogo analítico, crítico y propositivo que dinamice la comprensión de la realidad del estudiante. Esta puede ser reflexionada desde la practicidad y el cumplimiento de los derechos humanos en su contexto local y global.

Ahora bien, mencionar el contexto es ubicarlos geográfica y temporalmente en el territorio, donde diariamente se deberían dar las condiciones para “vivir bien” y cada ciudadano pueda construir o dar cumplimiento a un proyecto de

vida que sea consciente de los problemas sociales de su entorno y se visiona a lograr la paz. Y como lo anterior se debía replantear y poner en marcha, qué mejor manera de ejecutarlo que a través de las direcciones de grupo cuyas guías de aprendizaje fueron diseñadas exclusivamente para realizar por sesiones las prácticas pedagógicas basadas en las competencias ciudadanas, que hagan hincapié en la formación integral de cada uno de los estudiantes, donde explícitamente se estimule la tolerancia, el respeto y la democracia.

La IENS de San Roque, en uno de los objetivos específicos del PEI manifiesta que “hay que determinar los principios que guían el quehacer educativo de la institución respondiendo a los requerimientos de la sociedad y de la formación de un nuevo ciudadano más productivo, solidario, participativo, tolerante, que promueva la equidad y calidad de la educación en un clima de respeto mutuo” (p. 108).

El sistema institucional de evaluación resalta de la IENS San Roque, concibe la evaluación como un proceso que permite al estudiante acercarse a una actitud reflexiva “con autonomía, autorregulación y comprensión de la forma como aprende la persona” (p. 124) por tanto, debe trascender al campo de la humanización, en el cual los estudiantes y los docentes trabajan -según el modelo pedagógico- en forma mancomunada por comprender la responsabilidad social que se adquiere, ya que todo el proceso educativo debe estar orientado a la formación ciudadana, de la cual se sigue todo sentido de responsabilidad en la sociedad.

Entre los fundamentos que orientan la propuesta formativa de la IENS, en aras de dar cumplimiento a la misión y los principios institucionales, al tiempo de pretender propiciar un ambiente de aprendizaje acorde a las dinámicas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional se encuentra el fundamento sociológico el cual se acerca mucho a intencionalidad de educar para la paz.

En este sentido, y para garantizar una cultura de paz, se creó la Ley 1732 de 2014, en la que se establece la cátedra para la paz. En su artículo 1, parágrafo 2, enfatiza en la necesidad de “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población”. Lo anterior coincide con el planteamiento propuesto por la IENS y es:

Apuntar hacia la formación de la persona como ser en relación que desarrolla y perfecciona, a partir de la experiencia formativa, sus habilidades sociales de comunicación, interacción, promoción y consolidación de vínculos con su grupo de referencia, así como con los círculos de relación a los que su grupo pertenece (p. 139).

Para tal propósito es imprescindible la creación e innovación de espacios pedagógicos en los que se incursione la relación entre la práctica de las competencias ciudadanas y la convivencia escolar.

21.4 LAS DIRECCIONES DE GRUPO COMO INMERSIÓN EN LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA

Desde el 2018 la comunidad de gestión investigativa es la encargada direccionar cuatro líneas de investigación: i) pedagogía y didáctica, ii) TIC y evaluación, iii) educación para la convivencia escolar y social y iv) gestión educativa. Las cuatro se articulan en torno a un tema o problema común en consonancia con el PEI pues son un “intento de mitigación de problemas de la comunidad, pero también pueden considerarse como plataformas para la constante innovación” (Peña, 2021, p. 99) y son ejecutadas en los diferentes escenarios de la práctica pedagógica investigativa. Para el caso de esta experiencia significativa, se eligió e incorporó la línea *Educación para la convivencia escolar y social* cuya sublínea es *Formación para la democracia y la ciudadanía en el contexto educativo*, con el propósito que los niños, niñas y jóvenes de la IENS reconozcan a partir de las orientaciones de grupo, la existencia de tres competencias ciudadanas, las cuales son privilegiadas por el MEN en pro de continuar avanzando en una educación con calidad que genere conciencia y responsabilidad social.

Tabla 32. Competencias ciudadanas y temas abordados en las direcciones de grupo

Competencia investigativa	Competencia ciudadana	Grado	Tema abordado
Llevar a cabo una investigación formativa con el fin de encontrar acciones que promuevan la convivencia escolar en la IENS San Roque	Convivencia y paz	Preescolar	Respeto por mí y por los demás: respetemos las diferencias
		Primero	Buen trato
		Segundo	La empatía: comprender las emociones de nuestros compañeros
		Tercero	Cuidado de los otros
		Cuarto	Autocuidado
	Participación y responsabilidad democrática	Quinto	Justicia, equidad y solidaridad
		Sexto	Los derechos humanos
		Séptimo	Participación en los procesos democráticos
		Octavo	Construcción de normas básicas: respeto por el otro y sus diferencias
		Noveno	Construcción de normas básicas: aprendamos a convivir
Pluralidad, identidad y valor de las diferencias	Décimo	Inclusión social, un proceso de oportunidades	
	Undécimo	Toma de decisiones: liderazgo participativo	
	PFC	D Diversidad: recursos para entender la diversidad social y cultural	

Nota. Cada una de estas competencias fue asignada a los grupos según la habilidad de pensamiento y proceso cognitivo correspondiente al grado de escolaridad según currículo académico.

Una vez identificados y clasificados los temas, se dio paso a revisar la pregunta problematizadora, quedando así ¿Cuáles son las estrategias más adecuadas en la construcción teórico-práctica de las sesiones de investigación sobre la convivencia escolar de la IENS San Roque para el reconocimiento que hacen los estudiantes de las competencias ciudadanas en su diario vivir? Este interrogante fue sustentado desde el planteamiento de un objetivo general y específico, a saber: identificar las causas y las consecuencias que inciden en el comportamiento que demuestran los estudiantes de la IENS San Roque. Después se optó por realizar una propuesta escrita en la cual se explicaba la implementación de guías, cuya intención era mejorar la convivencia en aras de propiciar armonía con la persona y su relación con el entorno e identificar características del ambiente escolar, social y familiar que contribuyen a una convivencia pacífica.

21.5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Con el fin de comprender el para qué de esta estrategia pedagógica, se explica ahora la pretensión de construir orientaciones de grupo con base en las competencias ciudadanas sobre la convivencia escolar y de este modo acercar a los estudiantes de la institución al reconocimiento básico de conceptos como: respeto, buen trato, la empatía, justicia, solidaridad, equidad, democracia, derechos humanos, normas, inclusión diversidad entre otros, que tienen relación con las competencias ciudadanas. Se toma la decisión de abordar el tema a través de actividades, talleres y socializaciones, las cuales serán dirigidas por los docentes.

21.6 RUTA METODOLÓGICA

Lo anterior se implementó mediante una encuesta abierta, la cual se aplicó al inicio del proyecto al personal docente y a los directivos docentes. En total se analizaron cinco preguntas y de ellas se extrajeron las respectivas conclusiones, estrategias y reflexiones del estado actual en el que se encuentra la IENS San Roque, en relación con el tema de la disertación que se planteó a lo largo de este escrito. Las cinco preguntas sirvieron como derrotero para iniciar el diseño de las estrategias pedagógicas que contribuirán al mejoramiento de la convivencia escolar. A continuación, se mencionará los interrogantes base de esta indagación:

- ¿Considera que desde que construyeron las orientaciones de grupo con el fin de desarrollar en el estudiante de la IENS San Roque competencias que le permitan construir un proyecto de vida con sentido, se ha dado un cambio en la convivencia escolar?
- ¿Ha evidenciado cambios en la convivencia escolar? ¿Qué tipos de cambios serían estos?
- ¿Conoce cuáles estrategias ha implementado la IENS San Roque para mitigar la violencia escolar?
- ¿Considera usted que hay aspectos que conlleven al mejoramiento del clima escolar y no han sido abordados en las orientaciones de grupo?
- ¿Qué aspectos crees que pueden mejorar la convivencia escolar y aún no se han incluido en las orientaciones de grupo?

Una vez examinadas las respuestas se prosigue con el diseño de los objetivos específicos que sustentarán teóricamente más adelante la justificación del proyecto de aula y van encaminados en analizar qué entienden los estudiantes por violencia en el ámbito escolar, al tiempo en que introyectan los elementos que componen una situación violenta y cómo puede solucionarse. A continuación, se presenta una lista los elementos epistémicos que se irán implementando en cada una de las etapas del proyecto de aula, conocido como sesiones de investigación:

- Elaboración de la primera dirección de grupo en aras de indagar los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre el tema de las competencias ciudadanas.
- Reconocimiento teórico-práctico del concepto violencia escolar.
- Fomento de espacios lúdico-pedagógicos aptos para la reflexión de sí mismo y el entorno.
- Implementación del diálogo como herramienta transformadora en la resolución de conflictos.

21.7 EJEMPLO QUE NARRA LA EXPERIENCIA EN LAS AULAS DE LA IENS SAN ROQUE

Grado: 5.º B

Fecha: 24 de marzo de 2022

Docente directora de grupo: Sandra Liliana Valencia García

Título: justicia, solidaridad y equidad

Objetivo: analizar la importancia de los valores de la justicia, la solidaridad y la equidad, en el fortalecimiento de las relaciones sociales y familiares en pro de la convivencia.

Pregunta problema: ¿Los valores de la justicia, la solidaridad y la equidad se evidencian en el entorno donde vives?

A continuación, se adjunta una imagen sobre el desarrollo de la temática para esta sesión de investigación.

Figura 16. Ficha: “Hablemos sobre lo justo” 52

SECUENCIA DE INVESTIGACIÓN #1

GRADOS: 5º B
 FECHA: 24 - Abril - 2022
 NOMBRE: Eileen Gallego Gallego (Sandra Valencia)
 TÍTULO: JUSTICIA, SOLIDARIDAD Y EQUIDAD

En los equipos de trabajo resolver la ficha y luego seleccionar aquellas afirmaciones que demuestren solidaridad (verde) y equidad (azul).

“Hablemos sobre lo injusto”

La **justicia** es dar a cada quien lo que le corresponde, cuidando y defendiendo sus derechos y necesidad básicas, y tomando en cuenta sus situaciones personales.

Lee con atención cada uno de los enunciados y del lado derecho escribe **JUSTO**: si se trata de una situación donde hay justicia o **INJUSTO**: si en la situación no se está respetando algún derecho.

1. Darles mayores oportunidades a los niños (hombres), en los deportes y otras actividades escolares o en casa.	Justo
2. Que los padres amen, cuiden y respeten a todos y todas sus hijos por igual.	Justo
3. Que las reglas en los juegos sean diferentes, dependiendo de las personas que participan o que en ocasiones se respeten y otras no.	Injusto
4. Las actividades o quehaceres en el hogar, se dividen entre todas y todos los integrantes de la familia, de modo que todos colaboren con los quehaceres.	Justo
5. Que algunas personas usen el cubrebocas de forma incorrecta, no cuiden la sana distancia o no se laven las manos continuamente.	Injusto
6. En la escuela un niño tiene un comportamiento incorrecto y la maestra les llama la atención a todos los alumnos por igual.	Injusto
7. En la fila del banco dejan pasar antes a las personas de la tercera edad y a las personas con alguna discapacidad.	Justo
8. Sancionar a las personas que no respetan la ley.	Justo
9. Las personas que ganan una competencia, por ejemplo deportiva, reciben un reconocimiento.	Justo
10. Mujeres y hombres que realizan una misma actividad laboral reciben el mismo sueldo.	Justo

CIERRE

Además de resolver la actividad propuesta, graficamos con la realidad la imagen compartida para una mejor comprensión.

Nota. La ficha se diligenció de forma individual.

21.8 CONCLUSIONES

La implementación de las competencias ciudadanas expuestas por el Ministerio de Educación Nacional sirvieron como base teórica en la elaboración de la estrategia pedagógica, lo cual resulto siendo muy viable para la adquisición de conocimiento sobre la convivencia pacífica y resolución de problemas.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en los grupos que se desarrollaron las orientaciones y talleres desde las direcciones de grupo y sesiones de investigación, han demostrado un cambio notable en sus relaciones interpersonales y manejo de emociones.

Esta experiencia significativa indica que es necesario reconocer a las instituciones educativas como espacios de transformación social y cultural, en la cual se concientiza al sujeto en formación del rol que a futuro asumirá en su territorio.

En concordancia con lo anterior es evidente que los niños, niñas y adolescentes a través del ejemplo de sus padres, maestros y comunidad, pueden llegar a adquirir y fortalecer herramientas dialógicas e incorporarlas en el aula.

REFERENCIAS

- Andino, C. (2017). Ética de mínimos y pluralidad democrática. Aportes actuales de la ética civil de Adela Cortina. *Revista Científica de la UCSA*, 4(1), 67-79. [https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2017.004\(01\)067-079](https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2017.004(01)067-079).
- Institución Educativa Normal Superior San Roque. (s. f.). *Proyecto Educativo Institucional*. IENS San Roque.
- Ley 1732 de septiembre 1. (2014). Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Competencias ciudadanas*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-de-Calidad/235147:Competencias-Ciudadanas#:~:text=Por%20ello%2C%20las%20Competencias%20Ciudadanas,constructiva%20en%20la%20sociedad%20democr%C3%A1tica>.
- Institución Educativa Normal Superior San Roque. (s. f.). *Nuestra institución*. <https://enssanroque.edu.co/nuestra-institucion/>.
- Peña, Y. A. (2021). Una mirada social a la investigación educativa desarrollada por la IENS San Roque. En *Narrativas docentes. Maestros y maestras transformando palabras y territorios* (pp. 93-104). Fondo Editorial Gobernacion de Antioquia, Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN DESDE LAS CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE SONSON, 2022

Maicol García López⁵³, Arena González Ossa, Kevin Andrés Ocampo Ocampo, Edison Orozco Toro

RESUMEN

El texto presenta los resultados de la investigación realizada en los grupos 5.º A y B de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Sonsón, con la intención de develar las concepciones que tienen los estudiantes frente a la práctica pedagógica que desarrollan los maestros y maestras del Programa de Formación Complementaria de la misma institución. El trabajo se realizó con un enfoque cualitativo, utilizando la estrategia de estudio de caso intrínseco. En el análisis se abordaron cuatro ejes principales: relación entre maestro en formación y estudiantes, metodologías de enseñanza, procesos de aprendizaje, y estrategias de evaluación. Se concluye la importancia que tienen los maestros en formación dentro de las aulas, pues estos dinamizan los procesos de aprendizaje mediante la implementación de estrategias pedagógicas y el fortalecimiento de habilidades sociales. Aun así, se presentan falencias en aspectos como la planeación didáctica, el manejo de grupo, y el saber disciplinar de las áreas asignadas en la práctica.

53 Maestros de la Escuela Normal Superior de Sonsón Antioquia.

Palabras clave: práctica pedagógica, maestros en formación, metodologías de enseñanza, procesos de aprendizaje y concepciones de la práctica pedagógica.

22.1 INTRODUCCIÓN

En un primer momento, el escrito da a conocer el planteamiento del problema abordado por el equipo de investigación. Se realizó una lectura de la práctica pedagógica en la escuela normal superior (ENS), para lo cual se construyó la respectiva definición y lectura de cómo funciona desde lo conceptual y lo práctico. Además, se abordaron diversas discusiones que problematizan precisamente el accionar de los maestros en formación y las posibles temáticas a investigar en lo que a ello se refiere.

En un segundo momento, se diseñaron una serie de referentes conceptuales que permitieron abordar el análisis de los resultados recolectados durante el trabajo de campo. Se habla de referentes conceptuales y no de marco teórico, porque alcanzar dichos niveles de construcción no corresponden a los alcances de este trabajo, que está ligado a un ejercicio investigativo.

En otro momento, se trabajó la ruta metodológica que se desarrolló para llevar a cabo el respectivo documento. Se refiere cuál es el alcance, el paradigma en que se ubicó la investigación y su estrategia. Luego, se presentan las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información. Posteriormente, se mencionó el paso a paso de la etapa de organización, sistematización, codificación y análisis de la información.

Por último, se hizo referencia a los resultados encontrados. Se abordó las maneras de relacionarse de los maestros en formación y los estudiantes; también se presentaron las metodologías de enseñanza que utilizaban; luego se resaltaron los aprendizajes generados en los estudiantes; los tipos y técnicas de evaluación y por último la descripción sobre esas concepciones que generó la práctica pedagógica de los maestros en formación en los estudiantes de los grupos 5.º A y B.

22.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En primer lugar, las escuelas normales superiores consideran importante que a los maestros en formación se les dé la oportunidad de llevar a la praxis los contenidos teóricos que se brindan en el proceso de cualificación, y a la vez que se configure desde la experiencia como un maestro con habilidades y destrezas a la hora de intervenir en un aula. Rodríguez (2006) define la práctica pedagógica como “un espacio para el aprendizaje de la enseñanza, y desde este supuesto, alumnos y maestros (...) esperan que el conocimiento declarativo, prescriptivo que se ofrece en las asignaturas, cursos o seminarios pueda resultar válido, útil y correcto” (p. 2). De esta manera, se considera que la práctica pedagógica es un espacio que posibilita el desarrollo de los conocimientos adquiridos en la formación. Incluso, hay algunas lecturas que señalan que dicha práctica debe potenciar un proceso de reflexión respecto al acto educativo.

En segundo lugar, cabe señalar que las escuelas normales tienen una distinción respecto a las demás instituciones educativas que ofrecen el servicio de transición hasta la media académica, y es la formación de maestros. Por ello se resaltan las prácticas pedagógicas, espacios que por lo general son tanto teóricos como prácticos, que inician desde los grados de la media académica hasta el último semestre del programa de formación complementaria.

La Escuela Normal Superior de Sonsón (2017) define la práctica pedagógica como “el conjunto de relaciones teóricas y prácticas articuladas a las dimensiones pedagógicas, didácticas, investigativas y disciplinares (p. 41). En este sentido la práctica pedagógica se convierte en el ejercicio de llevar a la praxis las teorías y conocimientos aprendidos en los campos de formación.

En concordancia con lo anterior, la ENS de Sonsón cuenta con cinco prácticas pedagógicas en cada semestre del programa de formación complementaria. En el primer semestre se desarrolla la *lectura de contextos*, en esta instancia se realiza un primer acercamiento a la realidad del contexto educativo; en el segundo se encuentra la práctica en básica primaria con acercamiento a los proyectos pedagógicos transversales que, como su nombre lo indica, genera intervenciones desde una lectura transversal; en el tercero se aborda un trabajo en educación inicial y preescolar: los maestros reconocen y ponen en práctica los fundamentos pedagógicos en primera infancia; en el cuarto semestre desarrollan el trabajo de campo relacionado con la ejecución del proyecto investigativo; por último, en el quinto semestre la práctica pedagógica se lleva a cabo en el contexto rural, en esta etapa se despliegan su sensibilidad y su habilidad para

trabajar con modelos educativos flexibles, enfatizando en el modelo de escuela nueva, el más extendido para la atención de la básica primaria rural.

Al analizar las investigaciones existentes sobre la práctica pedagógica en la ENS de Sonsón, se pudo determinar que, si bien existen referentes que hablan sobre ella y su funcionamiento, se notó que faltaba profundizar en aspectos relacionados con las relaciones interpersonales entre maestros en formación y estudiantes; las maneras de llevar la enseñanza; los procesos de aprendizaje generados y la forma de evaluarlos.

A esto se suma que la información recolectada en la revisión de antecedentes evidenció que en el contexto de las escuelas normales del país hay una tendencia marcada al predominio de la voz de los maestros en formación, asesores y cooperadores, dejando en un segundo plano los puntos de vista, opiniones y percepciones de los estudiantes que reciben maestros en formación en sus aulas para el desarrollo de la práctica pedagógica.

Es por ello por lo que esta investigación pretendió profundizar en dichos aspectos, partiendo de una pregunta general que buscó analizar precisamente la práctica pedagógica de los maestros en formación desde la voz de los estudiantes. El interés general pasó entonces por dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las concepciones que tienen los estudiantes del grado 5.º (grupos A y B) de la sede Escuela Hogar San Elías, frente a la práctica pedagógica de los maestros en formación, durante el año 2022?

Para ampliar las respuestas a dicha pregunta se plantearon cuatro interrogantes auxiliares: primero, ¿qué tipo de relaciones se construyen entre estudiantes y maestros en formación?; segundo, ¿qué metodologías de enseñanza utilizan los maestros en formación?; tercero, ¿qué aprendizajes obtienen los estudiantes en la práctica pedagógica? y cuarto, ¿qué procesos evaluativos se desarrollan en la práctica pedagógica?⁵⁴

54 En los documentos institucionales de la ENS de Sonsón se plantea que las prácticas pedagógicas son al mismo tiempo investigativas, es decir, que además de desarrollar el ejercicio de planeación y desarrollo de clases, los practicantes aborden un proceso investigativo. En este ejercicio investigativo el trabajo se limitó a abordar esa primera dimensión (la práctica pedagógica), en parte porque el objeto de estudio se hacía muy amplio, en parte porque lo investigativo se desarrolla en un semestre específico (IV), y en parte porque quienes realizaron sus prácticas en el grado quinto se concentraron en el ejercicio de docencia.

22.3 REFERENTES CONCEPTUALES

Con base en los objetivos de la investigación se diseñó una serie de referentes conceptuales que permitieron abordar el análisis de los resultados recolectados durante el trabajo de campo. El orden de referencia en lo conceptual sigue la siguiente línea: en primer lugar, se presenta la noción de *práctica pedagógica*, concepto fundamental dentro del entramado de acciones que se desarrollaron en la investigación; en un segundo momento se buscó articularlo con otras nociones ligadas al ejercicio, como lo son relaciones escolares, metodologías de enseñanza, procesos de aprendizaje y prácticas evaluativas.

22.3.1 PRÁCTICA PEDAGÓGICA

De acuerdo con Zuluaga y su grupo de estudios sobre Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia se entiende como práctica pedagógica:

Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de enseñanza; una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimientos retomados y aplicados por la pedagogía; las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas; y las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas, de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica (Zuluaga, 1999, p.17).

En ese mismo sentido, podríamos señalar con Díaz (2006), que es la actividad que se desarrolla en el aula de clase y otros espacios escolares “orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de alumnos en la práctica pedagógica (...) tiene varios componentes que es necesario examinar: (a) los docentes, (b) el currículo, (c) los alumnos, y (d) el proceso formativo” (p. 4).

Por otro lado, diversos autores han venido señalando la importancia que adquiere, desde una lectura histórico-hermenéutica, la posibilidad de generar ejercicios de reflexión sobre esas actividades que realiza el docente, con el propósito de construir nuevos conocimientos que cimienten su profesión. De acuerdo con Herrera (2022), la práctica pedagógica “se ha constituido en la razón de ser de la escuela normal, en tanto es allí donde se cimentan las normas, las disposiciones y saberes relacionados con el oficio de maestro” (p. 152). Se convierte entonces en un proceso de reflexión del quehacer como maestro en formación, permitiéndole la comprensión y el manejo de diferentes aspectos que se presentan en el aula de clase.

Se puede pensar, en suma, en el marco de esta investigación, que la práctica pedagógica es el ejercicio que permite al maestro en formación desarrollar y potenciar sus habilidades desde los aspectos pedagógicos, didácticos y disciplinares. Además, es el espacio donde confronta la teoría con la práctica, convirtiéndose en un ejercicio reflexivo y de construcción del saber propio del maestro, el saber pedagógico.

22.3.2 RELACIÓN ENTRE MAESTROS EN FORMACIÓN Y ESTUDIANTES

Según el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA, 1986), las relaciones “pueden considerarse como el proceso a través del cual dos o más personas interactúan, es decir, intercambian recíprocamente mensajes” (p. 11). En ese sentido, las relaciones se convierten en el proceso por el cual se vinculan dos o más sujetos, partiendo de aspectos sentimentales, emocionales, actividades sociales y, en este caso específico, el acto educativo.

De acuerdo con Goleman (2005, pp. 109-122), se podría decir que dentro de las relaciones que se forjan en el contexto educativo hay dos tipos característicos y contradictorios: la primera es de tipo autoritario, en la cual el maestro adopta un perfil riguroso y con poca participación de los estudiantes, quedando bajo su autoridad y sus órdenes sin derecho a expresar su opinión u observaciones; en segundo lugar se encuentra al maestro democrático, que es una figura flexible, comprometida, que pretende generar un respaldo para sus estudiantes por medio de interacciones respetuosas y democráticas.

Este ejercicio investigativo define el término de relación como aquel vínculo, autoritario o democrático, que se construye entre sujetos, mediado por una interacción o actividad social en determinados contextos. Además, se convierte en un proceso de intercambio de información, saberes y experiencias, que impacta de manera positiva o negativa a quienes se relacionan.

22.3.3 METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

En tercer lugar, se ubica el término de metodologías de enseñanza que, según Neuner (1981), son “un sistema de acciones del maestro, encaminadas a organizar la actividad práctica y cognoscitiva del estudiante, con el objetivo de que asimile sólidamente los contenidos de la educación” (p. 320). De esta manera, las metodologías de enseñanza constituyen la secuencia de acciones, herramientas, actividades u operaciones del que enseña, que dependen de las formas de ser de cada maestro y de la población a la que se dirige.

En ese sentido, las metodologías de enseñanza son el conjunto de pasos o de herramientas que establece el maestro durante la transposición didáctica, con la intención de llevar asertivamente el conocimiento a los estudiantes y mejorar la calidad de lo enseñado. De esta manera, se convierten en la articulación de herramientas diversas que usa el maestro en su quehacer educativo para el alcance de los desempeños esperados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Por último, se pueden definir las metodologías de enseñanza como aquellas herramientas utilizadas por el maestro para mediar el aprendizaje, según las necesidades de la población estudiantil donde desarrolla la práctica.

22.3.4 PROCESO DE APRENDIZAJE

En cuarto lugar, se encuentra el término de aprendizaje. Según Ausbel (1983) es “el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal” (p. 56). De esta manera, se puede entender el aprendizaje como un mecanismo innato del ser humano para apropiarse y almacenar el conocimiento de cualquier campo de conocimiento.

Ahora, se puede comprender que ese aprendizaje que desarrolla el individuo se construye en relación con la colectividad, con impacto en la individualidad del sujeto, permitiéndole la adquisición de habilidades, destrezas, conocimientos o conductas como fruto de esa experiencia directa. En otras palabras, el aprendizaje es el proceso de construcción de experiencias, para adaptarse o responder a determinadas situaciones.

Por último, esta investigación entiende que el aprendizaje es la habilidad desarrollada a partir de los conocimientos dados en la enseñanza, que permite a los estudiantes adaptar y aplicar lo aprendido en sus realidades. El aprendizaje permite reestructurar y modificar por sí mismo los conocimientos en función del diario vivir.

22.3.5 EVALUACIÓN

En última instancia se recurre a la noción de evaluación. Según Casanova (1999)

Consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la

situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa (p. 60).

Se convierte así en un proceso constante de revisión y reflexión del acto educativo desde las metodologías de enseñanza del maestro y los aprendizajes de los estudiantes. La evaluación cuenta al menos con tres tipos: diagnóstica, formativa y sumativa. La primera permite al maestro identificar características y necesidades de los estudiantes; la segunda posibilita reflexionar los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde sus capacidades; la tercera es la encargada de medir los saberes de manera lineal y numérica, con el objetivo de alcanzar un logro esperado y cuantificable (Díaz y Barriga, 2002).

De acuerdo con lo anterior, y en el marco de la investigación, la evaluación se puede considerar como un ejercicio constante por el cual se revisa el accionar del maestro y el quehacer del estudiante, permitiendo una revisión, mejora y reflexión continua de los procesos educativos. Además, se convierte en una práctica cotidiana a la hora de reconocer capacidades y habilidades de los estudiantes.

22.4 RUTA METODOLÓGICA

Esta investigación tuvo un alcance de tipo descriptivo. Desde un paradigma interpretativo se buscó develar la subjetividad de los estudiantes en cuanto a razones, percepciones, sentidos, significados y formas de ver la práctica pedagógica de los estudiantes del programa de formación complementaria. En consecuencia, se utilizó un estilo histórico-hermenéutico, tratando de encontrar y dar sentidos de significado a la práctica de los maestros en formación desde la subjetividad de los estudiantes que los recibieron en el aula.

En cuanto al enfoque, se trabajó desde lo cualitativo. Según Katayama (2014), “estudia diferentes objetos para comprender la vida social del sujeto a través de los significados desarrollados por este” (p. 43). Nos permitió un ejercicio de investigación desde la experiencia misma de los sujetos, dando primacía a la recolección, sistematización y análisis de información, ubicando los significados y percepciones de los estudiantes frente al ejercicio de praxis de los maestros en formación, por encima de datos numéricos.

La estrategia de investigación que se usó fue el estudio de caso. Galeano (2018) señala que ayuda a “comprender los significados de una experiencia e implica el examen intenso y profundo de diversos aspectos de un mismo

fenómeno” (p. 82). Este permitió retomar la voz del sujeto y develó subjetividades que fueron encaminadas a los resultados.

Siguiendo la misma línea, se optó por un estudio de caso de tipo intrínseco, ya que la investigación se centró en la comprensión de un caso particular. Este permitió que se pudieran develar las realidades sociales, sin que los investigadores manipularan las diferentes variables que se encontraron durante el ejercicio investigativo. Para la selección del grado 5.º (grupos A y B), se tomaron dos criterios de selección del caso: el de acceso (disponibilidad para recoger información) y el de tipicidad (los grupos que más experiencia han tenido con práctica pedagógica de los maestros en formación).

En lo que toca a las técnicas de investigación para recoger información se utilizó la observación no participante, utilizada como medio para identificar el contexto y el entorno en el cual se desarrolló el objeto de investigación; la observación participante permitió analizar la población estudiada desde dentro, como parte de la práctica pedagógica en campo investigativo; la entrevista semiestructurada sirvió para escuchar y dar voz a los diferentes actores que estuvieron involucrados por la práctica pedagógica; la revisión documental permitió comprender sentidos, darle vida a los archivos como fotografías, planeaciones y textos de trabajo de los maestros en formación. Se realizó además un cuestionario, que sirvió de apoyo para contrastar los resultados que se recogieron cualitativamente. Complementariamente, se utilizó el *World Coffee* que dinamizó el diálogo entre estudiantes e investigadores, posibilitando además la escucha de forma ordenada y categorizada sobre las miradas del proceso de la práctica pedagógica (Alanís y Abreu, 2017). De otro lado, los formatos de observación, de entrevistas, los diarios de campo, las fichas de referencia y de contenido, y los diagramas sirvieron como instrumentos de registro de las técnicas mencionadas anteriormente.

Durante el proceso de sistematización, codificación y análisis de la información se tuvo en cuenta la propuesta realizada por Hernández-Sampieri *et al.* (2006, pp. 625-637), mediante la cual se establece la siguiente ruta de trabajo. En primer lugar, se sistematizó la información recolectada, comenzando por la transcripción de entrevistas, enumeración y cuantificación de los cuestionarios y del *World Coffee*. Después se distribuyó en diferentes carpetas la información, teniendo en cuenta el tipo de técnica utilizada.

En segunda instancia se aplicó el ejercicio de codificación el cual estuvo delimitado por las categorías y subcategorías que buscaban dar respuesta al objetivo general y objetivos específicos; relación entre maestros en formación y estudiantes, metodologías de enseñanza, procesos de aprendizaje y estrategias

de evaluación. Por medio de la implementación de un código respectivo para cada subcategoría, se logró un ejercicio de tipificación en las unidades de análisis encontradas en los datos recaudados. Para verificar su veracidad se realizó un trabajo de triangulación interna, en donde se confrontaron los datos observando su recurrencia, y que por tal motivo pudieran ser objeto de análisis.

En tercera instancia se realizó el proceso de análisis sobre los temas y/o categorías más recurrentes, para ello se utilizó un diagrama en el cual se evidenciaban diferentes factores, referentes conceptuales, resultados de la investigación y en una última columna se cruzó la información. Utilizando la triangulación como técnica de análisis se pudo obtener un resultado sintetizado y puntual respecto a cada una de las categorías.

Por último, se tuvieron en cuenta los resultados de la triangulación para la realización de apartados correspondientes a las diferentes categorías, en los cuales se pudo expresar de forma más detallada la descripción de los resultados de la investigación, respondiendo a las necesidades de los interrogantes generales y específicos. Para la redacción de dichos apartados se utilizó una escritura descriptiva, en la cual se evidenciaron principalmente las concepciones de los estudiantes y se anexan las de otros actores.

22.5 RESULTADOS

22.5.1 RELACIONES INTERPERSONALES ENTRE ESTUDIANTES Y MAESTROS EN FORMACIÓN

Como se mencionó anteriormente, las relaciones “pueden considerarse como el proceso a través del cual dos o más personas interactúan, es decir, intercambian recíprocamente mensajes” (SENA, 1986, p.11). En este sentido, cuando hablamos de relaciones interpersonales, nos referimos al modo de vincularse que existe entre dos o más personas, basándose en emociones, sentimientos, intereses, actividades sociales y en este caso, en el acto educativo.

Para hablar de las relaciones que se dan entre el maestro en formación y los estudiantes, hablamos de los tipos de maestros que se encuentran en la cotidianidad del contexto educativo desde los planteamientos de Goleman (2005), en este caso, el autoritario y el democrático.

Así pues, el maestro autoritario es aquel que se basa en la disciplina y en una rigurosa autoridad, que no permite flexibilidad alguna. Los estudiantes que están bajo su autoridad simplemente deben acatar órdenes y cumplirlas sin derecho a la opinión, a solicitar explicaciones o aclaraciones, y sin poder dar sugerencias, hacer observaciones o solicitar algún cambio a las medidas ya propuestas. Este tipo de liderazgo dificulta las relaciones dentro del aula, porque lejos de haber un ambiente de respeto, se crea un escenario de presión, nerviosismo, temor, rabia, e impotencia en los estudiantes.

Por otro lado, se encuentra el maestro democrático, que trabaja con la intención de tener el respaldo de sus estudiantes, busca constantemente en el grupo confianza, respeto y compromiso, fomentando la flexibilidad y la responsabilidad a la hora de trabajar porque tiene en cuenta las opiniones y decisiones de los estudiantes. Así mismo, favorece la participación de los estudiantes, implicando un rol activo durante el desarrollo de las clases.

De acuerdo con las anteriores definiciones, la investigación arrojó una temática denominada *maestro en formación* como referente, se encontró que el liderazgo utilizado por los maestros en formación fue el de tipo democrático. Según lo expresaron varios estudiantes “son muy felices, vienen con muchísima alegría a enseñarnos para nosotros aprender. Son respetuosos, nos ayudan mucho y tienen en cuenta nuestras opiniones” (*World Coffee*, ficha n.º8). Lo anterior, puede dar cuenta de un maestro en formación que tiende a ser democrático, trabaja con y por el grupo, tiene en cuenta opiniones y decisiones de los estudiantes.

En este mismo sentido, en la investigación realizada se encontró que las relaciones que se establecían están *orientadas a temas de estudio*, esto se debe al poco tiempo que el maestro acompaña otros ambientes de aprendizaje. Pese a que los maestros en formación tenían poco tiempo de intervención en las aulas, se ha demostrado que se generaban un ambiente de respeto, como lo mencionaron las acudientes: “mi hija expresa como esa alegría y ese positivismo y esto lo aprendí de mis maestros en formación remitirse a ellos con ese respeto” (Entrevista n.º4, p. 6). Con lo anterior, se puede deducir que los maestros en formación se han convertido en un referente, e incluso, en un modelo a seguir para los estudiantes que los reciben en sus aulas.

Se encontró, por otro lado, que los maestros en formación implementaron diferentes estrategias para retomar la atención de los estudiantes como, por ejemplo, con objetos llamativos, señales de alerta o incluso restricciones a la hora de realizar las actividades. Uno de los estudiantes entrevistados, mencionó que “cuando nos portamos mal ellos nos regañan y en algunas ocasiones hasta

nos prohíben participar en la actividad. Por el contrario, cuando nos portamos bien nos llevan al aire libre, nos dan dulces y nos felicitan” (ficha n.º 33).

Ante la pregunta realizada en torno al *clima escolar de aula*, los estudiantes respondieron: “la disciplina en el aula es regularmente mala, así tanto que los profes en formación no son capaces de controlarnos” (ficha n.º 34). Aun así, se evidenció que los maestros en formación han utilizado estrategias para mejorar el ambiente de aula y con ello, el proceso de aprendizaje.

Dentro de la relación de maestro y estudiante se encontró otra unidad de análisis del trabajo investigativo que es el *trato respetuoso*. Al indagar sobre la información recolectada en las entrevistas se encontró que el trato era más sutil y delicado cuando los estudiantes estaban en los grados inferiores, pero a medida que iban avanzado de grado y creciendo, las formas fueron cambiando, “pues cuando éramos más chiquitos claramente la forma de dirigirse era muy tierna, muy atenta, como ¡ay, si entendió mi amor! y con esos tonos más suaves, más cálidos; y ahora nos enseñan de una forma más frenética (entrevista n.º 3, p. 6).

Por consiguiente, en la investigación se encontró que existe respeto entre estudiantes y maestros en formación, tema que está ligado al tipo de relación democrática mencionada arriba. Se presenta una actitud positiva en la relación, generando un clima agradable y respetuoso entre ambos actores.

22.5.2 METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

Lores y Matos (2017) afirman que las metodologías de enseñanza “constituye la secuencia de acciones, actividades u operaciones del que enseña, las cuales expresan la naturaleza de las formas académicas de organización del proceso de enseñanza” (p. 31). De esta manera, las metodologías de enseñanza constituyen la secuencia de acciones, herramientas, actividades u operaciones del que enseña, que se condicionan dependiendo de las cualidades de cada maestro y de la población a la que se dirige.

En primer lugar, se encontró la subcategoría de *recursos didácticos*, que se comprende como cualquier material que facilita al maestro su proceso de enseñanza, ayudándole a mediar los conocimientos para que lleguen de una forma más clara y acertada a los estudiantes. Además, “son todos aquellos materiales, medios didácticos, soportes físicos, actividades, etc. que van a proporcionar al formador ayuda para desarrollar su actuación en el aula” (Moya, 2010, p. 1). Entre los materiales y medios utilizados por los maestros en formación se halló el uso de televisores, proyectores, torres de sonido, canciones, diapositivas, juegos, videos y cuentos que hacían alusión a las temáticas trabajadas en clase.

Se encontró que los maestros en formación utilizaron estos recursos didácticos a la hora de intervenir en el aula para fortalecer los procesos de aprendizaje, como lo expresaron las maestras cooperadoras: “llevaron un personaje y ese personaje era de caricaturas, de muñequitos que veían los niños y pues claro a ellos les llamaba la atención, entonces cuando ella levantaba la muñequita, los niños inmediatamente se quedaban en silencio” (entrevista n.º1, p. 7). Cabe resaltar que los recursos didácticos utilizados por los maestros estaban sujetos a los intereses de los estudiantes.

En consecuencia, la investigación develó que para los estudiantes “era muy interesante la clase con ellos porque cada semana que venían era diversión asegurada, nos ponían videos, juegos y canciones” (entrevista N°3, p.6). Lo anterior demostró que las clases de los maestros en formación mediadas por diferentes recursos didácticos generaron mayor atracción para los estudiantes.

En segundo lugar, se encontró la subcategoría denominada como *trabajo en equipo*. Los estudiantes manifestaron que en las clases los maestros en formación utilizaron diferentes metodologías de enseñanza como “pase la bola, zonzún de la calavera y trabajos en equipos” (*World Coffee*, ficha n.º22). Además, la maestra en formación afirmó que organizaba a los estudiantes a trabajar en grupo, ya que fortalece habilidades sociales (entrevista n.º2, p. 4).

La práctica generó diferentes oportunidades para el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, potenciando a su vez componentes sociales, comportamentales y específicos. Como lo afirma Cruz (2018), el trabajo en equipo “estimula liderazgo, armonía, responsabilidad, creatividad, organización y cooperación entre los participantes de un grupo” (p. 8).

Otra de las subcategorías de análisis del trabajo de investigación se centró en la posibilidad de indagar cómo es el *proceso de planeación* del maestro en formación. Entendiendo este concepto como:

La organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad (...). Su elaboración implica analizar y organizar los contenidos educativos, determinar los objetivos, intenciones y propósitos educativos a lograr; además de establecer la secuencia de actividades en el tiempo y espacio (Peralta, 2016, p. 4).

Se evidenció que el maestro en formación planea las actividades antes de su intervención en el aula. Desde la voz de las maestras cooperadoras se encontró que este proceso tiende a presentar dificultades, expresan que “las planeaciones son poco novedosas” (entrevista n.º1, p. 2). Por otro lado, desde la voz del maestro en formación, se encontró que siente inseguridad a la hora

de planear y de recibir sugerencias: “me siento un poco insegura, porque siento que voy a ser rechazada, porque los momentos no son adecuados para ellos” (entrevista n.º2, p. 3).

Considerando lo anterior, se encuentran planteamientos como los de Rodríguez (2006) quien señala que es de máxima importancia “una planeación del trabajo que se va a realizar en el aula de clase durante una sesión específica; ésta se prepara u organiza teniendo como referente los conocimientos teóricos sobre el saber específico y las mejores formas de enseñar” (p. 3). De esta manera, se denota la importancia de una planificación para enrutar u ordenar las actividades a realizar en las clases por los maestros en formación, ya que se pueden tener en cuenta las características propias de los grupos y un dominio adecuado del tema específico que se va a abordar.

Otro de los componentes esenciales en el proceso de práctica pedagógica se basó en el *dominio disciplinar del tema*. Para lo anterior, el maestro en formación posee diferentes características a la hora de enfrentarse a un aula de clases, se ponen en acción sus saberes específicos sobre el área, el dominio de grupo que posee y sus experiencias previas. Esto ligado a los diferentes tipos de maestros que se mencionaron anteriormente. Según lo expresado por Villafuentes (2017, como se citó en Blogs, 2017), el dominio de los contenidos del docente “implica un proceso mental más reflexivo, en donde cada uno de los docentes se han capaces de comprender los contenidos y explicarlos, ejemplificarlos, y plantear actividades de demostración y problemas para fomentar la reflexión en los estudiantes” (p. 7).

Se encontró que, en algunos casos, los maestros en formación no poseen un saber específico sobre el área que se está trabajando, lo cual puede abrir puertas a generar vacíos de conocimiento en los estudiantes. Esto se refleja a la hora de realizar su intervención, quedando al descubierto errores que muchas veces los estudiantes mismos notan o, simplemente no resultan coherentes con su discurso. “Por ejemplo dentro del lenguaje escuchar “barrabasadas” de cosas que son incoherentes, entonces ahí uno sí notaría que fue que se quedó sin herramientas para explicar el tema, que como tal es falta de apropiación” (entrevista n.º2, p. 5). En este mismo sentido, se encontró también a una maestra cooperadora quien señaló:

En muchos momentos nosotras hemos tenido que intervenir en las planeaciones de ellos, cuando ellos no están apropiados del tema, esto puede ser incómodo para ellos como maestros en formación, pero también es una manera como para que lo niños no sean afectados con algunos conceptos (entrevista n.º1, p. 5).

En concordancia con lo anterior, se podría deducir que la falta de experiencia juega un papel fundamental en el maestro en formación, en su forma de llevar los conocimientos al aula e incluso en la manera de tratar los episodios de indisciplina o de dispersión.

22.5.3 PROCESO DE EVALUACIÓN

Otra de las categorías que hace parte de la investigación es la evaluación. Se puede considerar como un proceso que se desarrolla en la educación con el objetivo de identificar los desempeños obtenidos por los estudiantes en un campo determinado, tal como se señaló anteriormente en Casanova (1999). Dicho procedimiento permite detectar fallas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, brindando la posibilidad al maestro de incluir mejoras en el desarrollo de los contenidos propuestos para el estudiante. De esa manera, se hace necesario el uso de los tipos de evaluación, como lo son: diagnóstica, sumativa y la formativa.

En la investigación realizada se halló que los maestros en formación utilizaron la evaluación diagnóstica para sus clases. Según lo mencionado por los estudiantes “nos colocan distintas actividades recreativas para visualizar cómo somos y cuáles son nuestras capacidades” (ficha n.º17). Además, se encontró que la evaluación fue un proceso constante, en palabras de los estudiantes, los maestros en formación implementaron “una evaluación continua, haciendo actividades que nos recuerdan el tema” (fichas n.º16-17). Se puede decir que de esta forma los maestros realizaban una revisión de que se desarrollaba en las clases, para darse cuenta de los aprendizajes de los estudiantes y buscar oportunidad de mejora, en caso de ser necesario.

Lo anterior da a entender que los maestros en formación no desarrollaron la evaluación sumativa, en palabras de las docentes cooperadoras “el tipo de evaluación que utilizan los maestros en formación son diagnósticas y formativas, porque sumativa uno generalmente como docente o maestro cooperador en el aula no tiene en cuenta el trabajo que ellos hacen de esa manera” (entrevista n.º1, p. 6). Al utilizar estos tipos de evaluación los maestros emplearon diferentes estrategias para valorar sus clases, una de estas fueron las “fichas que ellos llevan al momento de la apropiación de la información, que ya es como una actividad práctica, teniendo en cuenta el tema que ellos explicaron” (entrevista n.º1, p. 6). En este sentido, se pudo apreciar cómo los maestros utilizaron diferentes estrategias que no son cuantificables para valorar el desarrollo de las clases.

Otra de las subcategorías del trabajo son las técnicas de evaluación, definidas por Rodríguez (2011) como “estrategias que utiliza el evaluador para recoger sistemáticamente información sobre el evaluado. Pueden ser de tres tipos, la observación, la encuesta (entrevistas) y el análisis documental y de producciones” (p. 71). Se pudo evidenciar, que los maestros en formación recurrieron a técnicas de tipo documental y de producciones, entre ellas “mapas conceptuales, mapas mentales, fichas de trabajo y *quiz*” (*World Coffe*, fichas n.º 17-18). Estas permitieron a los maestros recolectar información sobre el aprendizaje que adquieren los estudiantes.

En conclusión, se puede decir que los tipos de evaluación empleados por los maestros en formación son diagnósticas y formativas, dadas sus características de realimentación y valoración continua de los procesos que se desarrollaron en clase. En ese sentido, no se evidenció el uso de la evaluación sumativa, esto porque las cooperadoras no tuvieron en cuenta en la planilla de notas las valoraciones de los maestros en formación desde lo numérico. Además, se concluye que durante la práctica pedagógica los maestros en formación aplicaron en el proceso evaluativo diferentes técnicas de evaluación, lo que les permitió darse cuenta de los aprendizajes generados en los estudiantes.

22.5.4 PROCESOS DE APRENDIZAJE

Por último, en cuanto a resultados, se encuentra la categoría de procesos de aprendizaje. Según Romero (2009) “el aprendizaje surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee” (p.1). En ese sentido, se puede comprender como el proceso por el cual el estudiante es participe del conocimiento, relacionando sus saberes previos con la nueva información, dando como resultado la construcción de un nuevo saber.

Como se ha mencionado en los resultados anteriores, los maestros en formación procuraron llevar al aula de clases diferentes estrategias y herramientas que les permitieran desarrollar los contenidos. Sin embargo, no siempre fue así, se presentaron situaciones en las que los maestros en formación no estaban apropiados de algunos contenidos disciplinares que iban a desarrollar en sus intervenciones, convirtiéndose en una barrera para el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Se evidenció que “hay estudiantes que tienen claro el tema o ya tienen saberes previos, entonces ellos mismos cuestionan al maestro en formación, de pronto que el tema no es así o no es como lo está explicando” (entrevista n.1 p. 4). Se

puede deducir que los maestros en formación presentaron algunas falencias en sus intervenciones pedagógicas, dado que se encontraban vivenciando sus primeros acercamientos al contexto educativo, por lo que aún no tenían apropiación de los conocimientos específicos de las áreas, de los que incluso los estudiantes ya tenían manejo.

Por otro lado, se evidenció respeto por los ritmos de aprendizaje. Según Zapata (2005) es la manera en la que “los alumnos adquieren o modifican ideas, habilidades, conocimientos, destrezas, conductas o valores, como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación” (p. 5). En la aplicación del cuestionario utilizado como técnica de apoyo de la investigación, los estudiantes respondieron por unanimidad: “los maestros en formación tienen en cuenta cómo aprende cada estudiante” (cuestionarios, n.º1-12). Teniendo en cuenta lo anterior, se puede deducir que los practicantes desde sus metodologías de enseñanza respetaron las maneras en las que cada estudiante adquiriría los conocimientos y creaba aprendizaje durante las clases.

Otro hallazgo fue el fortalecimiento de habilidades sociales. Según Caballo (2005) “son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación” (p. 3). El desarrollo y la potenciación de estas habilidades promueve directamente un desenvolvimiento personal y social acorde con las situaciones que se presentan en la cotidianidad.

Según los estudiantes, los maestros en formación trataron de potenciar las habilidades sociales cuando “nos ponían a trabajar actividades en equipo, como pase la bola, tingo tingo tango, debates y fichas de trabajo” (ficha n.º 9). Pretendiendo que los estudiantes tuvieran más socialización entre sí. En ese sentido, una de las estrategias con mayor recepción por parte de los estudiantes fue “un debate sobre si la indisciplina sí afecta o no afecta, entonces por lo cual unos niños estaban de acuerdo y otros no” (entrevista n.º2, p. 4). Lo anterior demuestra interés de parte de los maestros y de los estudiantes para el fortalecimiento y la práctica de las habilidades de la esfera social.

Por último, se puede concluir que cuando los maestros en formación se presentaban ante un grupo que ya poseía saberes previos, era muy posible que fueran confrontados por los mismos o, en su defecto, generaban vacíos de conocimiento o confusión en ellos, por ser las primeras experiencias y tener poca apropiación de los conocimientos específicos de las áreas. Aun así, los practicantes trataron de respetar los ritmos y las formas en las que los estudiantes asumen el conocimiento brindado y construyen su aprendizaje.

22.6 CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Se puede concluir que los maestros en formación ejercieron en el aula de clase el liderazgo democrático, se convirtieron en un referente para los estudiantes, a su vez desarrollaron un trato de tipo respetuoso. Aun así, se evidenció que se presentan falencias en el dominio disciplinar del tema, lo que generó en ocasiones dispersión en el aula, estas se pudieron presentar por ser las primeras experiencias de práctica pedagógica.

También se concluye que, a pesar de dichas falencias en el dominio disciplinar, los procesos de aprendizaje que llevaron al aula generaron un impacto positivo, respetando los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, tratando de fortalecer habilidades sociales por medio de variadas estrategias.

Además, fue importante el uso de diferentes metodologías de enseñanza, empleando diversos elementos, acciones y actividades para mediar los aprendizajes dirigidos a los estudiantes, generando dinamización en el aula. Lo que les permitió a los maestros en formación conocer las características propias de los estudiantes, sus necesidades y las estrategias que generan interés a la hora de aprender.

Por otra parte, los tipos de evaluación empleados por los maestros en formación son diagnósticas y formativas. No se evidenció el uso de la evaluación sumativa, esto porque las cooperadoras no tuvieron en cuenta en la planilla de notas las valoraciones de los maestros. Además, se concluye que durante las intervenciones aplicaron en el proceso evaluativo diferentes técnicas de evaluación, lo que les permitió darse cuenta de los aprendizajes generados en los estudiantes.

Se considera que la práctica pedagógica desarrollada por los maestros en formación impacta de manera positiva en los procesos que se desarrollaron en el aula, ya que generaron la dinamización y aireación de los espacios educativos, permitiendo salir de las actividades escolares de la cotidianidad. Así la práctica se convirtió en un hecho reflexivo para el maestro en formación y para el estudiante como una experiencia formativa.

De acuerdo con lo anterior, se concluye que, a pesar de algunas falencias, las concepciones que tienen los estudiantes del grado 5.º frente a la práctica pedagógica son positivas, ya que demostraron agrado e interés por los procesos desarrollados en el transcurso de las intervenciones pedagógicas de los maestros en formación.

REFERENCIAS

- Alanís, N. I. y Abreu, J. L. (2017). Trabajo en equipo, grupos de trabajo y la perspectiva de competencia Teamwork, Working Groups and the Competence Perspective. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 12(3), 405-422. [http://www.spentamexico.org/v12-n3/A25.12\(3\)405-422.pdf](http://www.spentamexico.org/v12-n3/A25.12(3)405-422.pdf).
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (6.ª Ed.). Siglo XXI.
- Casanova, M. A. (1998). Evaluación: concepto, tipología y objetivos. La evaluación educativa. *Escuela Básica*, 1, 67-102. http://cursa.ihmc.us/rid=1303160302515_965178929_26374/EvaluacionConceptoTpologia_Y_Objeti.pdf.
- Cruz, M. (2018). *El trabajo en equipo en las escuelas* [Tesis de pregrado, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/3087>.
- Díaz, F. y Barriga, A. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. McGraw Hill. https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/diazbarrigacap8_EVALUACION.pdf.
- Díaz, V., (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext.), 88-103. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>.
- Escuela Normal Superior Pbro. José Gómez Isaza. (2017). *Proyecto de práctica pedagógica investigativa* (Vol. 1). ENSPJGI.
- Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada* (2.ª ed.). Fondo Editorial FCSH.
- Goleman, D. (2005). Liderazgo que obtiene resultados. *Harvard Business Review*, 11, 109-122. https://www.academia.edu/45080976/Liderazgo_que_obtiene_resultados_Daniel_Goleman_.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, C. G. (2022). *Las escuelas normales superiores: 25 años entre imaginarios y realidades (1997-2022)*. Magisterio.

- Katayama, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa*. Fondo Editorial de la UIGV. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/559>.
- Lores, D. N. y Matos, M. S. (2017). Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje. *Edusol*, 17(60), 26-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475753184013>.
- Moya, M. A. (2010). Recursos didácticos de la enseñanza. *Innovación y experiencias educativas*. 45. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_26/ANTONIA_MARIA_MOYA_MARTINEZ.pdf.
- Neuner, G. (1981). *Pedagogía*. Libros para la Educación.
- Pedroza, A. V. e Infante, T. (2010). Una perspectiva sobre las actitudes y el deber ser de los docentes en el aula escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 14. <https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/actitudes-y-el-deber-ser-de-los-docentes.pdf>.
- Peralta, C. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109-130. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55146042006.pdf>.
- Rodríguez, A. (2023). *Tipos de liderazgo según Daniel Goleman*. <https://lamenteesmaravillosa.com/tipos-de-liderazgo-segun-daniel-goleman/>.
- Rodríguez, H. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. *Pedagogía y Saberes*, 24, 19-25. http://educacion.udea.edu.co/jspui/bitstream/123456789/3427/1/RodriguezHilda_2006_Practicapedagogica.pdf.
- Romero, T. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la Educación*, 3. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>.
- Sáez Sotomayor, D., Figueroa Mayorga, O. y Pereira Kahl, S. (2018). Convivencia escolar para la ciudadanía a la luz de las dimensiones declaradas por la UNESCO: percepción de los estudiantes de segundo ciclo. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 94-103. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/431>.
- Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA]. (1986). Relaciones interpersonales. *Comunicaciones y Relaciones Interpersonales*, (5), 1-44. <https://repositorio.sena.edu.co/handle/11404/3171>.

- Zambrano Leal, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 10(33), 225-232. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131649102006000200003#~:text=El%20gesto%2C%20la%20forma%20como,su%20saber%20marcan%20la%20distancia.
- Zapata, M. (2005). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 2015, pp. 69-102.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

LO DIFÍCIL COMBINADO CON LO DIVERTIDO: MATEMÁTICAS Y EDUCACIÓN FÍSICA

Luisa Fernanda Ospina Román⁵⁵

RESUMEN

Este proyecto de intervención pedagógica se llevó a cabo con el propósito de fortalecer estrategias lúdico-pedagógicas que se utilizan al enseñar matemáticas, teniendo como motivación que los alumnos adquirieran el aprendizaje en forma fácil, diferente y divertida, utilizando la metodología de investigación acción educativa, la cual permitió identificar las falencias y aplicar propuestas de intervención pedagógica que dieron cuenta del estado de los alumnos del grado tercero de la escuela normal superior en cuanto al aprendizaje de conceptos matemáticos, llegando después a intervenir con las nuevas estrategias que demostraron poder enseñar matemáticas articulada a las estrategias lúdico-pedagógicas de la educación física.

Palabras clave: propuestas lúdicas, aprendizaje, matemáticas, educación física.

55 Estudiante del programa de formación complementaria Institución educativa Escuela Normal Superior Amagá.

23.1 INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta los procedimientos que se llevaron a cabo en la elaboración del proyecto de intervención pedagógica titulado *Lo difícil combinado con lo divertido: matemáticas y educación física* adelantado por la autora que pertenece a la Escuela Normal Superior Amagá. El objetivo del estudio fue fortalecer estrategias lúdico-pedagógicas para la enseñanza del área de matemáticas integrándola con el área de educación física, en los procesos formativos de los alumnos del grado 3.º de la Escuela Normal Superior Amagá.

Se presenta el motivo por el que se eligió el tema, sus objetivos, diseño metodológico, la ruta con la cual se construyó, cada uno de los pasos que se llevaron a cabo, la población beneficiaria, los hallazgos, las conclusiones. El proyecto de intervención pedagógica nació de una dificultad identificada en la maestra en formación, esto en consonancia con la metodología de investigación acción educativa que consiste en reconocer primeramente el problema en sí mismo, es en este momento cuando se genera la pregunta del proyecto de intervención pedagógica: ¿Cómo fortalecer estrategias lúdico-pedagógicas para la enseñanza del área de matemáticas integrándola con el área de educación física en los procesos formativos de los alumnos del grado 3.º de la Escuela Normal Superior de Amagá?

A continuación, se dará respuesta a algunos interrogantes relacionados con el proyecto. En primer lugar, ¿Por qué? El asunto fue elegido porque se pensó en una dificultad presente en la maestra que también se identificó en los alumnos. En segundo lugar, ¿Para qué el proyecto? Para ayudar a los alumnos de la IENSA a incidir en las dificultades que presentan en el aprendizaje del área de matemáticas y de todos los conceptos que se relacionan con esta (geometría, estadística, etc.).

23.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Se hace una descripción acerca de cómo surgió el problema en el aprendizaje de los conceptos matemáticos, cómo fue identificado, qué se hizo para intervenirlo, las posibles causas por las cuales surgió y qué se pretende hacer para lograr mejoría, finalizando con la pregunta problematizadora, siguiendo entonces con los antecedentes, de los cuales se hace una descripción clara y con rigor investigativo en tanto son investigaciones previas que se han realizado en

torno al tema de investigación de interés y que sirven como una guía durante el desarrollo de la investigación, estos trabajos contienen estrategias que pueden ser empleadas en las propuestas de intervención que se realizan para incidir en el problema. De la revisión documental se consideraron cinco trabajos (entre nacionales e internacionales). Además, se realizó un amplio rastreo bibliográfico acerca de que estrategias se han creado para enseñar los conceptos matemáticos de una manera diferente, por ejemplo, *Educación física y matemáticas: aprender jugando, propuesta de innovación globalizada* (Fortes Rivero, 2016), este proyecto fue realizado con el objetivo de lograr que los alumnos puedan tener una mayor motivación para aprender ciertas áreas, en especial, las matemáticas, todo esto a través del juego. Otro claro ejemplo es *Aprendizaje de las matemáticas por medio del movimiento: una alternativa más de la educación física* (Serrano Madrigal et al., 2008) en el que se concluyó utilizar la educación física como un instrumento más para el aprendizaje de otras disciplinas, lo que representa una excelente alternativa para los docentes que buscan satisfacer las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas que pronto irán a la escuela.

23.3 JUSTIFICACIÓN

Como bien lo dice el título se realiza una justificación del problema a investigar que responde a ciertos interrogantes, por ejemplo ¿Por qué se desea conocer el tema? Principalmente por la falencia identificada en la maestra en formación, pues si bien es la dificultad para comprender los conceptos matemáticos y esta misma falencia fue identificada en los alumnos, esto llevó a articular en el proceso de investigación las sinergias entre matemáticas y educación física. ¿Por qué se seleccionó? Porque se tiene la idea de que las matemáticas no son un elemento al que hay que temerle, lo que falta son estrategias y otras maneras de llevar el conocimiento al alumno. ¿Por qué es significativo? Porque replantea estrategias y metodologías con las cuales el alumno desarrolla inteligencias múltiples, estilos de aprendizaje y pensamientos superiores, de igual manera sirve como una guía de apoyo para el maestro.

Otros interrogantes que se consideraron fueron ¿Qué reflexiones aporta a la formación?, ¿a quiénes beneficia?, ¿Cuál es el aporte que tendrá el texto a la educación? Que se empiecen a crear o se puedan emplear las estrategias que se aplicaron en este proyecto de intervención pedagógica para incidir en las falencias de los alumnos en el aprendizaje de los conceptos matemáticos. ¿Para

que servirá esta investigación? Para revisar las prácticas pedagógicas de los maestros en formación y formadores analizada a través de otras experiencias pedagógicas que han aportado a nivel teórico y metodológico. ¿Cuáles son los beneficios que este trabajo proporcionara a nivel social? ¿Qué aporta de nuevo esta investigación a nivel teórico y metodológico? ¿Cómo se relaciona la investigación con las prioridades de la región y el país? El trabajo proporciona respuestas a algunos de los interrogantes como ejemplo de lo realizado.

23.4 OBJETIVOS

Así mismo se encuentran los objetivos. El propósito general parte de la pregunta problematizadora y de este parten los específicos que dan a conocer que actividades se realizarán para incidir en las dificultades identificadas, se encuentra entonces que el objetivo general trata de fortalecer estrategias lúdico-pedagógicas para la enseñanza del área de matemáticas integrándola con el área de educación física, en los procesos formativos de los alumnos del grado 3.º de la Escuela Normal Superior de Amagá.

El primer objetivo específico es identificar desde las prácticas pedagógicas de la maestra en formación las fortalezas y dificultades que presentan los estudiantes del grado 3.º para el aprendizaje de las matemáticas. El segundo objetivo trata de indagar diferentes aspectos teóricos que permitan el reconocimiento de diferentes estrategias didácticas desde la educación física para el aprendizaje de las matemáticas, dando seguimiento entonces al tercer objetivo: implementar actividades psicomotrices, lúdicas y recreativas que fortalezcan el aprendizaje de las matemáticas y por último el cuarto objetivo específico, contrastar los resultados de la presente investigación, resaltando los diferentes indicadores de efectividad.

23.5 MARCO TEÓRICO

Se ubica el tema general de la propuesta, el estado actual del conocimiento del problema y vacíos que se quieren llenar con el proyecto. Para ello en el proyecto de intervención pedagógica se llevó a cabo la realización de dos mapas, uno fue el de la deconstrucción en el cual se desarmó la práctica pedagógica de tal forma que se identificaron las fortalezas esbozadas en

tres categorías o dimensiones: i) el ser, visionado desde la seguridad, las emociones, la vocación, el miedo; ii) el saber desde la reflexión pedagógica, el acto pedagógico, la monotonía, el autoritarismo y iii) el saber hacer, visionado en las estrategias didácticas, la educación física, las matemáticas, motivación. Después se realizó el mapa de la reconstrucción en donde se vuelve a estructurar la práctica pedagógica, allí se plantean acciones pedagógicas y didácticas teniendo en cuenta las mismas tres categorías: i) el ser, desde las competencias comportamentales, ii) el saber teniendo en cuenta lo aprendido, se mencionan los tipos de pensamientos matemáticos y iii) el saber hacer fundamentado en postulados teóricos, siendo este el momento de fortalecer las falencias, se encuentran fundamentadas en algunos autores, tales como (Loaiza *et al.* (2012), Nocetti y Medina (2019), Gómez y Mamilovich (2010), Esquivias (2004), Hernández (2005). En este apartado se debe evidenciar el ¿Por qué?, el cómo de la investigación propuesta. Esto con fundamento en investigaciones previas, siguiendo unos pasos tales como la revisión crítica de la literatura correspondiente, pertinente y actualizada, la adopción de una teoría y el análisis conceptual de las variables centrales de estudio.

23.6 METODOLOGÍA

En este acápite muestra cómo se alcanzaron los objetivos propuestos, se encuentra que el objetivo general fue logrado por medio de las propuestas de intervención en las cuales se implementaron estrategias lúdico-pedagógicas para la enseñanza de los conceptos matemáticos.

El primer objetivo específico se llevó a cabo por medio de intervenciones en sitio para identificar el estado de los alumnos en cuanto al aprendizaje de los conceptos matemáticos y luego registrar en el diario de campo, las dificultades y fortalezas encontradas, como el diario de campo. Cuenta con cuatro pasos, el primero es la identificación y se proporcionan datos como la fecha, el nombre de la maestra cooperadora, el nombre de la maestra en formación, el tiempo que duró la intervención pedagógica, cuáles áreas o temas se trataron, el nombre y el grupo; el segundo es la descripción, en este acápite se describe todo lo que se realizó en la intervención en sitio; pasando en tercer lugar a la reflexión pedagógica, en esta etapa se registran las debilidades y fortalezas que se tuvieron y de la misma forma las emociones. La cuarta parte aborda los puntos de intervención para la nueva acción en donde se proponen acciones para mejorar la intervención en sitio, apoyadas en un autor con el cual se entabla un

diálogo pedagógico. Otra forma de dar seguimiento a este objetivo fue realizar el mapa de la deconstrucción y reconstrucción en el cual se analizaron las acciones pedagógicas a la luz de los diferentes teóricos, entablando con ellos un diálogo pedagógico.

El segundo objetivo se alcanzó a través de los antecedentes, como bien se mencionó anteriormente estas son investigaciones previas que se han realizado y tienen relación con el tema a investigar, por lo tanto, en estas investigaciones proporcionan estrategias de cómo enseñar matemáticas a través de la educación física y con resultados efectivos de esta articulación.

En el tercer objetivo específico lo que se hizo fue utilizar las estrategias tomadas de otras investigaciones y ponerlas en práctica en las intervenciones en sitio e identificar cuán efectivas eran en el contexto de Amagá.

Para dar cumplimiento al último objetivo, se analizó cada uno de los resultados obtenidos por medio de diferentes instrumentos para analizar la información, tales como DOFA y la matriz de análisis cualitativo.

También se habla del rigor científico del proyecto de intervención pedagógica y de la estructura que este sigue para ser creado, se toca también otro aspecto importante como lo es el enfoque metodológico específico seleccionado, en este caso, investigación acción educativa, en esta metodología el docente puede lograr la deconstrucción y reconstrucción del saber pedagógico mediante la aplicación de un tipo de pensamiento que permite la autocrítica y el descubrimiento de las debilidades o fortalezas pedagógicas. Su principal exponente es Bernardo Restrepo Gómez y el paradigma en este caso, cualitativo, el cual no se centra en datos numéricos, y se suele determinar o considerar técnicas cualitativas todas aquellas distintas al experimento, es decir, entrevistas, encuestas, grupos de discusión o técnicas de observación, en este proyecto de intervención se utilizaron la entrevista, la encuesta y la observación, la línea fue enseñanza-aprendizaje y la sublínea, niñez (analizar la práctica pedagógica a la luz de los diferentes teóricos).

- **Población**

Se presenta una descripción de la población con la cual se trabajó, aquí se explican aspectos demográficos. Los alumnos fueron los alumnos del grado tercero de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora. También se tuvieron en cuenta datos de la región, de su ubicación, economía, habitantes, comercio así como la importancia de esta población y las razones para seleccionarla.

- **Muestra**

En esta sección se muestra el subgrupo de la población, si fue comunidad o individuos, como fue en este caso, también la forma en la cual se seleccionaron los alumnos (de manera aleatoria). El grado tercero se seleccionó porque allí se identificaron las debilidades en el aprendizaje de los conceptos matemáticos, de los cuales se habla en el proyecto de intervención pedagógica, de igual forma porque presentaban patrones comunes, por ejemplo, dificultad para resolver una operación básica matemática, había desconocimiento de algunos temas como los números pares e impares, no había claridad en el aprendizaje de las tablas de multiplicar, entre otros patrones; también se consideró si ya había sido investigada con anterioridad, se interactuó con esta población muestra en el momento en el que inició el proceso de investigar y se determinó una muestra limitada pues no se trabajó con el grupo completo.

- **Instrumentos de recolección de datos**

Los instrumentos de recolección de datos usados fueron la observación, el diario de campo, las encuestas cerradas, encuestas semiestructuradas y entrevistas. La observación fue el primer instrumento y es también el primer momento de interacción que se tiene con la población que se va a investigar. En el diario de campo se identificaron las debilidades y las fortalezas de los alumnos respecto al aprendizaje de los conceptos matemáticos, pero también las debilidades y las fortalezas de la maestra en formación en cuanto a las propuestas de intervención pedagógicas. La encuesta cerrada fue aplicada a tres de los maestros de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, con el fin de obtener respuestas frente a sus concepciones sobre las competencias comportamentales del maestro, las cuales están ubicadas en el mapa de la reconstrucción en la categoría del ser.

La encuesta semiestructurada fue aplicada a la población muestra para recolectar diferentes tipos de información, por ejemplo, se obtuvo la información demográfica, rango de edades, ubicación, etc. pero también se utilizó como otra manera de ver el estado de los alumnos frente al aprendizaje de los conceptos matemáticos, pues en estas se implementaron operaciones básicas matemáticas y situaciones de la vida cotidiana que tenían como objetivo realizar una operación matemática para hallar la solución. Por último, se aplicó la entrevista a dos maestros uno de ellos es de la Escuela Normal Superior de Amagá, perteneciente al área de matemáticas y el otro es de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora del área de educación física. Los maestros respondieron a preguntas sobre el beneficio de la articulación de las matemáticas con la educación física así como los teóricos que hablan de esta articulación, cada uno lleva una

definición detallada fundamentada en un autor la cual da cuenta de la validez y confiabilidad de estos.

- **Instrumentos de análisis de datos**

En lo referente a los instrumentos para analizar la información, estos se usan para hacer la tabulación de las preguntas realizadas en las encuestas y entrevistas analizando cada resultado, para ello en este proyecto de intervención pedagógica se empleó una matriz DOFA (Ponce, 2006), en esta se analizaron las fortalezas encontradas en los alumnos, al igual que las debilidades, las oportunidades de mejoramiento y las amenazas, siendo estas últimas las que podrían impedir que el proyecto de intervención pedagógica se llevara a cabo, otro de los instrumentos utilizados fue una matriz de consistencia cualitativa (Humphrey, 1960), con esta se buscó sistematizar, analizar y comprender los procedimientos y avances en el proyecto de intervención, posibilitando también evaluar el grado de coherencia y conexión lógica entre las variables, como los diarios de campo, los cuales se analizaron en las categorías del mapa de la deconstrucción y reconstrucción.

23.7 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

La propuesta de intervención es un plan de acción con respecto a las estrategias que va a modificar el maestro en formación para incidir en las dificultades de los alumnos, se presenta allí el material que se va a emplear bien sea pedagógico o didáctico. Para el título de la investigación se pensó en “aprender jugando” y el propósito fue el siguiente: identificar tanto en la maestra en formación como en alumnos de la IENSA dificultades que se presentan en el área de matemáticas para construir estrategias que, llevadas a la práctica, ayuden a buscar soluciones.

En las actividades hay estrategias lúdico-pedagógicas como correr, saltar en un pie, en los dos, carreras y competencia, las cuales tienen en su contenido conceptos matemáticos, por ejemplo, operaciones básicas matemáticas, cálculo, números pares e impares, números mayores, los conceptos menores e igual que, figuras geométricas y números cardinales, entre otros temas. Los recursos se refieren a los materiales empleados: lápiz, hojas, borrador, tarjetas, recursos del medio ambiente, como hojas, ramas y piedras.

En el cronograma se organizaron las actividades en orden y la reflexión pedagógica relacionada día a día referente a la aplicación de la propuesta. Allí se reflejaron los sentimientos, las emociones y lo más importante, los

conocimientos adquiridos e impartidos. Para este caso se creó⁵⁶ una minicartilla con ruta la cual contiene todas las estrategias implementadas en este proyecto de intervención pedagógica modificadas por la maestra en formación.

- **Hallazgos investigativos**

Son estos los resultados y descubrimientos del estudio, por ejemplo, se evidenció una dificultad en el cálculo mental, demora para resolver una operación básica matemática, el grupo muestra no trabajaba en horario extracurricular, por lo tanto hubo que sacar tiempo en la jornada para llevar a cabo las actividades programadas y otro factor es que los cuidadores de los niños presentaron demora en entregar los consentimientos informados y las encuestas, por lo tanto y teniendo en cuenta esta situación hubo que volver a aplicarlas. Se incluyeron también tablas, figuras y el material demostrativo y evidencias coherentes con la metodología planteada: cálculo y operaciones mentales mediante la competencia, expresión corporal (los niños realizaban una operación mental y la representaban con el movimiento del cuerpo), las cosas del patio en el que los niños se dividían en dos grupos, mediante este juego que era de competencia, un grupo de niños buscaba elementos pares y el otro elementos impares, ganaba quien tuviera más elementos.

23.8 CONCLUSIONES

Es posible brindar a los alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje de ciertos conceptos, una manera diferente de que adquieran las competencias, posiblemente este proceso no se lleva a cabo de manera adecuada por falta de estrategias, por el uso de métodos tradicionales que no le brindan al alumno otra forma de aprender.

Las matemáticas en algunos casos son una barrera en el proceso educativo de los alumnos ya que no tienen la total comprensión de esta, pero también porque no se aplica la adecuada manera de enseñarla, porque no se le permite al alumno experimentar otras formas de aprender, porque no hay estrategias, y es ahí donde el alumno pierde el interés por aprender. Por ello este proyecto de intervención pedagógica ofrece diferentes herramientas y estrategias que sirven de ayuda para el maestro formador en su labor de enseñar el área de matemáticas, de manera que el alumno se divierta mientras aprende y que el

56 Luisa Fernanda Ospina Román.

maestro tenga una forma de que aquellos alumnos que presentan dificultad para adquirir los conceptos matemáticos aprendan fácilmente.

REFERENCIAS

- Esquivias, M. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 2-17.
- Fortes Rivero, A. (2016). *Educación física y matemáticas, aprender jugando: propuesta de innovación globalizada*. <https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/071022>.
- Gómez, D. y Mamilovich, C. (2010). *La autoridad pedagógica: entre el dominio y la igualdad*. http://dspace.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/handle/123456789/1082/Autoridad_Gomez_Mamilovich.pdf?sequence=1.
- Loaiza, Y., Rodríguez, J. y Vargas, H. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 95-118.
- Mansilla, S. (2005). Rol del educador y del alumno en aulas de preprimaria de un colegio privado al trabajar según la teoría socio-constructivista. [Tesis de grado, Universidad Rafael Landívar]. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/84/Mansilla-Silvia.pdf>.
- Nocetti, A. y Medina, J. (2019). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiando y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 43(1). <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v43n1/2215-2644-edu-43-01-00152.pdf>.
- Ponce, H. (2006). *La matriz DOFA: una alternativa para realizar diagnósticos y determinar estrategias de intervención en las organizaciones productivas y sociales*. <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00290.pdf>.
- Serrano Madrigal, A., Azofeifa Lizano, A. y Araya Vargas, G. (2008). Aprendizaje de las matemáticas por medio del movimiento: una alternativa más de la educación física. *MHSalud*, 5(2), 1-20.

**SERIE UNILASALLISTA
Y EL MUNDO 12**

ISBN 978-958-5149-36-6



9789585149366