

ESCUELAS NORMALES SUPERIORES

“Experiencias pedagógicas
en tiempos de pandemia”



COORDINADORA
Ruth Nayibe Cárdenas Soler

ESCUELAS NORMALES SUPERIORES

“Experiencias pedagógicas
en tiempos de pandemia”

COORDINADORA
Ruth Nayibe Cárdenas Soler

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
2022



Escuelas Normales Superiores “Experiencias pedagógicas en tiempos de pandemia” / Higher Normal Schools “Pedagogical experiences in pandemic times” / Cárdenas Soler, Ruth Nayibe (Coordinadora). Tunja: Editorial UPTC. 2022. 226 p.

ISBN digital: 978-958-660-626-4
ISBN impreso: 978-958-660-625-7
Incluye referencias bibliográficas

1. Educación. 2. Formación de maestros. 3. Pedagogía. 4. Pandemia. 5. TIC. 6. Virtualidad.

(Dewey 300 / 21) (Thema JNLC - Escuelas secundarias)



Primera Edición, 2022

50 ejemplares (impresos)

Escuelas Normales Superiores “Experiencias pedagógicas en tiempos de pandemia”

Higher Normal Schools “Pedagogical experiences in pandemic times”

ISBN digital: 978-958-660-626-4
ISBN impreso: 978-958-660-625-7

Colección Académica UPTC N.º 60

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: agosto de 2021

Aprobación: octubre de 2021

- © Ruth Nayibe Cárdenas Soler, 2022
- © Dayana Katherin Olivares Cifuentes, 2022
- © John Alfonso Diaz Medina, 2022
- © Helena Paola Maldonado Castañeda, 2022
- © Luisa Fernanda Jiménez Cubillos, 2022
- © Yeison Alfonso Méndez Aguilera, 2022
- © Claudia Yamile Villamil Merchán, 2022
- © Mónica del Pilar Torres Monsalve, 2022
- © Clarybell Noval Pedraza, 2022
- © Martha Stella Manosalva Corredor, 2022
- © Edwin Osbaldo Vargas Patiño, 2022
- © Gloria Isabel Soler Jiménez, 2022
- © Nancy Esperanza Mateus Casas, 2022
- © Leonardo Alexis Páez González, 2022
- © Aida Graciela Sastoque Coronado, 2022
- © Myriam Cecilia Leguizamón González, 2022
- © Marcela Mondragón Lovera, 2022
- © Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2022

Editorial UPTC

Edificio Administrativo – Piso 4

La Colina, Manzana 7, Casa 5

Avenida Central del Norte N.º 39-115, Tunja, Boyacá

comite.editorial@uptc.edu.co

www.uptc.edu.co

Rector, UPTC

Óscar Hernán Ramírez

Comité Editorial

Enrique Vera López, Ph. D.

Zaida Zarely Ojeda Pérez, Ph. D.

Yolima Bolívar Suárez, Mg.

Carlos Mauricio Moreno Téllez, Ph. D.

Pilar Jovanna Holguín Tovar, Mg.

Nelsy Rocío González Gutiérrez, Ph. D.

Manuel Humberto Restrepo Domínguez, Ph. D.

Óscar Pulido Cortés, Ph. D.

Edgar Nelson López López, Mg.

Editora en Jefe

Lida Esperanza Riscanevo Espitia, Ph. D.

Coordinadora Editorial

Andrea María Numpaque Acosta, Mg.

Corrección de estilo

Claudia Amarillo

Diseño e impresión

Búhos Editores Ltda.

Tunja - Boyacá

Impreso y hecho en Colombia

Printed and made in Colombia

Libro financiado por Vicerrectoría de Investigación y Extensión - Dirección de Investigaciones de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Libro académico, resultado del proyecto de Investigación titulado Realidad y Trayectoria de la Facultad de Educación frente a las realidades discursivas. 1999-2019, con SGI 2888.

Citar este libro / Cite this book

Cárdenas Soler, R. (Coordinadora) (2022). *Escuelas Normales Superiores “Experiencias pedagógicas en tiempos de pandemia”*. Editorial UPTC.

doi: <https://doi.org/10.19053/9789586606257>

Resumen

La pandemia por la COVID-19 también incidió en los procesos de enseñanza y aprendizaje del sistema educativo. Es así como las instituciones educativas, entre ellas las Escuelas Normales Superiores, tuvieron que replantear sus estrategias pedagógicas para cumplir con los propósitos curriculares. La flexibilización curricular, el uso de medios tecnológicos y de plataformas y dispositivos electrónicos, se convirtieron en los mecanismos dinamizadores de la actividad académica. Esta obra da cuenta de diez experiencias pedagógicas sucedidas en épocas de pandemia, descritas por maestros en ejercicio. Se ha estructurado este libro en: virtualidad y currículo, virtualidad y artes, virtualidad y posibilidades pedagógicas e investigación. Es el deseo de los autores que el lector encuentre en estas páginas un referente para su quehacer docente, un motivante para transformar la experiencia pedagógica de aula y una oportunidad para seguir construyendo un sistema educativo pertinente y coherente con el contexto de quien enseña y quien aprende.

Palabras clave: Educación; Formación de maestros; Pedagogía; Pandemia; TIC; Virtualidad.

Abstract

The COVID-19 pandemic also affected the teaching and learning processes of the education system. The educational institutions, including the Higher Normal Schools, had to rethink their pedagogical strategies to meet the curricular purposes. Curricular flexibility, the use of technology and electronic platforms and devices, became the dynamizing mechanisms of academic activity. This book has ten pedagogical experiences that occurred in times of pandemic, described by practicing teachers. The document is structured in four parts: virtuality and curriculum, virtuality and arts, virtuality and pedagogical possibilities and research. It is the wish of the authors that the reader finds in these pages a reference point for their teaching work, a motivator to transform the classroom pedagogical experience and an opportunity to continue building an educational system that is pertinent and coherent with the context of those who teach and those who learn.

Keywords: Education; Teacher training; Pedagogy; Pandemic; TIC; Virtuality.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	9
VIRTUALIDAD Y CURRÍCULO	13
Virtualidad con base en la naturaleza y el humanismo	15
Conexión educativa: una alternativa de formación docente	35
VIRTUALIDAD Y ARTE	51
Sala de arte, plataforma LMS	53
Contagio teatral.....	73
VIRTUALIDAD Y POSIBILIDADES PEDAGÓGICAS	93
El hogar como laboratorio de creación e innovación en tiempos de confinamiento	95
Una experiencia para aprender y enseñar la ciudad desde la educación en casa	117
Reto de familias en tiempos de pandemia.....	139
Clubes de ciencia, estrategia para el desarrollo integral en la formación de maestros.....	159
Transformaciones de las prácticas pedagógicas investigativas en un año de pandemia	179
INVESTIGACIÓN	197
Desarrollo de procesos lectores y escritores a través de la conciencia fonológica	199
REFERENCIAS	219
AUTORES	221

Presentación

Para muchos, la pandemia por la COVID-19 vino a enseñar algo, a plantear y permitir una transformación, por lo cual supone un reto que llega a mover la “comodidad”; es decir, es un llamado a “dinamizar”.

La Fundación Índex (s.f.) ha dispuesto en su plataforma virtual información relacionada con este tema, de la cual es posible destacar el escrito de Sara Castillo Rodríguez (2020), una estudiante de enfermería para quien la pandemia “nos enseñó a valorar”, reflexión enmarcada en el campo emocional del desarrollo humano. Como era de esperar, desde las áreas médicas y todos sus campos relacionados se han planteado resultados de investigaciones que convergen en la necesidad imperiosa del autocuidado (Ludert & Franco, 2020; Mollica et al., 2021), especialmente la higiene de manos, el uso de determinados tapabocas y el distanciamiento social. Es así como frente a este incomparable reto, la educación también debió moverse, modificarse, replantearse, flexibilizarse y tomar otras tantas acciones adaptativas para esta llamada “nueva realidad”.

¿Qué se ha aprendido entonces con esta pandemia? Como lo expone Villafuerte (2021), se ha aprendido a ver la realidad, sobre todo en el contexto latinoamericano —obviamente incluida Colombia—, una realidad inequitativa, donde la población de provincia y del sector rural no tiene las mismas posibilidades educativas, tecnológicas ni comunicacionales que aquellos que habitan los centros urbanos. Esta es la realidad que ahora emerge y que en este momento coyuntural debió ser atendida, por lo cual puede pensarse como una circunstancia conveniente para transformar las comunidades, a fin de ofrecerles el acceso equitativo a las oportunidades que cualquier ciudadano de un país pueda tener.

El caso colombiano no es la excepción. Quienes antes de la pandemia tenían dificultades en cuanto a oportunidades, ingresos y calidad de vida, ahora son los más afectados, y una gran mayoría de la población considerada “clase media” pasó a engrosar las listas de “pobreza”. En el campo educativo se han comprobado dificultades en cuanto a conexión a internet o disposición de computadores u otros elementos que les permitan a los estudiantes asistir a sus clases remotas (Sánchez, 2021).

Esta descripción de la situación en tiempos de pandemia no ha sido extraña para ninguna institución educativa, ningún maestro, ningún nivel educativo y ninguna región colombiana. Así, esa “oportunidad” de adaptación, transformación y flexibilización ha conducido a que se busquen diferentes estrategias y alternativas, a ver las posibilidades que existen en la dificultad, a encontrar “camino entre los muros derrumbados”. Este libro da cuenta de ello.

El Programa Escuelas Normales Superiores en convenio con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, ha venido desarrollando una estrategia para que las experiencias investigativas y pedagógicas de los maestros y los formadores de maestros sean divulgadas y se conviertan en el insumo para la actividad académica de estas y otras instituciones educativas que tengan el mismo propósito, y para establecer estudios que fortalezcan el conocimiento en el campo educativo. En el mismo sentido, se busca que esta exposición de experiencias impacte los procesos de acreditación institucional de estas instituciones formadoras de maestros, al convertirse en una “ventana” desde donde se visibilice la productividad académica, en coherencia con la “naturaleza y características de las Escuelas Normales Superiores” declaradas en el artículo 2.3.3.7.1.3. del Decreto 1236 de 2020.

Esta obra tiene su centro temático en el ejercicio docente en tiempos de pandemia: qué ha sucedido en los programas de formación de maestros, qué ha sucedido en la escuela, qué adaptaciones curriculares y metodológicas se tuvieron que hacer para continuar con la misión educadora. Es así como se presentan estos diez textos, todos con una riqueza experiencial, contruidos por maestros para maestros y para todo aquel interesado en el tema.

Los textos se han agrupado en cuatro temáticas: *virtualidad y currículo*, donde se exponen dos escritos que informan sobre las estrategias institucionales que se plantearon en dos Escuelas Normales Superiores (Chita, departamento de

Boyacá, y Junín, departamento de Cundinamarca), para mantener la conexión y el desarrollo curricular con sus estudiantes. En segundo lugar, *virtualidad y artes*, que también contiene dos artículos de la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón; uno relacionado con la música y el otro con el teatro, en los que se explica cómo se llevaron a cabo estas actividades artísticas virtuales. El tercer apartado, *virtualidad y posibilidades pedagógicas*, incluye cinco experiencias, una de ellas realizada en la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón, centrada en las diferentes posibilidades creativas que se podían plantear con los elementos cotidianos del hogar; también está un trabajo de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, en el que la autora comparte los resultados de la actividad en la cátedra Contexto Ciudad Educadora; otro trabajo es un aporte de la Escuela Normal Superior de San Mateo, donde se hace referencia al trabajo de flexibilización curricular y adaptativo a las condiciones de los estudiantes; un cuarto trabajo es de la Escuela Normal Superior de Ubaté, que usó una estrategia interdisciplinar que toma como base el Programa Ondas; y el último trabajo es de la coordinadora de Práctica Pedagógica Investigativa de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, quien en esta ocasión expone los retos y las oportunidades que tuvo el quehacer docente en los programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Educación. El cuarto y último aparte de esta obra se denomina *investigación* e incluye un trabajo de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón (Cundinamarca) sobre la implementación de un programa de recuperación lectora en Básica Primaria.

La situación cambiante del mundo, acelerada ahora por la situación de la COVID-19, además de la problemática que supone, también suscita reflexionar constantemente acerca de “¿qué nos ha enseñado la pandemia?”, a fin de reconocer los avances y logros, las necesidades educativas de los estudiantes y las falencias del maestro, las cuales requieren ser atendidas para forjar un sistema educativo pertinente, coherente y eficaz, donde se busque formar niños felices, que se emocionen con el aprendizaje, con maestros también felices, que nunca pierdan su motivación para encontrarse con sus alumnos y seguir aprendiendo.

Ruth Nayibe Cárdenas Soler

***Coordinadora Programa Escuelas Normales Superiores en
convenio UPTC***

Castillo, S. (2020). *La pandemia que nos enseñó a valorar. Narrativas-Covid. Conviviendo*. Fundación Índex. http://www.fundacionindex.com/fi/?page_id=964

Fundación Índex. (s.f.). *Conviviendo*. <http://www.fundacionindex.com/fi/>

Ludert, J. E. & Franco, M. (2020). La pandemia de COVID-19, ¿qué podemos aprender para la próxima? *Universitas Medica*, 61(3), 1-3.

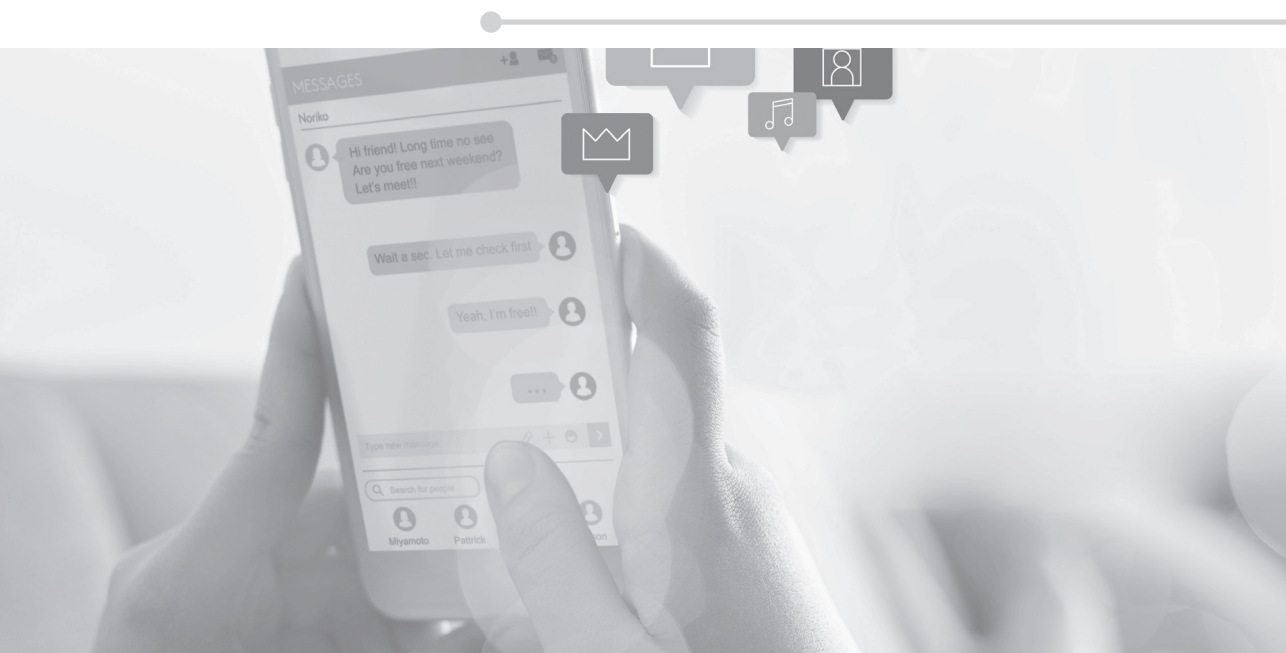
Mollica, R. F., Fernando, D. B., & Augusterfer, E. F. (2021). Beyond Burnout: Responding to the COVID-19 Pandemic Challenges to Self-Care. *Curr Psychiatry Rep.*, 23(21). <https://doi.org/10.1007/s11920-021-01230-2>

Sánchez, R. (2021, 12 de abril). *La pandemia aumentó la pobreza y la desigualdad*. Razón Pública. <https://razonpublica.com/la-pandemia-aumento-la-pobreza-la-desigualdad/>

Villafuerte, P. (2020). *Educación en tiempos de pandemia: Covid-19 y equidad en el aprendizaje*. Observatorio de Innovación Educativa, Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-en-tiempos-de-pandemia-covid19>



VIRTUALIDAD Y CURRÍCULO





1. Virtualidad con base en la naturaleza y el humanismo

Dayana Katherin Olivares Cifuentes

John Alfonso Díaz Medina

Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Chita

Introducción

Como dice Yuval Novah Harari¹: “estamos reescribiendo las reglas del juego” (El Tiempo, 2020, p. 1), ante un momento histórico de incertidumbre, pero también esperanzador, sobre todo para el círculo educativo, el cual demanda *motu proprio* la vanguardia de la ilusión y la fe en un futuro siempre mejor.

Es por esto que desde un contexto 70 % rural, la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón del municipio de Chita (Boyacá, Colombia) ha venido imaginando y construyendo nuevas fórmulas experienciales que permitan, a propósito de la coyuntura actual sobre el vector pandémico del SARS-CoV-2 (COVID-19), dar continuidad a los procesos educativos, en el marco del acoplamiento. Pero, ante todo, hacer una transformación enriquecida del fenómeno de enseñanza-aprendizaje, para fortalecer en los estudiantes de la escuela, y en específico entre niños y jóvenes, la capacidad de resiliencia y de adaptación a las nuevas formas de vida. Dichas formas requieren de la creatividad, desde su propio escenario natural, es decir, aplicadas a las

¹ Yuval Novah Harari es un historiador y escritor israelí, destacado en el siglo XXI por su postura filosófico-histórica acerca de sucesos cotidianos y sus aforismos concretos sobre la lectura de la realidad y la actualidad.

necesidades de su particular proceso educativo, siempre de la mano de los maestros en formación, quienes ratifican y garantizan que estos conocimientos sean debidamente estimados en sus prácticas pedagógicas.

Se trata así de un esfuerzo de interpretación de la realidad, con un propósito único de aplicación a nuevas expresiones didácticas, en un contexto natural, en un escenario virtual, de esencia humanista, conforme al propósito misional y visional de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón, y con fundamento en la autoformación y autorresponsabilidad por parte de los integrantes de la institución.

Concretamente, se avanza con el acompañamiento de los maestros en formación, quienes, a partir de la investigación y práctica educativa propia, han encontrado en el contexto particular y de lo acaecido por la pandemia, una herramienta poderosa en la utilidad, el cuidado y la admiración de la naturaleza y el entorno, para hacer llegar a los estudiantes el mensaje pedagógico y educativo fundamentado en el análisis de fenómenos de la naturaleza.

Y con este propósito, por ejemplo, se lleva un registro del clima y la temperatura, se expone una planta a diferentes ambientes (sombra, sol, poca agua, mucha agua) para hacer el respectivo análisis y luego reformular problemas matemáticos acerca de toda esa singular observación, advirtiendo si la cantidad de agua aumenta o disminuye, o quizá si la especie necesita más cuidado o si se agrega una medida u otra de un fertilizante, entre otras categorizaciones. Estas estrategias han permitido la interacción educativa durante la mayor parte del año 2020.

También, la creación de obras literarias y artísticas con base en la historia natural, para entregar un pequeño, pero significativo aporte a la comunidad, sin olvidar un glosario en inglés u otro idioma para enriquecer la memoria; todo desde la vivencia en el páramo como paraíso de agua, flora y fauna, en esos atardeceres chitanos de nostalgia y bendición.

“El medio ambiente en época de pandemia”, “Conservando nuestras especies”, “Mi casa es un laboratorio”, “Mi paisaje favorito en piedras de colores”, “Haciendo familia”, “Evaluando mi interior”, “Hablando de mi yo”; entre otras más, son fórmulas experienciales que marcaron la dinámica del 2020 en la Escuela Normal Superior y que llevaron a reflexionar sobre lo que vendrá después de esta pandemia, pues no se sabe, a ciencia cierta, si todo volverá a

ser igual o si definitivamente llegó el giro copernicano a la acostumbrada forma de educar, esa real revolución que tanto se ha buscado y anhelado; o si algunos agentes activos de la enseñanza han llegado para instaurarse en los currículos.

Desarrollo temático

Chita es el cuarto municipio más grande de Boyacá, después de los distritos fronterizos de Cubará y Puerto Boyacá, pero además de Aquitania, con su hermosa laguna y capacidad acuífera. Aunque, en cuanto a atractivos naturales, Chita no se queda atrás, pues su territorio es de una riqueza natural exorbitante, con bosques y pantanos andinos, ecosistemas, amplias zonas silvestres del Parque Natural Nacional del Cocuy, y el páramo, donde se reportan por lo menos 9000 familias de frailejones, entre otras bellezas naturales que hacen de Chita un municipio bendecido por el dios naturaleza, que es amor y perfección.

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, para el 12 de noviembre de 2019 en el municipio se registraban 7778 personas efectivamente censadas (DANE, 2018), de las cuales el porcentaje más alto en cuanto a población por edades se ubica entre el rango de cinco a veinte años de edad. De manera que se trata de un municipio joven y lleno de sueños núbiles (sueñan con casarse); donde la equiparación por género es de un 51 % de hombres, en contraste con el restante 49 % de mujeres, según parámetros del mismo censo. Esta realidad permite tener claro, para la política educativa, la necesidad de velar por la población juvenil como esperanza e ilusión de porvenir y futuro.

En este sentir de obligación y responsabilidad, la pandemia ha llevado a la institución a tomar otros rumbos y a reflexionar sobre la realidad educativa, haciendo un sano alto en el camino que permita, de la mano de la cavilación y la unidad cooperativa, avizorar nuevas fórmulas y tendencias para la actividad docente. En este contexto, se ha observado que las altas autoridades del país muestran estrés al advertir la imposibilidad de garantizar el derecho constitucional de la educación a todos los niños de la nación, tanto así que los diferentes gremios y académicos han discurrido sobre el tema, como en el caso del Laboratorio de Economía de la Universidad Javeriana, que manifestó al inicio de esta situación “que el 96% de los municipios del país no podrían implementar lecciones virtuales debido a que menos de la mitad de los diez

millones de estudiantes de colegios públicos (cerca del 37%) tienen computador e internet en su casa” (Semana, 2020). Y como resultado de esto surgieron compromisos adquiridos por cada uno de los agentes que operan en el sistema educativo; sin embargo, ha sido un proceso demasiado lento, sobre todo para estos territorios apartados del centralismo excesivo en materia educativa.

Según Google Maps, la “ciudad de roca firme” (significado de la palabra Chita), se encuentra distante de la capital del departamento, en medida terrestre, unos 181 kilómetros, por la carretera 64 que pasa hacia el llano araucano. Aproximadamente, la mitad del trayecto de esta carretera está sin pavimento y sin arreglo adecuado para el acercamiento entre los dos municipios. Quizá esta realidad no ha permitido que internet y los medios virtuales lleguen de una manera firme al municipio y se satisfaga la actual observancia educativa y, además, solamente hay un par de empresas que ofrecen servicio satelital, el cual es de muy mala calidad en sostenimiento de la red, y de cobertura muy regular; precisamente es el que los estudiantes del pueblo tratan de utilizar para sus labores educativas. Lamentablemente, al ver que no se soporta de forma regular como red, tienen que acudir a paquetes de datos que son muy costosos para el presupuesto familiar y, para colmo de males, se agotan velozmente. Esta es una deplorable realidad en pleno siglo XXI y sobre todo en pandemia. Aunque la Secretaría de Educación autorizó en agosto del 2020, 88 *sim cards* para estudiantes, estas solo cobijan por un tiempo al 5 % de la población juvenil.

Como ya se mencionó, la situación actual de infección y contagio por COVID-19 ha obligado a estar en casa o alejados los unos de los otros y, por supuesto, para el sistema educativo se ha convertido en un verdadero reto poder llegar a cada hogar por medio de teleclases o encuentros virtuales; porque existe una enorme brecha o resquicio dentro del sistema mismo, por cuanto el dolor silencioso de la desigualdad social, económica y cultural emergió con más fuerza en estos tiempos, evidenciando que no ha sido posible la cobertura real del sistema en todo el planeta y, obviamente, en el país. “Las diferencias entre unos centros y otros en educación a distancia resultan abismales e invitan a reflexionar sobre las características de nuestro sistema educativo” (Gombau, 2020, p. 1). Y esta es la realidad de Chita... No obstante, de alguna manera, esta realidad ha impulsado la reorientación, motivación y expresión de nuevas formas, y mayores bríos frente a la tarea de estar con los estudiantes del mejor modo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Chita es un municipio 70 % rural, con una alta población de estudiantes que habitan estas zonas, donde internet y la conexión virtual son realmente difíciles. Se trata de un contexto fuerte y complicado para generar la llamada teleasistencia a clase. Por otra parte, el nivel cultural y económico de los hogares es medio-bajo, por lo que no hay ayuda significativa por parte de los progenitores en los deberes académicos, como en el caso de otros lugares y hogares. Por eso, Santana et al. (2020) afirman que cuando los hogares cuentan con padres que tienen alguna formación académica (por lo menos de básica y media) se nota un mayor acompañamiento en las labores académicas de los hijos. De esta forma, no solo importa contar con conexión a internet, poseer un computador o celular inteligente, sino que es necesario motivar el aprendizaje de los niños, permitiéndoles espacios dedicados a su estudio, para que, particularmente en esta época de confinamiento, el desarrollo cognitivo y la calidad académica no se vean menoscabados en ningún momento o ante ninguna dificultad.

La Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Chita tiene una enorme fortaleza histórica y afectiva por parte de toda la población; tanto es así que, de las cuatro instituciones educativas municipales, es la que más estudiantes educa y forma, bajo los principios rectores de la pedagogía y la didáctica; además, orgullosamente cuenta con un buen número de exalumnos desde hace ya cien años. Vale recordar que en el 2020 se conmemoró su centenario.

Esta realidad de comunión y el deseo de ofrecer respuestas permitieron que padres de familia, directivas, docentes y estudiantes de la Escuela Normal se unieran para crear un ambiente que, aunque no es 100 % virtual, viabiliza la comunicación fraterna y afable entre todos los miembros de la comunidad educativa, despertando la solidaridad y la compañía humana en estos momentos de tribulación. Somos humanos y la acción educativa es netamente humana, como lo reconocía Carl Rogers (citado por De la Cruz, 2017) “el aprendizaje que tiene lugar desde la nuca hacia arriba y que no involucra sentimientos o significado personal no tiene relevancia para la persona total” (p. 3). Así se ha aprendido a analizar como corpus docente, observando que es un momento de transformación más que de adaptación, puesto que la escuela tradicionalista quedó atrás y ahora mismo transita por un terreno nuevo lleno de humanidad y respaldo entre congéneres. Los niños, a pesar de las circunstancias, apoyan el nuevo despertar educativo, donde se debe aprender desde lo que se tiene; aunque no todo es un camino perfecto, con gran entusiasmo se trabaja con la mayoría de ellos.

Iliana Carriazo (2020), citando a Delors y su obra presentada en 1994, relacionada con los cuatro pilares de la educación, manifiesta que la educación debe analizar prioridades, porque no se trata simplemente de acuñar conocimientos, sino que el componente vivencial —la convivencia que todos extrañamos en estos tiempos— es un real cimiento para la educación. Quizá ya se sabía, pero ahora mismo la humanidad está tomando muy en serio su importancia, está despertando a métodos y significados.

Es parte del lema institucional reconocerse como especie y apoyarse en estos momentos de incertidumbre sobre lo que venga mañana o llegue más tarde, pensando siempre en el contexto familiar, pues cada institución educativa ha de abrazar este concepto; de igual forma, se ha aprovechado el contexto, tal como lo reconoce el doctor Rodolfo Llinás en una de sus conferencias “(. . .) A la educación le falta contexto, se debe enseñar desde el contexto (. . .)” (Llinás, 2014), que es un pilar de la educación y se refiere a ese entorno que ubica el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje, y determina el trabajo en la realidad, para que los estudiantes lo adviertan, implementando su creatividad al reconocer su escenario y trabajar con lo que tienen. Muy importante para el académico es la reflexión a partir del entorno sociocultural, puesto que al centrarse en su verdad, de seguro la amará y podrá emprender el viaje de la meditación para estos tiempos de pandemia y resguardo.

En este ambiente o contexto, una primera experiencia o fórmula de trabajo se ha titulado en la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Chita: “Mi casa un laboratorio”, con el que se busca demostrar de qué manera el suelo contaminado afecta la germinación y el crecimiento de semillas, y al mismo tiempo desarrollar habilidades para realizar comprobaciones. Con este propósito, se planteó una pregunta problematizadora: ¿cómo afecta la germinación de semillas y el crecimiento de las plantas la presencia de detergentes o aceite en el suelo? Para dar respuesta a este interrogante se desarrolló un laboratorio en casa, en donde los estudiantes, con ayuda de un adulto (padre de familia u otro familiar), debían sembrar cinco semillas a una profundidad de dos centímetros, en tres recipientes diferentes; uno rotulado como “detergente”, donde se debía mezclar una cucharada de este producto disuelto en 100 ml de agua (un pocillo aproximadamente) con tierra negra. El segundo recipiente, rotulado “aceite”, donde se mezcla tierra negra con 100 ml de aceite de cocina usado; y el tercero era el control, en el cual a la tierra negra no se le adicionaba nada. Todos los días se debían regar las semillas con 100

ml de agua. Durante 15 días los estudiantes iban registrando en una tabla lo observado en cada recipiente y al final del proceso debían dar respuestas, entre otros, a los siguientes interrogantes: ¿en cuál de los recipientes germinaron primero las semillas?, ¿en cuál de los recipientes germinaron más semillas?, ¿en cuál de los recipientes se registró mayor crecimiento de las plantas?, ¿qué tipo de contaminantes son los detergentes y el aceite de cocina? Con base en lo observado, los estudiantes concluyeron que las semillas germinaron primero en el recipiente control y, además, fue donde germinaron más semillas y se obtuvo un mayor crecimiento de las plantas. Igualmente, se dieron cuenta de que el aceite y el detergente son contaminantes químicos que no permiten un buen desarrollo de las plantas e incluso en algunos casos ni siquiera la germinación (estos resultados fueron soportados con fotografías). Esta experiencia se propuso considerando que la mayoría de los estudiantes se encuentran en una zona rural donde se les facilitaría el desarrollo de la misma y que, al estar en casa, el ejercicio podría llevarse a cabo con la diaria observación sin interrupción. La actividad descrita fue tomada de una propuesta de Santillana Editores (Golombek, 2008), con algunas modificaciones.

“Mi casa un laboratorio” se apoya en otras experiencias como “En mi casa hay un laboratorio y mis papás no lo saben” de Ernesto Colavita (2015), quien señala que “en nuestra casa hay un espacio en donde todos los días ocurren sucesos asombrosos y pasan inadvertidos porque estamos acostumbrados a ellos” (p. 34). Este libro invita a notar diversos fenómenos que suceden o están presentes en la cotidianidad, que solo desde la física y la química se pueden explicar. Otro autor, Benjamín Valderrama (2020), propone en su libro *Ciencia Abierta. Convierte tu casa a un laboratorio*, algunos experimentos para desarrollar en casa con la familia durante la cuarentena. Es así como, por medio de once experimentos para hacer en la casa, utilizando insumos para preparar los alimentos y sin que exista algún peligro en los procedimientos indicados, los niños pueden entender la dinámica de la ciencia desde las experiencias prácticas.

Se notó con esta experiencia que los estudiantes se motivaban constantemente, al estar en contacto con lo que ellos aman por legado de sus padres: la tierrita. Porque lo que se busca es dales herramientas que potencien ese respeto por la madre naturaleza, ya que Chita está protegida por la Ley de Páramos, a partir de la cual asume un compromiso expreso por el cuidado del territorio.

El gran Emanuel Kant, filósofo muy relacionado con la Ilustración del siglo XVIII, al ser interrogado sobre esa ilustración, marca un camino de identidad entre la libertad y la capacidad de utilizar la razón propia, invitando a la juventud a pensar por sí misma y a utilizar su razón, sobre todo en público. Así lo expresó:

(...) para esa ilustración sólo se exige libertad y, por cierto, la más inofensiva de las que pueden llamarse libertad, a saber: la libertad de hacer uso público de la propia razón en todo respecto. Sin embargo, oigo exclamar por doquier: ¡no razones! El oficial dice: ¡no razones, adiéstrate! El consejero de finanzas; ¡no razones, sino paga! El pastor; ¡no razones, sino cree! (sólo un único señor en el mundo dice: ¡razonad todo lo que queráis, pero obedeced!). Por todos lados limitaciones de la libertad. Pero ¿qué limitación impide la ilustración y cuál, por el contrario, la fomenta? Respondo: el uso público de la razón debe ser libre siempre, y es el único que puede producir la ilustración de los hombres. (Kant, 1994, p. 2)

De esta forma, la Escuela Normal Superior, a propósito de la pandemia, ha querido invitar a los estudiantes a que, desde su propia libertad encontrada en casa y en medio del contexto natural, utilicen sus recursos particulares de narración y expresión personal, de manera que se potencialice la comprensión lectora y el gusto por la escritura. Así ha nacido una manifestación experiencial que se hace eco de otras rutinas, como la nacida en la Argentina desde los años 90 y que se consolidó en España por el año 2000, donde ya utilizaban esta posibilidad de creación personal y de opinión como herramienta de construcción bajo el imperativo de: “El diario, un instrumento para la construcción de los saberes sociales”, donde se planteaba dar a conocer su propio concepto frente a una temática particular. A este respecto, Fleitas y Zamponi (2000) consideran que son los profesores los llamados a tener en cuenta, en todo momento, información actualizada, pertinente y coherente, según sean las características de sus estudiantes, de forma que los contenidos académicos resulten de interés para realizar su lectura y análisis, y propicien un pensamiento reflexivo y crítico frente al conocimiento.

En este mismo sentido, Ospina (s.f.) propone el uso del diario como una estrategia autoanalítica y propositiva, en el cual se pueden incluir las narraciones de acontecimientos, percepciones, interpretaciones, emociones, inferencias e hipótesis y explicaciones, entre otras tantas posibilidades de observación y evaluación. El uso del diario resultó propicio para ir determinando el componente y la estructura de la habilidad que se pretendía desarrollar

con los estudiantes, además de establecerse como un mecanismo escritural autorregulador.

“La genialidad escrita por... (nombre personal)” es el título dispuesto a un diario que acompaña el transcurrir familiar, escolar, experimental y cotidiano de cada estudiante. Surge como una propuesta a la necesidad de mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes de la ENS Sagrado Corazón, luego de realizar el Día de la Excelencia (Día E) de la familia y recoger ideas, sugerencias y conclusiones aportadas por los padres de familia en la mencionada actividad en los años 2018-2019, y se convierte en un diagnóstico institucional que exige acciones de mejoramiento. Ahora, en este ambiente de pandemia, dando curso al proyecto, se planteó como meta institucional para el año 2020, a fin de apostarle a un proyecto de lectoescritura, pensado como respuesta al fortalecimiento del desarrollo socioemocional y cognitivo de los estudiantes, en pro de estimular la creatividad, la imaginación, las formas diversas de aprendizaje articulado interdisciplinariamente y en total conexión con su realidad. La población escogida fueron los niños y jóvenes de Tercero de Básica Primaria a Séptimo de Básica Secundaria.

Esta propuesta sigue en proceso y su principal objetivo es brindar un acompañamiento en la construcción de experiencias significativas de los estudiantes por medio del diario, como una acción para lograr una mejor interacción escuela–estudiante-comunidad-entorno, que permita, a su vez, desarrollar un análisis crítico en su diario vivir y en sus experiencias de la escuela en casa (*homeschool*). Se trata de una actividad creativa, desde las de habilidades para expresarse, ya sea por medio de dibujos, escritos, coplas o canciones, lo importante son sus manifestaciones. Además, los resultados permiten evidenciar cómo se adelanta el proceso académico en época de confinamiento y las vivencias generadas en casa. La propuesta ha sido recibida por los niños, según lo dejan ver, con una bonita actitud y como una oportunidad de expresar sus vivencias desde el intercambio virtual. Además, en la entrega de cada taller expresan su actuar en el proceso, algunos dejan leer contenidos y compartir las formas en que construyeron sus escritos.

Por lo demás, cada una de estas fórmulas transversales al currículo motivan a cada estudiante a utilizar su pensamiento y descubrir que lo que manifiesta es muy importante para sus docentes y acompañantes de viaje en este camino educativo. Así, “Mi paisaje en piedras de colores” se estructura como una forma artística que alimenta el alma de los discentes, con fundamento en la belleza

natural y del paisaje. En este componente, el niño es invitado a la expresión creativa en los trabajos desarrollados con piedras, donde plasma figuras del medio, como paisajes o animales típicos de su territorio. Lo abstracto se enfoca desde su contexto, que requiere de un uso adecuado de los recursos del medio para convertirlos en obras de arte. El objetivo de este trabajo es desarrollar la percepción de las propias evocaciones y fantasías ubicadas en la naturaleza y fortalecer las expresiones creativas. Como parte del proceso, algunos niños envían sus videos a la docente o a su grupo de compañeros.

Los maestros en formación confirman el trabajo comunal y asiduo en la Escuela Normal, son ellos los que al fin y al cabo tienen una palabra o reflexión para mostrar y perpetuar en el mundo creativo de la didáctica y la pedagogía, las cuales han venido entretejiendo, de manera prudente, con sus estudiantes partir de sus prácticas rurales. De esta forma, surge la necesidad de reformular los encuentros presenciales, donde se incluyan más estrategias y materiales didácticos, para abrirle un espacio a un universo de magia y color, con una amplia gama de posibilidades.

De esta forma se vincula el Programa de Formación Complementaria a esta experiencia creativa, que conjuga muchas más formulas experienciales en tiempos donde las circunstancias imposibilitan interactuar presencialmente con los estudiantes. Nos detenemos en lo que significa ser docente, para asumir una profunda responsabilidad frente a los días posteriores a la pandemia, porque se va a requerir de muchas más habilidades, más que didácticas y conocimientos pedagógicos, ya que este momento coyuntural provocará de seguro un cambio en la humanidad. Manifiestan los maestros en formación que, para desarrollar su profesión, es más grande el amor por enseñar que los obstáculos que se presenten, pues esto caracteriza a un buen normalista. El objetivo principal está en hacer de las actividades un trabajo más lúdico y que sea posible contextualizarlas o adaptarlas al entorno en el que se encuentran ahora los estudiantes. En este sentido, se han desarrollado proyectos como “La vida desde la naturaleza” y el “Banco de lectura”, y dentro de estos se encontrarán actividades que buscan estimular diferentes habilidades como el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, la empatía, el manejo de emociones, sentimientos y comunicación asertiva, que requieren ser desarrolladas e involucran el acompañamiento del padre de familia y, por tanto, favorecen la cohesión familiar.

En el proyecto “La vida desde la naturaleza” se tiene en cuenta la praxis como método principal para el proceso de enseñanza planteado por Paulo Freire, quien considera fundamental el papel de la educación para “elevar el nivel de conciencia de los educandos respecto a sus condiciones de vida. Tiene como meta darles instrumentos para que tengan más comprensión de estas condiciones de modo que puedan actuar con la perspectiva de transformarlas” (Freire, citado por Delizoicov, 2008, p. 37). Es así como, junto con “el laboratorio en casa”, se entrega a cada estudiante un frasco con una gota de colorante, la cual debe ser disuelta en agua, además de una guía (laboratorio), donde se encuentran las instrucciones y recursos para realizar la actividad, y una rejilla para registrar el proceso. El estudiante buscará en su entorno una flor de color blanco y sumergirá el tallo dentro del frasco con agua y colorante, diariamente registrará los cambios o fenómenos observados en la flor a lo largo de una semana. Al terminar, debe cortar el tallo por la mitad y observar los conductos por donde marchó el colorante (xilema y floema). Para finalizar, socializará y explicará a sus padres el tema de la circulación de los seres vivos, teniendo en cuenta el laboratorio realizado.

Mientras tanto, en el “Banco de lectura” se busca fortalecer la habilidad lectora y lógica matemática, de acuerdo con la experiencia del diario lector y la genialidad escrita. Para esto se plantea una relación del área de Lenguaje con el área de Matemáticas y con el manejo de 66 libros para edades que oscilan entre los ocho hasta los once años, que son entregados a cada estudiante, buscando que sean de su interés. Adicionalmente, se les suministra una rejilla donde se encuentran aspectos como tiempo de lectura diaria, promedio de palabras leídas por minuto, posible valor en puntaje dado al leer el libro completamente, asignación de puntaje a la lectura del libro por hora y un ponderado para saber cuánto puntaje tiene después de leer el libro y qué otro puede adquirir de acuerdo con el puntaje obtenido. Cabe aclarar que se obtiene un promedio de cuánto puntaje puede obtener la lectura total de un libro según la cantidad de texto, tamaño de la letra, totalidad de páginas y grado de escolaridad en el que se encuentra el estudiante. Con este ejercicio, el niño logra realizar operaciones matemáticas, leer el libro, socializar la lectura con los padres de familia y usar diferentes espacios para desarrollar dicha actividad.

La mencionada estrategia propende a despertar el afecto hacia los libros y el ejercicio lector. Además, a la hora de evaluar se plantean actividades de juego, donde se pretende cambiar la rutina o monotonía de ejecutar las actividades siempre con un cuaderno, lápiz y hojas, para ser realizadas con elementos

de su entorno, como escribir en el piso con ayuda de un palo, las palabras aprendidas en los últimos días, o plantear juegos con la familia teniendo en cuenta temáticas de lenguaje; si no tienen una pelota, los niños se dan a la tarea de elaborar su propia pelota con recursos de su entorno como papel reciclado, trozos de tela, pasto y cabuya sacada de los sacos donde se empaican las cosechas.

Al final de la jornada se ha notado el inmenso amor que han puesto a las actividades y así los docentes pueden considerar que los lazos familiares se van afianzando mucho más, obedeciendo a la importancia de la familia en la educación, como lo reconoce Juan Pablo II en su exhortación apostólica *Familiaris Consortio*,

El derecho -deber educativo de los padres- se califica como esencial, relacionado como está con la transmisión de la vida humana; como original y primario, respecto al deber educativo de los demás, por la unicidad de la relación de amor que subsiste entre padres e hijos; como insustituible e inalienable y que, por consiguiente, no puede ser totalmente delegado o usurpado por otros. (Wojtyła, 1981, p. 36)

De igual forma, lo ha reconfirmado Su Santidad, el Papa Francisco, “me parece muy importante recordar que la educación integral de los hijos es ‘obligación gravísima’, a la vez que ‘derecho primario’ de los padres” (Papa Francisco, 2016, p. 84).

Esto permite entender que quizá el currículo desde la familia, la escuela y la sociedad tenga que ir virando y asumiendo nuevos retos y fórmulas para después de la pandemia, no solo reconociendo la importancia de actores educativos, sino focalizando responsabilidades concretas alrededor de los actores reales de la educación, tal y como lo sugiere la Constitución Nacional en su artículo 67: “El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación” (1991), pero esta vez desentramando y desligando la realidad de economía restrictiva y mísera con la educación, para realmente lograr lo que se busca desde los propósitos educativos.

Metodología

El mensaje central para el ejercicio pedagógico y educativo en estos tiempos de pandemia se transmite a partir de la conectividad como componente básico y primigenio para hablar de educación virtual. Es así como el acceso tecnológico

se constituye en el punto de partida. En este sentido, particularmente en Colombia quedó en evidencia la ausencia de acceso tecnológico principalmente por parte de los estudiantes del sector rural, aun cuando estas situaciones también son recurrentes en las áreas urbanas y afectan a todos los niveles educativos, desde el Preescolar hasta la educación superior. A este respecto, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) informó que, en el área rural, solo un 26 % de los niños escolarizados contaban con conectividad, en comparación con un 89 % de las zonas urbanas (Ligarretto, 2020). En la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Chita se ha analizado que estos porcentajes son menores, por el trabajo entre municipio, instituciones educativas, docentes y padres de familia; pese a tanto esfuerzo, no ha sido posible cubrir esta necesidad en todos los estudiantes, por eso hay un grupo considerable en desconexión.

Cada niño y joven normalista ha potenciado en su casa un ambiente de convivencia, dado que se les ha insinuado amar su realidad, buscando enriquecer su humanidad, sin quejarse porque quizá no hay internet o conectividad, sino abrazando fuertemente su entorno, ese hermoso escenario natural en el que han venido a la vida y donde han acumulado sus mejores experiencias de recorrido en este mundo.

Hoy, cuando muchos buscan la naturaleza, puesto que los “bosques” de cemento y asfalto no son una experiencia simpática, y de solo pensar que deben estar en una habitación de tres por cuatro metros, sin poder salir de esos conjuntos residenciales, hace que cada día se ame más el entorno y la ecología, por el sentido de inclusión y la libertad que generan los espacios rurales. “Un campo para todos y una ciudad excluyente” (Méndez-Sastoque, 2018) es una afirmación fortísima y hasta excluyente, pero aquellos que han tenido la experiencia de vivir en una ciudad-metrópoli, saben que es verdad.

El punto de partida metodológico es el “contexto”, que al observarse se considera un paraíso, quizá como es narrado en el Génesis, primer libro de las Sagradas Escrituras, “el Señor Dios hizo brotar del suelo toda clase de árboles, que eran atractivos para la vista y apetitosos para comer” (Sagrada Biblia, Génesis, 2.9). De esta forma se despierta en los niños y jóvenes de esta institución educativa el sentido de admiración y la belleza, el arte y el sentimiento.

Se buscó trabajar desde fórmulas experienciales, donde cada sujeto, en este caso los niños y jóvenes, valorara y reconociera su entorno, para que analizara

lo importante del ecosistema próximo; es decir, su familia, su vida, su estudio, su trabajo y el compromiso social, pero también el humanismo y la solidaridad, con el propósito de generar una unidad de análisis de carácter intrínseco e internalista, como lo sitúa Giraldo (2013): “lo que constituye un contexto o unidad de análisis está usualmente determinado por las circunstancias” (p. 2). Por esto se hace un barrido de posibilidades y creatividades que desembocan en una metodología por aprendizaje experiencial, en sintonía con la acción participativa de tipo mixto.

Los docentes observaron las situaciones y condiciones, que son base de construcción significativa, desde la cotidianidad, de manera que cuando se vivencia en este ambiente es posible percatarse del carisma por el deber y el saber, y la satisfacción por lo cumplido. Aquí es donde la concertación de tareas y la elaboración de informes, de acuerdo con los utensilios o materiales que se tengan, se hacen pasión y nobleza, quizá en la medida de lo posible, con la compañía de padres o familiares de convivencia, y todo para generar pertenencia y compromiso con lo asumido o decretado como trabajo académico y de formación.

Estas realidades contextuales y experienciales están inmersas en una cultura que define y forja las relaciones personales y grupales con mitos, costumbres, fiestas, rituales y músicas —ante todo desde la naturaleza—, que, con el paso del tiempo y los flujos de los seres humanos, se mantienen, se modelan o también se pierden. Todo ello condimenta los procesos acelerados que vive en la actualidad el ser humano (Morales & Mezquita, 2018), puesto que nos encontramos en un devenir metódico para la esencia de la enseñanza y el aprendizaje.

En este escalón sistemático se entrama el sentido constructivo de ese contexto con la tradición y la cultura, propias del sistema humano educativo por naturaleza. Esta responsabilidad va a llevar a que lo aprendido desde la experiencia de construcción y lectura de algunas letras orientadas por docentes, sumadas a las palabras de padres y familiares en su entorno, adviertan el poder de la aprehensión conceptual y de prácticas en lo que se hace, como pintar, buscar simetrías, desarrollar microinvestigaciones en la naturaleza por observación o aprender un texto, entre otras.

Por estas razones, se les da el nombre de construccionismo experiencial humanístico y familiar a estas experiencias o fórmulas de aprendizaje metodológico, de manera que se pueda edificar la esperanza por un mañana

mejor, en donde se tenga más conexión desde la naturaleza, el mundo y la virtualidad, ojalá para humanizar a los sujetos y no para robotizarlos.

Finalmente, son propuestas enriquecidas por la convivencia en familia, sin olvidar que en el municipio abundan familias humildes y sencillas, ante todo para que se genere un ambiente de calor hogareño, en compañía de la esencia ética que desentrañe el real sentido de la unión familiar, sin importar su modelo o vivencia, y se consiga, desde ahora, una preparación para consolidar y descubrir mucho más la teoría constructorista experiencial en la presencialidad. Se concibe la familia como célula de la sociedad, pero en el presente es la base de la educabilidad (Figura 1).

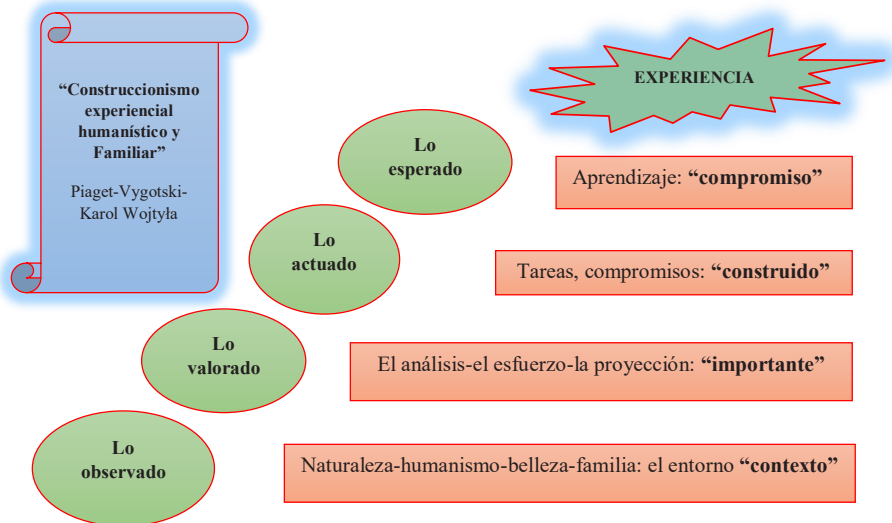


Figura 1. Escalera para el constructorismo experiencial. **Fuente:** elaborado por John Díaz.

Resultados

Genéricamente, los resultados se están viendo desde la humanización de la educación en el municipio de Chita (Boyacá), que no tiene conexión directa a internet. Sin embargo, existe un amor singular por el entorno natural, el congénere, la familia y un respeto por su realidad. Estas son derivaciones de este trabajo de construcción contextual y comunal en medio de la distancia

natural. De esta forma, “La genialidad escrita por...” ha permitido desarrollar un análisis crítico de los niños y jóvenes en su diario vivir, a partir de sus experiencias de la escuela en casa, situación que los ha llevado a ser creativos en las habilidades para expresarse, ya sea por medio de dibujos, escritos, coplas o canciones; lo importante son sus manifestaciones. Además, estas actividades han permitido evidenciar cómo se adelanta el proceso académico en época de confinamiento y las vivencias generadas en casa.

En cuanto a “Mi paisaje en piedra de colores”, las respuestas que han dado los niños, se cree que en un 90 %, han sido positivas, pues al realizar la devolución de trabajos o talleres por parte de estudiantes a docentes, se evidencia puntualidad y se encuentra en ellos una actitud de orgullo, felicidad y compromiso, porque son actividades que ayudan al niño a salir de la rutina y expresar sentimientos, por ejemplo, por medio de pinturas opacas, donde se puede reconocer tristeza, o en pinturas coloridas, que manifiestan alegría o emotividad. Cada niño exterioriza la creatividad y la capacidad de crear que han sido dadas desde su entorno y su ambiente familiar.

Por otra parte, “Mi casa un laboratorio” ha despertado interés científico referenciado al microcosmos natural y en convivencia con el contexto propio de su hogar, a propósito de los virus, bacterias y otras realidades del espacio que habitan, pues ahora los niños se interesan por saber cómo funciona ese microuniverso que alberga vida y que está aquí con el de ellos.

Conclusiones

“La genialidad escrita por...” es un proyecto que ha sido recibido con una bonita actitud por parte de los niños, quienes lo reconocen como una oportunidad de expresar sus ideas, sus vidas y sus experiencias, en donde se abre un espacio de interacción tanto pedagógica como didáctica, que permea y llega a crear vínculos que sobresalen en las relaciones sociales y humanas como toda una posibilidad de ser autor de su propia obra de vida.

“Mi paisaje en piedra de colores” y en general las otras fórmulas experienciales permiten evidenciar que la institución ha ido mejorando en la practicidad de los talleres, en el uso de los recursos naturales y en la tendencia a trabajar las emociones en los niños y jóvenes, buscando interacción con padres de familia alrededor de un propósito educativo.

La esperanza es lo que más se anhela en momentos como estos, donde la capacidad de resiliencia y de cooperación como especie se ve probada y justifica sueños, anhelos e ilusiones, por un mejor mañana, de forma que al transcurrir los días escolares se observan logros obtenidos, frente a la utilidad del juego como herramienta elemental a la hora de brindar el conocimiento con estrategias pedagógicas y fuentes didácticas en construcción de aprendizajes significativos y el fortalecimiento del entorno socioafectivo.

El juego, la didáctica y la creatividad se enfocan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, matizado por el encuentro académico desde un componente lúdico y pedagógico que logra capturar el interés por parte de los estudiantes en la oportunidad de aprender jugando y creando. Este es un compromiso del cuerpo docente, para continuar transversalizando todos los planes de área y de aula en busca de nuevas fórmulas creativas.

Finalmente, la experiencia obtenida a lo largo de la aplicación de las propuestas permite que futuros docentes sean capaces de continuar por este camino de creatividad didáctica y planeación pedagógica, para actualizar el ejercicio docente y educativo en clave emocional, social y afectiva, con resultados eficientes en cuanto a la virtualidad y como resultado de este proceso pandémico.

Referencias

Carriazo, I. (2020, 14 de jul.). Lo emergente en educación en tiempos de COVID-19. *Compartir Palabra Maestra*, 18.

Colavita, E. (2015). *En mi casa hay un laboratorio: y mis papás no lo saben*. CIDCLI.

Constitución Política de Colombia (1991). *Gaceta Constitucional*, 116.

DANE (2018, 30 de ago.). *Censo nacional de población y vivienda*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>

De la Cruz Arias, J. A. (2017, 17 de oct.). Innovar para mejorar el aprendizaje. *Voces Portal de Educación*. Revista Voces. <http://revistavoces.net/author/jose-antonio-de-la-cruz-arias/>

Delizoicov, D. (2008). La educación en ciencias y la perspectiva de Paulo Freire. *Revista de educación sobre ciencia y tecnología de Alejandría*, 1(2), 37-62.

El Tiempo (2020, 7 de abril). *Elegiremos entre unir a la humanidad o el egoísmo: Harari*. <https://www.eltiempo.com/mundo/mas-regiones/entrevista-ayual-noah-harari-sobre-el-coronavirus-481844>

Fleitas, A. M. & Zamponi, R. S. (2000). El diario, un instrumento para la construcción de los saberes sociales. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 15(1), 184-191. <https://doi.org/10.3916/25370>

Giraldo, E. (2013). Documento de apoyo acerca de la lectura de contexto. *Programa de Formación sobre Desarrollo y Articulación de Proyectos Pedagógicos Transversales*. <https://es.calameo.com/books/006047896abb445d7e6c3>

Golombek, D. (2008). Aprender y enseñar ciencias: del laboratorio al aula y viceversa. Documento Básico Fundación Santillana. *IV Foro Latinoamericano de Educación Aprender y Enseñar Ciencias. desafíos, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires-Argentina. <https://rb.gy/q7iohy>

Gombau, M. (2020). *Teletrabajo, teleclases y otros retos de la cuarentena*. Adigital. <https://www.adigital.org/teletrabajo-teleclases-y-otros-retos-de-la-cuarentena/>

Kant, E. (1994). Respuesta a la pregunta ¿qué es la ilustración? Traducción de Rubén Jaramillo. *Revista Colombiana de Psicología*, 3(1), 7-10.

Ligarretto, R. E. (2020, 20 de mayo). *Educación virtual: realidad o ficción en tiempos de pandemia*. Pesquisa Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/educacion-virtual-realidad-o-ficcion-en-tiempos-de-pandemia/>

Llinás, R. [Revista Semana] (2014). *¿Qué le aporta la neurociencia a la educación?* [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=pObGngB7E38>

Méndez-Sastoque, M. J. (2018). Vida en el campo versus vida en la ciudad: narrativas contemporáneas de resistencia campesina en la canción popular. *Revista de Economía e Sociología Rural*, 56(2), 257-274.

Morales, G. & Mezquita, R. (2018). La importancia del contexto educativo: la ciudad educadora. *Avances en Supervisión Educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 29(2), 1-35. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.612>

Ospina, D. P. (s.f.). *El diario como estrategia didáctica*. <https://n9.cl/em5zv>

Papa Francisco (2016). *Exhortación apostólica postsinodal, Amoris Laetitia*. Vatican. https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html

Sagrada Biblia. (1965). *Genesis* (2.9). Herder.

Santana, F. G., Pérez, C. N. & Cabrera, L. J. (2020). ¿Se incrementa la desigualdad de oportunidades educativas en la Enseñanza Primaria con el cierre escolar por el coronavirus? *RISE Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 9(1), 27-52.

Semana. (2020, 27 de marzo). *Los retos que plantea el coronavirus para la educación en Colombia*. <https://www.semana.com/nacion/articulo/los-retos-que-plantea-el-coronavirus-para-la-educacion-en-colombia/659653/>

Valderrama, B. (2020). *Ciencia abierta. Convierte tu casa en un laboratorio*. Público Libre. <https://biologia.uc.cl/media/2020/04/Ciencia-Abierta-Convierte-tu-casa-en-un-laboratorio.pdf>

Wojtyła, K. (1981). *Familiaris Consortio*. Vatican. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio.html



2. Conexión educativa: una alternativa de formación docente

*Helena Paola Maldonado Castañeda
Luisa Fernanda Jiménez Cubillos
Yeison Alfonso Méndez Aguilera
Escuela Normal Superior de Junín*

Introducción

En el contexto de la emergencia sanitaria por la COVID-19 las instituciones educativas tuvieron que buscar nuevas estrategias para poder llegar a la comunidad educativa y garantizar la continuidad de los procesos académicos de los estudiantes. La Escuela Normal Superior de Junín (ENSJ) no fue ajena a esta situación, por eso desarrolló una estrategia a través de la emisora municipal que permitiera el acompañamiento de los estudiantes y sus familias, así como el proceso de los maestros en formación inicial, mediante el programa “Conexión Educativa”, herramienta con que la institución ha podido seguir avanzando en formación, investigación y práctica pedagógica.

Se han emitido alrededor de 33 programas a la fecha, con temas transversales de interés para toda la comunidad educativa, con la participación de los docentes de la ENSJ, estudiantes de Programa de Formación Complementaria (PFC) e invitados especiales. El programa ha conseguido trascender no solo a nivel local y regional, sino a otras latitudes, gracias a sus transmisiones por internet. Es una estrategia exitosa para la institución, que permitió el apoyo a la comunidad educativa, experimentar otras estrategias a

favor de los aprendizajes, la interdisciplinariedad y ser laboratorio de práctica para los docentes en formación.

Ante la emergencia sanitaria suscitada por la COVID-19, el Ministerio de Educación Nacional decretó un aislamiento preventivo tanto para estudiantes como para docentes. Planeando continuar con el proceso educativo de forma virtual se pensó en posibles alternativas que permitieran la accesibilidad de los estudiantes, una de ellas fue la creación de un curso en la plataforma virtual Chamilo, en la que tanto estudiantes como docentes ingresan con un usuario y contraseña, cargan sus trabajos o actividades por asignaturas y reciben retroalimentación de los mismos. Este recurso fue algo nuevo para los estudiantes, ya que su educación ha sido netamente presencial sin la implementación de plataformas virtuales; pero esta fue acogida satisfactoriamente, lo que permitió avanzar en su formación.

Posteriormente, se pensó en otra manera de llegar a la comunidad educativa, en la que los estudiantes sintieran mayor acompañamiento y no solo fuera a través de guías o talleres, que resultaban ser un material frío, quizá confuso, lo que generó la necesidad de ser explicado, referenciado y acompañado en su apropiación. Surge así la idea de utilizar un medio masivo de información: la radio, la cual, hasta ese momento era considerada por la institución como un canal de comunicación para eventos o actividades institucionales, pero sin reconocer su potencial para llegar a toda la comunidad como se hacía en otros tiempos.

Para Orellana (2020), la emergencia de la COVID-19 develó las precarias condiciones en que se encuentra el sector educativo público. Entre estas problemáticas están la cobertura de conectividad en las instituciones educativas y los equipos tecnológicos desactualizados. Una alternativa de solución para la educación remota se ubica en la radio y la televisión, situación reiterada en varios países latinoamericanos. En Colombia, en las décadas de 1970, 1980 y 1990, la radio y la televisión se constituyeron en una herramienta comunicacional y didáctica, dirigida a aquellas personas que no podían asistir a las escuelas o que se encontraban habitando territorios geográficamente distantes de un centro educativo.

De acuerdo con Arroyo (2020), los medios de comunicación ocupan un lugar fundamental en el Estado y la sociedad, por ser elementos que asumen funciones sociales, pues tienen una presencia permanente, directa y de distintas

formas en la comunidad, con incidencia en la formación. La relación entre educación y medios de comunicación no ha sido muy cercana. Se identifica a la televisión, la radio o los periódicos como medios de entretenimiento, desconociendo que estos constituyen un espacio de aprendizaje.

Desarrollo temático

Como en otras regiones del país, la educación a distancia es la nueva estrategia que se adoptó para garantizar el derecho de los niños y las niñas; sin embargo, lograrlo es un reto, cuando en el contexto no se cuenta con las condiciones ideales en cuanto a conectividad, accesibilidad y herramientas tecnológicas.

En primera medida es importante aclarar lo relativo a la educación a distancia, pues algunas veces se suele asociar con educación virtual. Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN, s.f.), la educación a distancia surgió como una solución a los problemas de cobertura y calidad que aquejan a un número elevado de personas, quienes desean beneficiarse de los avances pedagógicos, científicos y técnicos que habían alcanzado ciertas instituciones, pero que eran inaccesibles para ellas por su ubicación geográfica o por los elevados costos que implicaba un desplazamiento frecuente o definitivo a esas sedes. La educación virtual o en línea es una modalidad de la educación a distancia, que se refiere al desarrollo de programas de formación que tienen como escenario de enseñanza y aprendizaje el ciberespacio. Es una posibilidad educativa para hacer llegar los contenidos y desarrollar aprendizajes en estudiantes que no pueden acceder fácilmente a la escuela o a quienes no tienen la posibilidad del encuentro pedagógico directo con un maestro.

Se podría decir que la educación a distancia ha pasado por tres etapas principales; una primera, en que la comunicación entre profesor y estudiante era mínima, ya que todo se hacía a partir de la herramienta tecnológica y se remitía a los docentes el material educativo de forma impresa, donde se indicaban las orientaciones necesarias para desarrollar las actividades y preparar evaluaciones, las cuales se establecían en unas fechas puntuales; en una segunda etapa se enriquecen los recursos tecnológicos, se incluyen videos y audios, con lo cual se amplía la interacción entre el profesor y el alumno, incluyendo el apoyo de un tutor, que puede o no ser el docente titular, con quien se contacta por correo, teléfono o personalmente; y la tercera etapa, con un

aprovechamiento total de los avances tecnológicos y con una mayor interacción entre el docente y los estudiantes, a través de diferentes plataformas virtuales; de igual forma, se permite la utilización de otras herramientas, se generan grupos de discusión y se dan orientaciones para guiar más fácilmente los procesos de aprendizaje y resolver de forma más rápida las inquietudes de los aprendices.

Según Quintero (2020), la educación a distancia desafía la creatividad de profesores, padres y alumnos, que deben reinventarse para seguir con las clases. La iniciativa evoca la época de Radio Sutatenza, un medio que surgió para educar a los colombianos. Radio Sutatenza nació en 1947 en el Valle de Tenza, liderada por monseñor José Joaquín Salcedo, quien vio en la radio una oportunidad para llegar a los campesinos. Hernando Fernández, educador y oriundo de Sutatenza, resalta que el municipio es recordado como la cuna de las escuelas radiofónicas de Colombia. Para él, es un patrimonio histórico, por eso 73 años después sobrevive en la memoria de los boyacenses como un proyecto que rompió fronteras e implicó una revolución para el campo colombiano.

Tello (2020) menciona el programa radial de la Institución Educativa El Cruce en el municipio de Tuta, en Boyacá, con 287 estudiantes en el sector rural. “El Cruce en la radio” se llama el programa del colegio, en el que participan todos los profesores y que, luego de que se define el tema, graban con un celular y lo envían a la docente encargada de editarlo y musicalizarlo. Todo el programa debe ser enviado a la emisora el sábado a mediodía y, si bien ahora el programa va los jueves a las siete de la mañana por asuntos de sintonía, los jóvenes siguen escuchando clases de arte, música y bioseguridad. Son más de 30 programas que se hacen en las provincias y cada uno tiene su metodología diferente de acuerdo con la particularidad de cada Institución Educativa; hay unos que hacen clases en inglés, otros que desarrollan lectura y escritura, pódcast y horticultura.

En el departamento de Risaralda hay 49000 estudiantes en los doce municipios no certificados. La estrategia “A escuchar radio”, impartida por la Secretaría de Educación y la Gobernación, usa la emisora para transmitir el programa “Sintonízate con la Gobernación”, de lunes a viernes de ocho a diez de la mañana, el cual está enlazado con las emisoras comunitarias. Se trata de un programa de acompañamiento académico, en el que cada día de la semana trabaja una de las cuatro áreas básicas e inglés en la primera infancia.

Otro ejemplo es el de la Gobernación de Antioquia (2020) que, en conjunto con la Secretaría de Educación del departamento, adelantó un programa radial educativo denominado “La Escuela de Colores”, donde se buscó estructurar los contenidos académicos a partir de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), en función de fortalecer los aprendizajes de los alumnos en los diferentes componentes curriculares de la Básica y la Media. “La escuela de colores” se emitía los martes y jueves de nueve a nueve y treinta de la mañana, y se constituyó en una alternativa pedagógica para acompañar la enseñanza y el aprendizaje de núcleos temáticos de las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

También, en el marco de la emergencia sanitaria, el MEN (2020) lanza el programa radial “Historias en Alta Voz” del Programa Nacional de Lectura y Escritura, el cual pretende afianzar el gusto por la lectura de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y sus familias. El programa se emite todos los jueves en el horario de dos a tres de la tarde por Radio Nacional de Colombia y se promueve a través de las redes sociales del Ministerio de Educación Nacional y canales institucionales como Señal Colombia; este es un espacio de apoyo en casa dirigido a la comunidad educativa, estudiantes, padres de familia, maestros y cuidadores. Dicho programa tiene 21 emisiones de cobertura nacional a nivel rural y urbano. En cada una de las emisiones se abordan temas que contribuyen al desarrollo de competencias en Lenguaje y se incorporan relatos que evidencian la diversidad cultural; además, la implementación de la oralidad y la literatura pueden generar conversaciones aptas para todas las edades en torno a la lectura. El programa también favorece espacios de diálogos dentro las familias sobre saberes propios, historias, libros e invita a visitar las bibliotecas escolares, públicas o digitales como escenarios para poder acceder a textos recomendados a lo largo de los programas.

Por otra parte, las tertulias pedagógicas son una estrategia importante para adquirir conocimiento desde una perspectiva crítica; es así como para Fernández et al. (2012), las Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TPD) generan un proceso de reflexión muy profundo que trasciende nuestra aula y nuestro centro educativo para llevarnos a una visión más global y crítica sobre la propia esencia de la educación. Como estrategia de formación resultan ser muy fructíferas, pues a través de las interacciones se expresan las dificultades e inquietudes y se buscan de forma colectiva posibles soluciones con base en lo aprendido en los textos y en las propias experiencias. Se genera así una realimentación continua

entre teoría y práctica, que nos impulsa a seguir mejorando, investigando y aprendiendo.

Cuando se organiza un grupo de tertulia, la convocatoria está abierta a la participación de cualquier persona interesada en la educación: familiares, estudiantes, docentes, directivos, expertos y comunidad en general, mientras que en otras modalidades de formación del profesorado el grupo suele ser más homogéneo. La heterogeneidad en los grupos de tertulia da más riqueza a las interacciones y por tanto permite un mayor aprendizaje.

Dentro de los aspectos que fundamentan la estrategia implementada en la Escuela Normal se contempla la naturaleza de estas instituciones, que se describe a continuación.

Naturaleza de las Escuelas Normales

Las Escuelas Normales Superiores (ENS) tienen un papel relevante a nivel regional y nacional para potencializar la formación de docentes rurales capaces de analizar y comprender contextos diversos. La ENS tiene el reto de ofrecer a los docentes en formación elementos destacados para atender las especificidades de la población rural, desarrollando competencias digitales y articulando a la práctica pedagógica elementos que permitan fortalecer la educación en el contexto rural y que generen una cultura digital para su desenvolvimiento en el aula de forma que logren transformar las prácticas. Esta exigencia les formula a las entidades formadoras de docentes dos problemas: “(..) el modo cómo estas instituciones reconocen la diversidad y la diferenciación de los contextos en que se desempeñarán sus egresados y (...) el proceder pedagógico que deberán asumir en cada uno de los ambientes culturales (...) que se configuran (...) como escenarios educativos” (Ramírez, 2015, p. 119).

Parafraseando a Freire (2009), la educación, como proceso basado en conocimiento, comunicación e interacciones sociales, se ha visto afectada de forma radical por la emergencia sanitaria que ha transformado a sus actores, profesores y estudiantes, provocando la necesidad de cambios en las propias instituciones educativas. La configuración de un nuevo paradigma cultural evidencia que nos relacionamos con la información y gestionamos el conocimiento de un modo muy distinto al que hasta ahora se venía haciendo.

Esta nueva forma de relacionarnos con la información y el conocimiento debería implicar transformaciones en el modo en que se construyen y desarrollan los sistemas educativos y la formación docente, así como en el modo de concebir el conocimiento y la profesionalidad del profesorado (López & Bernal, 2016).

Es importante entender y conocer la naturaleza de las Escuelas Normales Superiores como formadoras de maestros, en donde las prácticas y los procesos investigativos juegan un papel primordial en su futuro desenvolvimiento como profesionales de la educación que tienden a transformar las realidades del contexto.

En el campo investigativo se busca desarrollar algunas competencias y habilidades investigativas, entre ellas, según Londoño et al. (2014), *las textuales y discursivas*, que tienen que ver con la capacidad de analizar e interpretar un texto escrito, inferir, comunicar y socializar resultados en forma oral y escrita; *las instrumentales*, relacionadas con un dominio formal de lenguaje (leer, escribir, escuchar, hablar); y *las sociales*, que aluden a la capacidad de trabajar en equipo, socializar el conocimiento y su proceso de construcción; competencias que a través del programa radial se pueden fortalecer.

De acuerdo con Tomé-Fernández (2015), la formación en investigación es la oportunidad de formar docentes con las siguientes capacidades, actitudes y competencias:

1. Capacidad de reflexión sobre su práctica, le permite tomar conciencia de los pasos que debe seguir y de las mejoras que pueden darse.
2. Actitud de autocrítica y evaluación profesional, le posibilita al maestro seguir el proceso de manera adecuada.
3. Capacidad de adaptación a los cambios, un docente capaz de superar el miedo al cambio y apostar por la tolerancia y nuevas formas de enseñanza.
4. Capacidad de iniciativa y toma de decisiones, un líder de los proyectos de investigación, capaz de tomar la iniciativa en su trabajo y el de los demás.

-
5. Trabajo en equipo, los procesos de innovación docente requieren del trabajo de diferentes profesionales en su desarrollo y evaluación.
 6. Voluntad de autoperfeccionamiento, una actitud propia del proceso investigador, donde el docente intenta superar los proyectos antes realizados.
 7. Compromiso ético profesional, el docente es capaz de comprometerse con una investigación alcanzable.

Hablar de competencias en el campo educativo se ha vuelto algo habitual y la formación en investigación no puede ser ajena a ello, un estudiante durante su formación adquiere ciertas competencias que debe ir perfeccionando con el tiempo y la praxis. De acuerdo con Castillo (2008), las competencias investigativas han sido objeto de revisión por muchos autores, sin embargo, se encuentra gran similitud, aunque las categorizaciones luzcan diferentes, hay ciertas cualidades y capacidades tanto individuales como colectivas que son necesarias en la formación del docente investigador.

Accesibilidad

Para Aragall (2010), la accesibilidad se define como la característica que permite que los entornos, los productos y los servicios sean utilizados sin problema por todas las personas, para conseguir de forma plena los objetivos para los que están diseñados, independientemente de sus capacidades, dimensiones, género, edad o su cultura.

Si se tiene en cuenta que la oferta educativa se dirige a personas con diferentes necesidades y capacidades, abarca todos los grupos de edad y que los mismos espacios pueden ser utilizados por diferentes grupos de usuarios, la accesibilidad debe ser una cualidad imprescindible.

En la Guía de Orientación número 33 del MEN (2009), relacionada con el propósito de lograr la equidad educativa, se menciona la necesidad de garantizar el acceso de todos de manera gratuita y con calidad. Esto implica que las entidades territoriales velen por que todos los niños, niñas y jóvenes, asistan a los establecimientos educativos, permanezcan y reciban una educación de calidad.

Conectividad

Una de las brechas sociales y culturales que se enmarcan en el contexto rural se evidencia en el acceso a la conectividad. Al revisar las cifras de conectividad en la educación básica y superior se encuentran brechas que requieren fuertes inversiones para su reducción. Según un análisis hecho por el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana (2020), el 96 % de los municipios del país no tienen los recursos ni la cobertura para desarrollar cursos virtuales. Y es que, a pesar de las acciones implementadas a través del Decreto 464 de 2020, que garantiza un paquete mínimo vital de comunicaciones otorgado por los operadores de la industria móvil de Colombia, hay lugares sin acceso a la red donde no aplicarían. Más de un millón de personas en zonas rurales no cuentan con servicio de internet, según el último estimado realizado por el MEN en el marco de su Plan Especial de Educación Rural en 2018 (Ruka, 2020).

Colombia tiene varios antecedentes en modelos de educación a distancia que podrían ser un punto de partida para crear opciones que se ajusten a nuestros contextos: con la fundación de la Radiodifusora Nacional en 1940 se ofrecieron espacios de formación rural como Radio Sutatenza, además de procesos como el bachillerato por radio y la televisión educativa (con la creación de Inravisión en 1963), los cuales se complementaban con cartillas entregadas a través de correo certificado.

A pesar de los esfuerzos que se han venido haciendo para lograr romper con estas barreras, sigue existiendo una brecha social y cultural que limita los procesos de aprendizaje y deja de lado el contexto rural, además de las problemáticas que trae una educación virtual.

El modelo de educación virtual

La mayoría de las instituciones no está implementando una modalidad educativa virtual en un sentido amplio. Se están desarrollando clases remotas con mediación de tecnologías, pero ello no implica modificar de fondo prácticas de educación propias de un escenario análogo.

La tecnología no debe cumplir una función instrumental para el ejercicio de la práctica docente; la didáctica en la virtualidad implica concebir ritmos de aprendizaje, modificar el rol docente, trabajar tendencias educativas para la

mediación tecnológica, flexibilizar la evaluación, entre otros aspectos (Helsper, 2008).

El Ministerio de Educación Nacional ha puesto en marcha algunas estrategias que buscan acercarse a una modalidad de educación virtual como “Aprender Digital”, la cual es una posibilidad de apoyar la educación a distancia en alianza con RTVC y Señal Colombia. Sin embargo, esta clase de estrategias siguen limitando el acceso, en especial en la población rural, debido a que no existe una cultura digital ajustada en un contexto donde no hay conectividad, de modo que el uso de las TIC se convierte en una restricción para producir conocimiento.

Metodología

Gracias a una alianza entre la Institución y la Administración municipal, de lunes a viernes entre las ocho y las ocho y cuarenta y cinco de la mañana, se emite “Conexión Educativa”, el programa radial de nuestra Institución que se transmite a través de la emisora municipal “Junín Stereo” (91.4 de la FM) y por internet (<http://onlineradiobox.com/co/juninstereo/player/?cs=co.juninstereo&played=1>). Hasta la fecha se han emitido alrededor de treinta y tres programas, con temas transversales de interés para toda la comunidad educativa, con la participación de los docentes de la ENSJ, estudiantes de PFC e invitados especiales.

Buscando fortalecer la práctica educativa y el perfil profesional de los docentes en formación inicial de la Escuela Normal, se creó la estrategia “Tertulias pedagógicas: aportes significativos a la educación”. Con esta iniciativa se realizaron conversatorios o foros por *streaming* con la plataforma *streamyard*, que a su vez permite la trasmisión en vivo por medio de la *fanpage* de la IED Escuela Normal Superior de Junín Cundinamarca (<https://www.facebook.com/minormal.superiordejunin.7>) y por la emisora en el programa radial “Conexión educativa”, lo que ha dado lugar a la interacción con la comunidad educativa a través de sus comentarios.

Dicha estrategia consistió en invitar a docentes de diferentes zonas del país y en algunos casos de otros países, en especial a aquellos que han tenido o tienen relación con escuelas normales. En el espacio del foro, ellos tuvieron la oportunidad de narrar sus experiencias significativas y cómo estas

pueden aprovecharse en época de pandemia. Las experiencias se referían a la importancia de las escuelas normales en la formación inicial docente (práctica pedagógica e investigación), didáctica de las ciencias, enseñanza por proyectos (tienda escolar, mariposario y el festival de los sueños), reflexiones sobre los nuevos retos de la educación, las motivaciones extrínsecas e intrínsecas para elegir la formación docente, el seguimiento y sistematización de la práctica. Desde las distintas perspectivas y propuestas, plantearon la importancia de formar docentes críticos, reflexivos y con actitud investigativa. En este espacio se interactuaba por medio de preguntas que permitían llegar a conclusiones para el mejoramiento continuo y finalizaba con algunas recomendaciones a los estudiantes del PFC, docentes y comunidad en general para seguir fortaleciendo los procesos educativos de la Normal e innovar nuestra práctica educativa.

La radio como laboratorio de práctica pedagógica

La radio local, la emisora del municipio, jamás estuvo contemplada entre las estrategias metodológicas de la Institución y mucho menos como escenario de práctica; sin embargo, se considera favorable que los futuros docentes adopten otras estrategias más allá de lo presencial, que se beneficien de tantos avances tecnológicos y plataformas para la educación virtual, y se reconozcan las posibilidades con las que cuenta su entorno, más asequibles e incluso más democráticas (Enríquez & Maldonado, 2020).

Los maestros en formación, con base en una de las temáticas de las guías asignadas por los docentes de Primaria a sus estudiantes, planean una sesión de clase de cuarenta y cinco minutos, por la emisora local y en donde se busca lograr interacción con los estudiantes y padres de familia a través de mensajes de texto y llamadas, en los que comparten la experiencia y el trabajo que realizan en casa, mientras el estudiante de PFC interviene en la radio dando instrucciones precisas. Para cada intervención radial, solicita material previo para que los educandos realicen simultáneamente en casa las actividades propuestas.

De modo que “Conexión Educativa” se ha convertido en una estrategia que permite darle continuidad a la práctica pedagógica de los estudiantes del PFC con el fin de enfrentarse a las nuevas realidades del contexto y a los retos del mundo actual. Lo que requiere que sean mucho más abiertos y dinámicos al plantear nuevas formas de transmitir el conocimiento.

A partir de la tercera semana de junio iniciaron las emisiones radiales de la práctica pedagógica de los estudiantes del PFC, quienes, con base en las guías desarrolladas por los maestros de Primaria, ejecutan actividades para reforzar los contenidos trabajados en cada asignatura. Para ello diseñan un plan de aula teniendo en cuenta las diferentes estrategias metodológicas implementadas por la Institución y el cual se ve reflejado en el programa radial de los jueves.

Así mismo, el programa radial se convirtió en el escenario para dar a conocer los procesos investigativos de los docentes en formación; pues la investigación, como otro de los componentes importantes en la formación de educadores, fomenta el desarrollo del pensamiento crítico, la innovación educativa y la proyección social. Es en ese sentido que los estudiantes de PFC hacen sus intervenciones radiales, de acuerdo con su trabajo de investigación, que para este año se ocupó de la comunidad, específicamente de la población adulta, desde tres líneas: alfabetización en lectura y escritura, alfabetización tecnológica y actividad psicomotriz con el adulto mayor. Teniendo en cuenta las limitaciones para aplicar los proyectos de investigación, se utilizó el programa para orientar temas relacionados con el proyecto que puedan ser aprovechados por los oyentes en sus hogares, haciendo actividades o ejercicios que contribuyan al bienestar emocional en estos tiempos de aislamiento.

“Conexión Educativa” ha logrado trascender, tanto por radio como por internet, llegando no solo a los habitantes de Junín, sino también a los de la región del Guavio y a otras latitudes, gracias a las emisiones por la web.

El programa radial ha sido una experiencia exitosa de nuestra Institución, que se ha adaptado a las circunstancias impuestas por la pandemia, pues ha permitido el acompañamiento remoto a nuestra población estudiantil y sus familias, la aclaración de inquietudes, la experimentación con otras estrategias en favor de los aprendizajes, las explicaciones de las guías, el trabajo con temas transversales, la participación de expertos, la exaltación de la Institución por los procesos que desarrolla, el aprovechamiento del contexto, el apoyo constante a la comunidad educativa y como laboratorio de práctica de los estudiantes del PFC.

Aunque el aislamiento se ha mantenido tanto para estudiantes como para docentes y nos ha tenido alejados de los espacios de la Institución, “Conexión

Educativa” ha permitido estar con la comunidad, seguir vigentes diariamente, aunque ya no se asista a la escuela. La presencialidad pasó a un segundo plano, el programa se realiza desde cualquier lugar por medio de una llamada telefónica individual o grupal e incluso con videoconferencias transmitidas por la web (Enríquez & Maldonado, 2020).

Para finalizar este apartado, es muy importante reconocer la radio como medio masivo de comunicación y su amplio potencial para promover la participación de la comunidad en la construcción de saberes con el fin de cerrar las brechas sociales y digitales por medio del acceso, la participación y el aprovechamiento de los beneficios de las TIC para todos, sobre todo para las comunidades vulnerables (Díaz et al., 2003).

Resultados

Las tertulias pedagógicas llevaron a transmitir información, compartir y contrastar experiencias significativas en relación con la educación; así como a la inclusión y la práctica pedagógica y, por supuesto, dejan una reflexión inmensa sobre la formación permanente y la importancia de reiniciar las nuevas formas de gestionar el conocimiento, mediar el aprendizaje y llevar la educación a otro nivel, a través de la modificación de paradigmas y el cambio de perspectivas hacia una visión más futurista e integrada de la enseñanza y el aprendizaje. Las tertulias también permiten la construcción colectiva de conocimiento y la profundización en los aspectos teóricos en relación con nuestras prácticas y vivencias.

La radio, como laboratorio de práctica pedagógica, nos permite visibilizar las brechas sociales y digitales que existen en el contexto rural, especialmente en tiempos de pandemia. Además, la radio como medio de comunicación se convirtió en una herramienta que nos permitió desarrollar las prácticas pedagógicas de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria (PFC) y, en cierta medida, garantizar el acceso y la participación de la comunidad en busca de minimizar las barreras de accesibilidad y construcción de saberes.

Usar la radio para dar a conocer el trabajo investigativo de los maestros en formación fue un recurso favorable, que facilitó el fortalecimiento y desarrollo de algunas capacidades y competencias investigativas en estos maestros, como las discursivas e instrumentales, además de actitudes como la capacidad de

adaptarse a los cambios, la iniciativa y la toma de decisiones. También, permite divulgar los procesos investigativos que adelanta la Escuela Normal con la comunidad educativa para que los conozcan, hagan parte de ellos, puedan aportar y dar su punto de vista al respecto.

Conclusiones

El programa radial “Conexión Educativa” fue una estrategia pedagógica que impactó a la comunidad normalista del municipio de Junín, así como a otros municipios de la región, el departamento y diferentes zonas del país, según el reporte de oyentes motivados y apasionados por la pedagogía y la educación. Este programa permitió que se hicieran aportes relativos a la creación y el fortalecimiento de las estrategias didácticas de la práctica pedagógica con los docentes en formación del programa de formación complementaria de la IED Escuela Normal Superior de Junín Cundinamarca.

Las tertulias propiciaron contribuciones significativas, pues, al compartir experiencias con docentes de distintos lugares, se fortaleció el conocimiento sobre la formación continua de maestros, lo que permitió reflexionar sobre el ámbito educativo, pedagógico y didáctico, y la importancia de ser recursivos, innovadores, críticos y poseer pensamiento propositivo.

La práctica pedagógica se adaptó a las nuevas condiciones con nuevas estrategias de apoyo para los estudiantes, teniendo en cuenta el contexto, a través de clases cortas que orientan el aprendizaje y acompañamiento en casa con el desarrollo de actividades y construcción de material didáctico. Adicionalmente, se hicieron recomendaciones acerca de un plan de mejoramiento continuo para el ajuste de los programas curriculares por medio de temáticas y metodologías novedosas en las estrategias de enseñanza, aprendizaje y procesos evaluativos.

Se fortalece la divulgación de los procesos investigativos y la proyección social de la institución, ya que, con la visibilización de las propuestas pedagógicas y didácticas a través de la radio, la comunidad adquiere nuevos aprendizajes y aporta a la construcción de conocimiento con su participación. Además, esto conlleva la extensión hacia a la comunidad.

Referencias

- Aragall, F. (2010, junio). *La accesibilidad en los centros educativos*. Colección Telefónica Accesible n.o 11. Ediciones Cinca. https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/LA_ACCESIBILIDAD_EN_LOS_CENTROS_EDUCATIVOS.pdf
- Arroyo, C. L. (2020). *Constitución y emergencia sanitaria*. Palestra Editores.
- Castillo, S. (2008). Competencias investigativas desarrolladas por docentes de matemática. *Canoas*, 10(2), 57-73. <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/viewFile/64/64>
- Díaz, R., Messano, Ó. & Petrissans, R. (2003). *La brecha digital y sus repercusiones en los países miembros de la Aladi*. Aladi.
- Enríquez, C. & Maldonado, H. (2020, 29 de jun.). *Conexión educativa: la radio como laboratorio de práctica pedagógica* [Ponencia]. Dirección de Postgrado y el centro de estudios de Educación de la Universidad Miguel de Cervantes Chile [En prensa].
- Fernández, S., Garvín, R. & González, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. *REIFOP*, 15(4). <http://www.aufop.com>
- Freire, J. (2009). Cultura digital y prácticas creativas en educación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(1), 2-6.
- Gobernación de Antioquia. (2020, 8 de jul.). *Programa radial educativo: "La Escuela de Colores"*. <http://www.seduca.gov.co/sala-de-prensa/archivo-de-prensa/item/5428-programa-radial-educativo-la-escuela-de-colores>
- Helsper, E. (2008). *Digital Analysis: An Analysis of social Disadvantage and the Information Society*. Department for Communities and Local Government.
- Londoño, O., Maldonado, L. & Calderón, L. (2014). *Guía para construir estados del arte*. ICNK.
- López, M. & Bernal, C. (2016). La cultura digital en la escuela pública: su importancia o su sentido. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30-1), 103-110.
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.). *Educación virtual o educación en línea*. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-196492.html?noredirect=1>

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Guía n.º 33: Organización del sistema educativo*. Codesocial.

Ministerio de Educación Nacional. (2020, 30 de jul.). *Historias en AltaVoz es el nuevo programa radial del Plan Nacional de Lectura y Escritura del Ministerio de Educación para apoyar el desarrollo de competencias en lenguaje*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-400093.html?noredirect=1>

Orellana, R. (2020, 3 de jun.). Si nada será igual después de la Pandemia, la radio y la televisión también deberán cambiar. *Desde mi Trinchera*. <https://www.desdemitrinchera.com/2020/06/03/si-nada-sera-igual-despues-de-la-pandemia-la-radio-y-la-television-tambien-deberan-cambiar/>

Pontificia Universidad Javeriana (2020, 4 de mayo). *Educación virtual, ¿el desafío es solo tecnológico?* <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/tag/laboratorio-de-economia-de-la-educacion-puj/>

Quintero, K. V. (2020, 2 de mayo). En medio de la cuarentena, vuelve la educación por radio a Boyacá. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/coronavirus/en-medio-de-la-cuarentena-vuelve-la-educacion-por-radio-boyaca-articulo-917469/>

Ramírez, A. I. (2015). *Educación, pedagogía y desarrollo rural. Ideas para conseguir la paz*. ECOE Ediciones.

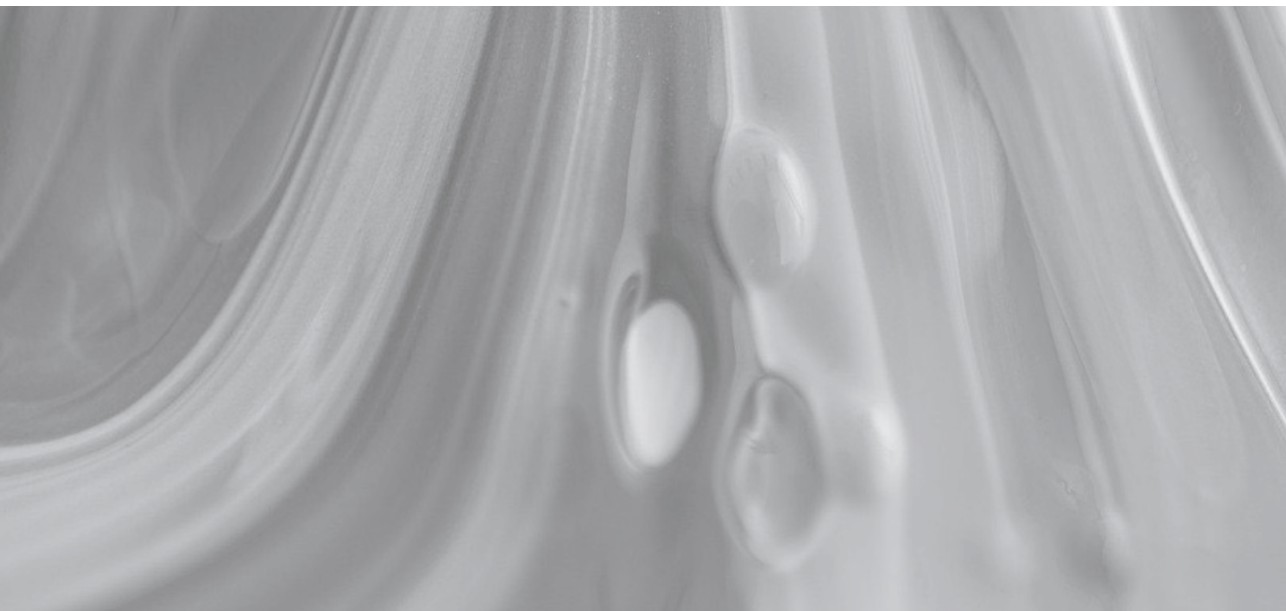
RuKa, D. (2020). Educación virtual. ¿el desafío es solo tecnológico? *Pesquisa Javeriana*. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/educacion-virtual-el-desafio-es-solo-tecnologico/>

Tello, T. (2020, 6 de jun.). A Boyacá regresó la educación por radio. *Canal Trece*. <https://canaltrece.com.co/noticias/boyaca-educacion-radio-educacion-distancia-pandemia/>

Tomé-Fernández, M. (2015). El docente como investigador. En M. Tomé-Fernández & B. Manzano (coords.), *Investigación en la práctica docente* (pp. 21-27). Universidad Zaragoza.



VIRTUALIDAD Y ARTE





3. Sala de arte, plataforma LMS

Claudia Yamile Villamil Merchán
Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón

*“La tecnología es sólo una herramienta.
En términos de llevar a los niños
a trabajar juntos y motivarlos,
el profesor es el más importante”.*

Bill Gates

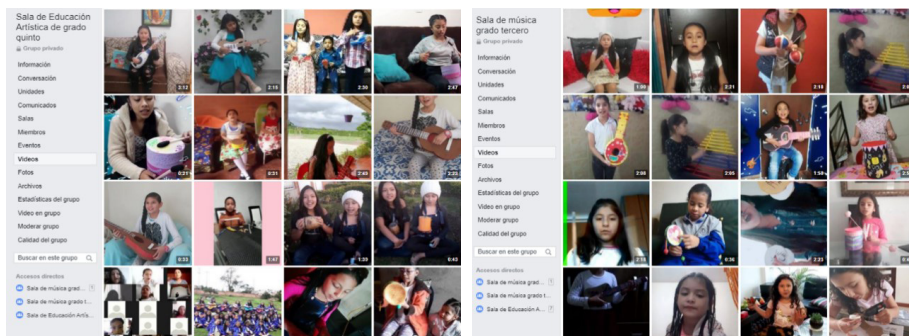


Figura 1. Encuentro artístico y pedagógico. **Fuente:** autora.

Introducción

Las necesidades que impuso el confinamiento a las comunidades educativas requirieron de los docentes la “reinención” de espacios, estrategias y procesos tecnológicos, en la búsqueda de impactar de tal manera a los

estudiantes para que continuaran con su proceso de formación, el desarrollo de sus capacidades y el logro de las metas de enseñanza-aprendizaje dentro del sistema de educación remota.

Aprovechando las cualidades de la educación artística como herramienta generadora de salud mental y de superación en tiempos de crisis, se propuso un sistema de gestión de aprendizaje LMS (Learning Management System), con Salas de Artes en la red social Facebook, que agrupa y permite el aprendizaje colaborativo y el contacto directo con las niñas de los grados tercero, cuarto y quinto de la Básica Primaria de la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón.

Para esto se utilizó un enfoque de investigación acción participación de carácter cualitativo, que revaloriza la misión del docente, el acercamiento al estudiante y al entorno familiar, y la interacción benéfica por medio de la plataforma educativa y de la conformación de un ambiente interactivo atractivo, estimulante y motivador, que posibilita la participación e integración, el acceso al contenido disponible, a las unidades de estudio, archivos, imágenes, videos, *e-books*, audios y mensajes, la compilación de los aportes individuales, los talleres lúdico-musicales, tutoriales de las guías de formación virtual, entre otros. Con lo anterior se facilita el aprendizaje significativo y la potenciación de las aptitudes artísticas de las estudiantes, lo que permite constituir una comunidad prosumidora dentro de este espacio cibercultural, puesto que por medio de la música y el arte se benefician, sensibilizan y estimulan los vínculos virtuosos de reflexión, diálogo, cooperación y aprendizaje.

Finalmente, el análisis, los resultados y las conclusiones de la práctica pedagógica en el entorno digital transfieren componentes del aula escolar LMS a su cotidianidad y provocan experiencias de interacción con lenguajes propios de la tecnología, de expresión artística y de cometidos mancomunados en los que se transmutan dificultades en oportunidades, aislamiento en reencuentro e incertidumbre en resiliencia.

Desarrollo temático

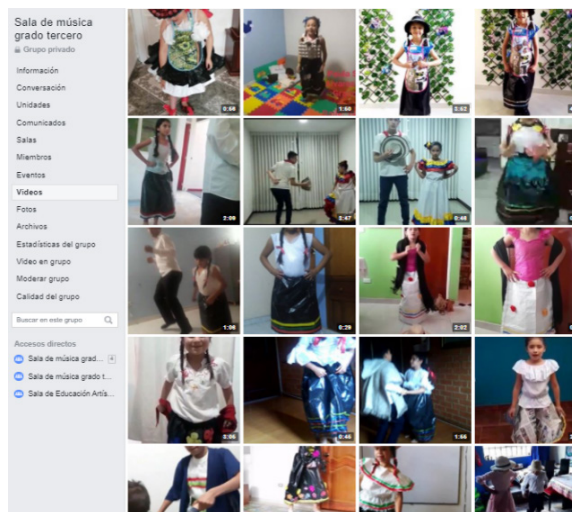


Figura 2. Ejes del folclor musical. **Fuente:** autora.

Los hábitos de vida se transforman. Hasta febrero del 2020 se tenían previstos planes, se concibieron cronogramas, agendas y metas en todos los aspectos del panorama moderno; situación que dio un giro completo debido a la pandemia global que requirió el confinamiento en casa y, como menciona Zuleta (2020), “No obstante, gracias al desarrollo tecnológico mediado por la red Internet, la computación, los dispositivos móviles, entre otros, algunas actividades no se han detenido, se han migrado las laborales y personales a la virtualidad” (p. 8). En la educación se plantearon entonces, nuevos retos, medios y mediaciones, que buscaron impactar de manera positiva utilizando la tecnología y la innovación.

Indudablemente, el ser humano es el resultado de series de particularidades que convergen en él, y en la conjugación entre lo micro y lo macro le permiten estructurarse; desde esta concepción se inicia todo un proceso de las variables del desarrollo psicosocial, donde lo individual se proyecta al contexto para prolongar su existencia como sujeto social, moldeado por factores externos como el hogar, las ideologías, las tradiciones culturales, los procesos simbólicos, las expresiones artísticas y las instituciones, por nombrar algunos, que alteran la subjetividad y la dinámica interna en la búsqueda de espacios de diálogo, de intervención, de liderazgo, de integración con los pares, para concretarlas en

el deseo de superación, de crecimiento y de autorrealización. En este sentido, Iglesias *et al.* (2020) afirman:

Contrariamente, más de cuatro décadas de investigación en la aproximación de los *fondos de conocimiento* (Llopart & Esteban-Guitart, 2018; Moll, 2019) muestra que todas las familias —más allá de su condición, origen y diversidad social, económica, cultural— disponen de saberes, habilidades, relaciones y destrezas, resultado de sus trayectorias de participación en prácticas socioculturales varias (por ejemplo, prácticas productivas como el trabajo, o recreativas y comunitarias como el juego o la religión). Sin embargo, dichas competencias, fortalezas y recursos no siempre son identificados/as, reconocidos/as, legitimados/as e incorporados/as en la práctica educativa escolar. Así, se estima que el hogar —como contexto de socialización— debiera ser comprendido también como potencial fuente de recursos y aprendizaje, incluso en la situación de pandemia reciente (Ishimaru, 2020). (pp. 182-183)

Esto indica que dentro de las familias existe una transferencia de saberes que son el resultado del intercambio social actual y que necesitan ser autenticados y valorados.

La era digital proyecta nuevas subjetividades con maneras diferentes de expresión, interacción y comunicación, exponiendo las características de las relaciones en las que el uso social de las tecnologías integra los colectivos y entramados que hacen más asequible, visible y global el sentido de creación, aportación y de representaciones simbólicas al posibilitar pertenencia, expansión y conocimiento. Según Cáceres (2017),

Efectivamente, hoy la Red se presenta como un espacio en el que confluyen todos los ámbitos de vida: trabajo, formación reglada y no reglada, ocio y entretenimiento, producción cultural, consumo, publicitación de marcas, formación de grupos y comunidades y también medios tradicionales y comunicación interpersonal. Este ecosistema caracterizado por la omnipresencia de la tecnología, pivota sobre un doble eje, el de las condiciones del proceso y sus contextos y el del sujeto y sus prácticas. (p. 236)

Sin duda, conectarse se ha convertido en la forma de estar en el mundo y el hecho de pertenecer a las redes sociales despierta el interés en general. La educación como base de la función social se vale de estas transformaciones de la mediación tecnológica, como lo afirma Sánchez (2001, citado por Riveros & Mendoza, 2005):

Los procesos educativos derivados de la utilización de las Tics se caracterizan por ser: *flexibles* en el sentido de que los ritmos y procesos de aprendizaje se adecuan individualmente en favor a los intereses, necesidades y posibilidades de cada alumno; *abierto*s en cuanto a que el currículum y las experiencias

de aprendizaje no queda reducida a un mismo proceso o contenido de estudio; *interactivos* porque ofrecen oportunidades para que sea el propio sujeto quien experimente sobre la información que recibe y pueda tener un mayor control sobre la manipulación de la misma; *desarrollado a distancia en tiempo real o diferido* al no requerir el desplazamiento o asistencia del alumno a un determinado lugar para encontrarse físicamente con su tutor. En definitiva, la utilización de las TIC con fines educativos promete abrir nuevas dimensiones y posibilidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un uso significativo de las TIC en el aprender descansa en una serie de principios orientadores, los cuales permiten guiar las aplicaciones y no perder de vista el trasfondo educativo. Estos principios surgen de una síntesis de teorías, modelos y conceptos, que son ampliamente aceptados en la literatura sobre usos de la tecnología informatizada para el aprende y pensar. (p. 327)

Sobresalen las características del uso tecnológico con los inmensos beneficios que trae este enfoque en el quehacer educativo. Del Prete y Cabero (2019) se refieren a la incorporación de estos recursos en los siguientes términos:

Desde los estudios y las prácticas en el aula analizadas y llevadas a cabo en los últimos años (Pettersson, 2018; Buabeng-Andoh, 2012), podemos afirmar que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los recursos educativos abiertos (OER) y las plataformas de formación virtual (Learning Management System, LMS) pueden tener un efecto positivo en la mejora de la eficiencia, accesibilidad y equidad de la educación, la formación y el aprendizaje. (p. 139)

Al centrar el desempeño escolar a través de los sistemas de gestión de aprendizaje *online*, LMS brinda igualdad de espacios, herramientas, interacciones y oportunidades de desarrollo en un entorno virtual. Al respecto, Dans (2009), citando a Coates et al. (2005), apunta algunas características de este: “[es] un entorno cerrado y controlado en el que las instituciones académicas pueden establecer elementos (...) como foros de participación, herramientas de retroalimentación, módulos educativos de contenidos, mecanismos de comunicación, etc., intentando proporcionar un ambiente lo más uniforme y familiar posible” (p. 2).

Además de la presentación del LMS dada por diferentes autores, las bondades del espacio pedagógico y la infinidad de recursos con los que se cuenta, el escenario especializado también dispone de una serie de características, que Sánchez (2009) agrupa de la siguiente manera: *herramientas de distribución de contenido*, que permiten organizar y dosificar la información en forma de archivo, como un repositorio de contenidos en variados formatos (JPG, PDF,

TXT, mp3, mp4) y que se organizan jerárquicamente en carpetas; *herramientas de comunicación y colaboración síncronas y asíncronas*, para que los participantes de una actividad formativa puedan comunicarse y trabajar en común: foros de debate e intercambio de información, salas de chat, mensajería interna del curso con posibilidad de enviar mensajes individuales o grupales, wikis, diarios, formación de grupos de trabajo dentro del grupo o clase; *herramientas de seguimiento y evaluación*, como cuestionarios editables, reportes de las actividades de los estudiantes, planillas de valoración, entre otros; *herramientas de administración*, para asignación de permisos y roles, perfiles dentro de cada curso, control de inscripción y acceso del administrador o profesor para activar o desactivar un curso y la personalización del entorno; *herramientas complementarias*, como portafolios, bloc de notas, sistemas de búsqueda de contenidos o foros.

El siguiente mecanismo de gran novedad es la implementación del sistema de gestión de aprendizaje a través de Facebook. Actualmente, las redes sociales son conjuntos de comunicación e intercambio de información personal y de contenidos multimedia en el que se crean vínculos dentro de la comunidad virtual; el sitio web Facebook fue lanzado el 4 de febrero de 2004, es la plataforma virtual líder de interrelación más popular, atrayente y con mayores seguidores, alrededor de 2320 millones registrados en todo el mundo. Resumiendo a Llorens y Capdeferro (2011), presenta un gran potencial en la educación, pues a pesar de no haber sido concebida como un entorno para construir y gestionar experiencias de aprendizaje, presta un valioso apoyo a las nuevas orientaciones sociales que se están imponiendo en la consideración de los procesos educativos, ya que representan una fusión del mundo individual (subjetivo) y el mundo compartido (objetivo). Entre los beneficios y las principales posibilidades pedagógicas que ofrece Facebook en el aprendizaje y el trabajo colaborativo están los siguientes: *favorece la cultura de comunidad virtual y el aprendizaje social*, porque los valores surgen de los usuarios que interactúan en la red en torno a un tema u objetivo común y que generan lazos interpersonales de confianza, apoyo, sentimiento de pertenencia e identidad social; *el intercambio y flujos de información* cuando crea una “experiencia compartida” al perseguir el logro de objetivos a través de la realización individual o conjunta de tareas; *soporta enfoques innovadores para el aprendizaje* porque promueve un ambiente “permanente”, en el que los usuarios pueden mantener la comunicación después de haber finalizado una acción formativa para ampliar las posibilidades de construcción de

conocimientos y desarrollo de habilidades como constructores activos, pues de otro modo la red perdería su sentido.

El Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (2015), de España, analiza el desarrollo de competencias en entornos digitales, así:

La introducción de Facebook y las redes sociales ha puesto de manifiesto la necesidad de desarrollar todas las alfabetizaciones dentro del contexto educativo ya que las competencias asociadas al uso de estas herramientas incluyen no solo las competencias lingüísticas sino también las competencias: mediática, digital, informacional, etcétera. Como consecuencia, se hace imprescindible aprender a manejar diversas fuentes de información y en distintos formatos: el texto no es la única fuente de información; también lo son las imágenes, los vídeos, las fotografías, etc. Asimismo, estas iniciativas promueven crear y compartir ideas y materiales entre los miembros de la comunidad educativa de tal modo que esta experiencia se enriquece enormemente. (p. 7)

Estas herramientas digitales permean las prácticas pedagógicas, enriquecen el enfoque metodológico y fundamentan todo el proceso curricular, que se articula desde la Educación Artística en los lineamientos del MEN (2000):

Para poder enfocar el tema del arte desde lo educativo es indispensable encontrar sentido a su origen y ponderar los componentes que permiten que él se manifieste. Penetrar educativamente su naturaleza nos lleva a plantearnos el problema de qué es lo educable desde el arte y cuáles son las implicaciones de pedagogizar el arte en la educabilidad del ser. Todo el esfuerzo por encontrar un lugar para la reflexión sobre lo artístico enseñable y sobre el impacto en la naturaleza formativa de los valores, teorías y prácticas del arte es también un esfuerzo por entender hasta dónde la educación y en particular lo educativo es posible, como mediación de esta forma de ser de la conciencia social y cultural de los pueblos. (p. 11)

Al igual que de las manifestaciones artísticas propias, se parte de criterios de formación pedagógica de autores como Jean Piaget, con las etapas del desarrollo del niño y el aprendizaje cognitivo mediante operaciones concretas, abstractas y formales; David Ausubel, que facilita el aprendizaje significativo retomando los conocimientos previos del estudiante para que le encuentre sentido a los nuevos conceptos, y de Vigotsky, quien tiene en cuenta la importancia de la interacción grupal en el aprendizaje y su valor en el contexto social. Al respecto, De Lima y Moreira (2019) mencionan:

Al favorecer la expresión creativa, el diálogo y la interacción en el ciberespacio, las actividades realizadas permitieran a los alumnos que asuman una postura más activa en la construcción de sus conocimientos (Papert, 1985), rompiendo

con la tradición que ‘raramente abre brechas para situarnos como sujetos de nuestro aprendizaje’. (p. 123)

En esa dinámica entre el sistema de gestión de aprendizaje a través de Facebook, la Educación Artística y la práctica educativa, la renovación del campo de acción estudiantil pasó a ocupar la posición de mediadora de rutas de aprendizaje, minimizando la dicotomía entre educador y educando. En esa perspectiva de enseñanza activa y colaborativa, el profesor también aprende mientras enseña, emergiendo así la inteligencia colectiva (Lévy, 1999) “pautada en la comunicación –dentro y fuera del ciberespacio– entre todos los integrantes del proceso” (p. 21).

En la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón (2019) confluyen desde el Proyecto Educativo Institucional, las prácticas del modelo pedagógico denominado:

Hacia una proyección multidimensional del ser, se concibe como un constructo que busca la promoción del desarrollo humano al establecer relaciones entre metas de la Institución, docentes, estudiantes, comunidad, cultura, conocimiento, estrategias pedagógicas, nuevas tecnologías y evaluación educativa. Se fundamenta en la pedagogía socio-cognitivo-humanista, que busca potenciar el desarrollo de competencias cognitivas y afectivas. Se apoya en el desarrollo de procesos de pensamiento, de esta manera, permite orientar la formación integral de la estudiante y cualificar el perfil del maestro para responder a los planteamientos de la Constitución Política de Colombia, Ley General de Educación y las políticas de inclusión para asumir los retos de una sociedad cambiante”. (p. 50)

Los procesos formativos de educación artística se encaminan en el modelo pedagógico hacia los aspectos humanista, afectivo, cultural y social, con didácticas propias del arte y procesos de pensamiento creativo que se conjugan desde la intuición, como aspecto clave planteado por Enrique Pestalozzi, quien considera el conocimiento a partir de la experimentación con diversos materiales; John Dewey en el aprender haciendo, es decir, el saber a partir de la práctica; y María Montessori, para quien la educación del infante es el reconocimiento de sus potencialidades. Así lo ratifica González (2019):

Podemos comparar lo que defendía Montessori con lo que defendía Piaget acerca de la forma mental del niño, puesto que tal y como expresa Vergara, (2017), Piaget argumentaba que, debido a su estructura mental, los niños contemplan la realidad de una forma bastante distinta a los adultos, debido a que crecen con una estructura mental muy básica sobre la que se basa todo el aprendizaje y todo el conocimiento subsecuente. Asimismo, Montessori expresaba que los niños nacen con una formación mental diferente a la que

se desarrolla después de esa edad. Por lo tanto, en esta fase en la cual el pequeño no es capaz de aprender mediante palabras, es a través de la música dónde experimenta su creatividad, sus estados de ánimo, sus emociones y, por consiguiente, es la música aquello que le ayuda a desarrollarse de forma más sencilla y completa. Piaget define que el niño transmite sus emociones y sus necesidades a través de tres lenguajes básicos, como son el lenguaje oral-materno, el lenguaje corporal y el lenguaje musical (Soria, 2013). (pp. 8-9)

Aquí se observa la convergencia de los estadios de desarrollo cognitivo con las potencialidades artísticas desde las primeras etapas de desenvolvimiento humano. Con las temáticas expuestas se integran las actividades complementarias, donde el uso de las TIC y la expresión artística son fundamentales y han permitido el florecimiento de habilidades y competencias básicas que estimulan un sinnúmero de prácticas, destrezas y sentimientos que, según Dewey (2008) citado por Di Berardino (2020):

En el arte como experiencia, la actualidad y la posibilidad o idealidad, lo nuevo y lo viejo, el material objetivo y la respuesta personal, lo individual y lo universal, lo superficial y lo profundo, lo sensible y la significación, se integran en una experiencia que transfigura la significación que tienen cuando la reflexión las aísla. (p. 10)

De esta forma se otorga a cada uno de los estímulos que se dan a partir del arte, el sentido experimental de aprender-haciendo como experiencia de aprendizaje significativo.

La educación artística en la Básica Primaria se apoya desde el trabajo colaborativo, con principios musicales basados en la formación auditiva propuesta por Zoltán Kodály y Emma Garmendia, la educación rítmica postulada por Clara Misas y Karl Orff, los lineamientos para formación musical de Edgard Willems, el cancionero infantil folclórico de Jorge Humberto Jiménez y metodologías compiladas por Olga Piñeros, David Zuleta, entre otros; en las artes plásticas retoma criterios de Alexander Baumgarten, quien relaciona la estética con la composición de la obra de arte y la involucra como disciplina de la cultura; y el desarrollo de la capacidad creadora se adelanta desde los criterios de Víctor Lowenfield y Graciela Aldana de Conde, para conjugarla dentro del contexto histórico y cultural, en la construcción de la identidad en este período social y con las demandas concretas que propone, mediante el rescate de la memoria, la tradición, las costumbres, el arraigo y la herencia sociocultural, para proyectarla en el panorama de las visiones de futuro y de las capacidades individuales y grupales. Por eso, Toledo y Díaz (2020) afirman que,

(..) la era de las tecnologías de la comunicación y la informática invaden los mercados y el uso inadecuado de las herramientas tecnológicas expanden en muchos casos el “esnobismo”; el cual tiende a borrar y disolver en poco tiempo la cultura a la que se pertenece, la idiosincrasia y las tradiciones de un pueblo. Sobre esta problemática Miñana Blasco (2000) refiere que “la cultura popular tradicional no es actual, es una supervivencia del pasado, una especie de fósil viviente que hay que proteger y exhibir en esos zoológicos culturales que son los festivales folklóricos, los museos y los centros de documentación. (p. 151)

Para evitar estas discrepancias causadas por la globalidad, y partiendo de los hilos de la tradición en los que se fundamenta el arte, se busca traspasar barreras con el fortalecimiento del arraigo cultural y la preservación de los valores artísticos proyectados en las nuevas generaciones.

Metodología

El 2020 quedará para la historia como el año en el que los hábitos y la forma de ver y asumir la vida cambiaron, y desde esta realidad Zuleta (2020) emprende la aproximación investigativa:

Ya inmersos en esta situación, la educación y la investigación... también han sido impactadas. La investigación se ha visto reducida a aquellos objetivos que se puedan cumplir de manera virtual o mediante laboratorios de simulación; sin embargo, algunas de las características primordiales de las y los investigadores, son la disciplina, creatividad, dedicación, perseverancia y los deseos de ver una sociedad que no se rinde, independientemente del escenario tan complejo que está planteando el Covid19. Razones por las que, pese a las dificultades, se encontrarán otras opciones. (p. 8)

Así que la motivación se convierte en el motor de búsqueda de espacios de interacción, vistos como oportunidades de experimentación e investigación. El Ministerio de Educación Nacional dio vía libre a las instituciones educativas del país para implementar planes, proyectos y metodologías que reintegraran a los estudiantes y permitieran la continuidad en su formación de manera remota con el fin de cumplir con las medidas de confinamiento obligatorio. Así que, teniendo en cuenta lo anterior, en la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón se propuso el uso de las TIC como herramientas de comunicación a fin de alcanzar a toda la comunidad escolar.

Ahora bien, en la reflexión y la búsqueda de un espacio virtual que facilite la comunicación y el encuentro con las estudiantes de Básica Primaria, es

primordial comprender el valor de la música y el arte en tiempos de aislamiento, idea que explica acertadamente Montesino (2020):

(..) las redes sociales y los medios de comunicación tradicionales comenzaron a darle lugar al valor del arte como escudo para enfrentar lo desconocido, lo que atemoriza y paraliza a los humanos. Y mucho más a los humanos encerrados en las cuatro paredes de la cuarentena. El arte como sinónimo de vida, como símbolo de resiliencia y de unión fraterna entre las personas. El arte, en fin, como síntesis de un activismo que derribó fronteras simbólicas para fusionarnos en un sentir común: el arte nos da fortaleza para atravesar el mientras tanto de los momentos imprevistos, desconcertantes, extraordinarios. Arte para alejar a los fantasmas, para arrimar los afectos distantes por el confinamiento forzoso, para redimir los dolores, para remediar las angustias, el arte –en definitiva– como medicina para los espíritus y los cuerpos maltrechos. (p. 1)

Por lo tanto, bien vale la pena aprovechar las bondades explícitas a través del arte, que no tiene límites ni se puede confinar, para llevarlo a traspasar ese espacio físico a uno nuevo, el virtual. Cecilia Giraudo (citada en Lonja, 2020) afirma que en el arte se hacen visibles la sensibilidad, el talento, los gustos y los anhelos. Giraudo recomienda que permanentemente se rodee a los niños de buena música, tanto en los tiempos de pandemia y confinamiento, en el hogar, como después, en el retorno a la “normalidad”, en la escuela. Que se considere la música como una forma de comunicación, que se facilite el contacto con instrumentos musicales. En la infancia es preciso utilizar música infantil, aunque toda expresión musical puede usarse para potenciar la sensibilidad sonora. Luis María Pescetti (s.f.), en su página web menciona: “El niño, al igual que nosotros, no elige por lo que entiende sino por lo que le divierte, por lo que despierta su curiosidad, por lo que lo emociona, aunque no sepa por qué”. Así mismo, este cantautor argentino sugiere que se debe proveer al niño de experiencias variadas que favorezcan su desarrollo y que lo motiven a aprender, a querer saber más.

Por otra parte, la simbiosis entre las TIC, los nuevos modelos de comunicación y el quehacer educativo llevó a los docentes a generar otras metodologías en plataformas virtuales. A propósito de esto, Caccuri (2013) dice que “La amplia variedad de recursos tecnológicos que hoy tenemos a nuestra disposición, nos permiten transformar las prácticas pedagógicas abriendo un abanico de opciones impensadas para la escuela tradicional” (p. 12). Y Bernaschina (2019), por su parte, afirma que,

Este nuevo modelo se relaciona con los contenidos digitales para la asignatura complementaria de Artes Mediales, junto con una dupla docente (o acompañamiento docente) para trabajar de manera colaborativa y, combinar las dos áreas mencionadas, así como la educación artística y educación tecnológica. La adquisición de esas habilidades estratégicas y creativas. Esto va a depender de la complejidad de los recursos didácticos-tecnológicos y atención a la diversidad para favorecer el aprendizaje de los estudiantes inclusivos. (p. 43)

Con estos elementos metodológicos se consolida la integración de las disciplinas artísticas con las TIC, donde el entretenimiento, la lúdica, la creatividad, las interacciones y reacciones, así como las relaciones virtuales entre iguales, son estimulantes y atractivas.

Estas inquietudes llevaron a la conformación de un LMS o sistema de gestión de aprendizaje en la plataforma Facebook con Salas de Arte, donde las estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto de Básica Primaria de la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón desarrollan estrategias lúdicas formativas de concurrencia, que propician la participación, la inclusión y el intercambio de aptitudes, valores y de producción artística. Actualmente hay dos Salas de Música, una para grado tercero, con 333 miembros, y otra para cuarto, con 278 participantes; también hay una Sala de Educación Artística para grado quinto, con 346 integrantes. Lo cual reafirma la esencia del término “sala” como ese lugar de conversación, congruencia y exhibición de “obras artísticas”, presentaciones, recitales, centros literarios, de coincidencia, de descubrir, de expresión, de creación y de recreación, entre otros, que dispone de un entorno personalizado propuesto para que de forma interactiva se encuentren de nuevo con el ambiente escolar.

El proceso investigativo enmarcado en la acción participación es de carácter cualitativo. Balcázar (2003) explica:

Desde el punto de vista epistemológico, la IAP plantea primero que la experiencia les permite a los participantes ‘aprender a aprender’. Este es un rompimiento con modelos tradicionales de enseñanza en los cuales los individuos juegan un papel pasivo y simplemente acumulan la información que el instructor les ofrece. Esta es una posición influenciada también por Freire, que implica que los participantes pueden desarrollar su capacidad de descubrir su mundo con una óptica crítica, que les permita desarrollar habilidades de análisis que pueden aplicar posteriormente a cualquier situación. (pp. 7-8)

De modo que la IAP es un método de investigación reflexiva de aprendizaje colaborativo en un entorno digital donde se crean nuevas formas de compartir

conocimientos, relacionarse y construir comunidad en forma prosumidora. Se incluyen también las estrategias metodológicas que se establecen a partir de las “Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media” (MEN, 2010):

(...) las competencias asociadas a la Educación Artística son habilidades, conocimientos y actitudes que se relacionan en contextos particulares, y que deben tener unos dominios específicos. En este sentido, el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones que son responsabilidad de las artes en la escuela permite identificar tres competencias de cuyo desarrollo se ocupa la Educación Artística: 1. Sensibilidad. 2. Apreciación estética. 3. Comunicación. El desarrollo de estas competencias específicas surge en contextos inherentes a las prácticas artísticas, es decir, es un aprendizaje situado en el ambiente característico del taller de artes plásticas, del salón de danza o música, etc. (p. 25)

Estos contextos particulares se definen como “Salas de Arte” que desarrollan las competencias estéticas sensibles, comunicativas y de apreciación de la realidad sociocultural. Este “aprendizaje situado” dentro de la red, se plantea a través de tres actividades didácticas: las guías de formación virtual como unidades temáticas que están diseñadas a partir del *horizonte conceptual*; los saberes previos de las niñas, para continuar con el desarrollo de las actividades semanales; los recursos didácticos, tecnológicos y de reciclaje; el entorno de aprendizaje LMS para realizar los aportes personales y colaborativos; la rúbrica de valoración, seguimiento y autoevaluación, que se complementa con los referentes bibliográficos; los lineamientos de las guías de formación virtual, que además de ser educativas promueven la integración familiar; los gustos, talentos de las niñas y la creación de propuestas que estimulan el trabajo en equipo, enriquecen la página por medio de los dispositivos de conversación, comunicados, eventos y calendario, propios del espacio virtual.

Todo lo anterior se complementa con una segunda práctica de encuentros pedagógicos llamados “Talleres Lúdico Musicales”, en los que concurren componentes de tipo psicológico, sociológico, estético y comunicativo. Es aquí donde las niñas, de manera transdisciplinar y por medio del aprestamiento corporal, respiratorio y tonal, la exploración de su espacio parcial, los estímulos sonoros, la expresión corporal, la dinámica, los juegos rítmicos, la técnica vocal, instrumental y coral, el canto y la ronda, se encuentran periódicamente con la docente para publicar en cada sala videoclases, tutoriales de las actividades y material audiovisual de apoyo.

La tercera fase es la participación activa de las estudiantes a través de los perfiles de sus padres, donde comparten imágenes de sus trabajos, videos que explican cómo van realizando sus tareas, cómo construyeron creativamente y con material de reciclaje sus instrumentos musicales o trajes folclóricos; también presentan danzas tradicionales con su grupo familiar e interpretan canciones infantiles, folclóricas, didácticas y de mensaje positivo, villancicos, entre otras, en las que manifiestan sus emociones, alegrías, el trabajo en casa, la solidaridad ante las diferencias, el respeto, la tolerancia por lo que se puede y no se puede hacer. Y donde reciben respuestas gratificantes con el lenguaje propio de Facebook: emoticones, *gifts*, *stickers* y fotos que ubican la función del crecimiento grupal y del aprendizaje colaborativo como parte de la comunidad y del proceso, sin dar órdenes, sino acomodándose a las herramientas y apropiándose del sitio web donde se presentan ante el grupo, muestran sus familias y la intimidad de sus hogares.

Resultados

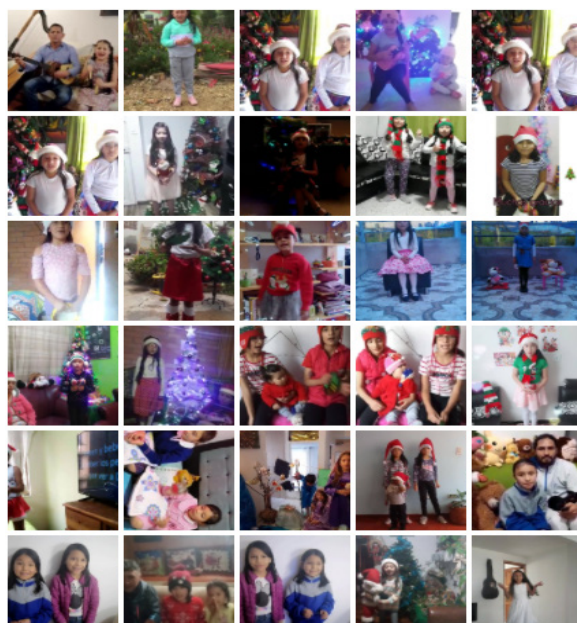


Figura 3. Valorando la Navidad. **Fuente:** autora.

Esta experiencia con la plataforma del sistema de gestión de aprendizaje, que se ha convertido en el aula de música y artes, ha sido esencialmente

didáctica, donde se transmite la alegría propia de la compartición escolar, se exploran incesantemente gustos y habilidades de las estudiantes al permitirles que sinérgicamente fluyan sus emociones para que las ayuden a la resolución de conflictos y angustias. Es un espacio virtual apto para el desarrollo sicosocial y la adquisición de saberes, donde el apoyo de los padres de familia y el grado de aceptación de las niñas sobrepasaron las expectativas y cambiaron el concepto de las redes sociales incorporándolas a su cotidianidad.

Los resultados se aprecian por medio de la evaluación. En los “Lineamientos Curriculares de Educación Artística” del MEN (2000) se afirma:

En todo caso en el arte la evaluación tiene por propósito el fortalecimiento de la calidad técnica y el desarrollo de la conciencia crítica respecto del arte en todas sus manifestaciones. El poder transformativo de la evaluación se enriquece desde la perspectiva artística cuando al comprometer de manera directa al sujeto lo vuelve sobre sí para desentrañar el sentido de lo estético plasmado en él y permitir no sólo un juicio sobre la forma sino también un juicio sobre el sentido. La acción evaluativa de lo artístico es más una experiencia de crítica de arte que perfectamente puede convertirse en experiencia formativa. (p. 44)

La valoración comprende todos los aspectos del proceso: la participación individual y colectiva, los diferentes ritmos de aprendizaje, los pasos en la elaboración, la estética del producto artístico, así como las dimensiones psicológicas, afectivas y sociales que involucra.

Así, fácilmente se puede notar en las salas de Facebook el afinamiento de la percepción y de la sensibilidad en el encuentro y el redescubrimiento de las posibilidades sonoras del cuerpo, la observación, la escucha, la clasificación y la recreación a partir de los estímulos. Con el incremento en el desarrollo de habilidades comunicativas, según las “Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media” (MEN, 2010):

(...) el objetivo es poner en escena cómo el empleo de los lenguajes artísticos (comprendidos dentro de los lenguajes no verbales) acompaña, matiza, transforma y complementa los procesos de comprensión y juegan dichos lenguajes en el conocimiento, la asimilación y uso de otros sistemas de significación y en la apropiación de códigos nuevos que aparecen continuamente en la cultura (lo que incluye, por ejemplo, la narración audiovisual y sus respectivos elementos expresivos presentes en el cine, la televisión y los video-juegos; la comunicación en ambientes digitales e Internet; los medios informativos impresos y radiales). (pp. 45-46)

De esta forma, las estudiantes hacen interpretaciones formales y extratextuales de cantos, rondas, danzas, mensajes, con elementos didácticos

como frisos, carteles, y con explicaciones paso a paso de la manera como realizan sus trabajos y exposiciones. También se incluyen: la creación audiovisual con imágenes y videos de expresiones metafóricas y transformaciones simbólicas; el manejo creativo e imaginativo de materiales educativos y de reciclaje en la elaboración de instrumentos musicales, trajes folclóricos y parafernalia; el desarrollo de aptitudes y destrezas con dominio progresivo de técnicas de expresión oral, vocal, coral, informática y lenguajes propios de desarrollo de aptitudes y destrezas. Es importante anotar que se ven cambios y avances según la etapa evolutiva de las niñas, los estados anímicos, el contexto sociocultural, las reglas de uso de los grupos y la comunicación asertiva, lo cual contrasta con el número de los miembros, que sumaron 957 en total.

Finalmente, la sistematización de la página proporciona el análisis, la interpretación y la valoración de cada estudiante, al visualizar en pantallas emergentes su historial de participación y comentarios. Por su parte, la comunicación privada por Messenger permite solucionar dudas en forma individual. Y la presentación de estadísticas y notificaciones, como el manejo interactivo, tiene una significación motivadora para las niñas por sus simbologías y lenguajes que potencian sus talentos, favorecen su desarrollo integral y fortalecen al grupo.

Conclusiones

En este momento histórico, de pandemia y confinamiento, la investigación moderna apoya la sabiduría convencional, según la cual la música y el arte, que son particularmente sosegadores, aportan un sinnúmero de beneficios en el estado de ánimo, la confianza, la salud mental y transmutan a otras dimensiones del ser humano. Para los docentes, el uso de estrategias lúdico-pedagógicas donde el arte es el elemento articulador, provee a los estudiantes nuevas formas de advertir el mundo, de concientización de los medios y recursos que los rodean, de creación, recreación y rescate de la tradición folclórica, de la cultura, de acceso a mundos imaginados, de contextos interactivos en los que además de jugar y divertirse, aprenden; de herramientas digitales, de innovación y de impacto positivo, que reencausan los modelos, las metas y los procesos de educabilidad, revalorizando la pedagogía, otorgando mayor autonomía dentro de los procesos formativos y aportando a la superación de la crisis sanitaria, económica y social.

El desarrollo del sistema organizado de aprendizaje social y grupo privado de plataforma LMS, en la red social Facebook, la convirtió en el Aula Virtual de Educación Artística, donde la participación de las estudiantes es una vertiente transformadora, que descubre sus hogares, sus espacios en los que presenta a su familia, lo que se es en relación con el contexto y también con el mundo global, su propio ser, sus talentos y gustos. Es una ocasión privilegiada para el trabajo cooperativo y el impulso de actitudes morales básicas como el respeto, el diálogo y la participación responsable que, a su vez, fomentan la sociabilidad y el aporte colaborativo, ayudan a ser consciente de la posición entre los compañeros y a establecer relaciones interactivas propicias para el encuentro y la comunicación.

Es recomendable que el uso de plataformas LMS trascienda al quehacer de las instituciones educativas, como herramienta pedagógica para beneficiarse de la transversalidad, la integración de las distintas áreas del conocimiento, el fácil acceso a la información, el trabajo en equipo, la estimulación de competencias de aprendizaje autónomo y significativo, y el fortalecimiento de procesos creativos-reflexivos. A los docentes, por su parte, les permite rediseñar los procesos de enseñanza desde la inclusión, los ritmos de aprendizaje, la retroalimentación y la evaluación formativa, al enlazar el papel de orientador con el de copromotor digital que requiere la educación del siglo XXI.

Referencias

Balcázar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4(7-8), 59-77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=184/18400804>

Bernaschina, D. (2019). Las TIC y artes mediales: la nueva era digital en la escuela inclusiva. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(1), 40-52. <https://dx.doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.03>

Caccuri, V. (2013). *Educación con Tics. Nuevas formas de enseñar en la era digital*. Colección RedUsers. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=-iSF7urTm9QC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Caccuri+\(2013\):+&ots=96hlSXXh8n&sig=v5jpxu3e3nStxa2bwfzM8NqoMZs#v=onepage&q=Caccuri%20\(2013\)%3A&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=-iSF7urTm9QC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Caccuri+(2013):+&ots=96hlSXXh8n&sig=v5jpxu3e3nStxa2bwfzM8NqoMZs#v=onepage&q=Caccuri%20(2013)%3A&f=false)

Cáceres, M., Gaspar, B. & Ruiz, J. (2017). *Sociabilidad virtual: la interacción social en el ecosistema digital*. Ediciones Complutense. https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-16429/CaceresZpatero_SociabilidadVirtual_2017.pdf

Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. (2015). *Guía de Facebook para educadores. Una herramienta para enseñar y Aprender. Aprende Virtual*. <http://www.aprendevirtual.org/centro-documentacion-pdf/Facebookguidespanish.pdf>

Dans, E. (2009). Educación online: plataformas educativas y el dilema de la apertura. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento RUSC*, 6(1), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2938410>

De Lima, M. & Moreira, I. (2019). Significado que los docentes le dan a la integración de tecnologías digitales en sus prácticas pedagógicas. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(1), 12-25. <https://dx.doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.01>

Del Prete, A. & Cabero, J. (2019). Las plataformas de formación virtual: algunas variables que determinan su utilización. *Revista Apertura*, 12(1), 1-24. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1521>

Di Berardino, M. (2020). El arte de generar comunidad o sobre la comunicación en tiempos de pandemia. *Question/Cuestión*, 1(2), 1-14. <https://doi.org/10.24215/16696581e291>

Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. <https://enslap.edu.co/enslapt/pei/>

González, D. (2019). *La importancia de la música en la educación infantil* [Trabajo de Grado]. Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/20122/La%20importancia%20de%20la%20musica%20en%20la%20educacion%20infantil.pdf?sequence=1>

Iglesias, E., González, J., Lalueza, J., & Esteban, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 181-198. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12602>

Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Editora 34.

Llorens, F. & Capdeferro, N. (2011). *Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea*. Learntechlib. <https://www.learntechlib.org/p/149513/>

Lonja, M. (2020). *Música, plástica y actividad física para exteriorizar las emociones*. La Capital. <https://www.lacapital.com.ar/educacion/musica-plastica-y-actividad-fisica-exteriorizar-las-emociones-n2573615.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos curriculares de educación artística*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-89869.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-241907.html?_noredirect=1

Montesino, C. (2020). El arte y la salud en tiempos de virtualidad. *Question/ Cuestión*, 1(2), 1-7. <https://doi.org/10.24215/16696581e316>

Pescetti, L. M. (s.f.). *El mundo infantil invadido de “cosas para niños”*. <https://www.luispescetti.com/ensayos/el-mundo-infantil-invadido-de-cosas-para-ninos/>

Riveros, V. & Mendoza, M. (2005, sep.-dic.). *Bases teóricas para el uso de las TIC en educación*. *Encuentro Educativo*, 12(3), 315-336. https://tic-apure2008.webcindario.com/TIC_VE3.pdf

Sánchez, J. (2009). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 217-233. <http://www.redalyc.org/pdf/368/36812036015.pdf>

Toledo, G. & Díaz, R. (2020). El patrimonio musical colombiano en el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación básica y la media. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 150-155.

Zuleta, A. (2020). La vida en tiempos de pandemia. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 11(1), 7-10.

Enlaces de referencia

Villamil, C. (2020). *Sala de Música de grado tercero*. Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón, Tunja. Plataforma LMS en Facebook. <https://www.facebook.com/groups/salademusicagradotercero/>

Villamil, C. (2020). *Sala de Música de grado cuarto*. Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón, Tunja. Plataforma LMS en Facebook. <https://www.facebook.com/groups/salademusicagradocuarto/>

Villamil, C. (2020). *Sala de Educación Artística de grado quinto*. Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón, Tunja. Plataforma LMS en Facebook. <https://www.facebook.com/groups/salademusicagradoquinto/>

4. Contagio teatral

*Mónica del Pilar Torres Monsalve
Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón*

*“El teatro es tan infinitamente fascinante,
porque es muy accidental,
tanto como la vida”.
Arthur Miller (2010)*



Figura 1. Ejercicios de teatro: juego de roles, estudiantes grado Cuarto de Primaria.

Fuente: autora.

Introducción

El teatro es una herramienta lúdico-pedagógica, también llamada juego de roles, que busca representar historias alegres, tristes o experiencias de la vida real y puede combinar actuación, gestos, escenografía, música, sonido. Cuando las niñas hacen esta práctica asumen un papel, llegan a buscar una posición libre en la que sienten que pueden dar a conocer sus emociones y en el imaginario tienen un lugar propicio para desarrollar sus aptitudes y actitudes.

Aunque en la sociedad no se hable mucho de teatro, más allá de una película o de un espectáculo en vivo, dadas las circunstancias actuales —en las que se busca la sensación de estar con el otro, de compartir y reinventarse como mecanismo diferente que ayude a expresar y dar a conocer lo que se siente— fue necesario implementar esta práctica didáctica con las estudiantes y con la ayuda de la familia, en la que se observa cooperación, inclusión, valoración del esfuerzo personal y el de sus pares, disminución de la agresividad y trabajo en equipo, porque se comprende que se puede llegar a aprender haciendo.

Es por esto que en la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón se utiliza el teatro, no como un desarrollo lineal, sino como un proceso dinámico donde se integran múltiples elementos que subsisten, permitiendo y exigiendo que se garantice un verdadero trabajo en equipo y, en este caso, familiar (Proyecto Educativo Institucional [PEI], 2019).

Así, este trabajo revela que la pandemia ha puesto en primer plano la necesidad de convivencia de las personas, y es aquí donde el acontecimiento teatral abre el camino a un teatro de ventanas; lo cual significa que, cuando se ve al policía bailando, al payaso contando chistes, al mariachi interpretando canciones en la calle, se está viendo teatro, teatro que en estos días llega al alma y es mucho más significativo cuando son las propias estudiantes y sus padres quienes intentan hacer un acercamiento al juego teatral.

Desarrollo temático



Figura 2. Ejercicios de teatro: juego de roles. Estudiantes grado Cuarto de Primaria. **Fuente:** autora.

El teatro requiere voz, es un trabajo con el alma, la verdad y el sentir verdadero; necesita cuerpo, es un trabajo con el corazón, las emociones, que conecta al ser con su entorno y con el otro; exige imaginación, es la capacidad de crear mundos posibles; demanda puntualidad, encuentro, respeto y amor por el otro; precisa intuición, creer que el saber se construye también por impulsos.

Desde esta perspectiva nace la presente experiencia, que busca motivar y estimular en esta época de crisis a las estudiantes de Cuarto de Primaria de la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón de Tunja, con el teatro como herramienta lúdico-pedagógica para aprender, comunicar y divertir en épocas de pandemia. Y esto incluye sensibilización, manejo temporal-espacial, expresión corporal, juguetes coreográficos, desarrollo vocal, creaciones colectivas y recreaciones artísticas, desarrollo de habilidades y competencias, todo ello para rescatar, desde un enfoque reflexivo, valores de unión familiar en casa.

La experiencia motiva el deseo de hablar de una pedagogía crítica, dado el momento que vivimos. Y es precisamente el teatro la herramienta que contiene

los elementos necesarios para fortalecer el diálogo, la amistad y el aprendizaje, que ayudan a las estudiantes de Cuarto de Primaria a acercarse a sus metas académicas y también teatrales. En otras palabras, hacer teatro en cuarentena —o en medio de una pandemia— significa reflexionar críticamente, comprender qué desean las estudiantes, cuáles son sus preguntas, qué les aburre, porque el tiempo es para ellas trascendental y lo viven profundamente.

El teatro evoluciona con la misma rapidez con que cambia el objetivo, si bien inicialmente sirve para enseñar al que no sabe leer, en la medida en que leer se hace obligatorio, el teatro se amplía para distraer, para recrear y aprender.

Antonio Bartolo (2008), profesor del Instituto Europeo di Design-IED, en su conferencia “Quien soy yo”, expresa que “el teatro es la parte de una cultura convival, es una cultura de reunión ancestral, es una zona de contagio y experiencias físicas en donde más que comunicación encontramos conexión y llegamos a la transmisión de un determinado mensaje”. Entonces, se puede deducir que, si se utiliza el teatro como una forma de comunicación, esta requiere de una disciplina en que los niños y jóvenes tengan un orden para aprender a valorar lo que tienen —su familia, el colegio, el estudio, la comida, el vestuario— aprovechando el tiempo con estrategias diferentes y divertidas en el trabajo académico.

Este es el momento de reinventarnos para que el inesperado virus no nos impida seguir progresando. Por eso acudimos a las bellas artes, que abren ventanas para ayudarnos a compartir, pues son las manifestaciones del alma. Si bien es cierto que no todos poseemos las mismas habilidades, siempre algunas de ellas se acompañan, y cuando hay oportunidad de averiguar cuál es la que le corresponde a cada uno y la puede practicar, se puede lograr un buen juego dramático que, en este caso, para las estudiantes, en unión con su familia, represente un verdadero aprendizaje. Aunque las niñas no estén en la escuela, estas actividades son imprescindibles porque ayudan al correcto desarrollo sensorial, motor, cognitivo, emocional y, en definitiva, cerebral, permitiéndoles crecer y adaptarse a una sociedad que está en continuo cambio.

Es por esto que a través del juego teatral se descubre el teatro de manera natural, pues se ensayan distintos roles, se crean nuevos personajes, se imita a otros. Este juego permite imaginar y fomentar la expresión verbal, mejorar la comunicación, la fluidez del vocabulario, la claridad y dicción;

favorece la socialización, promueve el trabajo en equipo, mejora la atención, la concentración, la expresión corporal; posibilita ser consciente de su cuerpo, y la expresión de sensaciones y sentimientos. Y es en este juego de roles donde la familia ocupa un lugar muy importante, porque al interactuar con su hija puede llegar a saber qué es lo que está pensando sobre el presente y el futuro (Dubati,2020); es la oportunidad para que padres y maestros socialicen y den a conocer sus vivencias con acciones creativas y recreativas que ayuden a olvidar los difíciles momentos por los que está pasando la sociedad. Cuando los padres se integran y hacen una pequeña representación escénica de un libro, vivencia o anécdota, experimentan un cambio, ya que por medio del juego de roles pueden llegar a expresar lo que aún no han podido decir en su vida real.

Dubati (2020) en su clase magistral número uno, donde se refiere al acontecimiento teatral, manifiesta que

(...) para que haya comunicación tiene que haber contagio, para que haya lenguaje tiene que haber inefabilidad, para que haya lenguaje tiene que haber infancia, porque en este periodo el niño no habla, descubre, experimenta, asocia, entonces aquí el niño no solo hace teatro para comunicarse sino también para tener experiencias que tienen que ver con el delirio, la afectación de varios factores concluyentes como son el convivio, imaginación, producción y recreación.

Es un período en el que el maestro se puede valer de esta inefabilidad en donde no se explica con palabras sino con ejes, para lograr que las estudiantes hagan teatro sin que ellas mismas lo sepan; se llega a persuadir al hacer una máscara y personificarla en un personaje real o imaginario, al elaborar un títere o marioneta, darle vida y luego organizar un texto para que sea un ser animado, al pintarse la cara y hacer gestos con los que expresa un sentimiento, al crear un pequeño libreto y representarlo escénicamente. Con la ayuda de su familia todo esto puede llegar a ser un verdadero contagio teatral y de comunicación.

El teatro como experiencia pedagógica no siempre se realiza en forma presencial, también se puede hacer virtualmente. En efecto, la virtualidad es una estrategia que ayuda al principio para que las niñas pierdan el miedo e interactúen con las compañeras de grupo o simplemente sea una manera de jugar, divertirse y expresar; lo que trae muchos beneficios a los infantes sin necesidad de que se conviertan en estrellas de la escena.

Cuando un docente trabaja el teatro infantil en la escuela, nunca debe pensar que sus estudiantes se van a convertir en actores, que triunfarán en

los escenarios, aunque tampoco lo debe desechar, pero sí debe darse cuenta de los beneficios que tiene para ellos y cómo los puede ayudar en su etapa escolar, ya que mejora su creatividad con la exposición de nuevas historias, les facilita relacionarse con los compañeros, desarrolla su capacidad de expresión, tanto verbal como corporal; estimula la memoria, pues obliga a retener textos; mejora la dicción y los prepara para ejercer el liderazgo en cualquier evento académico o cultural. Es importante resaltar que la expresión oral es una de las habilidades que más se desarrolla con el teatro, pero es labor del profesor involucrar las demás habilidades para que así trabajen en interdisciplinariedad.

Dentro de este contexto es importante retomar también al autor Tomás Motos (2014) y su libro *Psicopedagogía de la dramatización*, en donde recalca que el teatro y la dramatización son medios de trabajo familiar porque,

1. El contenido de la dramatización es el proceso de creación: la interacción y las respuestas espontáneas a situaciones conflictivas, los alumnos son partícipes y creadores del proceso y no sólo intérpretes, los asuntos son elegidos por un grupo.
2. El proceso de trabajo en la dramatización, que es abierto y flexible, puede ser aplicado a cualquier objetivo o área del currículum, aquí es necesario que los participantes sean expresivos, puesto que tienen que construir sus propuestas y producir constantemente sus materiales, los cuales pueden ser elaborados por un grupo familiar que está apoyando el proceso, la dramatización es un vehículo más bien para explorar las formas de cultura actual que para transmitir las de la cultura tradicional, arranca de la propia experiencia de los participantes y no de obras literarias o de intenciones previas e ideas aportadas por otros, aquí se pone el énfasis en la comunicación interpersonal y en el proceso de creación y no están en juego unos resultados, esto significa que lo que se busca es que el estudiante se divierta aprendiendo en una forma expresiva. (p. 2)

Lo anterior conlleva hablar del teatro como práctica lúdico-pedagógica, pues para ello se requiere desarrollar competencias (Motos & Navarro, 2003), en donde la expresión oral y la improvisación ejercen influencia, y se pueden trabajar dentro o fuera del salón de clase.

En cuanto a la expresión oral, Motos (2014) manifiesta:

- *Competencia de expresión corporal*: ser capaz de comunicarse utilizando los recursos de la expresión corporal. Participando en escenificaciones de cuentos, bailes, danzas, juegos, etc. coordinando los movimientos corporales, y mostrando desinhibición y espontaneidad de gestos, movimientos, posturas, acciones y desplazamientos.
- *Competencia de expresión oral*: comunicarse utilizando los recursos de la expresión oral. Utilizar la voz de diferentes formas con intención comunicativa, mostrando desinhibición y espontaneidad de voz y sonido. Realizar la lectura expresiva e interpretativa de textos cortos, dados jugando con las palabras, con su significado y sonoridad, aquí son importantes los juegos con adivinanzas, trabalenguas, retahílas, refranes buscando un trabajo de oralidad y recreación para los niños.
- *Competencia de improvisación verbal y no verbal*: utilizar los recursos de la improvisación en diferentes contextos. Trabajar simultáneamente la voz, la palabra, el movimiento, las posturas y el gesto para expresar sensaciones, emociones e ideas, aprovechando los recursos del medio utilizando personajes teatrales como los mimos, el clown, los payasos y maquillaje teatral.
- *Competencia de conocimiento de elementos y estructuras del lenguaje dramático*: elaborar y realizar la representación de personajes y escenas a partir de desencadenantes diversos (ideas, frases, canciones, poemas, leyendas populares, imágenes, etc.) con coherencia, desarrollando el comienzo, el medio y el final. Teatralizar a partir de situaciones de la vida real o imaginarias, de imágenes y de textos no dramáticos (poemas, relatos, canciones, noticias, anuncios, etc.), adoptar diferentes roles teatrales aprovechando las vivencias de los estudiantes y sus familias (autor, actor, escenógrafo, crítico). (pp. 10-11)

Es importante resaltar que el maestro puede sacar provecho del trabajo teatral, pues aquí la gramática es fundamental. Metáforas, personificaciones, onomatopeyas, anáforas, símiles y demás figuras literarias son elementos en la ejecución de una obra. Se hacen las transformaciones escritas de los textos narrativos a género dramático, se inicia con el *convivium* teoría teatral

y allí se divide en dos partes: brindar un banquete de sabiduría y creatividad, la unión de personas, dar y recibir a partir del encuentro, diálogo, la mutua estimulación, condicionamiento y comunicación (Barba, 2019).

El juego es de vital importancia en el desarrollo del proceso educativo y mucho más cuando se involucra con las artes escénicas. Sobre esto, Cañas-Torregosa (1994) dice:

(...) el juego infantil favorece la expresión incluso puede estar dentro de ella, por tanto es una forma sutil y elemental de expresar ideas, en forma cerrada y sin espectadores, entiendo por expresión toda manifestación interna, que, apoyándose necesariamente en un intermedio puede ser corporal, gráfica, vocal o mixta entre estos elementos, se convierte no solo en un acto creativo si no también en un proceso de receptividad y escucha, de aceptación a los demás y autoafirmación personal. (p. 98)

El niño tiene un estupendo aliado en su imaginación para poder jugar, pero el niño que juega nada más con la imaginación, que desconoce todo un mundo de símbolos y signos con los que puede manifestar sentimientos y sensaciones, puede quedarse corto en sus recursos internos y, así, el juego le resulta algo tan elemental e inútil que no merece la pena realizar. En este juego, la improvisación es la mejor técnica para que desarrolle su propia creatividad. Hay muchos temas técnicos, científicos, recreativos que se pueden trabajar, pues aquí el estudiante da a conocer su ingenio y las miles de formas teatrales con las que puede llegar a transmitir un mensaje.

Siguiendo con esta línea, Paolini (2007), quien habla sobre los beneficios de la improvisación teatral en los educandos, menciona que esta favorece la imaginación, la creación, desde los procesos de improvisación a los que se enfrenta el sujeto cuando asume un personaje. El acto teatral requiere una total concentración para actuar en consecuencia con lo que está sucediendo en el momento inmediato y en el entorno cercano. Con los ejercicios de improvisación se busca que el sujeto desarrolle su espontaneidad usando los recursos disponibles y participando con otros sujetos actores, de manera que se puede llegar a tratar de un acto creativo conjunto.

Es así como improvisar es actuar sin previo aviso, lo cual no significa que no haya una preparación previa, todo lo contrario, para llegar a hacer una improvisación coherente, en las artes escénicas, en este caso, se requiere de una continua práctica, de contar con variadas experiencias que permitan enriquecer el ejercicio actoral, del manejo del escenario, del uso de recursos

extralingüísticos y de la conexión comunicacional con otros actores. En la improvisación se ponen en evidencia los deseos y anhelos que van cultivando los niños que se preparan en el campo actoral, los cuales confluyen en ideas y metas comunicativas, permitiendo el conflicto interno, que, a su vez, da paso al drama, desarrollándolo y concediéndole un final a dichos deseos (Paolini, 2007).

Metodología



Figura 3. Actividades metodológicas virtuales. **Fuente:** autora.

La metodología utilizada en este proceso es la acción participación. Al respecto, son bien pertinentes las palabras de Miguel Martínez (2000):

La ciencia social crítica busca hacer a los seres humanos más conscientes de sus propias realidades, críticos de sus posibilidades y alternativas, confiados en su potencial creador e innovador, activos en la transformación de sus propias vidas, en una palabra, más auto realizados como tales; sin embargo, es consciente de su función, y por tanto, trata al mismo tiempo de respetar su libertad y de ayudarlos pero no sustituirlos en sus decisiones, para que sean ellos los forjadores de su propio destino. (p. 30)

Esta metodología comprende la “observación de la realidad para generar la reflexión sobre la práctica, la planificación y desarrollo de acciones para su mejora y la sistematización de las experiencias, la producción de conocimiento” (Ortiz & Borja, 2008, p. 619) en el aula. Asimismo, es de corte cualitativo, ya

que se acerca de manera reflexiva a la práctica para producir conocimiento, mejoramiento de aprendizajes y transformación social, con los beneficios que trae consigo el teatro. Para ello utiliza fases de intervención que van desde la identificación del problema, la construcción y ejecución del plan de acción, hasta la reflexión e interpretación de los resultados obtenidos a través de los grupos colaborativos, que en este caso son la intervención y el apoyo de la familia en cada uno de los trabajos virtuales.

La finalidad de esta metodología es transmutar la realidad y afrontar los problemas de la escuela a partir de sus recursos y participación; se orienta a estimular la práctica transformadora y el cambio social. Por ende, las estudiantes son conscientes de la realidad que están viviendo y buscan alternativas de recreación y aprendizaje significativo. Varios autores de pedagogía teatral han hecho trabajos creativos relacionados con el teatro; por ejemplo, Barba (2019), quien sobre la energía teatral dice que metodológicamente el teatro es energía, aquí no solamente se dirige al intelecto sino al ser-en-vida. Energía es una palabra escurridiza, un término de muchos rostros, y sin embargo basta tomar en brazos a un neonato, estar al lado de una persona gravemente enferma, posar los labios sobre los de una mujer o un hombre, observar un árbol, una nube, una araña, para que todo nuestro ser perciba un mensaje y reaccione. Es un mensaje de energía que no se deja verbalizar, pero lo sentimos dirigido a nosotros específicamente. Este mensaje es un texto que desciframos con nuestro organismo y sus diferentes memorias.

En el proceso cenestésico-gestual y subliminal corresponde a ritmos y naturalezas de energías diferentes. Podemos imaginarlo cuando en la escena lloramos, reímos, sollozamos y representamos un sentimiento en donde el espectador reacciona, pero todos nosotros —actores y espectadores— podemos identificarnos orgánica, dinámica y rítmicamente. La energía teatral es irradiada a los niños, pues ellos con mayor facilidad dan a conocer un mensaje que quieren transmitir; con su inocencia, juegos y palabras buscan un juego de roles y luego lo interpretan para unos espectadores, que generalmente son los padres y familiares, los cuales pueden detectar allí los verdaderos sentimientos del infante.

En el mismo sentido, Frederic Amat, en su artículo “El pintor de la escena” (2016), habla sobre la importancia que tiene el dibujo en el desarrollo de las artes escénicas; el niño imagina, crea, representa, visualiza su propio mundo y luego lo da a conocer en una escenografía, vestuario y utilería. El teatro hace

memoria dentro de una escena pintada aquí gráficamente, y con un juego se hacen los dibujos de cada una de las escenas que requiere el actor. En este caso, el niño hace toda una representación del bosquejo de su obra escénica, pueden salir muchas opciones e interpretaciones, pero es labor del docente escuchar y hacer respetar la opinión de cada uno de los miembros del juego escénico, para que al final entre todos se llegue a un acuerdo. Aquí interviene el trabajo en equipo para la creación de una escenografía, y si se requiere de una elaboración más técnica, por consenso general se encarga el trabajo preciso que sea requerido en la representación actoral.

El mencionado autor (Amat, 2016) argumenta que la música teatral es la menos explorada de las artes teatrales. Muchos docentes la consideran un relleno y la utilizan como elemento decorativo, como música de fondo, para ambientar o dar clima, sin tener en cuenta que con la música se deben interpretar las voces de los actores y lo que sucede en la escena. Para proponer, imaginar y probar sonidos, la idea es que el niño ejecute su partitura sin necesidad de leer un pentagrama, sino por el contrario, interiorizando lo que canta, escucha dice e interpreta.

Los seres humanos están llenos de sonidos y cada uno de ellos trae muchos recuerdos que aparecen en la representación teatral; el docente es el encargado de darle vida a estas canciones, que no solo tengan que ver con el tema de la obra, sino que el niño actor interiorice lo que está cantando con su vida diaria y con lo que quiere representar. Los ensayos de teatro deben comenzar en un espacio donde cada uno sea generador de una pequeña melodía, la música se improvisa en cada ensayo hasta que toma la forma deseada y elegida.

Es fundamental para el niño dejarse guiar, escuchar, mirar, gustar y degustar cada palabra ensayada, dejarse impregnar por las lágrimas del comediante; lo fundamental es desprenderse del naturalismo y de lo psicológico. La música tiene el rol de estimular al actor a descubrir en su interior una razón para ponerse en movimiento por fuera de los modelos de conducta cotidianos, y la técnica tiene que ponerse al servicio del teatro antes que ponerse al servicio de la música.

La tarea de la musicalidad en el teatro es iniciar con ejercicios de precalentamiento físicos y vocales, y seguir con trabajos de improvisación entre los actores. El músico en escena debe recibir todo de un golpe: palabras,

imágenes, interioridad de los personajes, sinceridad, verdad y dudas. Lemêtre (2013, citado por Grimoldi, 2013) afirma:

Una persona puede tener ritmo en una parte del cuerpo y melodía en otra, en el conjunto, entonces, cada uno encontrará una armonía determinada, el proceso de trabajo es hacerlo consciente como cuando una persona camina y respira se debe gozar de la profundidad de sus personajes, de las emociones desconocidas, de sus complejidades, de sus cuestionamientos, curiosidades, vivencias, destino, de los más allá de la humanidad; los sueños, los deseos apasionados, los interrogantes y contradicciones. Todas estas palabras deben ser llevadas a la música. (p. 1)

La práctica de la danza y el teatro favorece también el desarrollo de las facultades cognitivas en los niños. Según afirma Robinson (1992), la unión de estas dos artes despertará facultades como la observación, la memorización, la asociación, el análisis, la disociación, la síntesis, la previsión, la conceptualización, la combinación. De la misma manera, se amplía la optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de un texto o libreto. En la danza se da un encadenamiento de pasos por imitación; el sujeto tiene que observar cuidadosamente, asociar series de pasos para conseguir memorizarlos, analizar el todo para obtener información sobre las direcciones que debe seguir, las piernas que va a usar; disociar piernas de brazos para aprender movimientos diferentes ejecutados al tiempo, combinando todos esos elementos. Es un proceso complejo que depende de todas esas facultades, que, al ejercitarlas mediante una representación escénica, obviamente se ve favorecida la puesta en escena.

Esta experiencia significativa —en la que el teatro incrementa las habilidades comunicativas que son la base de toda formación pedagógica— interactúa con los temas de los periodos académicos, involucra las artes escénicas para que se verifiquen algunos contenidos básicos y los estudiantes los asuman de una manera divertida, creativa y artística.

Se ejecutan actividades orientadas a aprender haciendo, pues se asimila manipulando, experimentando sin miedo a los errores y, mucho menos, al cambio. Tanto para los docentes como para las estudiantes este trabajo virtual se enmarca en una cultura de convergencia y compartir. Al trabajar la habilidad de la escucha se llevan a cabo didácticas en las que las niñas se expresan, atienden a sus compañeras, aprenden a respetar las opiniones y el manejo del vocabulario en forma virtual; cuentan experiencias sobre esta pandemia, ven videos relacionados con literatura infantil, escuchan y cantan canciones que

les brindan alegría y confianza. Es muy importante reconocer que en estos momentos de crisis se deben escuchar y valorar las palabras y los consejos de sus mayores.

En la habilidad de la lectura las actividades son muy recreativas, involucran el teatro, el *convivium* familiar; el énfasis está en la literatura infantil tomando como eje central los textos narrativos: fábulas, cuentos, mitos, leyendas, historias. Las estudiantes leen en su clase virtual estos textos y ahí mismo trabajan una temática establecida, como categorías, elementos, ortografía, procesos verbales y no verbales, clases de textos y otras determinadas en el plan de estudio.

Aquí, el teatro sigue con su labor artística y pedagógica al transformar todos estos textos narrativos en dramáticos, y las niñas aprenden a escribirlos y leerlos, se resaltan las características adecuadas y básicas del proceso lector, se enfatiza en la vocalización, dicción, matices de voz para que comprendan que la lectura de un texto narrativo es diferente a la de uno lírico o dramático.

También se involucra el arte iniciando la recreación de estos textos dramáticos, elaborando máscaras, títeres, sombreros, gafas, utilería sencilla que se emplea para la representación teatral. La familia se ve envuelta en el proceso, puesto que oportunamente el docente informa los pasos de elaboración, y todos colaboran en la construcción y adecuación de materiales que puede haber en el hogar.

Para la habilidad escrita, en las clases virtuales las niñas leen y aprenden cómo se escribe un texto dramático, cuáles son sus características y qué componentes teatrales debe tener. Es aquí donde la imaginación y la creatividad entran en juego. Con la ayuda de la creación colectiva se escriben diferentes tipos de libretos; es importante que las correcciones respectivas se hagan con cooperación y respeto para luego leer en grupo utilizando los matices de la voz. Es necesario que en este proceso no se descuiden la redacción, la cohesión y la ortografía. También se requiere que los personajes sean recreados en forma gráfica y se hagan las descripciones. Por último, se utiliza la caracterización de personajes, representando los aspectos importantes.

Para la habilidad de hablar, la estudiante expresa oralmente por qué le gusta su personaje; aquí se trabaja la dicción y la vocalización para la representación, se personifica el favorito de cada estudiante asumiendo su

rol característico. La animación de expresión oral se puede hacer utilizando sombreros, máscaras y demás elementos elaborados de forma artística y creativa. Luego viene la representación escénica en forma virtual, para lo cual se envían videos de monólogos cortos. Aquí se utilizan los textos de literatura infantil con la participación de la familia; es muy importante destacar siempre el trabajo para motivar mucho más a las estudiantes y la familia. Por lo tanto, el teatro se concibe como aprendizaje significativo y unión familiar.

Es importante anotar que las actividades virtuales son significativas, ya que es muy placentero ver a las estudiantes enviando sus videos con representaciones escénicas y haciendo su mayor esfuerzo vocal, ya sea para resumir un libro o para mostrar un aprendizaje.

Ante esto, la experiencia motiva a hablar de una pedagogía crítica dado el momento por el que estamos pasando y en el que precisamente el teatro es la herramienta que contiene los elementos necesarios para fortalecer el diálogo, la amistad y el aprendizaje, acercando a las estudiantes a sus metas académicas. Se resalta así, en la expresión oral, que en este momento se realiza y disfruta con el grupo familiar.

En consecuencia, la evaluación es vista como un proceso formativo que ocurre durante el aprendizaje, en el momento en que las estudiantes realizan las actividades lúdicas y teatrales. Allí, el docente debe dar la oportunidad a la estudiante para que exprese con sus palabras la comprensión de los hechos analizados y así ver su desenvolvimiento en forma verbal y no verbal, apreciar el trabajo artístico y la forma de evolución diaria durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en mente que su finalidad no es solo detectar las dificultades, sino también los progresos.

La evaluación comúnmente involucra un proceso cíclico en el que los maestros hacen visible el pensamiento de los estudiantes, realizan inferencias sobre el nivel de comprensión alcanzado y actúan con base en la información disponible, con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos (Cowie & Bell, 1999; Furtak, 2012) por medio de estrategias de enseñanza que respondan a las diversas necesidades de los estudiantes. La evaluación en el proceso teatral no se hace para generar una nota, lo que busca es verificar las habilidades y competencias que día a día van desarrollando los educandos (Atkin et al., 2005; Furtak et al., 2008).

El teatro infantil no es para ser evaluado, es un proceso de formación donde el niño entienda para qué lo hace, es un ejercicio lúdico que conlleva un trabajo en equipo que luego va a tener resultados. El teatro infantil pretende lograr procesos de mejora, permite obtener información sobre el desarrollo del proceso educativo, posibilita ajustar o reforzar acciones que se pueden mejorar día a día; debe ser orientador, regulador y motivador para que los estudiantes no se sientan evaluados, sino que se verifiquen las fortalezas, debilidades y formas para mejorar.

La calidad del trabajo docente depende, entonces, de la disposición y habilidad de los maestros, tanto para evaluar los conocimientos de sus estudiantes durante el trabajo en el aula, como para tomar decisiones que promuevan el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la preparación docente en el área de evaluación formativa puede considerarse como una de las herramientas más poderosas para mejorar la calidad de la educación en todos niveles y, por supuesto, para mejorar la calidad de la implementación.

Resultados

Se puede decir que el aislamiento social ha sido parte de la dramaturgia universal, debido a las plagas y epidemias, tal y como se vio en otras dimensiones del teatro. Por ejemplo, en la obra *Edipo Rey*, de Sócrates, se resalta cómo influye el quehacer teatral sobre el imaginario de la gente, se representan conflictos humanos y sociales que escriben y viven el teatro (Báez, 2020). Por ello no es descabellado argumentar que, si se utiliza el teatro como un catalizador de enfermedades, se puede acelerar la recuperación de los pacientes contagiados de un virus que está afectando de forma significativa a una sociedad que necesita ver la vida con tranquilidad.

Es por esto que a medida que se avanzaba en las clases se notó un gran cambio en el curso, muchas de las estudiantes tenían buena disposición para el juego y, por supuesto, las improvisaciones fueron mejorando cada día más en su estructura dramática. A la vez, las opiniones de los diversos temas tratados se hicieron cada vez más profundas estimulando aún más su capacidad perceptiva del mundo que las rodea.

Al iniciar los ejercicios teatrales en forma virtual había algunas alumnas histriónicas, algunas tímidas y otras que reflejaban desde ya su baja autoestima,

de hecho, muchas dudaban en salir frente a una pantalla y realizar ejercicios de presentación, lectura, improvisación, música, ya que sentían “pánico escénico”. Hay que tener en cuenta que muy pocas niñas se desenvuelven con fluidez en una clase virtual, por ende, para algunas fue muy difícil lograr vencer su temor de exponer un tema ante sus compañeras.

Después de varios meses, las estudiantes tomaron otra postura y la clase se desarrolló con dinamismo y movimiento lúdico, lo que interesaba a las niñas; esto hizo que se entrara en una especie de exaltación contenida y que consiguieran total participación y dedicación. Lo más destacado fue que, sin darnos cuenta, algunas clases duraban más tiempo, lo que demostraba el interés de las alumnas en la forma y el contenido de las diferentes actividades realizadas.

Ahora bien, el hecho de comenzar con opiniones del acontecer nacional actual reflejaba que las alumnas se sentían más comprometidas con su entorno, de modo que obtenían ideas más claras sobre sus posibilidades en el futuro; además, eran las mismas niñas quienes sugerían mecanismos artísticos para el desarrollo de las diversas actividades, incluyendo la pandemia como uno de los temas de representación dramática.

Las estudiantes, como actividad de cierre, participaron en el concurso de monólogos y aprendieron que, aunque están trabajando, actuar no es una actividad solo del actor, sino que requiere del apoyo del docente, la familia y las compañeras, quienes pueden dar a conocer sus apreciaciones. Al finalizar la muestra, independiente de cómo fue el resultado en escena, ellas sintieron el real peso de trabajar una obra teatral. A pesar de ser textos cortos, sintieron que fueron ellas las que dieron vida a la historia con personajes que solo ellas iban creando. Igualmente, al final hubo una gran explosión de energía, se mostraron muy contentas y por unos instantes volvieron a ser niñas que daban un gran paso en sus vidas.

El apoyo de la familia en este proceso fue fundamental, ya que el *convivium* teatral hizo que los integrantes del hogar estuvieran involucrados de una u otra manera en la elaboración de los libretos, el aprendizaje y la imaginación del texto; además, la búsqueda de vestuarios, escenografía y música hizo que varias personas se involucraran como parte de una historia que luego fue representada en forma escénica.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos considerar que el teatro es una extensión de la vida, es como los sueños, se planta inolvidablemente en nosotros; es tan infinitamente fascinante, porque es muy accidental, tanto como la vida; es la imagen justa y vivaz de la naturaleza humana, es el lugar donde las lágrimas de virtuosos y malvados se mezclan por igual; es un juego humanístico, en el cual se es uno mismo y, al mismo tiempo, muchos otros. El teatro es poesía, no puede desaparecer, porque es el único arte donde la humanidad se enfrenta a sí misma, es la vida de otra manera. ¡El alma cuando sueña es *Teatro!*

Conclusiones

Es recomendable que el arte trascienda a la familia y la comunidad, pues las expresiones artísticas son una herramienta pedagógica que tiene un sinnúmero de beneficios que le permiten a la comunidad acceder a mundos imaginados, crear contextos pacíficos en los que, además de jugar y divertirse, también aprende. Por otra parte, puede manejarse como herramienta didáctica que puede aprovecharse desde la transversalidad, integrando las distintas áreas del conocimiento, el fortalecimiento del trabajo en equipo, la estimulación de la autoestima, la sensibilización, la potenciación de la inteligencia emocional y el fortalecimiento de procesos creativos-reflexivos de las estudiantes y los padres de familia.

Las estudiantes, los docentes, los padres de familia y los directivos docentes de la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón se integran para apoyar de manera decidida y permanente cada uno de los procesos artísticos que hacen del arte un paso armónico para aprender a convivir en una sociedad que necesita un cambio y ve en la cultura el eje dinamizador que se necesita para la conciliación en el momento que vivimos.

Se ha aprendido que el teatro es disciplina, trabajo en equipo, entereza, coraje, perseverancia, liderazgo, compañerismo, humildad, entrega y amor, en tiempos tan difíciles como el actual; es una oportunidad para asimilar la vida de manera diferente, pues el arte nos ayuda a tener otros pensamientos.

El trabajo virtual obliga al docente a innovar formas para que el estudiante aprenda haciendo, no repitiendo, siendo más creativo y, ante todo, crítico.

La educación virtual es una modalidad de aprendizaje en la que el estudiante tiene que ser más activo y cooperativo. La pandemia nos obliga a quedarnos en casa, pero es una oportunidad única no solamente para ser profesores innovadores, sino para que los estudiantes sean más conscientes y responsables de su aprendizaje.

El teatro es, sin lugar a duda, una de las actividades con mayor tradición en el ámbito universal. Es una manifestación que ha repercutido a lo largo de los grandes periodos de tiempo, es hora de utilizarlo en forma educativa para aprender, recrear y divertir.

Enseñar teatro significa no solo desarrollar la sensibilidad y la capacidad de percibir. Crear y apreciar obras de teatro o de arte exigen la participación activa de los sentidos desarrollando especialmente la capacidad de concentrar la atención para sentir con mayor profundidad. En pocas palabras, el arte dramático, con sus manifestaciones estéticas, contribuye a refinar la vista, el oído y en definitiva agudiza las facultades perceptivas.

El teatro posibilita revelar ideas, sentimientos y emociones en toda persona. En efecto, las actividades artísticas comunican aquello que no se puede decir por medios convencionales, constituyen un medio privilegiado de expresión. Por otra parte, promover la expresión dramática también implica, en alguna medida, educar la capacidad crítica y de tolerancia en el educando, tener una opinión fundamentada de las cosas, así como mejorar su personalidad, respetar su entorno y ayudar a mejorar su autoestima.

Referencias

- Amat, F. (2016, 29 de oct.). El pintor de la escena. *Periódico ABC Madrid*.
- Atkin, J., Coffey, J., Moorthy, S., Sato, M., & Thibeault, M. (2005). *Designing Everyday Assessment in the Science Classroom*. Teachers College Press.
- Báez, J. R. (2020). *Revista A. A. Mundo*, 12.
- Barba, E. [Cátedra Ingmar Bergman UNAM] (2019, 15 de feb.). *Conferencia magistral: territorio, convivio y experiencia*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=MWjWFRkBho4>

Bartolo, A. (2008). *Quién soy*. [Conferencia] Teatro 20 mayo. Instituto Europeo di Design. Antonio Bartolo Scenography & Costum, Madrid, España.

Cañas-Torregrosa, J. (1994). *Didácticas de la expresión dramática*. Octaedro.

Cowie, B. & Bell, B. (1999). A Model of Formative Assessment in Science Education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(1), 101-116.

Dubati, J. [Cátedra Ingmar Bergman UNAM] (2020, 24 de abril). *El video teatro en tiempos de pandemia*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KxwSKqji-JQ&t=22s>

Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. <https://enslap.edu.co/pei/>

Furtak, E., Ruiz-Primo, M., Shemwell, J., Ayala, C., Brandon, P., Shavelson, R., & Yin, Y. (2008). On the Fidelity of Implementing Embedded Formative Assessments and its Relation to Student Learning. *Applied Measurement in Education*, 21(4), 360-389.

Furtak, E. (2012). Linking a Learning Progression for Natural Selection to Teachers' Enactment of Formative Assessment. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(9), 1181-1210.

Grimoldi, M. (2013). Sonoridades. La música y el teatro. Jean-Jacques Lemêtre. *Revista del CCC, Primera Época*, 19(7).

Martínez, M. Á. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27-39.

Miller, A. (2007). *Los sueños de Fausto*. <http://lossuenosdefausto.com/el-teatro-es-tan-infinitamente-fascinante/>

Motos, T. (2014). *Psicopedagogía de la dramatización*. Universidad de Valencia. <http://www.postgradoteatroeducacion.com/wpcontent/uploads/2013/11/Piscopedagogia-de-ladramatizaci%C3%B3n-Tom%C3%A1s-Motos.pdf>

Motos, T. & Navarro, A. (2003). El papel de la dramatización en el currículum. *Revista Articles*, 29, 10-28.

Ortiz, M. & Borja, B. (2008). La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Revista Espacio Abierto*, 17(4), 615-627.

Paolini, N. (2007). La improvisación teatral aplicada al desarrollo de habilidades. *Revista Talento Actoral*.

Robinson, J. (1992). *El niño y la danza*. Octaedro.



VIRTUALIDAD Y POSIBILIDADES PEDAGÓGICAS





5. El hogar como laboratorio de creación e innovación en tiempos de confinamiento

*Clarybell Noval Pedraza
Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón*

Introducción

A lo largo de la historia de la educación colombiana se ha observado el impacto de las Escuelas Normales Superiores (ENS) en la formación de maestros, así como la resignificación de las prácticas educativas inspiradas en los principios de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contexto. Cada una de las ENS del país ha aportado un valioso legado histórico y educativo. En su trayectoria, estas escuelas se han dedicado a sembrar acciones que se han convertido en referentes de calidad para la consolidación de saberes y principios pedagógicos. Sin duda alguna, en las ENS se piensa, se planea, se construye y se vivencia la didáctica, la investigación, la pedagogía, las artes, las ciencias, entre otras disciplinas. Son espacios educativos que se transforman en laboratorios de creación e innovación, en los que se entretajan metodologías y estrategias dinámicas, estructuradas a partir de los ejes de formación, investigación, extensión y evaluación.

En la ciudad de Tunja, departamento de Boyacá, la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón (ENSLAP), fundada por doña Inocencia Nariño el 5 de mayo de 1875, tiene una trayectoria de 146 años de labores académicas y pedagógicas que la han convertido en líder de la misión en la formación de maestras calificadas a través de experiencias pedagógicas, científicas

y tecnológicas que se proyectan creativamente a una sociedad dinámica e incluyente. El diseño curricular está enmarcado en el desarrollo de los procesos de pensamiento, los cuales son considerados mecanismos de promoción del talento de las estudiantes. Desde este paradigma pedagógico se observa la capacidad infinita de cada estudiante normalista para apropiarse del saber, operar sobre ideas, objetos o situaciones. Esta capacidad se va configurando a partir de la educación inicial hasta el Programa de Formación Complementaria (PFC), y en cada experiencia pedagógica se estimula la curiosidad, la observación, la seriación, la comparación y la descripción, con el propósito de potenciar dimensiones que permiten que las estudiantes comprendan el mundo, lo representen y operen en él.

Por su parte, el documento orientador para las ENS, denominado *Naturaleza y Retos* (MEN, 2014) indica dentro de su misión, que el proyecto educativo de la ENS debe reflejar la pedagogía como su razón de ser. Bajo esta premisa, uno de los grandes retos educativos que surgieron para los maestros de la ENSLAP en medio de la pandemia, del aislamiento social y la enseñanza remota, fue mantener una organización y planeación rigurosa, así como la implementación de novedosas metodologías y estrategias que continuaran con el fortalecimiento de esta misión. Ciertamente, el proceso virtual generó grandes desafíos para quienes siempre habían educado desde el acompañamiento *in situ*, para quienes vivenciaban las emociones y experiencias del día a día, pues se vieron compelidos, a través del encuentro virtual, a transformar los espacios del hogar en lugares mágicos que dinamizaran los días de confinamiento.

Pues bien, conscientes de que esta coyuntura abrió nuevos caminos y grandes oportunidades para trazar estratégicas rutas pedagógicas, se presenta el capítulo titulado “El hogar como laboratorio de creación e innovación en tiempos de confinamiento”, como una experiencia significativa en la que se desarrollan los campos temáticos de grado Segundo de Primaria, a partir del planteamiento de los ejes potencializadores de las ENS: la *formación* y la *investigación*.

Esta experiencia pedagógica se consolida a partir de la construcción de aprendizajes significativos en medio de la educación remota y la educación a distancia. Utiliza una metodología enmarcada en el trabajo en equipo entre los actores protagónicos del proceso educativo: estudiantes, padres de familia y maestros, con el propósito de dinamizar los aprendizajes de las diferentes áreas del conocimiento a través de la transversalidad de los campos temáticos

de grado segundo (2-02) y del fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura. A partir de este constructo pedagógico, se configuran estrategias creativas tales como: elaboración de experimentos, personificación de mujeres legendarias, creación literaria, manifestaciones artísticas, matemática lúdica y financiera, apropiación de la historia local, regional y nacional, procesos de lectura y escritura inspirados en la literatura infantil. El resultado se consolida en una travesía pedagógica por la interdisciplinariedad, que fortalece todas las áreas del conocimiento y los procesos de lectura y escritura a través de estrategias lúdicas y artísticas, y potencia los ejes de formación e investigación.

Desarrollo temático

Los modelos pedagógicos de un gran número de ENS del país están inspirados en pedagogías activas que invitan a hacer de los procesos de enseñanza y aprendizaje una experiencia práctica, en la que se enseña y se aprende a partir de las vivencias de las emociones y el desarrollo de procesos de pensamiento. En la presente experiencia pedagógica se consolidan estrategias que permiten en tiempos como los actuales traspasar la personalidad y las emociones a través de una pantalla, lo cual se ha convertido en uno de los retos de la educación virtual y que, según los postulados de consultoras educativas como la argentina Laura Lewin (2020), se denomina “humanizar la pantalla”, gestionando las emociones que están viviendo los niños, los jóvenes, los padres y los maestros.

En la implementación del modelo pedagógico de la ENSLAP denominado “Hacia una proyección multidimensional del ser”, se ha diseñado una ruta interdisciplinaria que tiene por objetivo el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura por medio de la transversalidad de las áreas y campos temáticos para grado Segundo de Primaria. Para iniciar la aventura por los senderos de la imaginación infantil, se referencia a Rodari (1996) quien dice: “El maestro es un promotor de creatividad, es un adulto que está con los niños para desarrollar también en sí mismo las costumbres de la creación, de la imaginación, del compromiso constructivo” (p. 165). En esta premisa se destaca el papel protagónico del maestro y del estudiante en los procesos de lectura y escritura, y en el encuentro pedagógico que se ha consolidado en esta experiencia se descubre la lúdica de la palabra, la lectura de mundos posibles y la escritura creativa.

Para descubrir estos mundos posibles, el maestro debe inducir a la búsqueda de emociones, para que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos a través de la exploración de nuevas historias, de maravillosas narrativas que les permitan desarrollar la dimensión TIMICA, que es leer y escribir desde lo emocional, preguntando por ejemplo ¿qué situaciones experimentó al leer el libro? Recordemos siempre que en una lectura se encuentran sensibilidad, aventuras, nuevas posibilidades de entender el mundo, las historias no se agotan nunca, las palabras que allí se hallan activan el pensamiento hacia nuevos aprendizajes.

Por su parte, Juan Grissolle (1991) plantea que la pedagogía es un gran misterio, cuya orientación consiste en una profunda lectura de contexto, en la comprensión de las realidades en las que están inmersos los estudiantes, donde los maestros son llamados para hacer de la educación un viaje maravilloso, en el que cada camino trazado debe ser enriquecedor, placentero, maravilloso y significativo. En estos tiempos de confinamiento es oportuno reflexionar y repensar lo que se venía haciendo muy bien, lo que puede ajustarse y lo que debe desaparecer dentro de las dinámicas escolares. Cuando finalice esta pandemia y se regrese a la escuela, las experiencias educativas no volverán a ser las mismas, puesto que se ha establecido una educación diferente, el aprendizaje a distancia y la educación remota han permitido que los padres se conviertan en “coequiperos” de los docentes, en pedagogos innatos que acompañan a sus hijos en el desarrollo de las guías de trabajo. Esta coyuntura significó un desafío educativo para el cual nadie estaba preparado, pero las familias se han empoderado y han prestado su apoyo a las iniciativas propuestas desde la planeación, proporcionando desde cada uno de sus roles y relaciones valiosos y enriquecedores aportes.

En medio de tantos desafíos que ha traído la virtualidad, los maestros de la ENSLAP han tomado la iniciativa de llegar a cada uno de los hogares de las estudiantes y desde diferentes enfoques metodológicos han vivenciado una nueva pedagogía, reinventado sus prácticas con propuestas didácticas motivadoras y diseñado guías de trabajo pertinentes a esta nueva realidad. Desde esta perspectiva, se mantiene la concordancia con los lineamientos de acreditación de calidad para las ENS planteados por el Ministerio de Educación Nacional (2000). En ellos se abordan los cuatro principios pedagógicos referentes para el diseño y desarrollo de la propuesta curricular y el plan de estudios, los cuales están enmarcados en la educabilidad, la enseñabilidad, la pedagogía y los contextos. De esta manera se consolida la construcción de nuevos saberes pedagógicos que, de acuerdo con la apertura de negociación cultural con el entorno, han

permitido que las familias normalistas compartan sus experiencias a través del desarrollo de cada una de las estrategias planteadas en la ruta metodológica.

En este devenir de grandes retos es oportuno destacar que el maestro, desde su quehacer pedagógico, está liderando grandes cambios, trascendiendo en sus comunidades de aprendizaje, transformando la vida de sus estudiantes, inspirando a sus pares, construyendo espacios de diálogos pedagógicos en los que se descubren las bondades de cada experiencia y se comparten las anécdotas y experiencias del confinamiento, para suscitar reflexiones acerca del papel de la educación en esta coyuntura.

Con todo lo anterior, en esta nueva realidad se presenta la oportunidad para apropiarse de propuestas pedagógicas como la de Fabio Jurado (2000), la de hacer posible “Una escuela para la vivencia del asombro” (p. 11), considerando que esta dejó de ser la infraestructura física de la institución educativa, para transformarse en el espacio que se habita, en la casa, en el hogar, en ese territorio en el que los niños y los jóvenes tienen la oportunidad de aprender para la vida, en el que resignifican sus conocimientos para convertirlos en experiencias con sentido, en oportunidades para generar ambientes acogedores a pesar de las dificultades. Desde el encuentro virtual que se ha consolidado con las estudiantes y las familias del grado segundo (2-02), se ha dado un acercamiento a los deseos, anhelos e incluso a los miedos que experimentan las estudiantes; cuesta imaginar lo que están sintiendo los más pequeños, aquellos niños que no logran comprender la crisis mundial y que en medio de sus aventuras solo desean regresar a abrazar a sus amigos y correr por el parque.

Otro gran referente en los procesos de lectura y escritura es Daniel Cassany (1993), quien considera que la escritura evidencia emociones, sentimientos, y en este proceso existe una categoría creativa en la que el niño juega, inventa y cuestiona. En este sentido, a través de esta dinámica interdisciplinaria se ha recurrido al arte de formular preguntas, las cuales permiten conocer más sobre los mundos posibles de las estudiantes y relacionar todas las temáticas del plan de estudios con sus experiencias de vida y en especial con esas emociones que han surgido en estos tiempos de confinamiento.

En el trabajo interdisciplinario que se ha estructurado en torno a estos procesos, se plantea una ruta de aproximación a la literatura infantil, reconociendo que aprender a leer desde la literatura es encontrar la posibilidad de observar el lenguaje en toda su dimensión creativa y, al mismo tiempo, adquirir la habilidad

para enriquecer la imaginación, para transformar la cotidianidad y para construir el sentido de la vida. La escuela, por consiguiente, debe abrir espacios a la literatura para que los estudiantes se sensibilicen ante la palabra y su fuerza creadora, y se motiven para la acción creativa, acercándose al lenguaje, a los libros, la palabra y la creación.

Ahora, teniendo en cuenta lo planteado por Gamarra (1976), quien considera que toda historia literaria es un viaje, que los acercamientos a la lectura no pueden estar condicionados, sino que deben ser encuentros libres y animados, y convertirse en una grata experiencia personal, en este capítulo se presentan algunas de las experiencias más relevantes en esta aproximación literaria. Se inicia con el proceso metodológico para cada uno de los momentos del proceso lector. En la activación cognitiva se genera la sensibilización, es un momento que exige una preparación anímica, las emociones, la afectividad. En esta etapa es importante que se motive a descubrir la imagen de la portada del libro o la historia, a seducir a los lectores con el título de la obra, a formular preguntas sobre lo que este título evoca. Durante la lectura es oportuno aclarar el vocabulario, explicar las características de la tipología narrativa; en el caso de un cuento, se mencionan sus partes y se puede hacer alusión al nudo, que es el punto de giro de la historia, en el que hay que atender cada detalle.

Al cierre de la lectura viene el ejercicio para abordar los primeros tres niveles de lo que implica el proceso de leer: literal, inferencial y crítico. En el literal se responde por detalles, nombres, secuencias, hechos, y suelen utilizarse preguntas con: *qué, quién, dónde, cómo, con quién*. Por su parte, en el proceso inferencial se identifica lo que no está explícito en el texto; consiste en abordar hipótesis con base en conocimientos previos, se recurre a cuestiones como: *qué pasaría antes de, qué significa, por qué, cómo podrías, qué otro título le pondrías a la historia*. En el nivel crítico o propositivo se busca el dato escondido con interrogantes como: *qué crees, qué opinas, qué piensas de, cómo valoras*. Estos momentos de encuentro con el libro deben nacer de la pasión y la felicidad, para disfrutar de los libros y de todas sus posibilidades.

En esta aventura literaria el papel protagónico del maestro, del estudiante y del libro permite que la lúdica de la palabra y del lenguaje promuevan un espacio para la formación, para la búsqueda de sí mismos, de ese niño interior que cada uno lleva dentro. Producir una pedagogía de los efectos es permitir que en el interior de cada sujeto surja la reflexión sobre la apropiación de la autoestima, con un cambio en las formas de actuar, que ayude a los niños a comunicarse.

De acuerdo con Vásquez (2006), los talleres de lectura literaria deben potenciar la inteligencia práctica, pues leer y escribir son procesos superiores del pensamiento. Se necesita mucha habilidad para identificar esa magia narrativa, que es la condición de la literatura de imbricar tiempos y formas, espacios y autores, nacionalidades, es ver como el ayer dialoga con el hoy.

En el constructo pedagógico de esta propuesta hay un interés particular sobre los cuentos infantiles, al considerarlos una tipología narrativa que permite identificar cómo, con estas historias, los niños configuran el mundo que habitan, determinan sus realidades, sus problemas, sus necesidades. A través de los ejercicios de producción narrativa se busca que las emociones de cada estudiante se exterioricen y se hagan comprensibles al ser representadas por personajes con los que se sienten identificados. En relación con lo anterior, Bruno Bettelheim (1977), psicólogo y cuenta cuentos de origen francés, dice que “el cuento al mismo tiempo que divierte al niño, le ayuda a comprenderse y alienta el desarrollo de su personalidad” (p. 16). Se entiende por esto, que los cuentos tienen un significado psicológico que le permite al niño enfrentar los problemas; en algún momento, el infante se identifica con los personajes, lo que le permite estimular la confianza en sus actuaciones con el fin de obtener respuestas a sus curiosidades.

En el texto de Rodríguez-Brandao (2018) se expone que siempre que se lee con cuidado alguna cosa que alguien escribió, de alguna manera se escribe de nuevo, se tiene siempre alguna referencia con lo que se leyó. En ese sentido, a través de estas historias infantiles se crean nuevos imaginarios, pero, más que esto, se construye una educación que ayuda a cambiar personas, enseñándoles a leer mejor, pensar mejor y a crecer juntas imaginando una al lado de las otras. Así que hay que escribir para el mundo cotidiano de los niños sin olvidar ningún contexto: la ciudad, el campo, los rincones más inaccesibles, para permitirles que descubran sus propios mundos posibles.

Proponer a los niños mundos posibles es ofrecerles la oportunidad de construir nuevas historias y esto se logra a través de la formulación de la pregunta. Oportunamente lo planteó Umberto Eco (1999), “construir un mundo posible significa fabricar cosas a partir de lo ya conocido” (p. 185), lo que les ayuda inmediatamente a incorporar en la historia a las personas que conocen, los parientes, los amigos. Un mundo narrativo debe tomar prestados los individuos y sus propiedades del mundo real de referencia. Así es, con los cuentos y los procedimientos fantásticos ayudamos a los niños a entrar a mundos imaginarios.

Si les enseñamos las palabras mágicas, los introducimos en el inicio, en el nudo y en el final.

En la creación literaria los niños generalmente escriben sus obras a partir de problemas que los agobian, y así exteriorizan un poco sus penas, por ello el cuento es un buen elemento de diagnóstico para identificar muchas realidades, para contemplar en cada producción literaria una fuente de información sobre la emotividad de los infantes. Así también, de acuerdo con George Jean (1994), una persona creativa es aquella que lanza adelante su imaginación y deja a la zaga la razón para que la primera explore y la segunda avale, pero para llegar a ello, para poder realizar una orientación que lleve a la fantasía creadora, al uso fecundo de la imaginación y la inventiva, hay que comprender la naturaleza de la mente infantil. Se asocian los primeros tiempos de la lectura al empleo de la fantasía, los relatos y los cuentos preceden y preparan al lector para descubrir las maravillas del encantamiento, las cuales muchas veces inician con ese “érase una vez” donde el verbo en pretérito imperfecto marca que lo fabuloso ha podido producirse.

Como educadores, uno de los grandes retos es tener presente que cada uno de los estudiantes es un mundo diferente y que aprenden de manera distinta, por ello ofrecerles variedad de estrategias hará que cada aprendizaje sea efectivo y eficaz. Hay que facilitarles herramientas para la construcción de sus propios conocimientos, para la comprensión de sus realidades y de los fenómenos que los rodea. En esta propuesta metodológica es necesario señalar diferentes rutas, ofrecer diversidad de caminos que faciliten el entendimiento, la comprensión y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, Machado y Montes (2003) dicen acerca de la responsabilidad de los adultos sobre los niños, que estos se entregan confiados a sus cuidadores, por eso hay que escribir historias que apunten a la reflexión, a la crítica, con conflictos, ambigüedades, que exijan a los niños hacer sus propios cuestionamientos frente al mundo.

En la literatura existe un realismo mágico que se encuentra en los cuentos más largos, en los que el ambiente y los personajes surgen de la realidad, pero en un momento dado atraviesan las fronteras de lo maravilloso y lo mágico, lo que hace que el conflicto sea examinado bajo una óptica no convencional.

Metodología

Desarrollo de la propuesta pedagógica

Vivimos tiempos en los que el hogar se volvió el lugar más seguro para protegerse del virus, lo que lleva a resignificar cada uno de sus espacios para transformarlos en un divertido laboratorio de creación e innovación que les permita a las estudiantes de grado segundo (202) de la ENSLAP y a sus familias experimentar y construir nuevos aprendizajes. El pedagogo Francisco Tonucci (2020), en su conferencia “La escuela no puede seguir igual. Educación, cuarentena y después”, dice que esta coyuntura es una valiosa oportunidad para que los docentes se amolden a una didáctica de la felicidad a través de la creación de espacios en los que se haga posible el reencuentro en familia con actividades como cocinar juntos, lo cual facilita el desarrollo de las capacidades y las emotividades de los niños y jóvenes.

Realimentando estos aportes, se considera que este es el mejor momento para crear y recrear el conocimiento a través de vivencias familiares que promuevan el aprendizaje entre todos, intercambiando experiencias de la cotidianidad del hogar, de las realidades que se viven. En este proceso es oportuno destacar el alto compromiso que, al respecto, han demostrado los padres de familia, situación que ha posibilitado una ruta metodológica para experimentar la pedagogía de las emociones en torno al aprendizaje interdisciplinario, con metodologías activas que hacen posible el aprendizaje para la vida.

Dentro del proceso pedagógico de la educación en casa, uno de los grandes retos es cómo mantener viva esa magia y ese contacto emocional con estudiantes de siete a nueve años a través de la distancia y la virtualidad, pues si bien es cierto que la tecnología ha facilitado muchas situaciones, también es una realidad que la falta del contacto directo, del acercamiento físico y del sentir de las emociones dificulta de alguna manera enseñar y aprender con la sorpresa, la magia, la creatividad y la imaginación que se viven en el aula día a día, pero los retos son oportunidades y en medio de tantas adversidades se presentan las siguientes experiencias.

Cocina divertida en casa (Noval, 2020a, 2020b)

Cada experiencia pedagógica representa un derroche de emociones que hacen que el aprendizaje se convierta en un proceso agradable, divertido y significativo. Este espacio de cocinar en familia es una estrategia para que las pequeñas se entretengan haciendo deliciosas recetas, aprendan de sus familiares, compartan este conocimiento y adquieran valores que marcarán su proyecto de vida; adicionalmente, esta experiencia les servirá para que refuercen contenidos matemáticos como las cantidades, representadas en medidas de peso, volumen y capacidad.

En este punto es importante retomar la frase de Danniell Cassany (1993, p. 6) en su obra *La cocina de la escritura*: “Como un buen caldo en la bodega, esta cocina ha madurado con la práctica de estas experiencias en familia”, que es apropiada para este tema, pues gracias a este espacio en el que se leen recetas, se observan imágenes, se ejecuta la representación artística de platos y se realiza la escritura creativa de recetas, se han descubierto las emociones que experimentan las niñas, se ha revelado que escribir es una aventura como lo es cocinar. En fin, esta ha sido una experiencia de emociones, de pensar en las palabras como se piensa en los ingredientes, de compartir las ideas, y el trabajo en familia ha permitido crear divertidas recetas maravillosas que los ha unido en tiempos de dificultad.

La casa como laboratorio (Noval, 2020c; Santamaría, 2020)

Para esta estrategia el referente inspirador es uno de los más grandes exponentes de la literatura infantil, Gianni Rodari (1996), quien en su gramática de la fantasía invita a los maestros a crear una pedagogía de la imaginación y una pedagogía de la libertad. Desde esta perspectiva se construyeron versiones de cuentos infantiles representados en familia. En una creativa animación a fin de vivenciar la lectura se transformó la casa en un maravilloso laboratorio para experimentar y aprender. Con esta estrategia se formaron espacios de creación e innovación, en los que se hizo posible el reencuentro en familia, y se desarrollaron las capacidades lingüísticas y comunicativas de las estudiantes normalistas a través de la representación de historias de la literatura infantil.



Figura 1. Fantasías literarias. Fuente: autora.

El valor del encuentro (Noval, 2020d, 2020e)

Para acercar a las estudiantes a los procesos de animación a la lectura, es oportuno sugerir el juego con los matices de la voz, la intensidad, la tonalidad y el ritmo de la entonación, porque permitirán que la lectura sea atractiva. Para esta estrategia se celebraron encuentros virtuales en los que se realizaron ejercicios de lectura en voz alta, con técnicas de vocalización, entonación y ritmos de lectura; se crearon espacios para leer desde la diversión, imitando voces de los personajes, apropiando la personificación y la animación de tonos y matices como la que caracteriza al narrador o al lobo de Caperucita Roja hasta llegar a la dulce voz de Cenicienta.

Creación de mundos posibles Noval, 2020f, 2020g)

En medio del confinamiento y del regreso a la nueva normalidad, los maestros están siendo llamados a reinventar las prácticas pedagógicas. Y entre tanta diversidad se han descubierto interesantes estrategias que permiten que el aprendizaje en casa se convierta en una inmensa posibilidad para compartir en familia y construir entre todos. Se implementó la construcción colectiva de historias y narrativas con los objetos de la casa, animando las frutas, los juguetes y los muebles; las estudiantes crearon divertidas anécdotas en las que los objetos de su hogar tomaron vida y recrearon historias; se motivó en las estudiantes la aventura escritural, para ir más allá del texto literal y entablar un diálogo de experiencias entre los personajes.

Desde esta perspectiva, los cuentos creados con los objetos del hogar transportaron a las estudiantes fuera de las fronteras de su dominio familiar, viajando hacia lo fabuloso, a lugares desconocidos donde cada recurso fue

personificado, donde se encontró el reino de lo inesperado y se expresó una realidad detrás de la fantasía, lo que les permitió a las estudiantes recorrer todos los imaginarios posibles.



Figura 2. Creación de historias con objetos de la casa. **Fuente:** autora.

Encuentros con sentido animal (Naval, 2020b, 2020h)

Se proyectaron divertidos encuentros virtuales en torno a los animales, para ello se realizaron lecturas de historias como: el gato con botas, los tres cerditos, el patito feo, entre otras, es interesante evidenciar como los animales son de grata compañía para las estudiantes, se convierten en miembros de la familia, en compañeros de aventuras, en parte esencial de sus vidas en casa, las estudiantes adquieren responsabilidades y compromisos en sus cuidados y aprenden del maravilloso mundo animal a través de la convivencia con ellos.

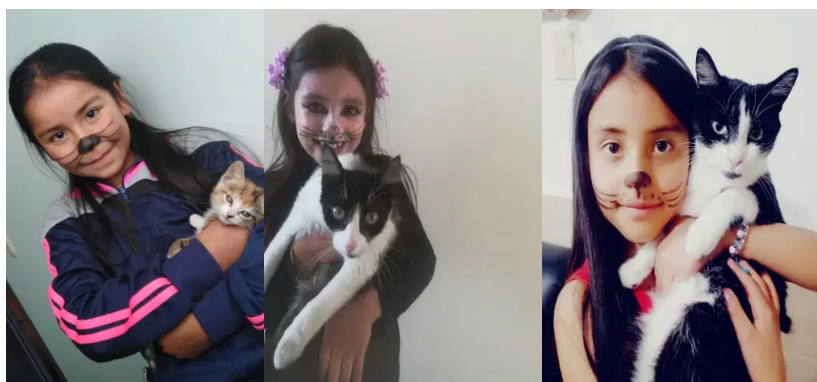


Figura 3. Encuentro con-sentido animal. **Fuente:** autora.

Pedagogía de las emociones (Noval, 2020i)

La pedagogía de las emociones es la ruta sobre la cual se estructuraron los procesos de la educación remota con el curso 202. Se configuró en el eje inspirador sobre el cual padres de familia, estudiantes y la docente líder del proceso tejieron las experiencias de aprendizaje en casa. Construir este diálogo pedagógico ha servido para que las estudiantes experimenten de una manera divertida su aprendizaje por medio de acciones que les proporcionan sorpresa, alegría, seguridad, entre otras emociones. En esta etapa del proceso pedagógico se ha propuesto una estrategia de conversación entre padres e hijas a través de la entrevista a un personaje maravilloso, la cual se convirtió en un espacio para dialogar con las niñas, para descubrir qué piensan, saber cómo se están sintiendo en la experiencia del confinamiento, conocer sus gustos, sus miedos, su felicidad.

Proyecto con el área vocacional (Noval, 2020j, 2020k)

En la ENSLAP el currículo para la educación Básica Primaria está constituido por los principios, modelos y conocimientos que se han trazado en la propuesta de formación de los maestros del PFC. Es oportuno reflexionar cómo se identifica el perfil vocacional desde los primeros años de escolaridad y a través de qué materias se motiva el interés por la pedagogía, o a partir de cuáles proyectos se identifican las potencialidades para la docencia. La pedagogía es el núcleo de identidad de las ENS, lo cual requiere una formación contextualizada, colectiva, comprometida, y transformar la escuela en un laboratorio donde se desarrollen procesos investigativos desde la educación inicial.

Esta es la oportunidad de meditar sobre cuál es el área exploratoria que se ofrece en la educación Básica Primaria y cómo se articulan curricularmente los procesos de formación e investigación desde las etapas iniciales, con el objetivo de conseguir la dinamización de contenidos pedagógicos. Ese gusto por la exploración y el descubrimiento, que es una posibilidad esencial del ser humano, está dentro del escenario pedagógico como la caja de herramientas con las que se introduce a las estudiantes al mundo fantástico de la lectura y la escritura, a la estructuración del perfil vocacional, imaginando lo que sueñan ser cuando grandes y compartiendo las aventuras que anhelan vivir en su futuro próximo. Se ha diseñado un ejercicio en el que las estudiantes recrean lo que desean ser cuando grandes y que va articulado con la estructuración del Proyecto Educativo Institucional.

Tras las huellas de la historia (PVDP, 2018)

Se estableció un espacio de conexión a través de la representación de personajes de la cultura muisca, con el objetivo de rescatar las memorias de una cultura que existió en el territorio cundiboyacense y que dejó un legado histórico valioso manifestado, entre otros, en el Pozo de Donato, los cementerios indígenas, los templos del sol, monumentos y tesoros que mantienen viva la memoria de este grupo indígena. Así mismo, a través de lecturas fantásticas y mitológicas se logró cautivar a las estudiantes con las narrativas de Bochica, Bachué, Hunzahúa, Noncetá y Faravita, las cuales se conservan como riqueza de la tradición oral. Esta estrategia permitió la conexión emocional con la figura y el liderazgo de la mujer indígena dentro de sus grupos y comunidades.



Figura 4. Diversidad cultural de los pueblos indígenas. Fuente: autora.

En diferentes encuentros virtuales se identificaron elementos de la diversidad cultural de los pueblos indígenas en el diseño de máscaras, atuendos y accesorios de los diferentes pueblos indígenas del territorio nacional.

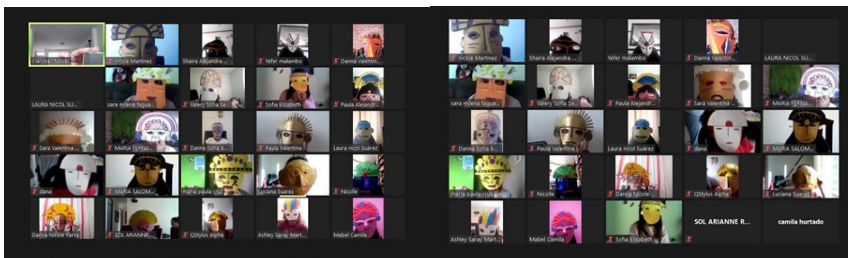


Figura 5. Educar para sostener vínculos. Fuente: autora.

Manifestaciones artísticas (Noval, 2020d)

La pintura no es solo una superficie, también es un contexto, un entramado de asuntos, una experiencia de vida, una manifestación que ofrece la oportunidad de descubrir la estética y la creatividad. Lo que distingue a los países de América Latina del resto del mundo es la riqueza cultural que las civilizaciones originarias han aportado a su desarrollo moderno, con remembranzas regionales, tradiciones familiares, arte popular con raíces y expresiones indígenas.

En esta aproximación temática la inspiración fue Frida Kahlo, famosa artista mexicana que logró combinar tradiciones folclóricas como mujer mestiza yucateca. Se referencia por haber sido una mujer muy consciente de su labor creativa, que construyó un simbolismo con un gran poder visual y por marcar una impronta que aún impacta con cada una de sus puestas artísticas.



Figura 6. El arte y las emociones. **Fuente:** autora.

La magia del movimiento (Noval, 2020l, 2020m)

En los tiempos de confinamiento y educación remota, en los que la actividad física se vio notablemente disminuida, en los que quedaron en pausa la salida al parque para correr, las prácticas deportivas al aire libre y la posibilidad de saltar y jugar, se demostró que la ausencia de estos espacios alteró el desarrollo psicomotor infantil. La inactividad física ocasionó en los más pequeños problemas como el aumento de peso por el sedentarismo, así como vacíos en sus conductas de socialización, teniendo en cuenta que las lúdicas ejecutadas en la presencialidad motivaban el manejo de roles y relaciones entre los niños.

Esta falta de socialización, acuerdos y concertaciones de reglas para los juegos y las dinámicas en los grupos marca una nueva tendencia en los patrones de comportamiento entre los más pequeños; por eso, teniendo en cuenta esta realidad y en busca de aliviar la carga emocional de las estudiantes a través de actividad física, se proyectaron desde el aula virtual espacios oportunos para vivenciar la danza como arte, para experimentar ejercicios oculopédicos que favorecieran el desarrollo de la coordinación, la concentración y la agilidad. La experiencia de estos encuentros virtuales para bailar, ejercitar el cuerpo y expresar las emociones, hizo que disfrutaran de la danza y el deporte como prácticas que, con rigor y disciplina, les produjeron sorpresa y diversión.



Figura 7. Cultura física y formación corporal. **Fuente:** autora.

Los senderos de la investigación (Noval, 2021)

La investigación es considerada una de las 13 condiciones de calidad de las ENS (Decreto 4790 de 2008); por eso es necesario que en el diseño de las actividades escolares se considere el planteamiento de procesos investigativos desde temprana edad.

La investigación es una competencia imprescindible en el modelo pedagógico de las ENS, cuyo objetivo es fortalecer la comprensión del entorno y la visibilización de los procesos de investigación que se llevan a cabo en estos laboratorios del saber y el hacer. Oportunamente lo expresó Paulo Freire (2013, p. 46): “No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza”.

Estos procesos se entretienen, se consolidan en la esencia del quehacer pedagógico. La formación y la investigación exigen un “ir y venir” dinámico y creativo, la investigación debe considerarse como un contenido pedagógico esencial en los programas curriculares de las ENS, bien sea como área integral

o como proyecto transversal. Pensar y planificar la práctica educativa a la luz de los procesos de investigación, permite ir más allá de la simple preparación del maestro para que oriente clases, pues su objetivo es crear las condiciones para la resignificación de los aprendizajes, orientándolos a la reflexión de por qué se enseña, a quién se enseña, en dónde se enseña, para qué se enseña y dentro de qué contextos específicos se realiza el ejercicio profesional.

Resultados

Abordar la literatura infantil en la ejecución de los procesos pedagógicos, facilita conocer la manera en que las estudiantes de grado segundo (202) de la ENSLAP conciben sus propias experiencias, al referenciarlas a partir de otros textos y de la intertextualidad de los eventos comunicativos infantiles de otras historias. A través de este ejercicio de creación literaria se pudo evidenciar que el lenguaje hace posible la representación de una imagen del mundo real, diseñar mundos posibles y recrear el mundo con el que constantemente ellas interactúan. Esta experiencia se convirtió en un desafío sorprendente y enormemente enriquecedor, en el que las estudiantes lograron sentir y vivir desde el mundo que escribían; por lo tanto, lo que leyeron y experimentaron en sus producciones se transformó en aprendizajes significativos.

La necesidad de crear espacios y estrategias en los que las estudiantes y sus familias manifiesten sus expectativas y experiencias de vida, debe apuntar al desarrollo de la sensibilidad y el placer, haciendo posible la vivencia del asombro en la que se mantenga un dinamismo explorador y en la que cada producción escrita refleje lo que las estudiantes desean configurar desde cada uno de sus proyectos de vida.

Conclusiones

Sistematizar las dinámicas y experiencias de las comunidades de aprendizaje de la ENSLAP conllevó el descubrimiento de las realidades de cada estudiante y sus familias, y de las potencialidades en los diferentes campos del saber, las cuales se demostraron en las experiencias compartidas en los videos del canal de YouTube del proyecto. En estas acciones se identifica la pedagogía como la razón de ser de la práctica educativa y se manifiestan los cuatro principios pedagógicos de las ENS: la *educabilidad*, concebida como el

conjunto de condiciones humanas y sociales que necesita el estudiante para su conocimiento; la *enseñabilidad*, expresada en los ajustes y la orientación al conocimiento profundo de las disciplinas y dimensiones curriculares; la *pedagogía*, entendida como la reflexión constante sobre la práctica pedagógica; y el *contexto*, como el escenario para enriquecer los procesos metodológicos.

A partir de la experiencia de vivir en confinamiento y de aprender desde la virtualidad, se logró descubrir cuán inmenso es el universo del lenguaje, se abrieron espacios de comunicación con los abuelos, quienes, con su experiencia de vida, compartieron sus narrativas, anécdotas y conocimientos.

La necesidad de crear espacios y estrategias en los que las estudiantes y sus familias mostraran sus expectativas y experiencias de vida, permitió apreciar la sensibilidad y el placer, logró la vivencia del asombro, en la que se mantuvo un dinamismo explorador y en la que cada experiencia de aprendizaje reflejó las historias de las niñas.

Abordar la lectura y la escritura como eje potenciador de la interdisciplinariedad de las áreas, contribuyó a recrear la historia de los pueblos indígenas, a desarrollar competencias sociales que hicieron posible el respeto por la palabra y el aprendizaje desde la diversidad. Esta travesía pedagógica fortaleció no solo las competencias comunicativas que se requieren en todas las áreas, sino también facilitó la activación de los esquemas mentales que se necesitan en esta etapa de desarrollo; lo que en términos de Piaget se conoce como asimilación y acomodación de nuevos aprendizajes.

Implementar actividades artísticas como la pintura, el dibujo, la personificación, el canto, el baile, el deporte, entre otras, llevó a descubrir el inmenso valor pedagógico de la interdisciplinariedad. En estos espacios artísticos se identificó un campo libre que le brindó a las estudiantes la oportunidad de desarrollar su imaginación creadora, de potenciar sus talentos y destrezas, y abrir caminos para que en sus mentes se activaran conocimientos previos y se construyeran aprendizajes significativos para la vida.

Desde el planteamiento metodológico se considera pertinente que en la planeación curricular de la Básica Primaria se tengan en cuenta los ejes de *formación e investigación* a partir del trabajo vocacional. Es oportuno comprender que a temprana edad las estudiantes son curiosas, exploradoras, inquietas ante el conocimiento; esta es una etapa ideal para iniciar el desarrollo de

los procesos investigativos, con ejercicios como la formulación y planteamiento de preguntas, las cuales permiten que las estudiantes produzcan nuevas ideas, participen en espacios en los que apropien significativamente el desarrollo de sus dimensiones y de los proyectos transversales.

Desde esta perspectiva, se propone que las estudiantes apliquen el modelo pedagógico institucional, el cual les ayuda a sensibilizarse sobre el proyecto vocacional, a profundizar en el proceso de investigación con propuestas pedagógicas que transformen la realidad del aula y las prácticas que allí se llevan a cabo, en las que se manifieste el ambiente investigativo con reflexiones pedagógicas y en las que se emplee la cátedra normalista y la formación del área vocacional desde los primeros años de escolaridad, mediante el reconocimiento y la apropiación de la misión, visión y filosofía de la ENSLAP.

Referencias

- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Empúries.
- Eco, U. (1999). *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.
- Freire, P. (2013). *Cartas a quien pretende enseñar*. (Stela Mastrangelo, trad.). Biblioteca Nueva S.L.
- Gamarra, P. (1976). *El libro y el niño. Importancia de la lectura en la educación*. Kapelusz.
- Grissolle, J. (1991). *La creación literaria en los niños: ¿Cómo estimular la creatividad?* Ecoe.
- Jean, G. (1994). *Los senderos de la imaginación infantil*. Siglo XXI, Fondo de Cultura Económica.
- Jurado, F. (2000). *Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Universidad Nacional. Repositorio Institucional. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/3004>
- Lewin, L. (2000). *Gestión educativa en acción, fuertes y felices. [Conferencia]*. Encuentro de académicos de Chile y Argentina. Argentina.

Machado, A. M. & Montes, G. (2003). *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia*. Sudamericana.

Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores*. Serie documentos formación de maestros. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89942_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Una propuesta de trabajo pedagógico en la educación inicial, documento base para la construcción del lineamiento pedagógico de educación inicial*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento borrador. Naturaleza y retos de las ENS*. Colombia Aprende. http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-344006_recurso_4.pdf.

Noval, C. (2020a, 26 de ago.). *La casa como laboratorio para escribir recetas*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/k8okLTP4hSk>

Noval, C. (2020b, 6 de mayo). *Cuentos cortos: La brujiita*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=I9VjHJCR19Y>

Noval, C. (2020c, 25 de abril). *La fantástica historia de Cenicienta*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=CAC2pWPRZoE>

Noval, C. (2020d, 31 de mayo). *Héroes anónimos de este confinamiento*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=n61e0mib-_E

Noval, C. (2020e, 17 de jun.). *Lectura en voz alta a través de la estrategia del espejo*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=wN2bzu0885g>

Noval, C. (2020f, 25 de ago.). *Portadas animadas*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/Bxu8Vj0E6Jo>

Noval, C. (2020g, 26 de abr.). *El patito feo*. [Video]. YouTube <https://youtu.be/htKD3UU4The>

Noval, C. (2020h, 13 de jun.). *Proyectos de vida*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DwuDk406B1o>

Noval, C. (2020i, 23 de oct.). *Entrevistas padres a hijos*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/UwChHy8uiNg>

Noval, C. (2020j, 3 de mayo). *ENSLAP 145 años formando grandes maestras*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=0ob-zmhP6RU>

Noval, C. (2020k, 4 de mayo). *ENSLAP 145 formando maestras*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ywE8N0cbGEQ>

Noval, C. (2020l, 30 de nov.). *Salsa zumba*. [Video]. YouTube <https://youtu.be/jynZHbWoPIM>

Noval, C. (2020m, 30 de nov.). *Jerusalem*. [Video]. YouTube <https://youtu.be/jynZHbWoPIM>

Noval, C. (2021, 27 de oct.). *Los senderos de la Investigación ENSLAP*. [Video]. YouTube. https://youtu.be/yCYndVx_Jio

PVDP Leonor Álvarez Pinzón. (2018, 27 de feb.). [Video]. YouTube. *Tras las buellas de la historia*. <https://youtu.be/r9EGWm1xUfo>

Rodari, G. (1996). *Gramática de la fantasía*. Argos Vergara.

Rodríguez-Brandao, C. (2018). *El niño que leía el mundo: una historia de personas, de letras y de palabras*. Ediciones Desde Abajo.

Santamaría, I. (2020, 14 de abr.). *La pobre viejecita*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/lMFh-xi95Qs>

Tonucci, F. (2020, julio 29). *La escuela no puede seguir igual. Educación, cuarentena y después*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=VLm54sg7mPQ>

Vásquez, F. (2006). *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Kimpres.



6. Una experiencia para aprender y enseñar la ciudad desde la educación en casa

*Martha Stella Manosalva Corredor
Escuela Normal Superior Distrital María Montessori*

“A diferencia de los años setenta, ahora muchos maestros reflexionan e investigan sobre su práctica y sobre los problemas de la educación y la enseñanza, logrando con ello convertir su práctica en experiencia y aportar a la producción de saber pedagógico y educativo”. Abel Rodríguez Céspedes (2002, p. 282)

Introducción

Esta experiencia de formación inicial de maestros para enseñar y aprender la ciudad desde la educación en casa es la expresión de los procesos de investigación realizados en la Cátedra de Contexto Ciudad Educadora del Programa de Formación Complementaria (PFC), de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, de la Línea de Investigación Ciudad, Ciudadanía y Territorio y del proyecto Viajes, Rutas y Expediciones Pedagógicas que he venido coordinando desde hace 16 años.

La Cátedra de Contexto Ciudad Educadora reconoce que la ciudad es un espacio de socialización propicio para la formación integral de maestros y ciudadanos, en donde los viajes y las rutas urbanas articulan la escuela, la educación y la ciudad para producir un saber pedagógico situado en sus contextos sociales y culturales.

La inmersión de la Normal en los contextos urbanos crea condiciones de posibilidad para la participación de la escuela en la vida de la ciudad y de la comunidad. En la Ciudad Educadora los maestros se forman en calidad de personas y ciudadanos que aprenden a leer críticamente los contextos barriales y escolares en los que están implicados, dan sentido histórico a la vida urbana y se comprometen en la construcción democrática de la sociedad.

En la actualidad, la emergencia provocada por la pandemia es un desafío para repensar los contenidos, las metodologías y las estrategias de formación de maestros realizadas desde los viajes pedagógicos presenciales. Igualmente, exige adecuar dichos elementos para viajes virtuales urbanos, con el fin de aprender y enseñar la ciudad desde la casa, en presencia de la familia y su cotidianidad.

Los maestros en formación del ciclo complementario planean, diseñan y realizan viajes y rutas en Bogotá para comprender que, además de la escuela en la ciudad, hay otros espacios de aprendizaje y escenarios de socialización. En el pasado reciente se ha motivado a los maestros en formación a caminar la ciudad para profundizar sus observaciones y aprender a leer e interpretar las huellas, los signos y símbolos de la memoria histórica, política y cultural de los colombianos. En el presente se advierte que los viajes virtuales, si bien amplían el conocimiento de los lugares, las observaciones y percepciones de los viajeros son limitadas y se reduce significativamente el componente formativo de los maestros, así como la lectura profunda de los contextos.

Pese a lo anterior, en este periodo de confinamiento el sentido pedagógico de Ciudad Educadora se mantiene. En la etapa de preparación de las rutas urbanas virtuales se continúa con la búsqueda de información, documentos, fotografías y videos que logran presentarse mediante plegables, videos y cartillas. Sin embargo, el proceso de conceptualización de la ciudad, la densidad de las lecturas, los relatos, los diarios de viaje, las actividades de gestión e interacción con diferentes actores urbanos se restringen y dificultan la formación integral y los procesos de socialización de los maestros-ciudadanos.

Por lo anterior, la virtualidad no logra fascinar ni expresar la riqueza de la presencialidad que provee la experimentación directa de los sonidos, de los olores, de los paisajes multicolores de la ciudad y de la interacción social de los viajeros.

En este escrito, en primer lugar, se conceptualiza y contextualiza la Cátedra Ciudad Educadora, las experiencias de vivir, enseñar y aprender la ciudad desde la casa, refiriendo los caminos, pasos y fases de los viajes y rutas urbanas. En segundo lugar, se expone la metodología de los viajes y rutas virtuales en la ciudad de Bogotá, desde la educación en casa, durante el primer semestre del 2020. En tercer lugar, se enuncia la ciudad como un reto para la educación y un espacio de socialización y formación ciudadana de maestros. Y, en cuarto lugar, se reconoce la forma como la Ciudad Educadora en su trayectoria presencial y actualmente, de manera virtual, es un referente de articulación interdisciplinaria del PFC, de investigación y de las prácticas pedagógicas con diversas poblaciones y contextos.

Desarrollo temático

La apertura de la escuela a múltiples territorios, culturas e infancias ha significado estudiar la ciudad como lugar de encuentro y diálogo para la participación de los estudiantes en la vida urbana y en la formación moral de los ciudadanos. Este interés y el compromiso ético y político de la Escuela Normal con el enfoque de las *ciudades educadoras* se apoya en las ideas de Francesco Tonucci, Jaime Trilla y Armando Silva.

Francesco Tonucci (1998) en *La ciudad de los niños* dice que la ciudad fue deshabitada en sus calles y sus lugares fueron diferenciados (sitios para el comercio, oficinas, hospitales, geriátricos, psiquiátricos, guarderías, jardines, escuelas y universidades). Así, el centro se convirtió en un lugar para trabajar y comprar, y la periferia en el lugar para dormir. La ciudad fue renunciando a ser el lugar del encuentro y del intercambio. Las familias dejaron de ocuparse de muchas de sus actividades: educación, salud, alimentación y juegos compartidos:

Es evidente que las familias se han transformado y con ellas también la casa, que ya no sabe prever ni tolerar el alboroto de los niños. Las casas se fueron quedando sin niños y sin ancianos. De esta manera la ciudad se ha convertido en el bosque de nuestros sueños. (Tonucci, 1998, p. 23)

Con la pandemia, las familias que habían dejado de atender las enfermedades, la educación de sus hijos y no compartían las comidas, los juegos y las tertulias, se han visto obligadas a retomar y concentrar todas esas actividades en sus casas, incluyendo el teletrabajo.

Tonucci (1998) afirma que si antes de la pandemia —cuando los niños llegaban a la casa de sus jardines y sus escuelas, se convertían en prisioneros, porque los padres pensaban que afuera, en la ciudad, se encontraban los riesgos, los peligros y las inseguridades que forzaban a los adultos a proteger a los niños impidiéndoles salir— en las condiciones actuales de confinamiento, la “casa-fortaleza” es percibida por los niños, jóvenes y ancianos como un castigo y encierro obligatorio.

En esta coyuntura, los padres de familia acompañan y comparten ineludiblemente el rol de “maestros” de manera virtual. En este encierro los niños no están aislados, tampoco desconectados y añoran volver a la escuela para jugar, expresar sus emociones y conversar con sus amigos. La casa hoy vuelve a estar habitada por niños, jóvenes, adultos y ancianos que conviven y comparten los lugares para trabajar, estudiar, jugar, hacer deporte, atender a los enfermos y dormir. Los riesgos, las inseguridades, los conflictos y las violencias ya no son exclusivos de la ciudad, sino que han entrado y se han intensificado en las casas.

Desde luego, si se acepta la premisa de que la ciudad es el lugar de sociabilidad y socialización donde las personas se forman como ciudadanos y leen críticamente la cotidianidad, es preciso, antes y después de la pandemia, entender, descifrar y conocer su estructura, génesis y desarrollos. “Aprender la ciudad es aprender a utilizarla”¹. Por esta razón, es válido y pertinente que las instituciones educativas “preparen a niños, jóvenes y adultos para poder acceder por su cuenta a las posibilidades educativas y culturales del medio urbano” (Trilla, 1997, p. 18).

Es válida la invitación que hace Trilla para que los maestros trabajen con sus estudiantes las tres imágenes de ciudad: la *imagen subjetiva* que cada cual se forma espontáneamente; la *imagen objetiva*, global y concreta, y la *imagen de la ciudad soñada*, en contraste con la ciudad real, y así participar en la construcción de una ciudad mejor. Igualmente, tomamos el sentido de la ciudad educadora de Jaime Trilla basada en tres dimensiones de la ciudad: como *contexto* de la educación, posibilita *aprender en la ciudad* la dinámica social, política, comunicativa y cultural; como *medio* de la educación, significa *aprender de la ciudad*; y como *contenido* de la educación,

1 Jaime Trilla (2005), en la Conferencia inaugural de la Cátedra de Pedagogía: “Bogotá una gran Escuela”, expone la idea de ciudad educadora y de escuela.

significa *aprender la ciudad*, es decir, lograr apropiarse del conocimiento informal de aprendizajes útiles, necesarios y valiosos para la vida ciudadana, pues se aprende de la ciudad y en la ciudad y, simultáneamente, se aprende la ciudad. En palabras de Trilla (1997), las tres dimensiones son: “la ciudad como entorno o contenedor de educación (aprender en la ciudad), como fuente o agente educativo (aprender de la ciudad), y como objetivo o contenido de la educación (aprender la ciudad)” (p. 7).

Desde otra perspectiva son pertinentes los aportes estéticos y semióticos que Armando Silva (2003) hace en su libro *Bogotá imaginada*, en donde nos enseña a leer y entender el significado de las imágenes, símbolos, tradiciones, acontecimientos, mitos, olores, colores, miedos e identidades que componen los mundos urbanos. En la ciudad educadora aprendemos y enseñamos a reconocer y valorar los lugares y sitios de la ciudad donde suceden hechos cívicos, la gente marca la ciudad y a su vez es marcada por ella, porque los ciudadanos se construyen al construir su realidad social en el contexto urbano.

En síntesis, las concepciones e ideas de Tonucci (1998), Trilla (1997) y Silva (2003) son referentes básicos que inspiran y guían la *Ciudad Educadora*, porque permiten leer e interpretar relatos históricos y populares, prácticas sociales, monumentos, imágenes, rastros físicos y experiencias que han dejado huella en la memoria colectiva, en los recuerdos de los acontecimientos y en las construcciones materiales de las edificaciones, iglesias, museos, parques, plazas de mercado, cementerios, colegios y universidades.

La experiencia de la ciudad educadora realizada en casa durante el primer semestre de 2020, exigió replantear y adaptar la cátedra a las nuevas condiciones con el propósito de continuar la formación de maestros y ciudadanos con la metodología de los viajes. Nos preguntamos: ¿cómo los viajes y rutas pedagógicas virtuales en la ciudad educadora permiten formar maestros y ciudadanos?

Metodología

Las rutas urbanas permiten la articulación de la escuela, la educación y la ciudad, donde los maestros en formación producen saberes pedagógicos situados en sus contextos sociales y culturales. Estos viajes requieren enlaces interdisciplinarios para aprender y enseñar los territorios. En primer lugar, se conforman varios Grupos de Gestión, que son los equipos responsables de

investigar, diseñar, dirigir y evaluar las diferentes rutas urbanas virtuales por Bogotá, en las diferentes fases del viaje:

Preparación, planeación y documentación: en esta fase se define la temática, el propósito y el contenido del viaje; se investiga el territorio y sus pobladores; se diseña un plegable informativo y se consulta material audiovisual para el diseño virtual de la ruta.

Experimentación y vivencia: se definen las estaciones de la ruta o puntos de interés, los mapas, las narrativas, las fotografías, los videos y las presentaciones.

Reflexión y experiencia: se registra la experiencia en los cuadernos de notas, los diarios virtuales de viaje, los videos, las presentaciones y los blogs. Cada Grupo de Gestión participa en el proceso de evaluación y coevaluación de las diferentes rutas virtuales del viaje.

La propuesta de los viajes involucra una forma de investigación basada en la recuperación y reconstrucción de las prácticas vividas, en el sentido que John Dewey (1966) atribuye a la *experiencia*. Es decir, a la capacidad de reflexionar sobre las vivencias que nos hacen conscientes de nuestras interacciones pedagógicas, éticas y estéticas en el mundo vital. Para Dewey, la renovación de la escuela tradicional exige el desarrollo del pensamiento que compone el método de la experiencia educativa y la posibilidad de una escuela que aporte las competencias suficientes para resolver los problemas actuales y futuros.

Dewey (2002) valora la experimentación como una forma de experiencia que permite a los seres humanos cambiar su contexto y reconstruirse a sí mismos, al posibilitar nuevos tipos de experiencia e interacciones entre sujetos. En nuestro caso, hemos experimentado con los viajes, presenciales y virtuales, y estas experiencias han sido una provocación para que los viajeros entretejan sus pensamientos, sentires y haceres con las voces de otros. Al viajar se hace de la experiencia un pensamiento democrático y, al reconocer a otros, se forman maestros y ciudadanos capaces de renovar la escuela y la sociedad.

Acciones pedagógicas e investigativas

Inicialmente, la cátedra se ocupa de la formación teórica y conceptual de los maestros, necesaria para aprender la pedagogía de la ciudad educadora y la

metodología de los viajes pedagógicos. Posteriormente se realiza una serie de lecturas y de ejercicios pedagógicos e investigativos previos a las prácticas de los viajes urbanos: estudio y diseño de cartografías sociales, elaboración de relatos de rutas y caminatas cotidianas en el barrio, en los trayectos hacia la escuela normal y travesías en el transporte urbano. Estas experiencias se comparten y registran en el diario de viajes.

La cartografía social

Se elabora a partir de los saberes previos que los maestros en formación tienen de Bogotá, de los barrios y localidades donde viven. Se profundiza en su conocimiento histórico y geográfico, en la oferta cultural de los lugares, las instituciones, los símbolos, las leyendas, las problemáticas y el origen de sus habitantes.

Desde la educación popular, Lola Cendales y Germán Mariño (2001) consideran que con los “mapas mentales” o la cartografía social emerge una nueva geografía crítica frente a las concepciones cuantitativas de una geografía convencional, aparentemente neutral que jerarquiza y homogeniza la realidad. Junto con la geografía de las percepciones Cendales y Mariño proponen entender visualmente la estructura de la ciudad con sus *camino*s, *límites*, *distritos*, *nodos e hitos* (p. 9).

Un primer ejercicio consiste en dibujar la ruta que cotidianamente recorren de la casa a la escuela normal. Con esta cartografía expresan las miradas subjetivas sobre el territorio y comprenden la geografía de las percepciones: “Percepción operativa (recuerdo lo que utilizo); percepción de respuestas (recuerdo lo que me es permanentemente estimulado -por la publicidad, por ejemplo-); percepción por deducción (recuerdo por similitud)” (Cendales & Mariño, 2001, p. 8).

Después de realizada la cartografía social de la travesía de “mi casa a la normal”, se acude a la memoria y a la información de los lugares transitados, procediendo luego a elaborar un relato escrito que enlace conocimientos, percepciones, historias y recuerdos de los recorridos en una narrativa literaria. Una vez leído en clase, el relato se somete a varios procesos de reescritura con los aportes del grupo, como se puede ver en la siguiente cartografía y fragmento de texto titulado “Recorrido fantástico”:

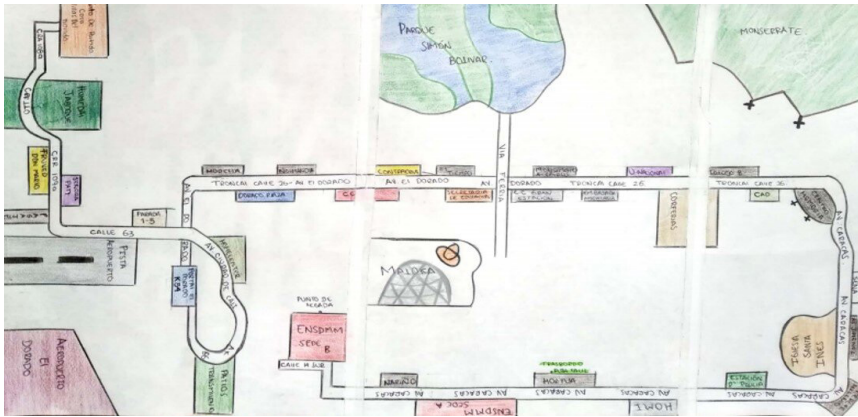


Figura 1. Ruta. Fuente: maestra en formación Raquel Andrea Garcés.

[...] Salimos por la troncal calle 26, en donde los domingos disfruto viajar en cicla. Volteo y alcanzo a ver el domo de Maloka, un lugar especial, lo he visitado muchas veces, cada vez que lo visito, siempre despierta nuevas emociones y sensaciones, me gusta mucho ese lugar. Alcanzo a ver también el periódico el Tiempo, el cual años atrás fue víctima y testigo de la violencia que hubo en Bogotá, pero afortunadamente sigue ahí, dando noticias a millones de personas. Distingo los balones que se han quedado en los cables de la luz del parque Simón Bolívar, siempre me imagino que esos balones querían llegar tan alto que nadie los viera, pero no tuvieron en cuenta que se iban a quedar no muy lejos del suelo. Veo la secretaria de educación, en donde observo varias personas corriendo con carpetas debajo del codo, o con un café en la mano, anhelo algún día llegar a laborar en este lugar... Seguimos por la avenida el Dorado, paso por Corferias, en donde se reúnen las personas para disfrutar de eventos espectaculares. Veo el cielo y el sol perezoso después de luchar con sus cobijas de nubes, por fin se ha despertado, y nos está brindando una luz y un calor especial. Me fijo en la Universidad Nacional, el lugar en donde se han presentado varias confrontaciones entre la fuerza pública y los estudiantes, a pesar de esto, es un lugar hermoso para recibir aprendizajes. Avanzamos por la calle 26, en una esquina está el Centro Memoria, un lugar en donde muchas personas se han despedido para siempre de sus seres queridos, es un sitio un poco triste, presto atención a los vendedores de flores que adornan el lugar con distintas variedades, interesados en vender unos hermosos presentes para nuestros seres queridos. Llegamos a la avenida Caracas, y veo los estudiantes del SENA, saludándose con sus amigos, unos con guantes, otros con bufandas, a pesar de estar haciendo sol, quedan las secuelas de una noche fría. Me fijo en el hermoso cerro de Monserrate que se encuentra detrás de una gran nube, estará jugando a las escondidas con nosotros, supongo (...). (Maestra en formación Raquel Andrea Garcés, 1.^{er} semestre PFC, 2020)

Un segundo ejercicio consiste en investigar y elaborar una narrativa sobre la historia, personajes, leyendas y problemáticas de los barrios y localidades

en donde viven los estudiantes. El reconocimiento subjetivo del territorio del barrio, como fragmento de la ciudad, es el primer espacio conquistado por los niños y jóvenes (Jiménez & Infante, 2008). La apropiación del territorio mediante la cartografía social agudiza la capacidad de observación, percepción y conocimiento de la ciudad. En la presencialidad, además de consultar información de los barrios, se hacen entrevistas a los vecinos, comerciantes y líderes del lugar. En cambio, en la experiencia virtual es notoria la ausencia de las fuentes orales y de la interacción comunitaria.

En tercer lugar, se realiza un recorrido por el territorio escolar. Usando la memoria de los lugares, se dibuja el mapa de la Normal y se elige un tema que guía la travesía. En este territorio se investiga la convivencia y la democracia en la escuela, y se identifican lugares de poder, aprendizajes, encuentro, conflictos, miedo y amor. Notamos que frecuentemente los lugares considerados para el aprendizaje (salones, bibliotecas) pueden ser percibidos como espacios de juego, amor o conflicto, y los lugares habituales de poder (rectoría o coordinación) pueden percibirse como sitios de convivencia. La cancha deportiva es espacio de recreo, estudio y poder; la cafetería es lugar de comidas y aprendizaje; y los baños son sitios de encuentro.

Por lo anterior, se comprende que la cartografía social permite realizar diagnósticos y caracterizar a las poblaciones, con participación de la comunidad. En el proceso de elaboración de esta cartografía, los dibujos cobran sentido en las discusiones, acuerdos y disensos sobre los lugares.

Diarios de viaje

Son cuadernos o carpetas digitales para el registro de ideas centrales de textos referidos a la ciudad, de desarrollos teóricos y de la experiencia de los viajes y las rutas. En el diario de viajes queda registrada la mirada subjetiva, las percepciones y las interpretaciones de cada uno de los maestros investigadores.

Los viajes y rutas virtuales en la ciudad de Bogotá desde la educación en casa

Los viajes pedagógicos ayudan a reformular paradigmas, métodos, espacios y tiempos para la enseñanza y la formación. Los aprendizajes adquiridos tienen un uso práctico al lograr relacionarse con múltiples saberes, ligan conceptos, acontecimientos, percepciones, valores, experiencias y métodos de trabajo en sus prácticas pedagógicas. Lorenzo Silva (2000) nos dice que,

(...) el verdadero viajero, el que a lo largo de la historia ha escrito las páginas que más nos conmueven, es aquel que no salió indemne del viaje, aquel al que el viaje transformó y aquel que, ante el paisaje extraño, entre la gente que le era extranjera, aprendió a mirar en el fondo de sí mismo como no había aprendido antes. (p. 44)

Bogotá ha construido una serie de representaciones que se constituyen en espacios de identidad y lugares de expresión urbana. En el centro de la ciudad se ubican los museos, los cines, los teatros, las universidades y las librerías. Armando Silva (2003) indica que,

(...) la ciudad se ha transformado y después del nuevo centro, uno de otros tantos centros, han nacido nuevas rutas y proyecciones por las que pasan los ciudadanos. El centro de la ciudad se ha corrido una y otra vez, y con ese desplazamiento suceden también cambios en el modo de representar y recorrer la urbe. (p. 20)

Resultados

En la coyuntura actual de pandemia la experiencia de viajar a la ciudad desde la casa deja amplios conocimientos sobre la ciudad, pero también evidencia que lo virtual no logra sustituir plenamente los aprendizajes del contexto y el trabajo de campo en su complejidad sociológica, estética, política y convivencial. Haber realizado durante el primer semestre del 2020 estas rutas de manera virtual, sirvió para reconocer que, en el momento de la planeación, organización de grupos, sistematización y reflexión pedagógica, los recursos virtuales son un apoyo en estas actividades, pero no reemplazan la sociabilidad con los amigos ni la socialización de la formación de maestros. Así mismo, los viajes virtuales no provocan en los viajeros el impacto que producen las impresiones, los sentimientos, el azar, la convivencia y las emociones que dejan las rutas urbanas con los viajes presenciales.

La Cátedra de Ciudad Educadora en los primeros años exploró diferentes rutas urbanas, diurnas y nocturnas. Dichos viajes y expediciones se articularon a las prácticas pedagógicas del movimiento de Expedición Pedagógica Nacional, de las ciudades educadoras y del Plan Sectorial Educación: “Bogotá una Gran Escuela”, cuando el secretario de Educación era Abel Rodríguez (2004-2009) (Manosalva et al., 2010). Actualmente, las rutas urbanas se organizan con criterios de interrelación de las dimensiones políticas, urbanísticas, económicas y

culturales que explican el proceso de modernización y modernidad de Bogotá y de la nación.

Las rutas urbanas

Ruta de movilidad

En el primer semestre del 2020, antes de entrar en el período de cuarentena, se realiza un viaje denominado “ruta de movilidad”, con el propósito de conocer las localidades de Bogotá, identificar puntos de referencia y aprender a leer las imágenes, los símbolos y los signos que produce la ciudad. En la etapa de preparación estudiamos la historia del transporte y cada Grupo de Gestión selecciona y efectúa un viaje a un portal de TransMilenio; posteriormente elabora la cartografía social y el relato de la experiencia de viaje, como se lee en el siguiente fragmento:

Al Portal Ochenta de TransMilenio (...) fue una experiencia grata, pues conocimos un poco más de la ciudad, aprendimos que ni en el portal de TransMilenio estamos exentos a un atraco, que en ocasiones los buses de este sistema tienen fallas, el calor que estos buses acumulan es impresionante, la ciudad está bien contaminada en la zona centro...suceden cosas más que no tienen descripción escrita, sino que también valen la pena ser padecidas, observadas y vividas. (Maestro en formación Daniel Stiven Peña Bustos, I PFC 2020)

Teniendo en cuenta la educación virtual y el aislamiento, la ruta de movilidad por TransMilenio se efectuó a través de Google Earth y Google Maps, averiguando sobre las características de las localidades y sitios representativos en el trayecto al respectivo portal. Esta vez, sin la aventura, la camaradería, el contacto de las miradas y las anécdotas, reflexionamos sobre las problemáticas del espacio público y privado en Bogotá.

Ruta de barrios y localidades

Esta ruta se realiza por la localidad (15) Antonio Nariño, en donde se encuentra ubicada la ENSD María Montessori, porque además conocer la historia y el contexto de la Normal y su relación con la ciudad es guía para las prácticas pedagógicas y para la formación de otras maneras de aprender a ser maestros (Manosalva, 2006).

Al preguntar para qué sirve investigar la historia y el contexto de la escuela, se puede responder que se hace porque ese saber y conocimiento permiten prácticas e intervenciones pedagógicas situadas que transforman la escuela. Como dicen Moncada y Toro (1997):

(...) porque el presente nos plantea inquietudes que queremos resolver y por eso acudimos al pasado. Escribimos historias porque las hemos olvidado, porque nuestros antepasados se han empeñado en rechazarlas, reducirlas al silencio o vivenciarlas imperceptiblemente [...] apenas llegan a nosotros ecos deformes del pasado. Las huellas son esquivas y engañosas. El historiador las escudriña con paciencia y cuidado hasta comprenderlas. (p. 80)

Ruta por las iglesias de La Candelaria

Esta ruta se realiza en el centro histórico de Bogotá, específicamente en las iglesias San Francisco, Veracruz, la Tercera, San Ignacio, San Agustín, la Bordadita, la Catedral Primada, la Capilla del Sagrario y el Museo Santa Clara, con el propósito de estudiar la correlación entre colonización, evangelización y educación como consecuencia de la llegada de los españoles con sus órdenes religiosas: franciscanos, dominicos, agustinos, salesianos, capuchinos, carmelitas y jesuitas, que marcan una educación escolástica infundida en los colegios y universidades como San Bartolomé, Santo Tomás, Nuestra Señora del Rosario y Javeriana, en la presencia de iglesias, conventos y monasterios en el centro histórico de Bogotá. Si bien es cierto que en esta ruta virtual se narran acontecimientos históricos y mitos, se observan pinturas y obras arquitectónicas, las pantallas, las tabletas, los celulares no alcanzan a suscitar la imaginación de los viajeros. Los viajeros no logran experimentar las sensaciones, las impresiones y el respeto que provocan los ambientes sublimes, lúgubres y monumentales de las construcciones, artes, criptas, túneles, parroquias y centros educativos que datan de la época colonial.

Ruta de Cultura Ciudadana en el Cementerio Central

Debido al crecimiento poblacional y por razones de salud pública con la prohibición de no continuar con la práctica de realizar los entierros en las iglesias y conventos, en 1836 entra en funcionamiento el Cementerio Central. Este cementerio consta de tres partes o globos (A, B y C), el globo A alberga a presidentes, artistas, poetas, políticos, sindicalistas y miembros de agremiaciones de trabajadores, de las fuerzas militares, de los insurgentes y de los grupos familiares. El globo B conserva los columbarios que guardan la obra “auras anónimas” de Beatriz González y el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. En el globo C reposan las víctimas sin identificar del Bogotazo y el parque Renacimiento.

El viaje al Cementerio Central en su conjunto posibilita un aprendizaje significativo de la historia y cultura política de Colombia. Entre bóvedas,

panteones, sarcófagos y mausoleos y cenotafios cobran vida leyendas y mitos de personajes como el del alemán Leo Kopp, creador de la empresa Bavaria, que fundó el barrio de la Perseverancia. Hoy la escultura en bronce del pensador que acompaña su tumba sigue escuchando a la gente susurrar peticiones al oído.

Esta ruta permite estudiar los procesos de urbanización y modernización de Bogotá. El centro internacional está ubicado en el antiguo sector residencial e industrial de la ciudad, entre las calles 26 y 39 y las carreras 7 y 14. Desde 1948 a la fecha, en las instalaciones del antiguo Panóptico, encontramos el Museo Nacional, el sector donde funcionó la fábrica Bavaria y el barrio obrero de la Perseverancia en el que sus habitantes aún recuerdan a su líder político Jorge Eliecer Gaitán. Este barrio anualmente realiza el festival de la “chicha y la dicha”.

En el parque de la Independencia se observa el Quiosco de la Luz, donado en 1910 por la industria de Cementos Samper para conmemorar el centenario de la independencia de Colombia, en el que se instaló una planta eléctrica que por primera vez iluminó el centro de Bogotá. En este sector hallamos las Torres del Parque, construidas por el arquitecto Rogelio Salmona, la Plaza de Toros de Santamaría, el Planetario Distrital, la Biblioteca Nacional y el Museo de Arte Moderno.

Ruta de patrimonio histórico y cultura nacional en La Candelaria

Con esta ruta se aprecia el legado arquitectónico y la tradición hispánica de las casas coloniales, republicanas y modernas con sus espléndidos teatros, museos, bibliotecas, librerías, universidades y bares que invitan al disfrute de sus espacios patrimoniales y a ser parte de la identidad cultural de la sociedad colombiana.

Con la ruta de patrimonio se recorre la Avenida Jiménez con séptima, se divisa el comercio de los esmeralderos y las placas alusivas a la muerte de Jorge Eliecer Gaitán. Allí se relatan los acontecimientos ocurridos el 9 de abril de 1948, denominado el Bogotazo. En lo presencial se camina sobre los rieles del tranvía, imaginando el transporte urbano de la ciudad. La ruta continúa hacia la Bolera San Francisco y al Café Pasaje en la Plazoleta del Rosario, donde se reunían intelectuales, políticos y literatos en la época en que a Bogotá se la conocía como la “Atenas suramericana”. En palabras de Fabio Zambrano (2004), desde fines del siglo XIX la ciudad de Bogotá se fue transformando.

Se fue construyendo la imagen de Bogotá culta, en buena parte creada por su élite intelectual que se veía a sí misma como perteneciente a una sociedad erudita, que consideraba que, en razón a sus atributos culturales, Bogotá se encontraba muy por encima de las otras ciudades latinoamericanas. (p. 25)

En la pantalla, la plaza de Bolívar, rodeada por los poderes públicos y religiosos, aparece desolada, sin palomas que nos arrebatan el pan y sin la presencia de historiadores populares que interrumpían las explicaciones de los maestros en formación y encantan a los viajeros con sus relatos sobre la historia de Bogotá. Historias como la de Carlos Rodríguez, exhabitante de la calle del cartucho, quien con su narrativa popular y su lenguaje propio cuenta lo que aconteció la noche del 25 de septiembre de 1828, cuando Manuelita Sáenz, amante de Bolívar, al enterarse de que se fraguaba un atentado contra él, “corrió al Palacio Presidencial (Palacio de San Carlos) y se metió por la ventana y le dijo ‘papito, deme un pico y ábrase que lo van a matar’ desde ese día Manuelita se convirtió en la libertadora del libertador”.

Dando continuidad a la ruta, las calles con sus nombres han dejado huella y cuentan historias: la calle del *divorcio* llamada así, porque ahí existió una cárcel para mujeres y cuando ingresaban como prisioneras generalmente sus maridos se divorciaban de ellas; la carrera séptima denominada *de la carrera*, porque por esa vía llevaban a galope de caballo la correspondencia hacia el edificio Murillo Toro. La calle de *la fatiga* debe su nombre a lo empinado del camino hacia los cerros orientales. Luego, se llega al Chorro de Quevedo, en ausencia de los cuenteros y músicos, los hechos fundacionales se acompañan con “Mitos y Leyendas Bogotanas”: el tesoro del Zipa, la leyenda del Virrey Solís, del bobo del tranvía, la loca Margarita y Pomponio (Ocampo, 2001).

Carencias en los viajes urbanos virtuales

Con la educación en casa y los viajes urbanos virtuales, sin duda, se logra tener más información y conocimiento histórico de la ciudad. Con los videos se puede simular el ingreso al interior de algunos lugares como el teatro Colón y la casa de Manuelita Sáenz, hoy museo de trajes típicos. Sin embargo, la riqueza de la estrategia de formación es limitada, porque no se aprende la gestión que hace un maestro para un viaje (elaboración de circulares, de carpeta con documentos de los viajeros o aprender a tomar el transporte urbano, hacer registros fotográficos o pasar las calles en grupo) y porque la pedagogía, el liderazgo, el manejo de grupo, el contacto con las personas e instituciones, la redacción de cartas para la reserva de los lugares son carencias que debilitan la experiencia del viaje.

Siendo el maestro un sujeto de saber que reconoce la tradición, la pedagogía y la enseñanza, cuando él realiza su quehacer intervienen muchas habilidades, no solo cognitivas. Marco Raúl Mejía (2015) afirma que en la realización del quehacer del maestro:

(...) surge una nueva pedagogía que va más allá de enseñar y acontece en su vida cotidiana, en ella él produce un sentido de su vida y, al pensarla y comprenderla, también produce un saber sobre ella, lo cual le lleva a hacer un reconocimiento de lo cotidiano para comprender cuál es el sentido del saber y del poder en lo que hace. (p. 30)

Hace falta volver a sentir la fatiga de las caminatas por los cerros orientales, aprender a ser flexibles, sortear las contingencias, compartir almuerzos, conversar acerca de las percepciones, impresiones, elaborar las crónicas de viaje y hacer el balance de los aprendizajes de la práctica a la experiencia. Una ciudad está compuesta de diversas ciudades, objetiva y subjetivamente diferenciadas. Hacer de la ciudad un objeto de la educación significa superar la superficialidad y parcialidad que representa el aprendizaje directo y espontáneo del contexto urbano. Se trata de caracterizar el proceso de aprendizaje de la ciudad como un sistema dinámico e histórico que requiere ser interpretado y comprendido a partir de los signos y elementos constitutivos.

La ciudad, un espacio de socialización y formación ciudadana de maestros para la infancia

La comprensión de la ciudad ligada a la constitución de la ciudadanía, a la comunicación masiva y al consumo nos permite reconocer nuevos escenarios de lo público y mostrar que vivir en las sociedades democráticas implica el reconocimiento de múltiples opiniones ciudadanas. Los maestros en formación en los viajes pedagógicos reconocen a la ciudad como espacio de socialización y formación ciudadana; así mismo, perciben las transformaciones de la ciudad en relación con la producción y reproducción de la cultura e incluso reconocen que la ciudad compite con la familia y la escuela en el proceso de socialización de niños, adolescentes y jóvenes.

Para Manuel Espinel, la calle es uno de los escenarios de socialización más importantes de la ciudad. En estos espacios es donde, de manera práctica, los conceptos de deberes y derechos ciudadanos adquieren su sentido y connotación.

Expresada como cuadra, esquina, barrio, centro comercial, zona rosa, etc., la calle se convierte en el escenario privilegiado en el cual los ciudadanos van incorporando, paulatinamente, de manera implícita en las prácticas cotidianas, las formas de uso o apropiación de los distintos espacios urbanos y de manejo de las relaciones entre desconocidos. (Espinell, 1997, p. 71)

Es evidente que la situación de confinamiento nos obligó a aprender y vivir la ciudad desde internet, pero es innegable que la ciudad ya había entrado antes a la escuela y que esta última sabe que las ciudadanías no pueden ser construidas al margen de la ciudad. De ahí la relevancia que adquiere la cátedra de Ciudad Educadora del PFC y los viajes pedagógicos en el currículo y plan de estudios de la Escuela Normal.

Jordi Borja (1991) concibe la ciudad como un espacio público y un territorio para la convivencia, en el que la ciudadanía surge del hecho de saberse y sentirse conciudadano perteneciente a una comunidad. La ciudadanía es un concepto complejo que abarca diversas dimensiones (la ciudadanía política, la ciudadanía social, la ciudadanía cívica y la ciudadanía intercultural), en el que la racionalidad de la justicia y el sentimiento de pertenencia a una comunidad concreta deben ir unidos para formar ciudadanos plenos y, a la vez, una democracia sostenible.

Desde luego, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, al constituirse como grandes mediadores y mediatizadores, han sustituido otras interacciones colectivas. Como dice Néstor García Canclini (1990), “el ciudadano se vuelve cliente, público-consumidor” (p. 269). La cultura urbana es reestructurada al ceder el protagonismo del espacio público a las tecnologías electrónicas. A la mayoría, la radio y la televisión les informa y comunica, a algunos la computadora les alcanza para estar informados y para tener entretenimiento a domicilio. La ciudad existe gracias a lo que dicen los medios y, al parecer, como los medios quieren, se acentúa la mediatización social, el peso de las escenificaciones y las acciones políticas se constituyen en imágenes de lo político.

Por su parte, Enrique Bautista (2005)² afirma que el trabajo educativo que no hace la escuela lo realiza la ciudad. La ciudad que producimos es una ciudad que nos produce para que la reproduzcamos. Los modelos de comportamiento

2 Enrique Bautista Quijano (2005) en el “Foro: Ciudad y políticas públicas en educación”, coordina la Mesa de Trabajo de Cultura Ciudadana en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, de Bogotá.

en la ciudad implican modelos de ciudad y de sociedad. Bautista se pregunta: ¿es posible cambiar los comportamientos ciudadanos? ¿Qué implica buscar nuevos horizontes de vida en la ciudad? ¿Qué aspectos podemos tener en cuenta para identificar lo que es el ejercicio de la ciudadanía? ¿Por qué es estratégico, es decir, educativo, comprender el sentido de la cultura ciudadana?

Aprender a vivir en la ciudad y aprender a ser ciudadanos significa aprender a usar de manera colectiva sus distintos espacios sociales, respetar los límites establecidos entre desconocidos, preservar el patrimonio colectivo y aprender a hacer veeduría. Al evaluar la experiencia de la Cátedra de la Ciudad Educadora del PFC de primer semestre, surgen algunos relatos:

La Cátedra: Ciudad Educadora me permitió reconocer a Bogotá como un espacio de aprendizajes sociales, culturales y políticos, además me fortalecí en el desplazamiento por la ciudad y pude ver el viaje como una metodología más didáctica y llamativa para los estudiantes (Maestra en formación Paola Pinzón Sánchez, PFC 1.er semestre 2019).

Lo que me queda es ver la ciudad como un «museo» en constante cambio, entenderla como medio de aprendizajes históricos, culturales y actitudinales donde cada individuo forma su propia experiencia. (Maestro en formación Mauricio Molina, PFC 1.er semestre 2019).

En la práctica, la escuela, al relacionarse mucho más con la dinámica propia de la ciudad, se compromete con procesos de formación de ciudadanos, pero en la educación en casa, en la virtualidad, este proceso de desvirtúa. Alejandro Álvarez afirma que la educación en casa es una oportunidad para valorar la idoneidad y función de los maestros en la sociedad y la urgencia de emprender la renovación de la escuela, pero advierte que hay amenazas, ya existentes, que se han intensificado:

1. Creer que una pantalla es una escuela, capaz de reemplazar la *formación* y las relaciones pedagógicas que incorporan a las nuevas generaciones al mundo, 2. Creer que los estudiantes aprenden solos y que sólo necesitan ambientes de aprendizaje para habitar el mundo y 3. Creer que los papás o un tutorial puede suplir el trabajo de los maestros y maestras en la tarea de permitirles a estas nuevas generaciones habitar de la mejor manera el mundo. (Álvarez, 2020, p. 3)

En este periodo de confinamiento se mantuvieron los planteamientos y propósitos de la cátedra del contexto: Ciudad Educadora, que reconoce que la ciudad es un espacio de socialización propicio para la formación integral de maestros y ciudadanos. Por estas razones, se acordó que los plegables, videos

y rutas urbanas realizadas de manera virtual por los grupos de gestión y las nueve cartillas virtuales e interactivas de “Bogotá para niños”³ elaboradas para diferentes grados de Básica Primaria, se sistematizarán en una página web⁴ con el propósito de inspirar a los maestros y estudiantes de dichos grados a conocer y valorar la ciudad de Bogotá y utilizar este material en sus clases.

Conclusiones

Definitivamente, como lo afirma Juan Carlos Pérgolis (2004), la ciudad representada virtualmente es una ciudad simulada que intenta conformar un simulacro de ciudad para asumirlo como realidad. Pero no logran conquistar la ciudad, porque la representación virtual no permite una educación ciudadana efectiva, ya que esta última significa revisar los códigos de los estímulos que la ciudad propone: comprenderlos y hacerlos parte de nuestra vida. Pérgolis (2004) se pregunta: “¿cuáles son las imágenes de Bogotá que permiten que el sentido (de la vida en la ciudad) pueda comunicarse? ¿A través de cuáles imágenes representamos a Bogotá? ¿Qué elementos de la ciudad nutren su narrativa?” (p. 45).

Los maestros en formación con los viajes urbanos, presenciales y virtuales, al planear y vivenciar la ciudad, reconocen el reto que tienen los maestros de desarrollar procesos educativos contextualizados que comprometan a la familia y a la escuela en la construcción de una sociedad justa, solidaria y pacífica.

En este contexto, la ciudad educadora, con su metodología virtual o presencial, o con ambas, es un aporte al conocimiento porque establece acuerdos y diálogos de saber que evidencian las necesidades de articulación interdisciplinaria y de contextualización que pretende la educación. Se requiere comprender desde sistemas de relaciones las realidades educativas y mostrar otras posibles maneras de formar maestros y ciudadanos.

Los procesos de aprendizaje y enseñanza de la Ciudad Educadora se articulan a las prácticas pedagógicas en los diferentes semestres del PFC. Así mismo, estos procesos han inspirado la realización de proyectos de investigación de los

3 Las cartillas son: “Mi cartilla bogotana”, “Un viaje intergaláctico por Bogotá”, “Los colores de Bogotá”, “Con mis amigos recorriendo mi ciudad”, “Explorando Bogotá, Ruta por Bogotá”, “Conociendo mi ciudad”, “Pequeños viajeros” y “Bogotá a Través del tiempo”.

4 <https://rutasbogotanas.wixsite.com/rutas-bogotanas>. Este blog contiene las propuestas del primer semestre de 2020 del PFC.

normalistas superiores, quienes identifican culturas urbanas y el patrimonio material e inmaterial de la ciudad de Bogotá.

La situación de confinamiento obligó a aprender y enseñar la ciudad desde la educación en casa, pero es cierto que la escuela ya sabía que las ciudadanías no se podían formar al margen de la ciudad. De ahí la importancia de la metodología, la pedagogía y la didáctica de la cátedra de Ciudad Educadora del PFC y los viajes pedagógicos en el currículo y el plan de estudios de la Escuela Normal.

La ciudad educadora acoge al Movimiento de Expedición Pedagógica Nacional al reconocer a los maestros-investigadores como productores de saber y conocimiento, sujetos políticos que reflexionan sus prácticas pedagógicas, y como expedicionarios que realizan viajes por el territorio, aprendiendo otros modos de ser maestros y de hacer escuela.

La escuela actual no ha podido resolver de manera satisfactoria la problemática de intolerancia, la violencia intrafamiliar y los conflictos escolares. Ahora, con el confinamiento, estas problemáticas se han agudizado y también han surgido urgentes necesidades económicas, de salud física y mental, así como otras violencias e inseguridades en las ciudades y regiones que están agobiando a las familias. Desde luego, una educación pertinente de maestros–investigadores solo es posible con la interacción entre estudiantes, padres de familia y comunidades de aprendizaje donde se adquieren nuevos conocimientos, afectos y experiencias cotidianas que forman seres humanos y ciudadanos con una visión práctica de la vida.

La experiencia de aprender la ciudad desde la virtualidad, durante el confinamiento, exige en la presencialidad transformar los currículos y planes de estudio, valorar otras prácticas educativas y estrategias de formación de maestros. Es importante que la cátedra de Ciudad Educadora del PFC cuente con el apoyo directivo y docente, con las condiciones tecnológicas, de infraestructura y recursos necesarios, que sea comprendida desde una mirada interdisciplinaria, de los campos de saber y pueda hacerse extensiva a los diferentes ciclos de formación de Primaria y Bachillerato de la Escuela Normal y de otras instituciones educativas de Bogotá.

En este sentido, es innegable que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ligadas a las redes sociales, han producido cambios

acelerados en los procesos educativos, en los imaginarios, en las visiones de mundo y en las concepciones de escuela, obligándonos a formar maestros y sujetos activos. Estos maestros son intérpretes de las nuevas realidades y formas de socialización de la experiencia aprendida y vivida en la interacción escolar presencial y virtual.

Los viajes han posibilitado a la Normal concebir una escuela sin muros, flexibilizar los tiempos y los espacios académicos, vincularse con las dinámicas urbanas, comunitarias e interculturales. Actualmente, la educación en casa ha resignificado este espacio que desde la modernidad se constituyó como espacio privado (Rojas & Guerrero, 1996). Hoy, la escuela y el trabajo han transformado la casa: la sala y las habitaciones son oficinas y salones de clase, los padres de familia ahora son “maestros” de sus hijos, los maestros vulneran la privacidad y la intimidad de las casas y los jefes abusan de los trabajadores.

En este contexto, la ciudad, con sus calles, iglesias, cementerios, museos, plazas y parques, también habita la casa. Si en la presencialidad solíamos salir de la escuela a la ciudad, en la virtualidad con los ordenadores, tabletas y celulares simulamos fugarnos a la ciudad. Se planean y realizan viajes virtuales urbanos que permiten adquirir amplios conocimientos de diferentes lugares, pero las acciones de gestión, liderazgo, movilidad urbana, interacción, sociabilidad y convivencia propias del ser maestros no son completamente posibles.

Esperamos que con el regreso a las clases la ciudad sea “una gran escuela”: una escuela sin muros, con tiempos y espacios flexibles, articulada a las dinámicas urbanas, comunitarias e interculturales; que sea capaz de fortalecer las relaciones familia-escuela-ciudad y la participación decisiva del gobierno escolar y de los consejos estudiantiles, y que valore la Escuela Nueva Activa y de la ciudad educadora en los contextos rurales y urbanos.

Estas realidades requieren valorar la filosofía y principios del Movimiento Pedagógico: reconocernos como *servidores públicos*, es decir, defensores de derechos ciudadanos; como *trabajadores de la cultura*, creadores de propuestas y proyectos de educación que transformen la escuela; y como *ciudadanos*, estar dispuestos a participar políticamente en la descolonización de la educación y en la democratización de la sociedad.

Referencias

- Álvarez, A. (2020, 25 de jul.). *Educación en la incertidumbre. Conversando de pedagogía la vigencia en la escuela*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Conversatorio con Araceli de Tezanos. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=MSS76Diwjus>
- Bautista, E. (2005). *Foro: Ciudad y políticas públicas en educación*. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.
- Borja, J. (1991). *Las grandes ciudades en la década de los noventa*. Sistema.
- Cendales, L. & Mariño, G. (2001). Los mapas mentales: una estrategia para realizar investigación cualitativa. *Revista Aportes*, (6).
- Dewey, J. (1966). *El arte como experiencia*. Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y Educación*. Morata.
- Espinel, M. (1997). Educación y cultura ciudadana. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP*, (2).
- García Canclini, N. (1990). Culturas híbridas, poderes oblicuos. En *Culturas híbridas; estrategias para salir y entrar en la modernidad*. Grijalbo.
- Jiménez, A. & Infante, R. (2008). *Infancia y ciudad en Bogotá. Una mirada desde las narrativas populares urbanas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Manosalva, M. (2006). Cátedra de pedagogía, Bogotá una gran escuela, travesías y sentidos locales, memorias de maestros y maestras. *Magazín Aula Urbana*, (53).
- Manosalva, M., Palacios, M., & Gutiérrez, O. (2010). *Viajes y expediciones pedagógicas en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori*. Imprenta Distrital.
- Moncada, R. & Toro, J. (1997). Ciudad y escuela: historia de barrios. *Revista Educación y Ciudad, IDEP*, (2).
- Mejía, M. (2015). El maestro y la maestra como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI. *Revista Educación y Ciudad, IDEP*, (29).

-
- Ocampo, J. (2001). *Mitos y leyendas bogotanas*. Plaza y Janés.
- Pérgolis, J. (2004). Educación ciudadana en la ciudad simulada. *Revista Educación y Ciudad, IDEP*, (6).
- Riveros, C. & Peña, D. (2020, junio). *Juega con mis cartillas*. Bogotá Educadora. <https://rutasbogotanas.wixsite.com/rutas-bogotanas/juega-con-mis-cartillas>
- Rodríguez, A. (2002). *La educación después de la Constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma*. Cooperativa Editorial Magisterio y Corporación Tercer Milenio.
- Rojas, E. & Guerrero, M. (1996). *Casa-calle frontera invisible en el barrio popular*. La Casa, n.º 3. Documento Barrio Taller, serie Ciudad y Hábitat.
- Silva, A. (2003). *Bogotá imaginada*. Alfaguara.
- Silva, L. (2000). *Viajes escritos y escritos viajeros*. Anaya.
- Trilla, J. (1997). La educación y la ciudad. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP*, (2).
- Tonucci, F. (1998). *La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad*. Fundación Germán Sánchez.
- Zambrano, F. (2004). La ciudad educadora: símbolos, signos y ritos urbanos para educar al ciudadano. *Revista Educación y Ciudad, IDEP*, (6).

7. Reto de familias en tiempos de pandemia

Edwin Osbaldo Vargas Patiño

Gloria Isabel Soler Jiménez

Escuela Normal Superior de San Mateo

Introducción

La propuesta “Retos de familia en tiempos de pandemia” surgió por la actual crisis ocasionada por la COVID-19, lo que provocó la imposibilidad de asistencia presencial a los establecimientos educativos. Por lo tanto, la educación ha tenido que replantearse, así que cuando se habla de educación se requiere reconocer las diversas dinámicas que ocurren en su interior y resaltar los procesos concernientes a la gestión en el aula, es decir, a las interacciones entre docente-estudiante o entre pares educativos. Estas interacciones hacen posible analizar temas como la flexibilización del currículo, lo cual permite incentivar el trabajo remoto, buscar nuevas formas de hacer llegar a la familia las actividades académicas y en este mismo sentido promover la formación de competencias disciplinares y socioemocionales.

Según Villalobos (2011), la reflexión tiene que ser seria y estar acompañada de una correcta argumentación y fundamentación, con ejemplos y evidencias concretas y detalladas. Con base en lo anterior, se establecen categorías de análisis que permitan realmente mejorar los resultados teniendo en cuenta el reconocimiento de los aspectos positivos y negativos de la práctica docente. En pocas palabras, se trata de un juego de ensayo y error, marcado por el profesionalismo necesario en educación, que obligatoriamente debe incorporar

aspectos prácticos contrastados con los aportes de diferentes teóricos que hayan investigado sobre los mismos temas.

Por consiguiente, el papel de los docentes en esta reflexión teórica del currículo es de suma importancia. Como lo expresa Doyle (citado por Montoya, 2013), a partir de esta postura se empieza a trabajar coherentemente con fundamento en los criterios del currículo operativo, cuya finalidad es que el docente enseñe lo que realmente sea pertinente en el aula (en este momento de trabajo en casa), para lograr que sus estudiantes se apropien del conocimiento, teniendo presente el tiempo, los tipos de aprendizaje y la forma como el estudiante evidencia su apropiación (evaluación).

En ese sentido, la educación como proceso pedagógico intencionado, planeado y estructurado, propone oportunidades, situaciones y ambientes para promover el desarrollo de los niños y las niñas, de acuerdo con sus circunstancias, condiciones y posibilidades. Así mismo, considera que los niños y las niñas en cualquier momento de su desarrollo disponen de capacidades diversas y de un acervo de habilidades, construcciones y conocimientos con las que se relacionan y comprenden el mundo; es así como aprenden en la interacción consigo mismos, con los demás y con el medio que los rodea. Por eso las (os) docentes asumen el compromiso de conocerlos atendiendo quiénes son y qué capacidades poseen, han desarrollado y pueden desarrollar, para que las acciones pedagógicas tengan una intención (MEN, 2014).

Lo anterior se fundamenta en un currículo desde la experiencia, el cual se define como “una forma de interacción entre las niñas, los niños, las familias y los (as) docentes, cuyo énfasis es la acción de cada uno, relacionada directamente con su contexto socio cultural y natural” (Dewey, 1970).

A partir de ello surgió la necesidad de analizar por qué las casas no son escuelas ni las familias son los maestros; en otras palabras, la escuela no puede ser reemplazada; de ahí la importancia de empezar a respetar y reconocer el valor, en sí mismo, de cada uno de estos escenarios.

La institución, entonces, se propuso asumir el reto de innovar la forma de enseñar, de cambiar la metodología para lograr que los estudiantes aprendan lejos del aula de clase, en un nuevo contexto (su vivienda), ajustando las guías de aprendizaje que, en su mayoría, se entregan en medio físico y con la intención

de que los niños y niñas logren el aprendizaje a través de las actividades integradoras (en educación inicial conocidas como actividades rectoras).

A partir de la frase de José Antonio Marina, “Para educar a un niño/a hace falta la tribu entera” (citado por Ariza, 2010, p. 1), se puede reflexionar sobre la importancia de la colaboración entre la familia y la escuela en la educación de los hijos/as. Se inicia la conformación de la tribu con el cuerpo de directivos docentes, colectivo docente del establecimiento educativo, padres de familia del casco urbano y rural, y desde luego los niños y las niñas de Básica Primaria, que son los protagonistas de este proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este proceso es importante destacar la colaboración de los padres de familia, quienes asumen el desafío de acompañar a sus hijos en la gestión del tiempo, la preparación de material y la ejecución de actividades, a pesar de sus ocupaciones y limitaciones. Otra forma de acompañar la acción de los niños y las niñas es con la transformación que hacen del ambiente disponible, por eso es necesario que los maestros los conozcan, sepan quiénes son, qué les gusta, cuáles son sus características de desarrollo. “Un ambiente suficiente le da a los niños y las niñas la posibilidad de vivir experiencias nuevas de manera segura e independiente, pues les permite moverse y explorar” (Soto & Violante, 2008, citado en MEN, 2017b, p. 35) y va cambiando conforme los niños y las niñas crecen y muestran nuevas habilidades, preguntas e intereses.

Los maestros en formación del Programa de Formación Complementaria (PFC) también desempeñan un papel importante en la articulación de la práctica pedagógica y la investigación, por medio de actividades lúdicas y académicas que fortalezcan competencias, con base en el modelo constructivista y el enfoque aprendizaje significativo. Enfatizando un poco en este último se puede afirmar que por las características del trabajo en casa son los niños y las niñas quienes, con el acompañamiento de sus cuidadores, consiguen cumplir con sus tareas. En este orden de ideas, Ausubel et al. (1983) manifiestan que el aprendizaje se soporta en los conocimientos que ya posee el estudiante, con los cuales estructura los nuevos conocimientos que aprende.

Esta situación lleva a plantear el objetivo de promover experiencias educativas que permitan destacar el papel de la familia en el proceso de aprendizaje a través de actividades integradoras con los estudiantes de Preescolar y Básica Primaria de la I. E. Escuela Normal Superior de San Mateo;

así, la investigación acción y el enfoque cualitativo corresponden a la línea de investigación abordada.

Desarrollo temático

Para soportar la propuesta mencionada se abordan temáticas que consideramos sirven para cimentar el proceso investigativo: (1) familia en el proceso de aprendizaje; (2) la escuela moderna; (3) aprendizaje creativo; (4) convivencia escolar y habilidades sociales; (5) comunicación asertiva; (6) aprendizaje significativo; (7) guías de aprendizaje en la modalidad de educación remota; (8) actividades rectoras: juego, arte, literatura y exploración del medio.

Familia en el proceso de aprendizaje

En primer lugar, se menciona el papel de la familia en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas de Preescolar y Básica Primaria, quienes son la fuente directa para entablar un diálogo permanente. La comunicación se realiza a través de llamadas o chat por la red social WhatsApp y, en algunos casos, para tener un acercamiento directo con los estudiantes, se hacen videollamadas, para lo cual en la mayoría de los casos se utilizan teléfonos móviles. Es importante resaltar que los padres y madres de familia siempre están prestos a colaborar con las acciones pedagógicas que en las guías de aprendizaje se solicitan a los educandos.

Esta mirada curricular propone dos elementos que dotan de sentido la práctica pedagógica: la sistematicidad de los procesos y las interacciones. La sistematicidad de los procesos reconoce experiencias, conocimientos, identidad y cultura que los niños traen consigo, ya que estos se convierten en el horizonte para la construcción de propuestas pedagógicas que respondan a sus intereses y, al mismo tiempo, a los de los docentes; son la brújula que señala el norte de la organización pedagógica. Esa continuidad de los procesos reconoce que las propuestas tienen una intención y una secuencialidad, que se construyen dando prioridad a la voz e identidad de los niños, permitiendo a los educadores situarse en el momento pedagógico, y desde ahí analizar y comprender el desarrollo de los estudiantes y sus ritmos de aprendizaje, para promover experiencias que los potencien. El segundo elemento, las interacciones, es la columna vertebral de este currículo, ya que se centra en las relaciones de los niños y las niñas con los otros, el otro y con el medio

que los rodea, donde en la cotidianidad se conjugan aprendizajes y sentimientos que favorecen el intercambio y la generación de nuevas experiencias en el ser, el hacer y el pensar (MEN, 2017a).

La escuela moderna

En la forma en que actualmente se conoce, se estructura mediante la definición de los grados de Primaria, Secundaria, el espacio Técnico, Tecnológico y profesional. Posteriormente se da una interrelación de la medicina y la psicología como ciencias auxiliares de la pedagogía, luego de las experiencias de Fröbel desde su teoría educativa de una educación de estimulación a través del juego, “la actividad lúdica para aprender” (Avilés et al., 2015, p. 71). Lo cual es reafirmado por Heiland (1993): “El kindergarten (jardín de infancia) y sus materiales lúdicos, junto con la pedagogía de Montessori y su material didáctico representan el programa más eficaz y completo de estimulación pedagógica del niño de tres a seis años a través del juego” (1993, p. 501).

En contraposición a las escuelas europeas, en América surge Dewey, quien focaliza el sentido educativo en el sujeto, en sus necesidades, “Su propia conceptualización de la educación como reconstrucción continua de la experiencia” (Jover & García, 2015, p. 34), con las siguientes características: “centrada totalmente en el niño, partir de sus características y sus necesidades. (...) todo saber debe dejar de emanar exclusivamente del maestro, debe ser un proceso de descubrimiento, hallazgo, investigación, cuya fuente sea el interés y tenga la utilidad rápida” (Dorantes & Mateus, 2007, p. 6). Y Oberst et al. (2004), por su parte, recalcan que,

En la educación autoritaria el niño se siente humillado impotente y maltratado; en la educación demasiado consentidora el niño no aprende el respeto por los demás y en la sobreprotectora se le cría sobre algodones. En todos estos casos, el niño no aprende a valerse por sí mismo, no aprende como se superan los obstáculos naturales de la vida y no aprende como luchar para obtener lo que se quiere. (p. 38)

Aprendizaje creativo

En las circunstancias educativas de hoy, hay que responder a los desafíos de las nuevas generaciones con estrategias que permitan desarrollar en los estudiantes diversas competencias. En este sentido, se toman elementos del programa filosofía para niños, los cuales, según Sátilo (2009), se pueden sintetizar así: cultivar las habilidades del pensamiento, enseñar el sentido

de comunidad en términos de construcción de conocimiento y promover el pensamiento reflexivo, autónomo y crítico.

Por otro parte, se consultó la investigación *Supuestos teóricos y prácticos de los programas de filosofía para niños*, de Joseline Peña (2013), cuyo propósito es plantear que la filosofía para niños transforma la pedagogía. En este trabajo, la autora califica el hallazgo como programa novedoso, y no solo presenta la parte teórica, sino que, además, comenta algunas experiencias prácticas implementadas en la República Dominicana. El aporte de la investigación es la elaboración de guías didácticas que permiten el diálogo filosófico con la propuesta de sus esquemas.

Ahora bien, la convivencia escolar y las habilidades sociales hacen parte de la misión de la enseñanza; en efecto, se busca desarrollar las habilidades de convivencia pacífica en la comunidad educativa, valorando identidad y diferencias. Al respecto, el MEN (2013) define la convivencia escolar como:

(...) la acción de vivir en compañía de otros en la escuela de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, enfocados en el logro de objetivos educativos y su desarrollo integral. (p. 25)

De la misma manera, para el Ministerio de Educación Nacional (2011) la convivencia escolar es fundamental en el ejercicio de los derechos humanos, y en este sentido dice la Guía n.º 49:

(...) se puede entender como la acción de convivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y de su desarrollo integral. (p. 25)

En relación con lo anterior, convivencia escolar es un concepto que contempla la interacción de individuos como fundamento de las relaciones interpersonales en sus diversas manifestaciones sociales que permiten el desenvolvimiento en un grupo. Así, la convivencia escolar relevante en las aulas escolares, según Chaux et al. (2017), es aprender a vivir juntos y en especial en una sociedad que busca ser democrática, pacífica, equitativa e incluyente. Por ello, en la labor docente la convivencia representa un factor preponderante para la educación humana y participativa, donde los estudiantes son actores principales. Y esta tarea lleva a la reflexión frente a los retos que actualmente demanda la sociedad en la educación con respecto a las habilidades sociales.

Por su parte, Ballester y Gil (2009) dicen que “en la convivencia intervienen las habilidades sociales puesto que son un repertorio de comportamientos y actitudes que ayudan a crear buenas relaciones interpersonales sanas, vitales y constructivas que permiten expresar su seguimiento e intereses de forma pacífica” (p. 12).

Establecido esto, es importante reconocer que las metas de aprendizaje se consiguen a partir del equilibrio entre actuaciones y aula; equilibrio que es el escenario propicio para el desarrollo de habilidades sociales y competencias ciudadanas que influyen en las relaciones sociales, según sea la calidad en la comunicación. Por consiguiente, un ambiente de aprendizaje es un escenario complejo y dinámico, flexible a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, Caballo (2002), define las habilidades sociales como:

(...) el Conjunto de conductas expresadas por la persona en un contexto interpersonal que pone en evidencia sus sentimientos, actitudes, deseos, derechos u opiniones, respetando a los demás, promoviendo la resolución de problemas, definición que equipara al concepto de conducta asertiva. (p. 4)

Estos comportamientos y actitudes permiten comunicarse asertivamente en situaciones interpersonales para mantener un ambiente cordial que promueva respuestas dinámicas y acertadas. Entonces, la comunicación es un proceso esencial para la interacción, por ello forma parte de las habilidades sociales, de ahí que la comunicación asertiva posibilite relaciones cordiales. En relación con lo anterior, según Castro y Calzadilla (2021), la comunicación es “la capacidad para establecer un canal adecuado en donde el mensaje emocional llegue en forma correcta y sea percibido por la otra persona de manera que surta efecto” (p. 146).

Por estas razones se considera que la comunicación asertiva está muy relacionada con esta propuesta, pues es fundamental en todo acto educativo y es el resultado de integrar conocimiento y habilidad social, lo que permite afrontar las exigencias del entorno escolar. Así mismo, las relaciones interpersonales aportan herramientas para desenvolverse en situaciones cotidianas; en este sentido, Choque (2008) dice que las relaciones interpersonales son “habilidades sociales específicas que requieren características especiales del individuo ya que es un proceso de socialización de la personalidad y permite la interacción con los demás” (p. 4).

Aprendizaje significativo

El término aprendizaje significativo fue propuesto por David Ausubel, influenciado por los aspectos cognitivos de la teoría de Jean Piaget, con base en lo cual planteó su teoría del aprendizaje significativo por recepción, en la que señala que el aprendizaje ocurre cuando el material se presenta en su forma final y se relaciona con los conocimientos previos de los estudiantes.

Su perspectiva del aprendizaje se fundamenta en el término de estructura cognitiva, que se define como el conjunto de saberes que un individuo posee en un determinado campo de conocimiento. Cuando estos saberes ya existentes se relacionan con la nueva información, no en una suma de conceptos, sino en una vinculación interactiva, se genera el aprendizaje. Para resaltar esta característica, David Ausubel introdujo en este proceso el concepto inclusor, que funciona como un medio para este enlace (Ausubel, 1996). Las características del aprendizaje significativo son:

- Los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno.
- El aprendizaje significativo se desarrolla a partir de dos ejes elementales: la actividad constructiva y la interacción con los otros.
- El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo requiere una intensa actividad por parte del alumno.
- Esta actividad consiste en establecer relaciones entre el nuevo contenido y sus esquemas de conocimiento.
- Esto se logra gracias a un esfuerzo deliberado del alumno por relacionar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos.

Condiciones que permiten el aprendizaje significativo:

- La nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe.
- Debe propiciarse una buena actitud, la disposición y motivación de los alumnos por aprender.

- Emplear materiales y plantear situaciones de aprendizaje con significado.

La guía de aprendizaje en la modalidad de educación remota

Se entenderá como modalidad de educación remota aquella en la que, por diferentes razones, estudiantes y docentes no comparten el mismo espacio físico o no coinciden en los mismos tiempos; ambos concuerdan, a pesar de las limitaciones espacio-temporales, en un proceso formativo en donde las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación están presentes siempre y hacen parte de una misma unidad y, por ende, hay una responsabilidad compartida entre docentes, acudientes o padres de familia y estudiantes.

En otras palabras, en la modalidad de educación remota “no es necesario que cuerpo, tiempo y espacio se conjuguen para lograr establecer un encuentro educativo. Es perfectamente posible establecer una relación interpersonal de carácter educativo sin que se dé el encuentro cara a cara entre profesor y alumno” (MEN, 2010, p. 33).

La modalidad de educación remota se materializa de diversas maneras según la disposición de recursos (materiales educativos, televisor, radio, teléfono, computador, internet, etc.), los cuales se limitan en algunos casos por cuestiones geográficas, económicas, habilidades para el uso de los recursos, disposición de tiempos, entre otras.

García (2007) identifica dos tipos de educación remota que responden a la disposición y el uso de los recursos, los cuales no son excluyentes entre sí:

Sin servicios virtuales. Se caracteriza porque el proceso formativo es mediado con materiales educativos tangibles (ábaco, palillos, textos en físicos como libros, unidades o secuencias didácticas, guías, cuadernos, etc.) que brindan la información y las orientaciones necesarias para que los estudiantes desarrollen unas tareas que los conduzcan a abordar con éxito el aprendizaje autónomo. La modalidad de educación remota sin servicios virtuales se caracteriza porque las interacciones entre docentes y estudiantes son asincrónicas.

Con servicios virtuales. Se caracteriza porque el proceso formativo se ejecuta con materiales educativos digitales (textos electrónicos, software,

video, audio, páginas web y sitios web, redes sociales, etc.) que brindan la información y las orientaciones necesarias para que los estudiantes realicen unas tareas, las cuales les permitan adquirir exitosamente el aprendizaje autónomo. La modalidad de educación remota con servicios virtuales tiene variantes cuando la administración de los recursos se hace, por ejemplo, con o sin internet, puesto que las interacciones entre docentes y estudiantes pueden ser sincrónicas o asincrónicas.

Sea cual fuere la modalidad de educación remota que se escoja o se encuentre disponible, es necesario que en el proceso formativo –que se caracteriza por la separación espaciotemporal de docentes y estudiantes– se elaboren *guías de aprendizaje* que se conviertan en la voz de los docentes y, por tanto, en el “interlocutor” de los estudiantes porque:

- Si bien la guía de aprendizaje como recurso es un tipo de material educativo, que puede ser impreso o digital, por su función orientadora e integradora es el material educativo que por excelencia logra mediar el uso de todos los demás recursos (materiales educativos, televisor, radio, teléfono, computador, internet, etc.) para el alcance de los objetivos propuestos y el desarrollo de las tareas planteadas. La mediación de la guía de aprendizaje con los demás recursos sucede porque en esta se incluyen las orientaciones para el aprendizaje que de forma clara y explícita mencionan cómo, cuándo y para qué fin se usan los recursos, de acuerdo con unos tiempos y espacios determinados, se establecen las conexiones entre los recursos con el objetivo de aprendizaje y los fines de las tareas, se utilizan o integran los recursos para comprender el objetivo de aprendizaje y realizan las tareas, entre otras.
- La naturaleza de la educación remota, en la cual hay un espacio físico o temporal que separa docentes y estudiantes, exige que el aprendizaje sea autónomo (Moore, 1989), situación que plantea cambios en la figura de los docentes al ser representados, mas no reemplazados, por uno o varios recursos que deben “captar la atención de los estudiantes y compensar la presencia estimulante, motivadora y clarificadora del profesor de cada asignatura” (Marín, 1999, citado por Aguilar, 2004, p. 183). En este sentido, la guía de aprendizaje, a partir de orientaciones para el aprendizaje y enunciados que motiven, es la que acompaña

permanentemente a los estudiantes con el objetivo de cumplir las metas de aprendizaje propuestas.

- Los recursos de mercado que son seleccionados por los docentes (por ejemplo, libros de texto, manuales cuadernillos de trabajo de editoriales), por lo general, requieren ser adaptados al contexto en que se desarrolla el proceso formativo con orientaciones para el aprendizaje que están por fuera del recurso. Por su parte, es en la guía de aprendizaje que se detallan esas adaptaciones al recurso para reorganizar, complementar o suprimir lo que los docentes consideren pertinente.

Actividades rectoras

La definición y el desarrollo de las actividades rectoras como referentes técnicos para la educación inicial fueron pasos importantes para otorgarle identidad a la primera infancia, ya que a partir de ellas se comprende cuáles son las formas de relacionarse con los niños y las niñas, de proponerles experiencias, de hacerles preguntas y, sobre todo, de escucharlos, observarlos y dejarlos hacer y ser.

Además, las actividades rectoras se convierten en la posibilidad de dialogar con los niños y las niñas, de ofrecerles los acervos culturales que ha construido la humanidad para que participen y se reconozcan como miembros activos de su comunidad. A partir de ellas hacen suyas las formas en que su cultura representa la realidad, descubren las normas y los acuerdos sociales, se acercan al mundo físico y lo que significa, contrastando todo con sus emociones, sensaciones, pensamientos e interpretaciones.

La exploración del medio, el juego, las expresiones artísticas y la literatura fundamentan las bases curriculares, porque son las que guían la elección de las estrategias pedagógicas, las maneras en que se crean los ambientes, las formas en que se distribuyen tiempos y espacios y, especialmente, en cómo se hacen posibles las interacciones con el mundo, con las personas, con sus pares y con ellos mismos. Invitan además a comprender que mientras crean, se expresan, juegan y exploran, aprenden y se desarrollan (MEN, 2017b).

Juego

El juego es una parte vital de las relaciones con el mundo de las personas y el mundo exterior, con los objetos y el espacio. En las interacciones repetitivas y placenteras con los objetos, la niña y el niño descubren sus habilidades corporales y las características de las cosas.

El momento de juego es un periodo privilegiado para descubrir, crear e imaginar. Para Winnicott (1982), “el juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo. Una forma básica de vida” (p. 75). En este sentido, se constituye en un nicho donde, sin las restricciones de la vida corriente, se puede dar plena libertad a la creación.

De la misma manera, el juego, desde el punto de vista social, es un reflejo de la cultura y la sociedad, y en él se representan las construcciones y desarrollos de un contexto. La niña y el niño juegan a lo que ven y juegan lo que viven resignificándolo, por esta razón el juego es considerado como una forma de elaboración del mundo y de formación cultural, puesto que los inicia en la vida de la sociedad en la cual están inmersos. En este aspecto, los juegos tradicionales tienen un papel fundamental, en la medida en que configuran una identidad particular y son transmitidos de generación en generación, principalmente por vía oral, promoviendo la cohesión y el arraigo en los grupos humanos. En este mismo sentido, el proceso por el cual la niña y el niño comparten el mundo de las normas sociales se promueve y practica en los juegos de reglas. Según Sarlé (2010):

En los niños pequeños (...) supone un momento particular en su proceso de desarrollo evolutivo y sociocultural, y no se adquieren tempranamente. Para jugar juegos con reglas se necesita la compañía del adulto o un par más competente. En el aprendizaje de los mismos es frecuente que las reglas se “reinterpreten” para hacer posible el juego, adaptándolas y dando lugar progresivamente a mayores niveles de complejidad hasta llegar a jugar tal y como las mismas reglas lo establecen. (p. 21)

En esta medida se evidencia cómo el juego tiene gran fuerza socializadora en el desarrollo infantil.

Así mismo, desde la perspectiva personal, el juego les permite a las niñas y a los niños expresar su forma particular de ser, de identificarse, de experimentar y descubrir sus capacidades y sus limitaciones, armar su propio mundo, destruirlo y reconstruirlo como en el juego de construir y destruir

torres, para, en ese ir y venir constructivo, estructurarse como un ser diferente al otro.

Arte

El arte se hace presente en la vida de cada persona y se comparte de maneras diversas. Propicia la representación de la experiencia a través de símbolos que pueden ser verbales, corporales, sonoros, plásticos o visuales, entre otros. De esta manera, impulsar la exploración y expresión por medio de diversos lenguajes artísticos para encontrar aquello que no solo hace únicos a los individuos, sino que los conecta con una colectividad, resulta fundamental en la primera infancia, puesto que lleva a establecer numerosas conexiones: con uno mismo, con los demás, con el contexto y con la cultura. Así, el arte, desde el inicio de la vida, posibilita entrar en contacto con el legado cultural de una sociedad y con el ambiente que rodea a la familia.

El arte allana el camino para integrar las experiencias de vida con lo que sucede tanto en el entorno educativo como en los otros espacios en los que transcurre la vida de las niñas y los niños. De esta manera, las experiencias artísticas se convierten en formas orgánicas y vitales de habitar el mundo y contribuyen a evidenciar, por medio de diversas formas de comunicación y expresión, la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido.

Acompañar a las niñas y a los niños a descubrir el mundo y a explorar los diversos lenguajes artísticos y sus posibilidades constituye entonces una oportunidad para despertar su sensibilidad, descubrir sus gustos y crear criterios estéticos para transmitir su visión propia del mundo. En relación con lo anterior, Tita Maya (2007) expresa que

El arte, con ayuda de la imaginación creadora, es el medio más propicio para preparar a los niños en la conquista de su futuro, ya que los dota de iniciativas, recursos y confianza para enfrentar y resolver problemas más allá de la información. (p. 14)

La manera como se expresan las niñas y los niños a través de los lenguajes artísticos se va transformando a medida que van creciendo. Parte de la experiencia sensorial para, posteriormente, integrar distintas expresiones y convertirse en escenario de encuentro con los diversos lenguajes. En ocasiones es difícil discriminar entre una experiencia musical y expresión corporal, puesto que las niñas y los niños entrelazan cuerpo, ritmo y canto, entre otras

expresiones. La aproximación a las distintas clases de lenguajes artísticos dependerá de la amplitud, diversificación y calidad de las experiencias que se les brinde. Gardner (1995) comenta que,

El niño canta mientras dibuja, baila mientras canta, relata historias al tiempo que juega en la bañera o en el jardín. En lugar de permitir que cada forma artística progrese con relativa independencia de las demás, los chicos pasan con desenvoltura, y hasta con entusiasmo, de una forma a otra, las combinan o las oponen entre sí. Comienza así una etapa de sinestesia, un período en el cual, más que en ningún otro, el niño efectúa fáciles traducciones entre distintos sistemas sensoriales, en que los colores pueden evocar sonidos y los sonidos pueden evocar colores, en que los movimientos de la mano sugieren estrofas poéticas y los versos incitan a la danza o al canto. (p. 177)

Literatura

Las facultades originales que posee el bebé para interpretar y construir significados se activan en la medida en que la madre, el padre o su cuidador lo involucran en ese juego de doble vía, denominado “reciprocidad” y que ilustra la capacidad cada vez mayor de la madre para diferenciar las razones de su llanto, así como la capacidad del niño de anticipar esos acuerdos (Bruner, 1986).

Saber que todo ser humano se nutre de palabras y símbolos, y que inventa su historia en esa conversación permanente con las historias de los demás, confiere al lenguaje un papel fundamental en la configuración del ser humano. Desde este punto de vista, el lenguaje, en el sentido amplio de capacidad de comunicación y simbolización, la lengua —oral y escrita—, como sistema de signos verbales compartido por la comunidad a la que se pertenece, y la literatura, como el arte que expresa la particularidad humana a través de las palabras, son esenciales en la educación inicial, puesto que el desafío principal que se afronta durante la primera infancia es tomar un lugar en el mundo de la cultura, es decir, reconocerse como constructor y portador de significado.

Las bases para comunicarse, para expresar la singularidad, para conocer, conocerse y conocer a los demás, para sentir empatía y para operar con símbolos, se construyen en los primeros años de la vida y por eso el trabajo cultural, entendido en sentido amplio como el acceso y el disfrute de todas las artes, del juego, de la lectura y de las prácticas familiares y comunitarias que identifican y vinculan a las niñas y a los niños con su herencia simbólica, es un componente prioritario de la educación inicial.

La literatura hace parte de las artes: específicamente, es el arte el que se vale de las palabras para explorar otros significados que trascienden el uso convencional de la lengua y que expresan las emociones humanas a través de símbolos. Así como el compositor musical dispone unos sonidos en el tiempo y en el espacio de una partitura o la bailarina ensaya una coreografía con su cuerpo y sus movimientos, el autor de literatura trabaja las palabras. En todos esos casos, aunque cambien los materiales, se puede ver que la esencia del arte es esa necesidad de ensayar un “orden distinto” al que imponen las exigencias utilitarias de la vida: un orden simbólico que se distancia de la lógica convencional para crear metáforas que apelan a la sensibilidad de las personas y que las interpelan para que construyan sus propias interpretaciones.

La exploración del medio es una de las actividades más características de las niñas y los niños. Al observarlos, se puede ver que permanentemente están tocando, probando, experimentando y explorando todo cuanto les rodea; ellas y ellos están en una constante búsqueda de comprender y conocer el mundo. Un mundo configurado por aspectos físicos, biológicos, sociales y culturales, en los cuales actúan, interactúan y se interrelacionan con su entorno.

Esta experiencia de actuar y de relacionarse en el tiempo y en el espacio con las personas, objetos, situaciones, sucesos y contextos, propicia un proceso de construcción de sentido de lo que es y pasa en el mundo, y de lo que implica habitar en él. Esta construcción de sentido, en la que intervienen las capacidades con las que se nace, es un proceso recíproco: las niñas y los niños significan y dan sentido al mundo en el que viven y, a su vez, ellas y ellos se van conformando como sujetos del mundo a partir de lo que reciben de él. Como lo plantea Malaguzzi (2001), “El niño aprende interactuando con su ambiente, transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos y, de manera original, de sus coetáneos” (p. 58). En este sentido, participa en la construcción de su yo y en la construcción del yo de los otros.

En la educación inicial, la exploración del medio implica que a través de la pedagogía se valore, respalde, acompañe y promueva la actitud de asombro, de búsqueda, de indagación; y que se planteen preguntas y formulen hipótesis y explicaciones por parte de las niñas y los niños. El pedagogo Francesco Tonucci (1995) dice que

Entendemos que hacer ciencia no es conocer la verdad sino intentar conocerla. Por lo tanto, debemos propiciar en los niños una actitud de investigación que se funde sobre los criterios de relatividad y no sobre criterios dogmáticos. Esto significa que hay que ayudar a los niños a darse cuenta de que ellos saben, de que ellos también son constructores de teorías y de que es esta teoría la que deben poner en juego para saber si les sirve o si es necesario modificarla para poder dar una explicación a la realidad que los circunda. (pp. 85-86)

Metodología

El propósito de este trabajo revisar las posibilidades de la investigación acción como herramienta metodológica para estudiar la realidad educativa que se presenta a causa de la COVID-19, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación. Para ello se plantea la necesidad de generar espacios que permitan el diálogo, la reflexión y la construcción del conocimiento a pesar de las restricciones ocasionadas por el aislamiento preventivo a causa de la pandemia.

La experiencia pedagógica se orienta por los principios de la investigación acción, puesto que durante su desarrollo se reflexiona constantemente sobre la recolección y el análisis de las evidencias producto del ejercicio de los estudiantes, quienes son los protagonistas educativos del proceso de reflexión y de cambio. Al ser una metodología con enfoque cualitativo, involucra técnicas de recolección de información variadas, como el uso de los portafolios, que ayudan a conocer cada una de las situaciones, fortalezas y dificultades de todo el proceso de investigación. En el caso de este proyecto se utilizaron registros, observaciones, registros en audio, video y fotográficos, entrevistas, cuestionarios, pruebas de rendimiento académico de los estudiantes, diarios y testimonios focalizados, entre otros.

Las técnicas utilizadas responden a un proceso planificado e intencionado de las acciones que se han de ejecutar, desde el punto de vista investigativo y desde la perspectiva formativa de quienes participan. Así mismo, hay que tener en cuenta que toda la información que se recoge es paulatinamente sistematizada y analizada, lo que permite según los momentos o fases del proceso, evaluar la efectividad de las acciones implementadas y los cambios personales logrados por los participantes y la toma de decisiones respecto a posibles ajustes.

Resultados

La propuesta pedagógica “Retos de familia en tiempos de pandemia” forjó oportunidades y experiencias para que los padres se vincularan en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños. El escenario de trabajo fue el hogar, lo que permitió reconocer las necesidades, profundizar las capacidades y habilidades que ayudaron a comprender y hacer frente desde lo personal y lo colectivo a sus realidades, alcanzando en un 80 % la participación de las familias en el desarrollo de las guías de aprendizaje, trabajo que se ha evidenciado a través de fotografías, videos, creaciones artísticas, composiciones literarias y actividades recreativas.

Con el diseño, la implementación y la evaluación de las guías de aprendizaje en forma física y digital, que integraban el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, se evitó la deserción escolar en los estudiantes de los niveles de Preescolar y Primaria en un 100 %; todos participaron de manera activa, pues los contenidos permitían el desarrollo de competencias socioemocionales dentro de la familia, para fortalecer los lazos afectivos y generar competencias en las diferentes áreas del conocimiento.

Se dio la oportunidad para que los maestros en formación repensaran su papel como futuros educadores, partiendo de las necesidades propias del contexto ocasionado por la pandemia y vinculando a la familia; además, se propició el surgimiento de propuestas investigativas pertinentes a las realidades. Según el reporte de la Comisión de Evaluación y Promoción de la Escuela Normal Superior de San Mateo, en el primer y segundo periodo, los resultados reflejaron un buen rendimiento académico en todas las áreas, alcanzando en su mayoría nivel alto y superior.

Conclusiones

Los maestros en ejercicio y maestras en formación se adaptaron al nuevo cambio ocasionado por la emergencia sanitaria. Fue necesario utilizar estrategias y herramientas mediante las actividades rectoras (juego, arte, literatura y exploración del medio), que motivaron la adquisición de conocimientos y competencias en los estudiantes.

La implementación de la propuesta permitió la transversalización de las diferentes áreas del conocimiento, priorizando y fortaleciendo los aprendizajes para que los estudiantes se motivaran de manera permanente y lograran desarrollar las diferentes competencias, además de salvaguardar la vida.

Los maestros del Programa de Formación Complementaria tuvieron la oportunidad de redibujar el concepto de educación; atendiendo las necesidades propias del contexto, diagnosticaron, diseñaron, aplicaron y evaluaron guías de aprendizaje que aportaron a la formación integral de los estudiantes.

Se fomentó el desarrollo de habilidades comunicativas en familia y con los docentes, el trabajo en equipo y el seguimiento al proceso educativo, lo cual hizo que se valorara mucho más la bella misión de educar.

La propuesta permitió el ajuste al programa curricular, la colaboración de la familia fue fundamental, pues aceptó contribuir al afianzamiento de las capacidades y habilidades.

Se establecieron rutinas que contribuyeron a definir tiempos para aprender, jugar, ayudar en casa y descansar.

Se adaptó la práctica pedagógica a la situación actual y al contexto institucional a través de la identificación de la realidad propia de cada familia, para diseñar actividades y estrategias pertinentes y flexibles.

El liderazgo pedagógico del colectivo docente permitió dinamizar la presentación de las guías de aprendizaje con actividades creativas, innovadoras e integradoras.

Referencias

Aguilar, R. (2004). La guía didáctica un material educativo para promover el aprendizaje autónomo. Evaluación y mejoramiento de su calidad en la modalidad abierta y a distancia de la UTPL. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo RIDE*, 7(1-2), 179-192.

Ariza, J. M., (2010). La implicación familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 7, 1-6. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6976.pdf>

- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Avilés, N., Fernández-Olivera, A., & Oliveras, M. L. (2015). *Cientimates, un recurso lúdico para la enseñanza de las ciencias y las matemáticas en Educación Infantil*. REIDOCREA.
- Ballester, R., & Gil, (2009). Las habilidades sociales y convivencia escolar. *Revista Educativa, 18*(8).
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Paidós
- Caballo, V. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI Editores.
- Castro, G. & Calzadilla, G. (2021). La comunicación asertiva. una mirada desde la psicología de la educación. *Didáctica y Educación, 12*(3), 131-151.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. (2017). *La formación de competencias ciudadanas. Competencias ciudadanas de los estándares al aula: una propuesta de integración a las aulas académicas*. Universidad de los Andes.
- Choque, R. (2008). *Habilidades para la vida*. Signo.
- Dewey, J. (1970). *Democracia y educación*. Losada.
- Dorantes, C. & Mateus, G. (2007). La educación nueva: la postura de John Dewey. *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía, 9*, 1-7. <http://www.odisea.com.mx/2007/07/dorantes-mateus-dewey.html>
- Heiland, H. (1993). Friedrich Fröbel. *Revista Trimestral de Educación 23*(3-4), 501-519.
- García, L. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Ariel.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Jover, G. & García, A. (2015). Relectura de la educación por competencias desde el pragmatismo de John Dewey, Teoría de la educación. *Educación y Cultura de la Sociedad de la Información, 16*(1), 32-43.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Maya, T. (2007). *La tierra es la casa de todos*. Corporación Canto Alegre.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Lineamientos para la educación virtual en la educación superior*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Guía n.º 49*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013. Decreto 1965 de 2013*. http://www.developmentofpeoples.org/img/projects/GUIA_49_GUIAS_PEDAGOGICAS.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El sentido de la Educación Inicial*. Documento n.º 20. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2017a). *Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2017b). Referentes teóricos para Educación Inicial en el marco de la atención integral. *Monográfico: Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas, 11*, 70-76.

Montoya, J. (2013). *La lucha del currículo en Colombia*. Universidad de los Andes.

Moore, M. (1989). Editorial: Three Types of Interaction. *American Journal of Distance Education, 3*(3), 1-6.

Oberst, U., Virgili, I., & León, R. (2004). la psicología individual de Alfred Adler y la psicosis de Olivér Brachfeld. *Revista de Neuropsiquiatría, 67*(1-2), 31-44.

Peña, J. (2013). *Supuestos teóricos y prácticos de los programas de filosofía para niños* [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid.

Sarlé, P. (2010). *El juego en el nivel inicial. Juego reglado, un álbum de juegos*. Baires Print.

Sátiro, A. (2009). *Pensar creativamente*. Octaedro.

Tonucci, F. (1995). El niño y la ciencia. En *Con ojos de maestro* (pp. 85-107). Troquel.

Villalobos, X. (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación, 55*(3). <https://doi.org/10.35362/rie5531590>

Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Gedisa.

8. Clubes de ciencia, estrategia para el desarrollo integral en la formación de maestros

*Nancy Esperanza Mateus Casas
Leonardo Alexis Páez González
Aida Graciela Sastoque Coronado
Escuela Normal Superior de Ubaté*

Introducción

Pensando en fortalecer el modelo pedagógico integrador ofrecido en la propuesta de formación de los maestros en la Escuela Normal Superior de Ubaté y en los retos que se aproximan para la educación en el siglo XXI, desde el Programa de Formación Complementaria (PFC) se crea un trabajo interdisciplinar en diversos espacios académicos. Este busca promover la creación de clubes de ciencia para desarrollar el pensamiento y las habilidades científicas en los niños y niñas de Preescolar y Primaria, y fortalecer la investigación, teniendo como referente el Programa Ondas. El trabajo integrado con estudiantes de segundo semestre del PFC inició como una dinámica de aula, pero debido a la pandemia generada por la COVID 19 se llevó a los hogares de los maestros en formación. Dos de los proyectos se ejecutan con niños de las sedes rurales de la institución participante en la convocatoria de MinCiencias, que actualmente se denomina Ondas en casa.

De esta experiencia se rescata la creatividad de los estudiantes del PFC, pues diseñan recursos que se adaptan a las circunstancias del momento; además, se han fortalecido los procesos de formación de las infancias en un

trabajo articulado escuela-familia; se evidencian problemáticas y temáticas transversales como motor de los procesos de integración; se visibilizan procesos formativos más humanos, cercanos a las realidades de los niños y sus familias en sus contextos, lo cual lleva a recuperar saberes que circulan en la cotidianidad de los hogares. Por ello se analizan temas como huertas familiares, uso de las plantas medicinales, uso adecuado del agua, ahorro y formas de manejo responsable de la energía, reutilización y uso creativo de los residuos sólidos producidos en el hogar. Con estas temáticas se están gestando procesos de investigación que toman en consideración los intereses comunes de estudiantes y familias.

Desarrollo temático



Figura 1. Experiencia de práctica pedagógica investigativa. **Fuente:** Garzón (2020), Diario de campo.

El trabajo que se describe a continuación presenta la experiencia pedagógica que se está llevando a cabo en la actualidad en la Institución Educativa Departamental Escuela Normal Superior de Ubaté (ENSU), como dinámica para atender los procesos de formación de los futuros maestros y resolver los retos que ha planteado la situación de pandemia a todas las instituciones del país y en especial a aquellas que se encargan de preparar a las futuras generaciones de maestros.

La Institución se encuentra ubicada en el municipio de Ubaté, Cundinamarca. Al igual que las demás Escuelas Normales de Colombia, su compromiso misional es garantizar la formación inicial de maestros para los niveles de Preescolar y Básica Primaria, a través de reflexiones sobre la educación de los niños y las niñas de estos niveles, y el lugar del maestro como profesional y sujeto garante del derecho a la educación.

Por ello, la Escuela Normal Superior de Ubaté (ENSU) ha encontrado en los planteamientos de las pedagogías críticas el sustento teórico para consolidar una propuesta curricular y pedagógica orientada a formar la conciencia crítica de los niños, las niñas y los jóvenes (Freire, 2002); es la excusa para promover en los maestros el desarrollo de competencias críticas e invitarlos a reflexionar acerca de su labor, de modo que adquieran la capacidad de leer los contextos y las necesidades de formación, e igualmente, asegurar el diseño de planes de estudio que permitan no solo atender las necesidades detectadas en las aulas, sino además, brindar la oportunidad de promover procesos de formación integral de los sujetos a su cargo.

Estos ideales formativos se expresan en el lema: “Educar en la libertad, la participación y el desarrollo comunitario” (Escuela Normal Superior de Ubaté [ENSU], 2018, p. 2), que se concreta en la misión de formar excelentes maestros innovadores, autónomos y competentes para desempeñarse en el campo de la primera infancia, educación Preescolar y Básica Primaria, fundamentados en un modelo pedagógico integrador con enfoque sociocrítico, que en el caso del PFC se ha visto fortalecido con elementos de la metodología de educación relacional (Fontán, 2014) desde una perspectiva de formación humana integral.

En la experiencia particular de la Institución a causa de la pandemia por la COVID-19 se encontró una gran tensión entre los elementos altamente heterónomos de las prácticas pedagógicas que con directrices algo tradicionales se venían manejando en el aula de clase, por lo que uno de los retos del trabajo en casa ha sido que el estudiante fortalezca su autonomía (Fontán, 2012) y que el maestro en ejercicio brinde la oportunidad para que el alumno aprenda a tomar decisiones frente a las dinámicas que este contexto específico exige y utilice estrategias con las que él pueda aprender más y mejor. En resumen, esa transición se encamina al estudio de la autonomía. Las bases para definir el aprendizaje autónomo son explicadas por Chica (2017), así:

En el aprendizaje autónomo, la persona se educa a sí misma cuando por reciprocidad entabla un aprendizaje cooperativo voluntario con base en el ideal de formarse en la búsqueda del bien común, donde todos ganan en función de la autogestión del aprendizaje. En el aprendizaje autónomo toman la iniciativa para educarse a sí mismos, para tener contacto con las cosas y para comprender los fenómenos sobre la base de una reciprocidad honesta, sincera, recta e inteligible. (p. 18)

Por lo tanto, en este ejercicio de transición de las dinámicas de las clases institucionalizadas a unas en el ambiente del hogar y en la virtualidad, fue necesario comprender que una de las tareas de los futuros maestros es poder llevar al estudiante por los caminos del autoconocimiento y el reconocimiento de sus propias potencialidades, habilidades y capacidades para, poco a poco, consolidarse desde el entrenamiento permanente como un sujeto altamente competente que lo convierta en experto y finalmente en un sujeto virtuoso (Acosta, 2013; Coyle, 2009). Es así como los futuros maestros y los maestros en ejercicio en este momento están estudiando los componentes biológicos, ambientales y sociales que inciden en el aprendizaje, a fin de entender que cada sujeto tiene diversas formas de aprender, relacionadas en ocasiones con el predominio de uno de los hemisferios cerebrales, con las formas de ingreso y procesamiento de la información, lo que termina dando mayor sustento al asunto de las diferencias humanas. De ahí que haya sido importante formar maestros para que guíen a sus estudiantes en las dinámicas que le permitan al sujeto,

[Establecer] la ruta de aprendizaje dentro y fuera de la escuela aflorando la curiosidad, la indagación, el cumplimiento de las metas, la verificación del pensamiento hipotético, el interés por relacionar la teoría y la práctica e intercambiar puntos de vista con los compañeros y expertos que le permiten el poder de pensar por sí mismo. (Chica, 2017, p. 34)

Bornas (1994), por su parte, comprende la autonomía articulada a diversos ámbitos. Él dice que implica una madurez del carácter conductual, una autorregulación del aprendizaje; allí el sujeto reconoce sus capacidades y su avance propio; y, en oposición, está el sujeto no autónomo: “el niño no autónomo es aquel que no sabe lo que debería hacer o lo que quiere, necesita ayuda de manera continua” (Bornas 1994, p. 6). Estos elementos se reconocen en el momento de ejecutar el modelo pedagógico integrador con enfoque sociocrítico de la ENSU, pues en la realidad el maestro se encontrará con diferentes niveles de autonomía (Fontán, 2014), edades y ritmos de trabajo, en los diversos escenarios de práctica pedagógica; en este caso, en sus propios hogares. La tarea será, entonces, orientar y guiar a la transición de niveles de

menor compromiso personal a mayores niveles de responsabilidad frente a la formación.

La comprensión de estos elementos ha llevado a discusiones sobre el diseño de propuestas de clase y de estrategias que favorezcan el desarrollo y el fortalecimiento de la autonomía en el contexto familiar. Por lo tanto, es evidente que las prácticas de los maestros han cambiado, no se pueden centrar en el control absoluto de las decisiones de lo que ocurre en el hogar ni en imponer una única visión y comprensión del mundo, sino que deben promover la participación, el trabajo individual y también el cooperativo (Yepes, 2017a). En otras palabras, las prácticas dialógicas y respetuosas de los conocimientos del otro se unen a la capacidad del maestro y del estudiante al debatir, argumentar y concretar los aprendizajes con base en la comprensión de que todos los seres humanos interpretan de diversas formas las distintas realidades, por lo que se aprende a llegar a acuerdos, establecer relaciones y pactos de convivencia sin perder de vista la valoración del otro y de lo otro (Levinás, 2001).

Al respecto, Chica (2017) manifiesta que,

El aprendizaje autónomo implica una estrecha relación entre el docente y el estudiante, entendiendo la necesidad de una apertura mental para desaprender y aprender, ello significa que la actitud para cambiar esquemas mentales se apoya en una interactividad de diálogo, en cuanto que el pensamiento, la palabra y el lenguaje establece una comunicación argumentativa de aceptación y reconocimiento de puntos de vista. (p. 165)

De esta forma, el hogar abrió sus puertas a las aulas de clase, se transformó en un espacio de diálogo permanente, de reconocimiento del otro desde sus saberes; es un escenario participativo y democrático, por lo que el futuro maestro está llamado a desaprender aquellas prácticas lineales y altamente autoritarias, para reemplazarlas por la ejecución y dinamización de clases participativas, donde el estudiante tenga la posibilidad de compartir sus saberes, expresar sus sentimientos, es decir, aprende a decidir (Yepes, 2017a).

Así, se consolida la construcción del sentido de lo relacional, de una pedagogía que, en palabras de Freire (2004), se expresa como “pedagogía relacional”, que asume el campo de la dimensión humana como eje de su propuesta, que frente a la inequidad y la exclusión hace suyos los principios de la alteridad que invita a la estructuración de los sujetos en su diálogo humanizado entre contextualización y aprendibilidad, y que busca que el educando comience precisamente a escuchar con atención al otro, a reconocer

lo que vale, lo que sabe y lo que puede aportar en términos de conocimientos; lo cual es contrario a la educación bancaria, que es vertical, que niega los saberes de quien aprende, es decir, desconoce los saberes que tiene previamente el sujeto (Freire, 2004).

En este sentido, la práctica pedagógica es asumida como un saber relacional, que se construye y da sentido en la medida en que se establezcan interacciones significativas con otros. Se considera, además, como una transdisciplina en la que diferentes disciplinas y actores permiten una mayor comprensión del fenómeno educativo; por eso se retoman saberes de la neurociencia, la medicina, la psicología, la sociología, la epistemología, para, con base en ellas, definir y comprender los conceptos de educabilidad, enseñabilidad, contextualización y aprendibilidad. El objetivo es que los futuros maestros apropien y apliquen estos conceptos en el campo teórico-práctico, y que, con la dinamización de estrategias didácticas, busquen un equilibrio entre lo que se enseña y lo que los niños, niñas y jóvenes realmente aprenden en las actuales circunstancias (Llinás, 2003).

Estos elementos han llevado a que en los procesos de formación de los futuros maestros se asuma el estudio del desarrollo humano, los imaginarios de infancia e infancias, el concepto de diversidad humana como algo natural, el desarrollo del cerebro y su incidencia en los procesos de aprendizaje (Llinás, 2003), la importancia de la motivación y el diseño de metas (Yepes, 2017b), para comprender las formas de ingreso y procesamiento de la información como sustento para aceptar las diversas formas de aprender y para entender los procesos de estructuración de los sujetos en relación con contextos problemáticos.

Los elementos antes expuestos son el fundamento del trabajo y la formación de los futuros maestros, aspectos que en la actualidad son llevados a los contextos familiares y escenarios de práctica pedagógica como alternativa para fortalecer los procesos de desarrollo integral de los niños y niñas en sus casas. Por ello, los clubes de ciencia son una oportunidad para fortalecer las habilidades científicas de los niños, niñas y sus familias, a partir de un trabajo integrado y articulado a las necesidades de los hogares.

En esta misma línea, en los planteamientos de Tonucci (1995) se comprende que los niños, niñas y sus familias tienen la posibilidad de explicar los fenómenos que viven en su cotidianidad; elemento que se utilizó como promotor de la idea de llevar la ciencia a través de clubes al hogar, pues,

Tenemos la hipótesis de que los niños desde pequeños van construyendo teorías explicativas de la realidad de un modo similar al que utilizan los científicos. Entendemos que hacer ciencia no es conocer la verdad sino intentar conocerla, por lo tanto, debemos propiciar en los niños una actitud de investigación que se funde sobre los criterios de relatividad y no sobre criterios dogmáticos. Esto significa que hay que ayudar a los niños a darse cuenta de que ellos saben, de que ellos también son constructores de teorías y de que es esta teoría la que deben poner en juego para saber si les sirve o si es necesario modificarla para poder darle explicación a la realidad que los circunda. En líneas generales proponer la ciencia de formas bien distintas. (p. 37)

A este respecto, las dinámicas sociales y económicas actuales les han permitido a las familias visibilizar una serie de necesidades y problemáticas que debían comprender profundamente para dar respuesta o encontrar una solución; entre ellas están el uso responsable de la energía, el ahorro en el consumo del agua, garantizar la seguridad alimentaria de sus familias, manejar relaciones armónicas y respetuosas con los miembros del hogar. Estos son temas transversales que la escuela estudia de manera teórica en ocasiones, que se analizan alejados de la realidad y que hoy se ven como cercanos; es así como se comprueba que la ciencia se convierte en la alternativa para comprender y explicar los fenómenos, tal como lo manifiesta Glauert (2000),

Trabajar la ciencia con niños y niñas brinda la oportunidad de fortalecer el currículo en la Primaria, siguiendo o fomentando el desarrollo de habilidades como: construir y favorecer ideas e intereses en los niños y las niñas, incrementar la comprensión de los niños sobre su medio físico y biológico, promover la conciencia del papel que tiene la ciencia en la vida cotidiana, estimular un pensamiento crítico, el respeto a las evidencias y el interés por el medio ambiente, desarrollar actitudes y pensamientos positivos para aprender y apoyar a los alumnos para que aprendan a aprender. (p. 6)

En vista de las acciones de práctica pedagógica en la contingencia por la COVID-19 y considerando la ciencia como un eje integral fuera del aula de clase, se piensa en promover una estrategia pedagógica activa, participativa y dinámica, que consolide aprendizajes significativos para la vida; de ahí que se reconozcan los clubes de ciencia como una alternativa de reflexión y construcción de conocimiento desde el hogar.

Al respecto, los clubes de ciencia son agrupaciones de niños, niñas y jóvenes que a partir de gustos comunes se unen espontáneamente para “aprender ciencia”, es decir, para conocer las nociones básicas sobre el mundo que los rodea; para “aprender a hacer ciencia”, lo que les permite desarrollar habilidades en torno al método científico y el proceso investigativo, pero

sobre todo para “aprender de la ciencia” a colaborar con sus compañeros (trabajo en equipo), lo cual facilita el aprendizaje entre pares; a trabajar con rigor perdiendo el miedo a la ciencia y a la tecnología, utilizando diferentes fuentes para la búsqueda de información, considerando las limitaciones de la ciencia, el aprovechamiento ético de sus recursos en la búsqueda de conductas adecuadas, saludables y del sentido de su vida (Hodson, 1992, citado por Banet et al., 2004).

La experiencia de los clubes de ciencia en la ENSU tiene históricamente sus inicios en la década de 1990, como una tradición experiencial en la formación de los futuros maestros. Este trabajo integrado fue promovido en los espacios de práctica pedagógica por los maestros Silvia Clavijo y Nelson Rodríguez, como alternativa para formar a los niños y las niñas en el pensamiento científico mediante el trabajo con fósiles, aromáticas que curan, TV educativa, entre otros. De esas propuestas innovadoras es necesario resaltar que se sigue promoviendo el proyecto NORPAPER, orientado a fortalecer la conciencia de reutilización de los recursos a través del reciclaje de papel, y la propuesta denominada Transmiso la Onda, que se implementa actualmente en la sede Rural Viento Libre.

Posteriormente, durante el año 2019, en los espacios académicos: Didáctica de las Ciencias, Contexto Sociocultural, Práctica Pedagógica Investigativa, Niñez y Pensamiento Investigativo, e Investigación Sociocrítica, y teniendo como referencia el modelo pedagógico integrador en la formación de maestros, así como los planteamientos pedagógicos e investigativos que proponía Colciencias para fortalecer la investigación en las infancias, se promovió en el PFC la conformación de clubes como estrategia para articular e integrar saberes propios de los espacios antes mencionados y como herramienta para vincular a los niños y niñas en experiencias investigativas acordes a sus intereses, y de igual manera, fortalecer las habilidades de los futuros maestros como agentes promotores de experiencias investigativas.

Por ello, aprovechando que, dentro del planteamiento de las políticas de educación en el contexto colombiano, en el transcurso de las últimas décadas se ha querido fortalecer la cultura ciudadana en la ciencia y la tecnología desde la primera infancia hasta la educación universitaria, e impulsar la investigación como un eje importante y transversalizador para desarrollar el conocimiento y dejar atrás procesos mecanicistas y memorísticos. Esto llevó a impulsar

el Programa Ondas en busca de consolidar en la educación de los niños y adolescentes la formación en la ciencia, la tecnología y la innovación.

Las dinámicas del Programa han motivado a maestros y estudiantes a idear propuestas de indagación en las aulas de clase, movidos por su interés en problemáticas comunes o deseo de aprender nuevos temas. Por ende, el Programa Ondas dentro de sus propósitos formativos pretende:

- Generar estrategias de educación e investigación desde la formación inicial y lograr un proceso integral en los currículos, desarrollar el espíritu científico a través de investigaciones diseñadas para niños y niñas en compañía de sus maestros.
- Formar a los maestros para que, a su vez, formen niños y niñas investigadores, diseñar e implementar estrategias de comunicación y virtualización, dirigidas a impulsar el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación en la educación básica.
- Frente al trabajo propuesto por Ondas se encuentran dos modalidades de investigación: trabajos de tipo estructurado y de tipo abierto. En el proceso formativo del PFC se ha promovido que los maestros en formación, en las experiencias de sus prácticas pedagógicas y a través del diálogo con los niños y las niñas, busquen solucionar las cuestiones planteadas por los infantes frente a necesidades ambientales o sociales. Por lo tanto, se han puesto en marcha procesos abiertos, que responden a las dudas planteadas por los actores del proceso formativo en Preescolar y Primaria.

Es así que dentro de la propuesta formativa que ofrece el Programa Ondas se procura que en los diversos espacios académicos del PFC el maestro en formación se eduque como un agente investigador y, por ello, se retoma la caja de herramientas “XUA,TEO y sus amigos en la onda de la investigación” (Manjarrez et al., 2008), como insumo para que los maestros en formación se asuman como formadores en los ámbitos de la cultura, la ciencia, la tecnología y la innovación; y dentro de este proceso se pretende que se estimulen habilidades tales como explorar, observar, preguntar y analizar.

Por ello, es necesario destacar que para Ondas la investigación es:

(...) una actividad propia del ser humano, posible de desarrollar en todas las áreas del conocimiento y con niños y niñas muy pequeños. También es entendida como un proceso de desciframiento de la condición humana a partir de la experiencia de vida de la población en los contextos escolares, familiares y comunitarios. (Prieto et al., 2011, p. 8)

Se destaca además que el objetivo de interés para los que desean hacer investigación según las dinámicas de Ondas son las problemáticas y potencialidades de los entornos inmediatos; se busca, con simples preguntas, motivar la indagación, la búsqueda sistemática y rigurosa de respuestas, soluciones y propuestas que estimulen la creación de comunidades de conocimiento y saber. De esta manera, maestros, niños y niñas ven que la investigación se convierte en oportunidad para aprender y producir nuevo conocimiento, así como hallar conexión entre lo que se ve en la escuela y las necesidades de su entorno.

De igual manera, se espera que dentro del proceso formativo para los maestros en formación se apliquen las siguientes cuatro dimensiones transversales que les permiten llevar a la práctica los diferentes saberes adquiridos en las diversas áreas de formación (Prieto et al., 2011, p. 10):

- a. Desarrollo profesional, potenciando las capacidades de creación, innovación, conjugando su conocimiento y experiencia pedagógica.
- b. Capacidad para investigar.
- c. Reconocerse como un sujeto político de la acción educativa.
- d. La producción del saber y el conocimiento en el marco de una concepción crítica y ética.

Dentro del proceso propuesto desde el año 2019 con el objetivo de incentivar clubes de ciencia, se consolidaron cuatro clubes enfocados en el reciclaje, la alimentación saludable, el conocimiento de los animales invertebrados en la ENSU y el cuidado de las energías renovables, que obtuvieron reconocimiento en el ámbito regional en la Feria de la Ciencia municipal. En este proceso, las y los maestros en formación asumieron el contexto escolar como el medio que contribuye en la formación de los niños y las niñas en asuntos de interés, es

por esta razón que se evidenció una participación activa y comprometida por parte de los integrantes de los clubes.

En el año 2020 se continuó con el trabajo diversificando las temáticas y se consolidaron nuevos equipos de maestros en formación que lideraran estos procesos. Los clubes se desarrollaron en la sede central urbana y en las rurales, y contaron con el aval de las y los maestros acompañantes para llevar a cabo este proceso. Por ello, se destinaron espacios y tiempos específicos para poner en marcha las actividades de los clubes, potenciando la integralidad y el trabajo interdisciplinario según los planteamientos del PRAE institucional, formulando y ejecutando propuestas sobre la reutilización y el uso creativo de los residuos sólidos producidos en el hogar, en el diseño de juguetes, uso de plantas medicinales, ahorro y cuidado del recurso energético e hídrico, huertas escolares y familiares.

De igual manera, se presentaron las propuestas a la convocatoria Ondas realizada por la Unicervantes, en la que se promueve la investigación, la ciencia y la tecnología. Maestros y estudiantes tuvieron la oportunidad de inscribir sus propuestas, todas mediadas por los intereses de los estudiantes. Dos de ellas fueron seleccionadas, una orientada a comprender cómo participa el cerebro en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, y la otra enfocada en el ahorro y cuidado de la energía y la promoción del uso de las energías renovables en el hogar.

Metodología

Al declararse la emergencia sanitaria y la posterior cuarentena por la COVID-19, surgió un sinnúmero de preguntas, ¿Cómo continuar con los procesos?, ¿Qué estrategias emplear para posibilitar escenarios de práctica pedagógica a los maestros en formación sin exposición al riesgo?, ¿Cómo transformar los procesos formativos para garantizar una formación integral? Fue así como las propuestas que nacieron en el aula, fueron llevadas al contexto familiar. En medio de ese escenario problémico, de esa nueva realidad, surgió la idea de continuar en casa el desarrollo de los talleres propuestos en cada uno de los clubes. Y los estudiantes se pusieron manos a la obra. Inicialmente se ajustaron las propuestas. ¿Cómo vincular a las familias? fue la pregunta inicial, pues hasta en el escenario hogar era necesario leer las realidades específicas de las familias, adaptarse a los tiempos, hacer reflexiones profundas, dinamizar

acciones que permitieran el encuentro y brindaran la posibilidad de aprender en familia.

De este modo las experiencias en la práctica pedagógica investigativa en tiempos de pandemia por la COVID-19 han venido guiando la estrategia de clubes de ciencia en casa, como una alternativa viable y favorable para cumplir con los retos que implica formar maestros para las infancias del Preescolar y Primaria. Por esta razón, como equipo de docentes líderes en el proceso, se decide dar un enfoque cualitativo con fundamento en los planteamientos de Hernández-Sampieri et al. (2014), quienes indican qué se utiliza en la recolección y el análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevos interrogantes en el proceso de interpretación, con base en un ejercicio hermenéutico, es decir, de comprensión de la realidad, y mediante un proceso inductivo, recurrente, a fin de analizar así las múltiples realidades subjetivas desde un trabajo secuencial y flexible.

Cada equipo comenzó por transformar los talleres, definir las habilidades que se querían trabajar en el contexto familiar, analizar las realidades que estaban afectando a las familias; así se comprobó que muchas de ellas habían aumentado el consumo de agua en casa; en otros casos se mostraba un aumento en la producción de residuos de plástico y cartón. También se identificó la disminución en los ingresos y los recursos de las familias, pues algunos de los padres se dedicaban al trabajo informal, lo cual implicaba preocupación por garantizar la seguridad alimentaria del grupo familiar, desconcierto por el futuro de la humanidad, lo que le espera y las transformaciones que se deben dar en todos los escenarios.

De esta manera nacieron los clubes en casa, con propósitos orientados por la preocupación en el cuidado y mejoramiento de la salud, la prevención de los riesgos en el hogar, la alimentación saludable de los niños y niñas, el cuidado del agua, el uso responsable de la energía, las preguntas acerca de cómo aprenden los niños y cómo ayudarles en casa, la reducción del impacto del hombre sobre la naturaleza. Las familias, entonces, valoraron el rol del maestro como sujeto formador y comprendieron que ellas comenzaban a desempeñar un papel más activo en los procesos de formación integral de los niños, las niñas y los jóvenes.

Con respecto a lo anterior, Delors (1994) recuerda que “la educación en el siglo XXI ha de basarse en los siguientes pilares: aprender a conocer, aprender

a hacer, aprender a vivir y aprender a ser” (p. 2); indica además que la educación tiene una doble misión: “enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos” (p. 2). Esta situación se evidenció en el contexto familiar, los maestros en formación y sus familias están aprendiendo a aprender, descubriendo cómo procesan mejor la información y resignificando los aprendizajes que dan respuesta a las necesidades de un momento histórico específico.

Además, como lo menciona Morín (1999):

La educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el empleo total de la inteligencia general. Este empleo máximo necesita el libre ejercicio de la facultad más expandida y más viva en la infancia y en la adolescencia: la curiosidad, la cual, muy a menudo, es extinguida por la Instrucción, cuando se trata, por el contrario, de estimularla o, si está dormida, de despertarla. (p. 17)

Aprovechar al maestro en casa, motivó el trabajo con los planteamientos del modelo y enfoque institucional, pues se tiene la firme creencia de que todo sujeto posee saber, de que todo individuo educa y forma a otro, y eso se debía usar a favor de los procesos de formación de los futuros maestros. Sus familias serían sujetos activos, los acompañarían como formadores, a través de un proceso dialógico aprenderían mutuamente, de ahí que se reactivaran los diálogos en familia y se recuperaran los saberes empíricos, las tradiciones. Así que escuchar a los integrantes del hogar y a la comunidad con mayor experiencia resultó ser una oportunidad maravillosa.

El trabajo en casa requería de creatividad, capacidad para flexibilizar, negociar, aprender del otro, una gran disposición para escuchar, y también sería necesario trabajar las emociones, ya que todos reconocían que la situación vivida no era fácil, nadie estaba preparado para ello. En este sentido se espera fortalecer a través de la práctica pedagógica dichas habilidades y otras propias de la labor del maestro.

Resultados

Los clubes de ciencia, como estrategia de aprendizaje en la formación de maestros, permitieron fortalecer habilidades propias del rol del maestro en su quehacer pedagógico, entre ellas: planear, evaluar, reflexionar la propia práctica

pedagógica, diseñar recursos y materiales para el apoyo al trabajo, entender las diversas formas en las que aprenden los sujetos para determinar las mejores dinámicas de trabajo que se pueden aplicar en un contexto determinado. Un aspecto que se consideró importante fue definir actividades motivantes, lúdicas y con un alto propósito formativo, debido a que esto ayudaría a manejar de mejor manera el estrés que se presenta dentro de los grupos sociales debido al confinamiento.

De igual manera, uno de los aprendizajes significativos de la experiencia fue la necesidad de reconocer el valor de la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, en los procesos de aprendizaje, pues el maestro en formación al reconocerse como sujeto autónomo, con un proyecto de vida claro, mantiene el interés por promover prácticas educativas innovadoras según sus propios intereses y respondiendo a las necesidades del contexto, pues encuentra que es posible hacer investigación sobre problemáticas que se han detectado con la comunidad.

Es preciso recalcar que una de las formas de motivar el quehacer pedagógico de los maestros en formación es a través de la sistematización de la experiencia y brindando espacios de divulgación y socialización de los avances académicos producto de procesos investigativos en el aula de clase o en el contexto familiar. En este caso, la Escuela Normal Superior de Ubaté visibilizó este trabajo mediante la participación en la Feria Virtual de la Ciencia, Tecnología e Investigación, Una Nueva Ubaté¹, con doce proyectos, de los cuales diez iniciaron como clubes de ciencias con la integración de espacios académicos, para dar a conocer cómo los niños, las niñas, los maestros en formación y sus maestros acompañantes construyen conocimiento en el trabajo colaborativo, y para demostrar, igualmente, la necesidad de integrar a las familias en estos procesos, con temas de interés, tal como se observa en el proceso investigativo que propone la metodología del programa Ondas.

Hay que mencionar, además, que esta experiencia permite consolidar procesos reflexivos desde los espacios académicos de didácticas de las áreas, dando fuerza a los elementos de educabilidad y enseñabilidad, pues se comprende que todo sujeto tiene la posibilidad de aprender y que el maestro como gestor de procesos formativos integrales puede dinamizar propuestas

1 Se encuentra material de evidencia en la Wix del evento <https://plandecenalubate.wixsite.com/feriadeciencia2020/investigaci%C3%B3n>

de enseñanza diversificadas, asumiendo que la enseñabilidad de las áreas requiere percibir la estrecha relación entre enseñanza y aprendizaje.

De igual modo, se asumen procesos de integración de saberes, actores, conocimientos y disciplinas para comprender un objeto de estudio. En este sentido, se posiciona el concepto de pedagogía relacional expuesto por Freire (2004), donde el maestro comprende que el conocimiento se construye en colectivo, con otros y por otros; por ello, los maestros del PFC han estructurado y reestructurado planes de clase, bancos de actividades y recursos, considerando la formulación de núcleos problémicos comunes para los diferentes espacios académicos, con el fin de fortalecer el desarrollo de habilidades científicas (Tonnucci, 1995) y las habilidades integradoras definidas por la ENSU: comunicación asertiva, habilidades socioemocionales, pensamiento crítico y creativo, apropiación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, desarrollo motor, habilidad para enseñar y aprender, atención a la diversidad e inclusión.

De los clubes creados, uno de ellos se mantuvo en la estrategia Ondas en casa, llegó a la feria departamental e impactó por el trabajo desarrollado junto a las familias, con lo cual se favoreció el encuentro intergeneracional, el rescate de saberes construidos en el hogar junto a las maestras en formación, maestros acompañantes y docentes del PFC, y se dinamizó el PRAE institucional.

Conclusiones

La experiencia de práctica pedagógica en el hogar con los clubes de ciencia está ratificando la importancia de las temáticas transversales, pues garantizan la formación integral y la subsistencia de la especie humana en el planeta, favorecen la formación de una conciencia colectiva; además, la experiencia ha sido una oportunidad para corroborar la trascendencia de la sistematización de la experiencia educativa, ya que el maestro en formación y en ejercicio aprende a reflexionar su propia práctica para transformarla y generar procesos investigativos que atiendan las necesidades sentidas de las comunidades, para fortalecer así la relación escuela-comunidad.

En consecuencia, la escuela se convierte en escenario de producción de conocimiento a través del diseño tanto de propuestas pedagógicas que llevan a construir currículos pertinentes a los contextos específicos, como de materiales,

recursos pedagógicos y didácticos que facilitan la puesta en marcha de la PPI y favorecen la formación integral de los niños, las niñas y de sus maestros.

Por tanto, el maestro requiere ser consciente del equilibrio que debe existir entre los procesos de enseñabilidad y educabilidad para favorecer el aprendizaje significativo desde la primera infancia, aprovechando las oportunidades que se presenten para esa doble enseñanza. Siguiendo a Freire (2002), se trata de asumirse como sujeto en constante aprendizaje, pues el maestro enseña lo que aprendió y aprende desde lo que enseña; por lo tanto, un maestro que vivencia la investigación como parte natural de su trabajo en el aula, probablemente enseñará al estudiante a cuestionarse, dará más espacios para escucharlo y fomentará el pensamiento crítico en sus alumnos, con lo cual promueve la investigación según su experiencia, porque lo ha vivido.

Es indudable que, a través de la educación, el maestro ayuda a los niños a crecer como personas libres, con capacidad crítica, exigiendo lo mejor que cada uno puede aportar de sí mismo a la sociedad, ayudando a formar su carácter y a aprender a conducirse razonablemente a través de la interiorización de roles y valores tanto morales como sociales y culturales. De esta manera se forma un sujeto autónomo que asume con responsabilidad las consecuencias de sus actos.

La estrategia de los clubes de ciencia y la implementación de los laboratorios en casa desde la PPI, han fortalecido en tiempos de pandemia la didáctica de la enseñanza de las ciencias y también han permitido articular los espacios de práctica pedagógica, investigación, programas transversales en los procesos formativos de los futuros maestros. Esto ha llevado a aprender que es posible integrar, que hay temas que son ejes transversales para orientar la formación de los niños y las niñas, y favorecer el aprendizaje significativo, el desarrollo de habilidades científicas y sociales en los actores del proceso educativo.

Los clubes de ciencia han permitido no solo a los maestros en formación, sino también a los docentes del PFC, fortalecer procesos de autonomía y reflexión frente a la evaluación, ampliar criterios y herramientas para hacer una hetero, auto y coevaluación del proceso pedagógico, con una mirada crítica con base en la experiencia, enfocada en la situación y dinámica del contexto.

Conviene resaltar que el trabajo colaborativo e integrado desde diferentes espacios académicos ha posibilitado la dinamización y proyección del PRAE

“Guardianes del ambiente Ensuista” a los miembros de la comunidad y sus hogares en tiempos de pandemia, y ha fortalecido así la relación escuela-comunidad, desde los ejes: cuidado de sí mismo, cuidado del entorno, manejo integral de residuos sólidos, ahorro y cuidado del agua.

De manera que la experiencia aquí expuesta no solo es una alternativa para llevar a la práctica pedagógica el estudio en casa, sino que busca aportar a la reflexión en las familias sobre la importancia del cuidado y la protección del ambiente, tal como lo plantea la UNESCO (2004) con la intención de promover y buscar un entorno más saludable para el ser humano. Por eso, como última conclusión, se quiere dejar el siguiente mensaje:

La Educación ambiental debe fomentar el establecimiento de un sistema de valores, que esté en armonía con el medio cultural, tradicional, incentivando la iniciativa y la responsabilidad para contribuir con el bienestar colectivo en sentido prospectivo de un mañana mejor. (Martínez, 2010, p. 102)

Referencias

Acosta, C. V. (2013). *Habilidades, experticias y competencias. Más allá del saber qué y saber cómo*. UNITEC.

Bornas, X. (1994). *La autonomía personal en la infancia*. Siglo XXI.

Chica, F. A. (2017). *Currículo desde la perspectiva del aprendizaje autónomo* (1.a ed.). Universidad Santo Tomás.

Coyle, D. (2009). *Las claves del talento*. Planeta.

Banet, H. E., Barrera, O., Flor, J. I., Gutiérrez, R., Jaén, M., Ramos, J., Sánchez, G. & Valcárcel, M. (2004). *Perspectivas para las ciencias en la educación primaria*. Colección Aulas de Verano. Serie Principios. Ministerio de Educación y Ciencia de España. Secretaría General Técnica. Instituto Superior de Formación del Profesorado.

Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). El Correo de la UNESCO.

Escuela Normal Superior de Ubaté. (2018). *Proyecto Educativo Institucional*. ENSU.

Fontán, J. (2014). *¿Cómo desarrollar la autonomía?* Learnig One to One. <http://11to1.com/es/como-desarrollar-la-autonomia/>

Fontán, L. (2012). *La autonomía en el contexto educativo*. Universidad de la Sabana.

Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo Veintiuno.

Glauert, E. (2000). Science in the Early Years. In I. A. Siraj-Blatchford (es.), *Curriculum Development Handbook for Early Childhood Educators* (pp. 77-91). Trentham Books.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Levinás, E. (2001). *La huella del otro*. Taurus Alafaguara. https://monoskop.org/images/9/96/Levinas_Emmanuel_La_huella_del_otro_2001.pdf

Llinás, R. (2003). *El cerebro y el mito del yo: el papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento en humanos*. Norma.

Manjarrez, M., Mejía, R., Giraldo, J., & Ardila, S. (2008). *Xua, Teo y sus amigos se agrupan, formulan preguntas y se plantean preguntas de investigación*. Edeco.

Martínez, R. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 97-111.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco. <http://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-los-7-saberes.html>

Prieto, Y., Manjarrez, M., & Mejía, R. (2011). *Omacha, Bufeo y sus amigos: La investigación en el desarrollo del programa Ondas*. Colciencias.

Unesco. (2004). *Education for a Sustainable Development*. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=23298&URL_DO=DO_TOPIC&URLSECTION=201html

Tonucci, F. (1995). El niño y la ciencia. En *Con ojos de maestro* (pp. 85-107). Troquel.

Yepes, E. (2017a). *¿Cómo los estudiantes aprenden a decidir?* Learnig One to One. <http://11to1.com/es/como-los-estudiantes-aprenden-a-decidir/>

Yepes, E. (2017b). *Planes dinámicos*. Learnig One to One. <http://11to1.com/planes-dinamicos/>



9. Transformaciones de las prácticas pedagógicas investigativas en un año de pandemia

Myriam Cecilia Leguizamón González
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Introducción

Este escrito reflexivo da cuenta del desarrollo de la práctica pedagógica investigativa de profundización (PPIP) por los futuros licenciados de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, que se hallan *ad portas* de la culminación de su plan de estudios. Se ha querido compartir con los lectores la particularidad que conllevó adelantar este ejercicio formativo en condiciones de pandemia y, más que narrar la experiencia, rescatar la “voz” de los protagonistas del proceso: maestros en formación, asesores de PPIP, docente titulares (docentes de los escenarios de práctica), y comité de PPIP, a donde confluye cada semestre lo ocurrido en los distintos contextos en que están presentes.

La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, a través de la Facultad de Ciencias de la Educación con todas sus licenciaturas, la Facultad de Estudios a Distancia, con la Licenciatura en Educación Básica Primaria, y la Facultad Seccional Duitama, con las licenciaturas en Matemáticas y Estadística y la Licenciatura en Tecnología, han formado maestros para el sistema educativo colombiano por más de 76 años, lo que brinda experiencia, trayectoria, reconocimiento y garantía de calidad de los maestros de las distintas disciplinas que oferta la Universidad. En consecuencia, se considera

valioso rescatar las peculiaridades surgidas en la práctica durante el tiempo de pandemia, con el compromiso de responder a los retos que demanda la educación en estos momentos.

El documento recoge la lectura hecha desde la coordinación de la PPIP, con base en distintas estrategias y mecanismos de seguimiento diseñados para sistematizar el diario acontecer de los maestros en formación, la mirada de quienes acompañan y, en este caso en particular, lo que, como resultado de la pandemia, fue necesario consultar para tomar decisiones y adelantar los trámites administrativos ante las directivas de la Facultad y de la Universidad. De la misma manera, se rescatan los diálogos llevados a cabo en los distintos programas académicos de la Facultad de Educación, que son un insumo para los semestres venideros.

Se reivindica de este ejercicio, y de lo encontrado en los documentos revisados, un cambio importante en los aspectos que tradicionalmente se desarrollan, y es aquí donde se avizora que, entre más retos existan, mayor es la posibilidad de respuesta, que en este caso se refleja en cambios estructurales.

En efecto, cuando se sale de la zona de confort se consigue innovación educativa, entendida como transformaciones en la didáctica, en los contenidos, en la evaluación, en los recursos, sin que la función sustantiva se altere. Es decir, se puede innovar usando las tecnologías, pero logrando que el propósito formativo sea el mismo. Esto invita a repensar el uso de ciertos dispositivos para no convertirlos en adornos que desdibujan realmente las transformaciones que se pueden lograr. La tecnología por sí sola resulta inútil, es el maestro el que le impregna el toque didáctico y creativo.

En definitiva, el escrito muestra cómo se desarrolló la práctica, con las particularidades, ajustes llevados a cabo, los aspectos negativos que saltaron a la vista, las potencialidades, los retos y las oportunidades futuras a propósito de lo ocurrido en el año 2020. Las condiciones de confinamiento hicieron revisar los modelos educativos y didácticos tradicionales para conducir a estilos alternativos de práctica pedagógica.

Desarrollo temático

Contextualización de las condiciones para desarrollar la PPIP en tiempos de pandemia

En la formación de maestros, la práctica pedagógica es la columna vertebral en el marco educativo colombiano, tanto en las Escuelas Normales Superiores como en los programas de licenciatura. Tanto es así que, en los últimos años, se plantearon cambios que se materializan, entre otros asuntos, en el aumento de los créditos académicos en los planes de estudio para los programas de formación de maestro; aspectos que están explícitamente contemplados en las resoluciones 2041 de 2016 y 18583 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional, a pesar de que lo reglamentado se encuentra en decaimiento.

La implementación de esta actividad formativa implica retos teóricos, didácticos, investigativos y de gestión, respondiendo a las exigencias de las políticas vigentes. En ese sentido, la orientación de la práctica pedagógica entre sus diversas formas de desarrollo privilegia el trabajo *in situ* con comunidades, jóvenes, adultos, niños, personas con necesidades educativas especiales, en distintos escenarios formales, públicos, privados, instituciones escolares y otras organizaciones y entidades a donde se pueda llegar a aportar en el proceso formativo.

En relación con la práctica pedagógica hay cuantiosa literatura y definiciones muy variadas que van desde la puesta en escena de lo aprendido a lo largo de varios años de formación, hasta ser pensada como una reflexión, constitución, construcción y deconstrucción de la identidad del maestro.

Por consiguiente, la práctica pedagógica tiene un contexto y unas condiciones que deben estar en correspondencia con las circunstancias, para poder llevarse a cabo. Sin embargo, a partir del mes de marzo del año 2020 emergen unas realidades que cambian de manera disruptiva esas dinámicas tradicionales, incluso repetitivas, lo que condujo a repensar los procesos. Surge entonces el desconcierto, la incertidumbre, las preguntas sin respuesta, las decisiones por intentar normalizar la anormalidad, las consultas frente a condiciones socioeconómicas, dispositivos tecnológicos, formas de comunicación, competencias tecnológicas, que los maestros en formación desconocen, así como los docentes que acompañan las prácticas, desde las

instituciones y desde la universidad. Fue necesario consultar a los agentes que protagonizan esta actividad formativa, en cuanto las condiciones cambian de manera tajante y llega un mundo desconocido para algunos, que obliga a entrar a lo que se denomina educación virtual, pero que, para los contextos a donde llega la UPTC, realmente correspondió a presencialidad remota, en el mejor de los casos.

Aparecen en escena retos para todos. Ante la contingencia, en el ámbito institucional se deben fijar directrices, emitir lineamientos para salvaguardar la responsabilidad con los estudiantes de esta asignatura, y en lo normativo hacer otros ajustes; los entes colegiados que organizan la práctica, deben revisar y ajustar lo relacionado con los espacios de esta, sus alcances, replantear lo que se podría orientar para cumplir con el componente de docencia, las actividades válidas para lograr el componente investigativo, y otros asuntos que tienen institucionalizados como comités, como es el caso del calendario y los mecanismos y momentos de evaluación.

Los retos externos se presentan al armonizar lo que la institución tiene previsto para la práctica con los asuntos normativos del Ministerio de Educación, como el ajuste a los calendarios escolares y otros asuntos ya asimilados por los currículos de las licenciaturas. El Ministerio de Trabajo, por su parte, en la Resolución 623 del 2020,

(...) regula las relaciones formativas de práctica laboral en el sector público y privado, correspondientes a los programas de formación complementaria ofrecidos por las escuelas normales superiores, la educación superior de pregrado y posgrado, la educación para el trabajo y desarrollo humano y la formación profesional integral del SENA (artículo 2).

Esto significa que realizar una práctica pedagógica implica armonizar aspectos de orden nacional, regional, institucional e incluso de los programas, con sus particularidades, y ahora incorporar cuestiones que regulan y protegen a quienes desarrollan la práctica (los maestros en formación) y a quienes la facilitan, los monitores y tutores, según la denominación de la reciente norma (en el caso de la UPTC se reconocen como docente asesor y docente titular respectivamente). Es así como desde el año 2015 entra en vigencia el Decreto 055 del Ministerio de Salud y Protección Social, generando grandes inquietudes y desafíos para las instituciones que forman maestros, pues está la norma, pero articular a quienes intervienen y más cuando hay implicaciones económicas, no es tarea fácil. Esta norma obliga a afiliarse a los maestros en

formación a riesgos laborales, lo que conlleva garantizar que tengan una vinculación o servicio de seguridad social en salud, lo que, para el sector público, con estudiantes de estratos bajos, resulta muy difícil, sin bien la salud es un derecho, lograr que se cumpla es otro asunto.

Se instala este contexto, para entender que no es solamente seleccionar una institución educativa u otro escenario de práctica, sino que hay otros asuntos de fondo, que constituyen parte del desarrollo de las prácticas pedagógicas tanto en condiciones de normalidad como en pandemia.

Metodología

Con este panorama, al comienzo de la pandemia fue necesario revisar las condiciones reales para poder considerar opciones a fin de reiniciar la práctica pedagógica, pues si bien el principal espacio de su desarrollo son las instituciones escolares, estas también estaban ajustándose a las circunstancias; los docentes entraban a etapas de planeación y adaptación al proceso de enseñanza-aprendizaje, a la revisión de alternativas para abordar los planes de área, la evaluación, entre tantas preocupaciones; pero lo que desarticula principalmente estas condiciones son los ajustes del calendario escolar frente al calendario universitario.

Es así como se determina el diseño de un instrumento *online*, para indagar sobre conectividad, acceso a una población para desarrollar la práctica, determinar la postura de los maestros en formación de continuar o detener el proceso *in situ* o reorientar para buscar otras alternativas; todo desde el convencimiento de muchos de que la pandemia sería algo temporal. Específicamente, frente a la pregunta sobre continuar con la práctica en las actuales circunstancias y en qué condiciones, la tendencia fue a ajustarse, a reinventarse, a hacer parte de la solución y no parte del problema. Hubo quienes manifestaron tener la oportunidad de usar herramientas informáticas, mientras que para otros no les era posible. Los resultados mostraron que los maestros en formación estaban en circunstancias difíciles, específicamente en el campo tecnológico, pues no contaban ni con la conectividad ni con las condiciones para adquirir un plan de datos. Esto llevó a considerar variadas opciones de práctica pedagógica, antes no contempladas, pero que atendían a la realidad de quienes actuarían como maestros en formación y ayudarían a muchos de los estudiantes en condiciones muy similares de inequidad. Estas respuestas se

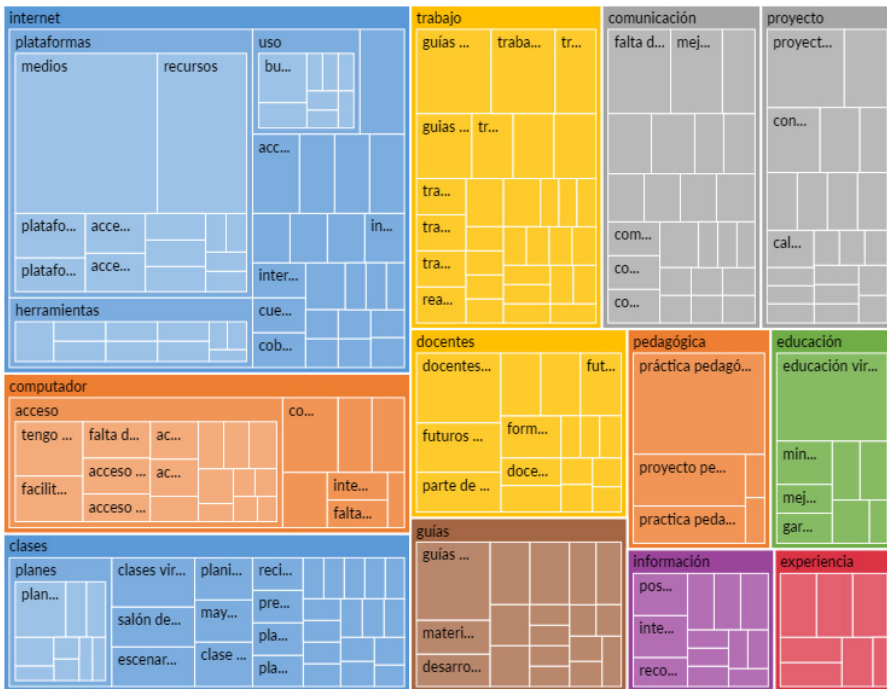


Figura 2. Mapa jerárquico con frecuencia de palabras frente a las opiniones de los maestros en formación sobre el desarrollo de la práctica pedagógica. Fuente: autora.

Otro análisis se enfocó en las dificultades más recurrentes en la práctica pedagógica para los maestros en formación, las cuales se representan en el mapa jerárquico (Figura 2) que agrupa en subcategorías las palabras que presentan mayor frecuencia o repitencia en las opiniones de los encuestados. Este gráfico permite observar lo ya mencionado, esto es, que el principal problema de los actores de la práctica es la conectividad y las condiciones tecnológicas en general o la falta de competencias tecnológicas para asumir este reto. Igualmente, si bien se observan inconvenientes, también se visibilizan las opciones dadas, entre las que se destacan la producción de diverso material de apoyo para las poblaciones en las cuales desarrollarían la práctica o la realización de clases presenciales remotas o virtuales, cuando las condiciones lo permitieron, como ya se mencionó. Otra preocupación se percibió en el componente investigativo; sin embargo, también aquí hubo creatividad, pues se pusieron en marcha proyectos orientados al diseño de material digital (en diversos formatos, material impreso), así como trabajo relacionado con aspectos socioemocionales, trabajos reflexivos del rol del maestro o de las condiciones

para ejecutar la práctica; además, el cuestionamiento por las desigualdades, si de calidad de educación se habla.

Resultados

Si bien la práctica logró salir avante pese a todas las dificultades, y ajustarse tangencialmente a lo que en condiciones de la antigua normalidad se buscaba conseguir, hubo aspectos que marcaron lo que los docentes asesores de la práctica denominaron innovación. Tanto es así que al hacer una lectura de los informes de práctica que ellos presentan cada semestre, específicamente del primer semestre del año 2020, se anticipan importantes hallazgos, que se pueden catalogar como un acercamiento a la denominada práctica reflexiva, por los diálogos y cuestionamientos que se logró promover y recrear tanto de los asesorados como de su propia vivencia. En algunos asuntos, los resultados son muy coherentes con lo que ya en la encuesta de entrada respondieron los maestros en formación.

Frente al desarrollo de las prácticas durante el año de pandemia se pudo observar un énfasis en los procesos de acompañamiento y comunicación, a través de distintas plataformas virtuales, como WhatsApp, llamadas, videoconferencias, mensajes de texto, correos, sin detrimento del proceso de formación. Se asumió el proceso casi de manera personalizada, hubo seguimiento permanente, apoyo y revisión al material que se desarrolló, a las iniciativas, a los problemas que en cada momento se les presentaron a los practicantes, incluso frente a temas personales. Los docentes manifiestan aumento del trabajo por estas mismas circunstancias, y denotan que muchos de los maestros en formación asumieron plenamente el reto, se acogieron a los horarios, igualmente participaron en cadena de las mismas vivencias que sus docentes asesores, como el apoyo a sus estudiantes en los horarios que se dispusieran, pues hubo quienes solo tenían oportunidad de comunicarse en la noche cuando contaban con los dispositivos de sus padres o familiares, es decir, se extendió o se cambió la jornada. Pero también ocurrió que otros maestros en formación se sintieron agobiados, desconcertados y les fue más difícil acoplarse.

También fueron innegables, aunque en menor medida, las relaciones tensas con algunos maestros en formación que no facilitaron el proceso comunicativo y optaron por estar de manera muy autónoma en el desarrollo de las actividades que los escenarios les orientaron, y en algunos casos resultaron afectados, por

cuanto los procesos no cumplían plenamente con los requerimientos de una práctica pedagógica, en situación o no de pandemia.

De estas reacciones se destaca poder vivenciar de manera más cercana los problemas no solo en los procesos formativos de los futuros licenciados, sino de los docentes en ejercicio, es decir, condiciones precarias: asumir las frustraciones, la falta de recursos, por mencionar algunas, que en contextos presenciales llegan a pasar desapercibidas, que pasan a ocupar un segundo lugar cuando se supervisa la práctica, en tanto prima la preocupación porque se realice una “buena práctica”, porque se enseñe con calidad la disciplina o se ponga en juego toda la disposición didáctica. Los maestros en formación evidencian problemas en las familias de los estudiantes, como falta de trabajo, no poder pagar los servicios, el arriendo; en otras palabras, comprueban de manera directa las carencias sociales que muchas veces en el aula no son advertidas.

En las actuales circunstancias, esta cuestión marcó diferencia frente a las prácticas prepandemia. Muy seguramente, hablar abiertamente con los docentes también ayudó a conformar relaciones de confianza y apoyo en esta difícil situación. Sin duda, algo que se reclama con frecuencia es el acompañamiento y apoyo de los padres; pero en esta ocasión este es un factor que vale la pena destacar, pues han desempeñado un papel importante por el soporte brindado para sacar adelante el proceso. Aunque ha habido excepciones, la familia en general ha tenido una labor clave, unida al rol de los maestros en formación, que están llegando hasta los distintos hogares para dialogar con estos agentes cuya presencia es mínima en condiciones de “normalidad”. Por otra parte, se ha cuestionado la calidad del acompañamiento de los padres por las condiciones académicas que tienen muchas veces. Aquí surge la importancia del maestro, quien realmente cuenta con las condiciones, la actitud, la aptitud y las credenciales para orientar un proceso formativo.

Al analizar el contenido de los informes se mostró la frecuencia de algunas palabras, entre las que se destacan: acompañamiento, comunicación, proceso, formación, estudiantes —como se observa en la siguiente gráfica, Figura 3—, y que refuerzan lo que se ha venido mostrando.

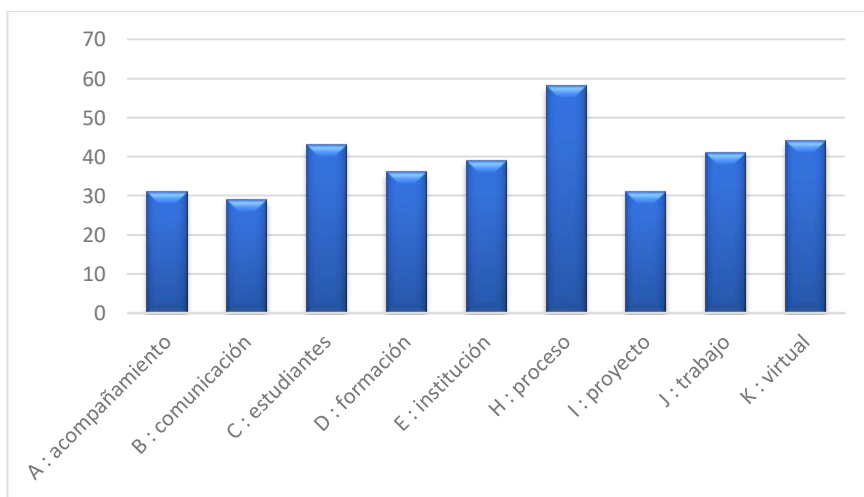


Figura 3. Análisis del contenido de los informes de práctica pedagógica. **Fuente:** autora.

Al principio de la pandemia, las instituciones escolares y demás escenarios de práctica, daban la sensación de una relativa ausencia de organización institucional, cuando lo que en realidad ocurría, estaba relacionado con la escasa o nula conectividad e infraestructura tecnológica, una carencia notoria en los distintos actores del proceso educativo, lo que concuerda con las cifras que entidades internacionales como la UNESCO o los estudios nacionales, como los desarrollados por FECODE, que muestran el contexto en Colombia. A pesar de estas condiciones, también fue necesario mediar ante resistencias y temores de quienes administran las instituciones, para dar un parte de tranquilidad, de confianza y de apoyo permanente. Con estas pautas, la respuesta resultó muy favorable en su mayoría, se reconoció la importancia de la práctica pedagógica, se valoró ampliamente el apoyo de los maestros en formación, en cuanto poseen competencias tecnológicas, lo cual fue un gran soporte. No obstante, no se puede desconocer, en algunos escenarios privados, el exceso de trámites para formalizar la práctica.

Frente a las otras opciones de escenarios válidos para ejercer la práctica, como algunos cursos de pregrado, la práctica en emisoras, las prácticas con población adulta, en ámbitos familiares, en una institución virtual, ciertos escenarios de la Universidad (bienestar universitario, jardín infantil UPTcitos, el Refugio para pensar las infancias), el balance también resultó favorable. Quizá

lo que en algunos casos se echó de menos fue el contacto con las comunidades, por cuanto el mecanismo escogido permitió desarrollar material para que en otro momento fuera acogido, o programas dirigidos a un público general, pero del cual no era factible tener réplica (como en el caso de los programas radiales). En cuanto a las prácticas para cursos de pregrado, estas fueron una experiencia enriquecedora, se utilizó software especializado y simuladores para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje; se seleccionaron los estudiantes que podían optar por estas, de manera que no se confundiera su rol con el de un monitor de clase. En definitiva, son experiencias que reivindican el concepto de escuela, que primordialmente se asocia con su infraestructura. De la misma forma, se da más credibilidad a modelos virtuales o al papel de las tecnologías, de los cuales se tiene una visión equivocada de su alcance.

Para finalizar lo relacionado con escenarios de práctica hay que mencionar que lo que marca la diferencia —o la indiferencia— son los contextos rurales, cuyas prácticas se limitaron en su mayoría a aplicar guías impresas, con escaso o nulo contacto entre docentes y estudiantes, a causa de las difíciles condiciones de infraestructura y conectividad. El ingenio de algunos maestros en formación marcó la diferencia, pues acudieron a emisoras comunitarias o a otras opciones para, al menos, hacer llegar los materiales a sus estudiantes.

Para mostrar el modelo de formación de la práctica pedagógica como investigativa, “Posicionada como una de las estrategias de formación de docentes, desde hace más de dos décadas la investigación en el aula se ha convertido en un tema relevante en los estudios sobre formación inicial de maestros” (Bolívar, 2019, p. 14). Este énfasis se fortaleció por los ajustes al trabajo de práctica en la Universidad, como respuesta a los cruces con los calendarios escolares; es decir, fue posible contar con tiempo adicional para trabajar con los maestros en formación antes de ir a campo o en paralelo.

Normalmente, el tiempo *in situ* es lo que tiene más protagonismo en el ejercicio docente, pero por estas mismas dinámicas ha sido decisivo hacer ajustes que han resultado, a juicio de los protagonistas, muy favorables. Se potencia el componente escritural y el desarrollo de otras estrategias didácticas, se piensa el proyecto de aula detenidamente y se articulan propuestas colectivas de trabajo, para llevar a feliz término la mayoría de proyectos de aula. Nuevamente se dio un espacio para la reflexión sobre los retos de ser maestros, las condiciones desiguales para acceder a la educación, los asuntos emocionales y el diseño de

material que, si no es posible de manera inmediata, al menos a corto o medio plazo pueda ser implementado en beneficio de los destinatarios.

Mediante los proyectos pedagógicos de aula se dieron otras formas de pensar, distintas maneras de enseñar y trabajar con los estudiantes, gracias a la autonomía que hay para su construcción. Es así como estas apuestas permiten dar respuesta a los interrogantes de los maestros en formación, quienes indican que la educación es para responder pruebas o para la vida, como reflexión a la gran cantidad de contenidos en las guías, por ejemplo. En ese sentido, no es lo mismo seguir un plan de área con unas temáticas ya fijadas para ciertos tiempos, que hacer un pequeño (sobre todo por el tiempo), pero enriquecedor ejercicio de investigación, donde los maestros en formación construyen con los estudiantes un problema a propósito de un saber.

Estos cuestionamientos y aportes nuevamente conforman los insumos de lo que se conoce como práctica reflexiva, donde el maestro es capaz de darse cuenta de las relaciones reales entre teoría y práctica, de pensar más allá de los resultados de la práctica pedagógica, los alcances, las limitaciones, los aciertos y lo que se puede mejorar. Es permitido acercarse a problemas concretos, como pensar el oficio del maestro, la importancia de pensar en el estudiante y la razón de la enseñanza de la disciplina. Esto coincide con lo expuesto por Salinas et al. (2019) en la investigación titulada “Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía”, en la que, a partir de lo investigado, encuentran que

(...) la reflexión docente se desarrolla especialmente en un contexto de interacción con el supervisor, y que este es clave en la medida en que movilice la experiencia del estudiante de pedagogía a través de la retroalimentación y del examen de la práctica. (Salinas et al., 2019, p. 108)

Otro asunto relevante del componente investigativo fue lograr conjugar y visibilizar la práctica tanto a nivel departamental como nacional, con la participación en la jornada de la investigación de manera virtual; a lo cual hay que agregar las experiencias desarrolladas por las Escuelas Normales en convenio con la UPTC. Aparecen los esfuerzos iniciales por internacionalizar la práctica pedagógica con la celebración del Primer Encuentro de Experiencias de Práctica Pedagógica en diciembre del 2020, en el que participaron practicantes de Perú y Chile; hay que decir que fue halagador el diálogo de saberes y el compartir interculturalmente. El entusiasmo por conocer y reconocer al otro estuvo presente en la dinámica adelantada, lo que llevó al compromiso para

continuarla, por eso en el año 2021 se llevó a cabo el II Encuentro, al que se sumaron la Universidad de Alicante España y la Unimonserrate de Colombia.

Experiencias con los dispositivos

Si bien en la formación de licenciados está en el currículo el curso TIC y Ambientes de Aprendizaje o más recientemente para los programas con reforma académica, la asignatura Mediación Pedagógica con TIC, esta resulta ambigua por varias circunstancias; la primera, por el nivel de los estudiantes matriculados; la segunda, el semestre en el que está ubicada en cada uno de los programas; la tercera, la institución y el municipio de donde son egresados, incluso del acceso que tengan a la tecnología. Sumado a esto hay que cumplir con la responsabilidad de dar a conocer las herramientas institucionales, como el aula virtual Moodle y los recursos informáticos como biblioteca digital y bases de datos.

El nivel con el que llegan los estudiantes es variado, y el énfasis en ciertas temáticas es notorio; de ahí que generalmente se cuente con un grupo heterogéneo, que tiende lentamente a estabilizarse. Sin embargo, lo que se ofrece queda en unas competencias básicas en el uso de TIC, al igual que las opciones didácticas, pero en la sociedad actual estas habilidades deben trabajarse transversalmente para poder apropiárselas, y no se desconoce que si bien los estudiantes aparentemente tienen competencias tecnológicas, en realidad lo que en la pandemia y en las prácticas se evidenció, aunque no de manera generalizada, es que poseen competencias para usar redes sociales, pero como diversión, juego o distracción, sin lograr usarlas de la misma forma en lo académico.

Hay programas que ofrecen cursos electivos relacionados con las tecnologías, pero es cuando realmente se necesitan que se ve el sentido de aprenderlas e implementarlas. Como ya se mencionó, los problemas en este aspecto estuvieron a la orden del día, en un espectro amplio que va desde no disponer de las herramientas hasta no saber cómo usarlas por los diversos agentes parte del proceso.

En todo caso, quien no sabía o no quiso apropiarse de las TIC, la necesidad lo obligó a familiarizarse y a que hoy en día en los discursos se oiga con naturalidad hablar de plataformas síncronas como Meet o Zoom, aulas virtuales

como Google Classroom, Edmodo, y el uso en primer lugar de WhatsApp o web WhatsApp como el principal mecanismo de comunicación.

El uso de las TIC como único mecanismo para llegar a los estudiantes en situación de pandemia, pone en evidencia los retos y replanteamientos que se deben lograr no solo en las prácticas pedagógicas, sino en otros contextos. En ese sentido, la invitación es a apropiarse de las TIC, con el potencial que realmente tienen: interactividad, interacción, comunicación, trabajo en equipo, en redes académicas, información al momento, accesibilidad, sistematización, y superar los riesgos que también se pueden producir, adicción a internet, acceso a información no confiable, falsas noticias, manipulación a través de redes sociales, por mencionar algunos.

Aunque esta no es tarea fácil o que pueda realizarse de un día para otro, la pandemia ayudó a ver aspectos favorables que solo eran percibidos por quienes fueron formados o tienen conocimientos más técnicos; además, con la rapidez con que se desarrollan estas tecnologías, cada vez resulta más intuitivo su uso, a tal punto que se pueden aprender con el apoyo de videotutoriales en internet.

El asunto trascendental está en explotar las TIC como una mediación tecnopedagógica o con una intención claramente establecida. Ya los maestros en formación empezaron con este propósito de manera autónoma o a través de la indagación y con propuestas de apoyo a los titulares frente a las tecnologías para lograr el aprendizaje; por ejemplo, en la elaboración de videos como medio para explicar los temas.

Se vieron propuestas específicamente en los procesos de formación integral (currículo oculto), donde se trabajó en salud mental: depresión, relaciones intrafamiliares, procesos de motivación al trabajo en clase, acompañamiento a estudiantes y padres de familia respecto a las actividades virtuales.

Esto es una muestra de un buen comienzo, pues herramientas tecnológicas hay para todos los gustos; se encuentran aquellas que permiten hacer evaluaciones *Online* como *Quizzis*, *Google Form*, *Educaplay*; hacer llamativas presentaciones como *Genially*, *Prezzi*; otras tantas para promover comunicación y participación como los *padlet*, el mismo WhatsApp; plataformas para el aprendizaje como *Edmodo*; pizarras digitales como *Jamboard*, o quizá para trabajar gamificación como *Seppo*; todas de fácil manejo y con los tutoriales para aprender a utilizarlas. Pero la cuestión, más que saber qué tecla

oprimir, es saber por qué oprimir esta tecla, es decir, más que saber el manejo técnico, es saber qué se quiere lograr y ahí sí determinar la herramienta.

Casi todo lo que se encuentra en un ambiente natural, como forma de representación de información o conocimiento, está en los ambientes digitales: texto, imágenes, sonido, animación, “la novedad reside más bien en el hecho de que las TIC permiten crear entornos que integran los sistemas semióticos conocidos y amplían hasta límites insospechados la capacidad humana para representar, procesar, transmitir y compartir información” (Coll & Martí, citados por Coll et al., 2007, p 379).

Conclusiones

Como ya se mencionó, el desarrollo de la PPIP en tiempos de pandemia deja grandes aprendizajes frente al conocimiento y la resignificación del rol del maestro, pues los modelos y las teorías de aprendizaje transitaron del protagonismo del docente a los contenidos, al estudiante, y quizá en paralelo a las didácticas, en donde —producto de la incursión de las TIC— se ha puesto en entredicho este agente del proceso. No se ha dicho que el maestro vaya a desaparecer, pero sí parece que con el apoyo de una máquina y por ciertas estrategias o ambientes y modelos como los de educación virtual, ambientes virtuales de aprendizaje, con modelos de aprendizaje colaborativo, cooperativo, autónomo con la tecnología educativa, se lograrán aprendizajes más efectivos y, sobre todo, ampliar la cobertura educativa. Asunto contrario es lo visto en la realidad, ya que los niños, jóvenes y adultos que recibieron educación, requirieron mayor atención personalizada, pues ante la ausencia del otro y de lo otro, el docente se hace cada vez más necesario.

Se demostró en tiempos de COVID, por una parte, la importancia y necesidad de la interacción cara a cara, pues por más que una pantalla ofrezca mucha cercanía en los procesos comunicativos, las sensaciones, las percepciones de los sentidos distintos a la vista y al oído quedan coartados, y se reducen las posibilidades para aprender que ofrecen los dispositivos humanos con los que se cuenta por naturaleza. En este caso, el maestro por lo general en las prácticas educativas es un mediador comunicacional por excelencia.

En la misma línea de lo antes mencionado, la soledad y la parte afectiva se vieron altamente comprometidas, y sus efectos recién se están percibiendo. Si

bien ya Vigotsky habla del enfoque sociocultural, sus aportes para la educación infantil y en general en lo relacionado con lenguaje y comunicación cobran en este momento especial vigencia. Hay temas y asuntos que como maestros se dan por hecho que ocurran o se aprendan de manera espontánea, como sucede con el tema de las emociones, pero hoy en día los hechos demuestran algo distinto, con las afectaciones que el confinamiento hizo que surgieran para todos los ámbitos del ser humano.

Otro asunto que se puso de relieve fueron las necesidades desatendidas en las escuelas rurales. En efecto, muchos practicantes, oriundos de diversos municipios del país, y en sectores campesinos, no pudieron recibir asesoría sobre la práctica de manera regular, por no contar con la conectividad e infraestructura y, en consecuencia, develaron una situación similar para las personas de las comunidades de las cuales hacían parte; es decir, tanto ellos —en su rol de docentes practicantes—, como sus alumnos, pasaron en estas condiciones precarias a vivir y a retarse con estrategias y mecanismos a fin de intentar aprender y lograr de alguna manera equiparar lo que otras comunidades en mejores condiciones económicas y regionales estaban haciendo, so pena de seguir aumentando la brecha entre educación rural y urbana.

No puede quedar por fuera de esta reflexión lo relacionado con la evaluación, que también requirió replantearse para valorar no solo resultados, sino procesos y creatividad en las múltiples maneras, y también valorar de qué manera los educandos respondieron a las tareas y prácticas de casa diseñadas para aprender.

Estos aprendizajes se convierten en retos y oportunidades que se deben asumir prontamente y que se pueden abordar a propósito de la reforma académica que actualmente adelantan los programas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) con la entrada en vigencia del Acuerdo 030 de 2021, en donde ya está sobre el tapete parte de los asuntos aquí abordados y se seguirá insistiendo en revisar aspectos relacionados con las didácticas de las disciplinas, la incorporación de las TIC, la evaluación, la educación rural, los fines de la educación, el rol del maestro y los modelos de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a las formas de hacer la práctica, vendrá la tarea de reglamentar en la Facultad este asunto, privilegiando en adelante escenarios y metodologías

más flexibles, antes no contemplados, y fortaleciendo los tiempos-espacios para el trabajo dentro de los programas, antes de iniciar el trabajo *in situ*.

Se requiere, además, promover jornadas de actualización en relación con el uso de tecnologías y estrategias didácticas, desde las potencialidades de los diferentes programas de licenciatura de la Facultad. Igualmente, vincular actores de otros países, que permitan ampliar la visión en la formación de maestros de la Facultad, a la luz de los resultados de los eventos académicos que se celebren.

Finalmente, es pertinente impulsar la práctica reflexiva, que tanto maestros en formación como asesores de práctica piensen atenta y detenidamente sobre su quehacer, teniendo en cuenta lo que el contexto permite: obtener coherencia entre las acciones y las creencias, versus lo que realmente acontece en el aula.

Referencias

Bolívar, R. M. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, 51, 9-22.

Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*, 38(3), 377-400.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Resolución 2041 de 2015*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-356144.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Resolución 18583 de 2017*. https://normograma.info/men/docs/pdf/resolucion_mineducacion_18583_2017.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social. (2015). *Decreto 055 de 2015*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/decreto-0055-de-2015.pdf>

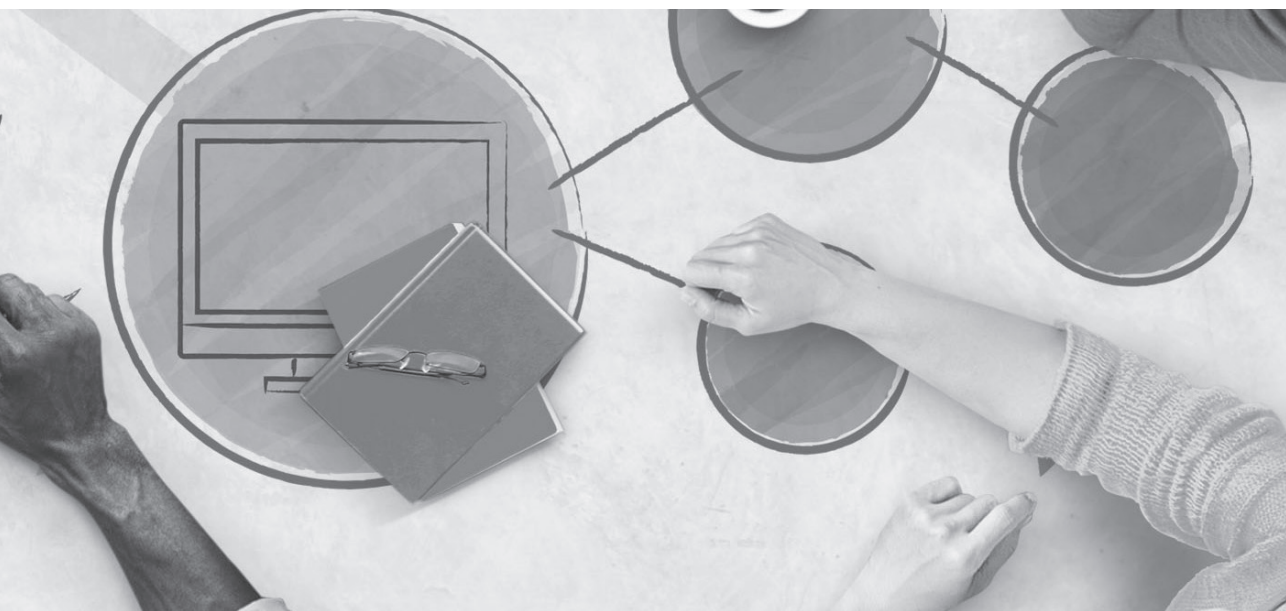
Ministerio del Trabajo. (2020). *Resolución 623 del 2020*. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=91322>

Salinas-Espinosa, Á. L., Rozas-Assael, T., Cisternas-Alarcón, P., & González-Ugalde, C. (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 95-114.





INVESTIGACIÓN





10. Desarrollo de procesos lectores y escritores a través de la conciencia fonológica

Marcela Mondragón Lovera
Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón

Introducción

En este capítulo se describe el proceso de evaluación del impacto de un programa de recuperación lectora basado en la conciencia fonológica. Además, cómo, de esta investigación, se interviene la malla curricular del Programa de Formación Complementaria (PFC) y cómo la investigación principal nutre dos propuestas investigativas de docentes en formación en diferentes años. A través de la investigación principal se evidenció que la conciencia fonológica posibilita la recuperación de procesos lectores en niños de Básica Primaria y que esta reinención es posible a través de un programa en el que los maestros son formados acerca de la elaboración, implementación, aplicación, evaluación y validación de los proyectos pedagógicos de aula. Por su parte, las dos investigaciones nacientes demuestran que a partir de la concientización fonológica se potencian las habilidades lectoras y escriturales de los estudiantes de Preescolar y Primero, sin importar el contexto en el que se trabaje (Bernal, 2017; Romero, 2020).

El fundamento teórico-científico del programa de recuperación lectora tiene en cuenta cuatro aspectos centrales: los métodos para la enseñanza de la lectura y escritura, la conciencia fonológica, los procesos lectores, la recuperación lectora y el diseño de proyectos pedagógicos de aula.

Desarrollo temático

En la búsqueda teórica de los factores que intervienen en la recuperación lectora y en la potencialización de la conciencia fonológica, uno de los hechos preestablecidos es la relación existente entre esta última y el aprendizaje lector. Siendo así, la conciencia fonológica se toma como una capacidad necesaria para el aprendizaje y posterior recuperación de la lectura y sus procesos. Del propósito general de la investigación se desprenden dos factores importantes: la teorización de la conciencia fonológica y los procesos lectores.

En cuanto al primer aspecto, la conciencia fonológica surge desde la psicología cognitiva como:

La habilidad metalingüística, que le permite al usuario de una lengua darse cuenta de las unidades mínimas sin significado (fonemas) que constituyen las palabras y que posibilitan realizar operaciones como alterar, variar, sustituir, omitir o mezclar los fonemas en un lexema. (Calderón et al., 2006, p. 3)

En el mismo sentido, Jiménez y Ortiz (2007) definen la conciencia fonológica como “la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral. Es decir, la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado” (p. 23). Esta habilidad metalingüística posee diversas características y procesos, entre los que se destacan:

1. La conciencia fonológica se compone de diversos procesos en los que son preponderantes la identificación de fonemas y la segmentación. Esta última es la capacidad de dividir las unidades significativas del lenguaje en fonemas (sonidos aislados) y sílabas.
2. La fragmentación del habla en unidades mínimas es esencial para comprender cómo están formadas las palabras, ya que al emparejar y combinar los segmentos fónicos se pueden originar nuevos léxicos.
3. La adquisición de los procesos lectores y escritores se da previo al ingreso a la educación formal. Un rango alto de niños antes de la edad preescolar tiene contacto con elementos del lenguaje escrito al convivir con libros, documentos, signos, símbolos y señales.
4. Las habilidades detalladas de la conciencia fonológica inician con “el reconocimiento de la extensión de las palabras, hasta la alteración

e inversión de sílabas y fonemas en las mismas, al transformar la información gráfica en verbal” (Stahl & Murray, citados por Vargas & Villamil, 2007, p. 165).

5. “El dominio del conocimiento fonológico cuando se ingresa a la educación formal es el determinante más poderoso del éxito o fracaso que los niños pueden tener al aprender a leer” Adams y Stanovich (citados por Vargas & Villamil 2007, p. 165) (Jiménez & Ortiz, 2007, p. 23).

Existen dos derroteros para el tratamiento y la subsiguiente evolución de la conciencia fonológica en los infantes de la Básica Primaria. El primero, supone que la conciencia fonológica está compuesta por unidades de disímil nivel como la sílaba, el onset y la rima, y los fonemas. Por su parte, el segundo contempla que solo el fonema hace parte de la conciencia fonológica. Si se toma el primer derrotero, la conciencia fonológica emerge evolutivamente iniciando con la segmentación silábica, el ataque y la rima para finalizar con el fonema. Por su parte, en el derrotero dos no existe un desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica. Si bien acepta que los niños acceden a diferentes segmentos, no se considera que estos sean un precedente para la toma de conciencia del fonema, “la única vía para percatarse de las unidades mínimas sin significado es el entrenamiento fonológico” (Calderón et al., 2006, p. 5).

Según la estructura del programa de recuperación lectora del que se hizo la evaluación de impacto, es vital considerar la conciencia fonológica de acuerdo con el derrotero uno, así se puede dialogar en concordancia con las tres fases del programa de recuperación lectora (fase de aprendizaje temprano, fase de aprendizaje intermedio y fase de aprendizaje avanzado). De igual manera, considerar la conciencia fonológica en su forma escalonada trae consigo sus tres niveles que manan desde el paradigma jerárquico y evolutivo enunciado por Treiman (como se cita en Bizama et al., 2011), que condensa exactamente tres paralelismos:

El primero es la conciencia silábica o habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra; el segundo, la conciencia intrasilábica, que corresponde a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de onset y rima, el onset es el inicio de la palabra y la rima es la finalización de la misma; el tercero es la conciencia fonémica que es la comprensión de que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras discretas o unidades mínimas no significativas: los fonemas. (p. 83)

Otro aspecto importante en la investigación tiene relación con los procesos lectores en un contexto intercultural y desde la psicología cognitiva. En el contexto intercultural es necesario describir los procesos lectores que le permiten al niño interactuar con los textos, compartir sus comprensiones de la mano y guía de su profesor. Existen tres procesos fundamentales según esta perspectiva: proceso de decodificación, proceso de comprensión y proceso de metacompreensión.

El proceso de decodificación consiste en traducir símbolos escritos en significados, pronunciando la palabra o accediendo directamente al léxico ideográfico. Se considera que este es el proceso específico de la lectura, pues implica siempre un análisis perceptivo de estímulos visuales. Javal (como se cita en Defior & Ortúzar, 1993) observó que la lectura implicaba siempre un desplazamiento de los ojos siguiendo la línea de izquierda a derecha mediante unos saltos rápidos llamados movimientos oculares sacádicos. “Estos movimientos permiten al lector saltar de un punto a otro del texto, alternados con periodos de fijación o pausa, durante los cuales el lector centra la mirada en determinado punto del texto” (Vierio & Gómez, 2004, p. 24). Según Salvador (1999), “el proceso de comprensión lectora es la construcción del contenido esencial de un texto por parte del lector. En él se identifican distintos tipos de comprensión: literal, interpretativa, crítica o evaluativa y la aplicación de la información para resolver problemas” (p. 15).

La comprensión literal se correlaciona con el contenido de la lectura, con eventos precedentes conservados en la memoria a largo plazo, todo para alcanzar el significado de determinado discurso. La comprensión interpretativa involucra la intervención del lector mediante la deducción de significado no evidente, en forma de generalidades, contemplaciones del juicio del autor, divergencias entre lo primario y lo secundario. La comprensión crítica o evaluativa concurre en la emisión de juicios de valor sobre la fiabilidad y ratificación de la información contenida en el texto. En último lugar, la utilización de la información para solucionar problemas supone disponer de las conclusiones de la interacción lectora para solventar escenarios beligerantes reales.

Seguidamente, los procesos de metacompreensión conjeturan el manejo y el discernimiento de la decodificación y la comprensión. La metacompreensión despliega dos potencialidades básicas: de conocimiento y de autorregulación. Las primeras se refieren a la comprensión de las estrategias mencionadas en los dos procesos descritos anteriormente; las segundas referencian la

evaluación como estrategia en la aplicación de esas destrezas en el acto lector, conmutándolas, si es necesario, para lograr el nivel de comprensión, de acuerdo con los propósitos de aprendizaje.

Por otro lado, si se toma la lectura como un proceso integrado, quiere decir que sus procesos concretos no tienen un orden estricto en el hecho de lectura, sino que se suceden de modo paralelo apoyándose unos en otros para hacer una lectura efectiva. Desde otra vertiente, la lectura tiene un soporte neurológico en el funcionamiento de los hemisferios cerebrales. Según Rourke (citado por Miranda, 1988):

(...) los procesos sensoriales, visuales-auditivos, táctiles o cenestésicos, necesarios en la decodificación lectora, dependen fundamentalmente del hemisferio derecho. El hemisferio derecho también se responsabiliza de agrupar los grafemas y asociarlos a los fonemas. A medida que estos análisis y asociaciones se automatizan, comienza a intervenir el hemisferio izquierdo para la elaboración de conceptos y extracción de significados de las palabras y frases, relacionados con conceptos previamente aprendidos. (p. 22)

Los dos hemisferios interactúan y perfeccionan su funcionamiento. Una mirada desde la psicología cognitiva permite al profesor concientizarse de las capacidades intelectuales que debe desarrollar en el niño para que este sea capaz de decodificar, comprender y contextualizar la información y los conocimientos que le provee la diversidad de textos. Los procesos específicos cognitivos de la lectura son clasificados por Vierio y Gómez (2004) de la siguiente manera:

(...) una primera lectura sobre los patrones básicos del texto, los grafemas, sus agrupaciones formando palabras. Luego, los procesos adyacentes de orden perceptivo que forman una imagen abstracta de los signos gráficos que crean las palabras seguido de los procesos intermedios de tipo lingüístico que, a partir de la incorporación abstracta de los signos gráficos; permiten evocar las unidades léxicas que constituyen un enunciado y formalizar el análisis de su estructura sintáctica, lo que conduce a asignar a cada constituyente gramatical una función sintáctica y efectuar una exégesis del significado de dicho manifiesto. Para terminar, procesos céntricos de significado, uso y función que totalizan la información de cada enunciado a fin de formar una representación generalizada de la acepción del texto. (p. 30)

Es el profesor de Básica Primaria quien tiene la decisión de desarrollar y recuperar procesos lectores en los niños desde dos miradas: una sería leer y escribir en un sistema de escritura alfabético, y la otra la enseñanza de habilidades fonológicas. Sin embargo, con la evaluación de impacto del programa de recuperación lectora, los maestros se percataron y concientizaron de que el mejor camino para que los niños recuperen sus procesos lectores es a

través de la conciencia fonológica. Según esta consideración se puede decir que “existe relación bidireccional entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura” (Wise, 2008, p. 135), pues la primera es un factor básico para que el niño alcance un desarrollo favorable en sus procesos lectores, y a través de estos pueda manipular las unidades habladas y escritas de la lengua.

Metodología

Método

El enfoque de investigación adecuado fue el mixto, puesto que integra los métodos cualitativo y cuantitativo en un solo estudio con la finalidad de obtener una visión más global del fenómeno estudiado. Por la capacidad de selección que brinda el enfoque mixto, la tendencia de la investigación fue la cualitativa y el diseño metodológico de corte evaluativo. La investigación evaluativa debe entenderse como

(...) un proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida y análisis de información válida y fiable para tomar decisiones acerca del programa educativo; y así aumentar la racionalidad de las decisiones acerca de la puesta en marcha, sobre su desarrollo y evaluación. (Tejedor et al., 1994, p. 9)

Por su parte, las dos investigaciones nacientes de la primera tuvieron un enfoque mixto de tendencia cualitativa y un diseño metodológico enmarcado en la investigación acción que permitió la resolución de un problema escolar cotidiano y, a su vez, el mejoramiento de prácticas concretas como lo es la correcta adquisición de procesos escritores y lectores a través de la potencialización de la conciencia fonológica.

Población

La población de la investigación estuvo integrada por diez profesores de Básica Primaria quienes aún laboran en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón (Cundinamarca). Tres de ellos trabajan en dos sedes rurales y los demás en la sede central. Ellos recibieron la capacitación a través de varios instrumentos, entre los que se destacan los cuatro módulos de trabajo, para luego diseñar, validar, evaluar y sistematizar los proyectos pedagógicos de aula en el marco de la conciencia fonológica. A través de esta capacitación y la puesta en marcha de la formación adquirida, como lo expresan Ramírez y Gutiérrez (2018):

El maestro conoce la realidad y esa reflexión que hace tiene incidencia en las maneras como enseña para modificarlas, es decir el maestro de la escuela rural está en capacidad de hacer reflexión sobre la educación que hace y sobre lo que se debe modificar en esa institución. (p. 7)

Dieciséis estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, que durante el año 2014 cursaron tercero y cuarto semestres, participaron en el diseño y la validación de los proyectos pedagógicos de aula.



Figura 1. Estudiantes del Programa de Formación Complementaria en clase de Didáctica del Español. Evidencia de la formación relacionada con conciencia fonológica (2013-2014).

Fuente: autora.

Los directos beneficiados con la implementación de los proyectos pedagógicos de aula fueron los estudiantes de Preescolar y de Básica Primaria de la sede central, en los grados Primero, Tercero, Cuarto y Quinto. En una sede rural llamada San Pablo, los estudiantes en aula multigrado de los grados tercero y quinto; y en otra aula multigrado del grado cuarto. En otra sede rural llamada Vasco Núñez de Balboa, los estudiantes en aula multigrado del grado cuarto y quinto.

La población para las dos investigaciones que surgieron de la primera, fueron los niños de Preescolar de la sede central y los niños de Preescolar y Primero de una sede rural.

Instrumentos

Grupo de estudio

Fue usado para percatarse de los discernimientos que tenían los profesores en cuanto a la teorización de metodologías para la adquisición de procesos lectores y cuáles de esos métodos son más aplicados. Así mismo, para detectar ventajas y desventajas de los mismos y para conocer las percepciones de los docentes acerca del tema de la conciencia fonológica. Finalmente, con el grupo de estudio se ejecutó un proceso de concientización y se suscitó el interés en la conciencia fonológica como habilidad lingüística.

Formación a los profesores de Básica Primaria incluidos en la investigación a través de cuatro módulos de trabajo

El primer módulo plasma teóricamente los métodos para la adquisición de procesos lectores. Este sintetiza los métodos mayormente evidenciados en las prácticas docentes de los implicados. El segundo es un módulo de conciencia fonológica según sus tres componentes: conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica (los tres forman parte del conocimiento fonológico). Este módulo fue fundamental en la formación de la población afectada por medio de la investigación.

El tercer módulo es de recuperación lectora: este abarca el programa de recuperación lectora cimentado en la conciencia fonológica y diseñado por Meneses et al. (2002). Este módulo fue base para la formación de los profesores de Básica Primaria. Finalmente, el cuarto, es un módulo de diseño de proyectos pedagógicos de aula. En este se esboza el diseño, la redacción y organización del proyecto pedagógico de aula que cada participante estructuró como medio para evaluar el impacto del programa de recuperación lectora. El proyecto pedagógico de aula se considera como el “instrumento de planificación de la enseñanza que se ajusta a los componentes del currículo y a las necesidades e intereses de la institución educativa y de los estudiantes” Moreno (2003, p. 64). Este se diseñó a partir de una perspectiva global con la finalidad de proveer una educación virtuosa. El proyecto pedagógico de aula tiene como función retornar al profesorado el protagonismo que le corresponde y tomar al estudiante como centro de la enseñanza y por consiguiente del aprendizaje.

De igual manera, debe y tiene que ser un proyecto nacido de los principios que singularizan la globalización; es decir, como reto integrador de contenidos de enseñanza, esbozado desde las dimensiones, alcances de los ejes transversales institucionales, derechos básicos de aprendizaje y actitudes a través de las cuales las áreas académicas fundamentan sus planes de estudio.

Validación, evaluación y sistematización de los proyectos pedagógicos de aula

Estos tres momentos se dieron mediante las prácticas pedagógicas investigativas de los estudiantes de cuarto semestre del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón (Cundinamarca), que fueron asesoradas por los docentes participantes en la investigación. Esta validación estuvo soportada con un formato de estimación que tiene como objetivo contrastar la validez o invalidez de las propuestas explicitadas en los proyectos pedagógicos de aula.



Figura 2. Trabajo de estudiante de grado tercero de la ENS María Auxiliadora Sede Rural San Pablo. El estudiante identifica sílabas iguales. **Fuente:** autora.

Entrevistas de pregunta abierta a profesores de Preescolar y Primero, y a padres de familia

Estos instrumentos se utilizaron en las dos investigaciones que surgieron de la primera, cuya finalidad fue detectar los métodos y las estrategias didácticas que los profesores utilizan a la hora de desarrollar los procesos lectores y escritores de los niños de dichos grados, así como configurar la visión de los padres de familia frente a este proceso trascendental en la vida escolar de sus hijos.

Procedimiento

El proceso de investigación evaluativa cubrió cuatro etapas. Inició con el diseño del programa de recuperación lectora según los módulos de trabajo. Luego pasó a la implementación del mismo, seguida de la eficacia del programa y finalmente la institucionalización de los proyectos pedagógicos de aula en el marco de la conciencia fonológica.

El programa de recuperación lectora tuvo, como finalidad, entre otras, formar a los profesores en ejercicio y a los docentes en formación en el tema de conciencia fonológica. El primer paso fue la presentación global del programa de recuperación lectora para sensibilizar a los dos grupos inmersos en la investigación en el conocimiento de la teoría. El segundo, la exposición de los cuatro módulos de trabajo como herramientas para la formación docente. Y en último término, la apropiación teórica y adaptación de esta según el contexto de trabajo y los parámetros necesarios para el diseño de los proyectos pedagógicos de aula.

En segunda instancia se dio el proceso de formación que los profesores integrantes de la investigación recibieron voluntariamente a través de varios instrumentos, entre los que se contemplan los cuatro módulos de trabajo. El primer módulo se elaboró con base en el rastreo bibliográfico acerca del método silábico, el método de palabras normales y el método global. La finalidad del módulo dentro de la formación de los profesores fue distinguir y caracterizar el recorrido de los métodos tradicionales aplicados por los profesores para la adquisición de los procesos lectores en los niños y las niñas que han pasado por sus manos.

El módulo dos tuvo como objetivo principal familiarizar a los profesores participantes en la investigación con los avances teóricos de la conciencia fonológica como factor en la recuperación de los procesos lectores. Presentar a los profesores de Básica Primaria una propuesta teórica actualizada referente a conciencia fonológica les permitió responder a las necesidades de los niños en cuanto a la recuperación de sus procesos lectores. Además, aplicar en las prácticas docentes teorías con fundamento investigativo conduce a la adquisición de una cultura del mutuo aprendizaje y, por ende, de la enseñanza.

El módulo tres presentó el programa de recuperación lectora adaptado por Meneses et al. (2002), quienes tradujeron y apropiaron un programa de recuperación lectora de Clay (1985). El programa de recuperación lectora se estructuró en tres ciclos (etapa de aprendizaje temprano, etapa de aprendizaje intermedio y etapa de aprendizaje avanzado) que, a su vez, y en sí mismos evidencian los componentes de la conciencia fonológica: conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica.

El módulo cuatro, titulado “Proyectos Pedagógicos de Aula”, aclaraba aspectos claves en el diseño de estos; presentaba los lineamientos desde una concepción de la gestión escolar, que se reflejan en la prioridad otorgada a los proyectos. El módulo contenía aspectos concretos sobre el origen, concepto, rasgos generales, objetivos, principios y características de los proyectos pedagógicos de aula. El proceso de capacitación implicó, por parte de la investigadora, un acompañamiento en cuanto al diseño, la redacción y la organización del proyecto pedagógico de aula que cada participante estructuró como medio para evaluar el impacto del programa de recuperación lectora.

La tercera etapa del proceso en la investigación evaluativa tuvo relación con el análisis del proceso de capacitación de los profesores participantes de acuerdo con tres aspectos básicos. Primero, el reconocimiento de la teoría de conciencia fonológica. Segundo, la lectura y apropiación de un programa de recuperación lectora formulado desde la conciencia fonológica como factor para la recuperación de los procesos lectores. Tercero, el acompañamiento y la guía a los profesores participantes en el diseño de los proyectos pedagógicos de aula basados en la conciencia fonológica, que buscaban recuperar procesos lectores en niños de Básica Primaria. Esta tercera etapa del proceso investigativo también se soportó en el impacto del programa de recuperación lectora sobre el contexto de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora en el nivel de la Básica Primaria.

La cuarta y última etapa se materializó en la institucionalización del programa de recuperación lectora y, por ende, de los proyectos pedagógicos de aula. Esta institucionalización se dio a través de la aplicación, evaluación y sistematización de los proyectos pedagógicos de aula. Para lograrlo, en el proceso de validación se aplicó una matriz evaluativa en la que cada profesor verificó aspectos puntuales como pertinencia, relevancia y desempeño en cada actividad planteada en el proyecto pedagógico de aula. Así mismo, los estudiantes de cuarto semestre del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora tuvieron como función, dentro de sus prácticas pedagógicas, la validación del proyecto pedagógico de aula. Ellos utilizaron el diario de campo como herramienta para el registro y la reflexión de este proceso. Lo que se buscó en esta etapa fue la asimilación de los cambios que el proyecto pedagógico de aula pretendía provocar en cuanto a la recuperación de procesos lectores a través de la conciencia fonológica.

Por su parte, las dos investigaciones nacientes de la primera utilizaron el mismo procedimiento. Primero, una justificación acertada y coherente del proyecto para solucionar una problemática actual en el desarrollo de los procesos lectores y escritores de los niños de Preescolar y de Básica Primaria. Segundo, la aplicación de los instrumentos para la recolección de datos. Tercero, el diseño y la estructuración de planes de actividades que ayudaron a los niños a potencializar la conciencia fonológica desde sus tres componentes. Cuarto, la validación de dichos talleres para luego conjugar un mediador pedagógico funcional para cualquier curso de los grados ya mencionados.

Resultados

Cuando inició el proceso de inmersión de los profesores en el programa de recuperación lectora se presentó un ausentismo marcado en la teoría referida a la conciencia fonológica y se detectó que ninguno de los participantes tenía conocimiento sobre los supuestos de esta que se derivan de la psicología cognitiva. En este punto se destacó la importante y viable relación que existe entre la educación y las ciencias que la apoyan:

Con el fin de lograr un cambio didáctico es necesario revisar los aportes de las ciencias del lenguaje que constituyen referentes pertinentes de un proyecto de didáctica en el área. Este marco permitirá un enfoque adecuado en relación con la lengua y sus contextos de producción y recepción, la lengua y sus funciones, la lengua y la reflexión sobre la lengua. (Alisedo et al., 1999, p. 25)

Al encontrar esta relación se vincularon nuevas teorías que mostraron la urgencia de tener en cuenta las necesidades, el contexto, gusto e interés de los niños en la recuperación de sus procesos lectores.

Según el proceso de inducción y de sensibilización, se presentó el programa de recuperación lectora basado en la conciencia fonológica desde cuatro ejes de donde nacen los cuatro módulos de trabajo diseñados. De la misma manera, la validez de la investigación se evidenció a través de la evaluación de los módulos de trabajo, cuyo objetivo fue formar a los profesores participantes en la investigación. Esta evaluación por pares académicos se hizo a través de un instrumento que permitió comprobar la validez de contenido, entendida como “una condición que debe cumplir un elemento de investigación” (Ruiz, 2014, p. 3). Por las razones aquí descritas y por la finalidad propia del programa se diseñaron cuatro módulos de trabajo.

El módulo 1 se elaboró con base en el rastreo bibliográfico acerca del método silábico, el método de palabras normales y el método global. El módulo 2 se familiarizó a los docentes participantes en la investigación con los avances teóricos de la conciencia fonológica como factor en la recuperación de los procesos lectores. En el módulo 3 se presentó el programa de recuperación lectora adaptado por Meneses et al. (2002), quienes, como ya se mencionó, tradujeron y apropiaron el programa de recuperación lectora de Clay (1985), en su trabajo de investigación del año 2002. El módulo 4, titulado “Proyectos Pedagógicos de Aula”, aclaró aspectos claves en el diseño de estos; presentó los lineamientos desde una concepción de la gestión escolar, que se reflejaron en la prioridad otorgada a los proyectos.

En cuanto a la formación de los participantes, se llevaron a cabo de 25 a 30 momentos de aprendizaje con los profesores incluidos en la investigación, contando con el tiempo de trabajo autónomo que cada docente en ejercicio y en formación tomó por su cuenta para el análisis, la apropiación y el subsiguiente bosquejo del proyecto pedagógico de aula. De los tiempos de labor surgieron propósitos específicos como la inducción y sensibilización según prácticas docentes previas (métodos para la adquisición y recuperación de procesos lectores).

A partir de los acuerdos trazados en el grupo de estudio y de las usanzas de los copartícipes fue irrefutable la urgencia de un cambio. Este requerimiento de innovación es valioso desde los primeros grados de la Básica Primaria,

pues se evidencia que, si se desarrollan los procesos lectores, primero no es necesario recuperarlos y segundo el desenvolvimiento en los grados superiores será eficaz y el niño responderá asertivamente a todas las exigencias que el sistema educativo colombiano le propone a través del Proyecto Educativo Institucional y el sistema de evaluación institucional.

Luego de la inmersión teórica y desde los módulos de trabajo y el análisis de la problemática hallada en los cursos de la Básica Primaria, cada equipo de trabajo (profesor en ejercicio y docente en formación) diseñó, redactó y presentó su propio proyecto pedagógico de aula basado en el tema de la conciencia fonológica como elemento de reparación de los procesos lectores. Se dispusieron diez equipos de trabajo. Algunos estaban constituidos por un profesor en ejercicio y dos docentes en formación. Los demás, por un profesor en ejercicio y un docente en formación. Siete proyectos pedagógicos de aula se desarrollaron en la zona urbana del municipio de Villapinzón y los restantes en la zona rural en aulas multigrado teniendo presente los diferentes modelos flexibles allí existentes.

A cada proyecto pedagógico de aula se le asignó un nombre que reflejara su propósito principal. Así mismo, cada grupo de trabajo definió claramente, entre otros, el objetivo general, los objetivos específicos, la pregunta problema. La estrategia de trabajo mancomunado de cada proyecto pedagógico de aula se fundamentó en las tres etapas del programa de recuperación lectora que se encontraban esbozadas en el módulo de trabajo número 3. El fortalecimiento y la estructuración definitiva del proyecto pasó por un protocolo cíclico en el que cada equipo de trabajo debía autovalorar su proyecto para hacer transformaciones y perfeccionar la expresión escrita. Algo similar ocurrió con las variadas revisiones de los proyectos pedagógicos de aula ejecutadas con la finalidad de obtener una estructura similar según el contenido del módulo de trabajo número 4. En algunas sesiones de trabajo se reunieron todos los participantes para que cada equipo de trabajo socializara su proyecto pedagógico de aula y así poder hacer un proceso de coevaluación de la propuesta. El trabajo por proyectos pedagógicos de aula reflejó su contexto como lo es “la investigación en el aula y las pedagogías activas, sobre todo las de tipo constructivista” (Gutiérrez & Zapata, 2011, p. 79).



Figura 3. Estudiante de grado quinto de la ENS María Auxiliadora Sede Rural San Pablo creando frases a partir de imágenes. **Fuente:** autora.

Se tomaron siete jornadas de aplicación y desarrollo de las propuestas presentadas en cada proyecto pedagógico de aula con el fin de validarlas. Cada equipo de trabajo estructuró una ficha de seguimiento del proyecto pedagógico de aula y a la par una de cada jornada de aplicación del proyecto. En dicha ficha se registraba: el plan de actividades, las fotos como prueba de la labor ejecutada y un relación y exhortación a manera de diario de campo con la finalidad de valorar el avance de la aplicación.

Otro alcance en la validación de los proyectos pedagógicos de aula fue el avance de los niños en cada fase del programa de recuperación lectora (fase de aprendizaje temprano, fase de aprendizaje intermedio y fase de aprendizaje avanzado). Por ejemplo, en la fase de aprendizaje temprano, que se caracteriza por “estrategias enmarcadas en actividades de tipo instruccional en las que el docente guía al niño hacia el mejoramiento diario en aspectos específicos como la direccionalidad, la ubicación espacial y la disposición de las letras en determinadas palabras” (Meneses et al., 2002), los niños mejoraron en el manejo del renglón, en su ubicación espacial y en su desempeño en la asignatura de educación física. Aspecto fundamentado en el diálogo que se hizo cuando se aplicó el proceso de coevaluación de los proyectos pedagógicos de aula luego de terminar su aplicación y con los resultados que arrojó la ficha de evaluación de los proyectos al finalizar el proceso.

En la fase dos, que buscaba el progreso de los niños en cuanto al manejo de procesos cognitivos y la implementación de estrategias de aprendizaje que colaboran en el mejoramiento de los procesos lectores, los niños adquirieron habilidades para escuchar y escribir sonidos, ensamblar historias y enlazar secuencias. Aspectos registrados en algunos diarios de campo que se archivaron en la carpeta de seguimiento de los proyectos pedagógicos de aula, organizada por cada grupo de trabajo.

La tercera fase del programa de recuperación lectora dejó ver la producción textual de los niños en cuanto a la construcción de palabras, luego de frases y finalmente la de textos completos que fueron leídos por los mismos niños para que se concientizaran y reconocieran la recuperación de sus procesos lectores.

La valoración del proyecto pedagógico de aula como herramienta pedagógica en la recuperación de los procesos lectores fue alta y similar tanto en el proceso de aplicación como al finalizar la investigación. Por tal razón, el contenido de las actividades propuestas y el desarrollo de estas promovieron un aprendizaje significativo y cada niño beneficiado con esta investigación pudo entender la manera en que sus procesos lectores se pueden recuperar.

La autoevaluación que los maestros participantes elaboraron y que se relacionó con el desarrollo de los procesos lectores en sus estudiantes, se tomó como el engranaje para admitir la utilidad de la conciencia fonológica con el fin de rescatar los procesos lectores de los niños de la Básica Primaria a través del diseño, la aplicación y ejecución de los proyectos pedagógicos de aula. Si bien es cierto que no todos los docentes de la Básica Primaria participaban en esta formación, se vio la necesidad de reproducir el conocimiento tácito en la propuesta de formación, para llegar en algún momento no solo a recuperar los procesos lectores, sino a que los niños los adquieran basados en la conciencia fonológica tomada como teoría oportuna y que tiene en cuenta los haberes y carencias de los estudiantes. Es de este punto donde nacen las propuestas investigativas de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria que buscaban potencializar esta habilidad lingüística.

El segundo rasgo resultante de la institucionalización del programa de recuperación lectora fue la incorporación de algunos profesores que laboran en el contexto rural del municipio. Es vital proporcionar a los docentes rurales actuales teorías que alimenten su labor y que aventajen a los niños que cursan su Básica Primaria en aula multigrado. El programa de recuperación lectora en

este contexto ofreció una doble ganancia. Primero para el profesor, pues en la responsabilidad de dos o tres grados al tiempo, el proyecto pedagógico de aula potenció su labor y disminuyó sus tareas. Segundo, para los niños es un apoyo en el desarrollo de estrategias de aprendizaje encauzadas hacia la autorregulación y el autoaprendizaje.

Conclusiones

El impacto del programa de recuperación lectora se concretó a través de los diez proyectos pedagógicos de aula que los profesores de Básica Primaria diseñaron, desarrollaron y aplicaron con sus estudiantes en el marco de la conciencia fonológica como factor para la recuperación de los procesos lectores.

Los proyectos pedagógicos de aula apuntaron a los grados primero, tercero, cuarto y quinto. Es imprescindible clarificar que se incluyó el grado primero dentro del programa de recuperación lectora porque algunos niños repetían por tercera o cuarta vez este grado. Se dieron casos concretos de niños que, aunque ya habían pasado la fase de adquisición de los procesos, no lo lograron, por lo tanto, se ve la urgencia de repararlos. Por su parte, los estudiantes que ya los poseían, participaron del proceso de refuerzo y fortalecimiento de sus procesos lectores. Esta posición deja ver la aplicación de la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (como se cita en Kohl, 2000), quien la conceptualiza como “la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Así, estaría referida a las funciones que no han madurado completamente en el niño, pero que están en proceso de hacerlo. En pedagogía, este postulado implica la idea de que el papel del profesor es provocar en los estudiantes avances que no suceden espontáneamente” (p. 51). Además, los estudiantes que adquirieron sus procesos lectores fueron ayudantes y compañeros interaccionales de los niños que no los tenían o que los estaban recuperando.

La ratificación, la valoración y la sistematización de los proyectos pedagógicos de aula fundamentados en la conciencia fonológica para recobrar procesos lectores en niños de Básica Primaria en zona rural aportaron las herramientas acertadas para la institucionalización del programa de recuperación lectora y, a su vez, de la teoría de la conciencia fonológica. Se habla de institucionalización desde dos vertientes. Primero, en las prácticas docentes de los profesores de la Básica Primaria, y segundo en el plan de estudios del Programa de Formación Complementaria. Este aspecto responde a uno de los objetivos institucionales

enmarcados en el PEI de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora: “Cualificar al maestro en formación y al maestro en ejercicio en la adquisición y el perfeccionamiento de habilidades comunicativas que faciliten el manejo interdisciplinario de los conocimientos” PEI (2019).

Una ventaja que ofrece la aplicación de un programa de recuperación lectora es que debido a la cercanía que se da entre el niño y su profesor durante las lecciones, este último puede observar al niño y registrar “en forma sistemática, el resultado de su observación, con el fin de aprovechar los descubrimientos que hace el niño, mientras se involucra en la lectura y en la escritura” (Condemarín, 2013, p. 3).

La implementación del programa de recuperación lectora basado en la conciencia fonológica como factor para la recuperación de procesos lectores en niños de Básica Primaria en zona rural no solo favoreció la comprensión de las relaciones entre fonemas y grafemas, sino que posibilitó descubrir con mayor facilidad cómo los sonidos actúan dentro de las palabras. Además, como lo expresa Pedroza (2005), el programa se caracterizó por la flexibilidad académica, entendida esta como “el proceso de intercomunicación disciplinaria orientado a facilitar la movilidad de los actores académicos, acelerar los flujos de comunicación, conectar el conocimiento con la acción y democratizar la regulación del trabajo académico” (p. 1).

La investigación descrita hasta aquí fue adoptada y adaptada por la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón y es un deber de investigador difundirla en todos los grupos de profesores y niños de la Básica Primaria y, si se es un poco ambicioso, compartirla con instituciones semejantes dentro del grupo de Escuelas Normales de Cundinamarca.

En consecuencia, el aporte de la experiencia investigativa al conocimiento se refleja en la necesidad de mejorar la formación de los docentes en este aspecto, porque son ellos los que enseñan a los niños; nadie puede enseñar lo que no es comprensible y si se atreve a hacerlo, es seguro que faltará a su ética profesional y generará brechas de ignorancia en sus estudiantes que pueden desenfocarlos en sus estudios subsiguientes. Como mirada expectante, la escuela debe coadyuvar para que todos los infantes sientan como propia la lengua hablada y escrita, tomándolas como medio de meditación acerca de sus acciones de aprendizaje y de preparación para la ganancia de otros saberes que necesariamente están ligados a la orientación lingüística.

La ya mencionada adaptación institucional es evidente también en la malla curricular de didáctica del español propuesta para el Programa de Formación Complementaria. La conciencia fonológica, su estructura y aplicación en el desarrollo y mejoramiento de los procesos lectores y escritores de los niños y las niñas de Preescolar y Básica Primaria se estudia teóricamente y se aplica en un elemento diseñado por los docentes en formación a partir del segundo semestre. Este recurso didáctico se llama “cuaderno de estrategias didácticas para el desarrollo de procesos lectores”. Aquí se condensan aspectos teóricos y prácticos que le ayudan al futuro egresado a recopilar materiales provechosos en su venidero trabajo.

Por otro lado, a partir de la investigación que surgió de la primera y que se validó en el contexto del confinamiento del año 2020 es perentorio abrir espacios virtuales que apunten a que los docentes en formación experimenten en otros ámbitos de práctica pedagógica y a través de estos, los niños y las niñas de la zona rural puedan afianzar y mejorar sus procesos lectores y escritores. A partir de los dos momentos mencionados se estructuró un trabajo interdisciplinario entre asignaturas del Programa de Formación Complementaria. Dichas disciplinas alimentaron el proceso investigativo de los estudiantes de cuarto semestre. De modo que didáctica del español, didáctica de la tecnología, investigación y práctica pedagógica investigativa; cada una desde su propia configuración, alimentó el hecho de poder atender a los niños y niñas inmersos en la investigación desde la virtualidad.

No obstante, el contexto del año 2020, la necesidad de formación investigativa y las exigencias de formación actualizada de los niños y las niñas del área rural deben llevar a pensar y a visibilizar espacios académicos diferentes a los ya conocidos. Quienes nos encargamos de la formación de otros, no nos podemos devolver al contexto previo a la pandemia. En ningún momento se pueden desconocer las enseñanzas y los retos que ese momento de orden mundial dejó en las vidas de todos los seres humanos.

Referencias

Alisedo, G., Melgar, S., & Chiocci, C. (1999). *Didáctica de las ciencias del lenguaje, aportes y reflexiones*. Paidós Educador.

Bernal, Y. (2017). *Potencializar la conciencia fonológica en los estudiantes de Preescolar*. Escuela Normal Superior María Auxiliadora.

Bizama, M., Aranzibia, B., & Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Onomázein*, 23, 81-103.

Calderón, G., Carrillo, M., & Rodríguez, M. (2006). La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares. *Límite*, 13, 81-100.

Condemarín, M. (2013). *“Recuperación lectora”: un programa de intervención temprana*. Lectura y Vida. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a18n3/18_03_Condemarin.pdf

Defior Citoler, S. & Ortúzar Sanz, R. (1993). La lectura y la escritura: procesos y dificultades en su adquisición. En R. Bautista (Comp.), *Necesidades educativas especiales* (pp. 113-138). Aljibe.

Escuela Normal Superior María Auxiliadora (2019). *Proyecto Educativo Institucional*.

Gutiérrez, M. & Zapata, M. (2009/2011). *Los proyectos de aula. Una estrategia pedagógica para la educación*. Red Alma Máter.

Jiménez, J. & Ortiz M. (2007). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Síntesis.

Kohl, M. (2000). Pensar la educación: contribuciones de Vygotsky. En Piaget-Vygotsky (Comp.), *Contribuciones para replantear el debate* (pp. 45-68). Paidós.

Meneses, A., Contreras, A., & Villamizar, M. (2002). *Evaluación de la efectividad de un programa piloto de capacitación a docentes de básica primaria en recuperación lectora*. Universidad Católica de Colombia.

Miranda Casas, A. (1988). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo*. Promolibro.

Moreno, H. (2003). *Proyecto pedagógico de aula*. S.E.M. Ediciones.

Pedroza Flores, R. (2005). Infantería intelectual sobre los maestros rurales. *Convergencia*, 12(39), 273-277.

Ramírez Santacoloma, B. E. & Gutiérrez Ríos, M. Y. (2018). S1102 Tendencias actuales en la formación de maestros para la ruralidad en Colombia y Latinoamérica. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis. Número extraordinario*. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/15991?show=full>

Romero N. (2020). *Desarrollo y estimulación de la conciencia fonológica en los estudiantes de Preescolar y Primero a través de un objeto virtual de aprendizaje*. Escuela Normal Superior María Auxiliadora.

Ruiz, C. (s.f.). *Programa Interinstitucional Doctorado en Educación. Validez*. <http://investigacion.upeu.edu.pe/images/7/74/Validez.pdf>

Salvador Mata, F. (1999). Intervención didáctica en las disfunciones de la lectura. En F. Salvador Mata (Comp.), *Didáctica de la educación especial* (pp. 185-209). Aljibe.

Tejedor, F. J., García-Valcárcel, A., & Rodríguez, M. J. (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 12(23), 93-128.

Vargas, A. & Villamil, W. (2007). El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y la producción escrita de textos. *Pensamiento Psicológico*, 3(9), 163-174.

Viero, P. & Gómez, I. (2008). *Psicología de la lectura*. Pearson Prentice Hall.

Wise, J., Pae, H., Wolfe, C., Sevcik, R., Morris, R., Lovett, M., & Wolf, M. (2008). Phonological Awareness and Rapid Naming Skills of Children with Reading Disabilities and Children with Reading Disabilities who Are at Risk for Mathematics Difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 23(1), 125-136.



AUTORES

MARTHA STELLA MANOSALVA CORREDOR

Docente de la ENSD María Montessori, en el Programa de Formación Complementaria - PFC- ha tenido a su cargo las Cátedras de Contexto: Ciudad Aula urbana, Familia y Cultura Ciudadana, Ciudad Región y Educación y Globalización, Criterio Moral en el niño, Didáctica de las Ciencias Sociales, Ética del educador. Socióloga, magister en Medio Ambiente y Desarrollo. Miembro del Movimiento de Expedición pedagógica Nacional. Coordinadora de la Línea de Investigación: Ciudad, Ciudadanía y Territorio y del proyecto Viajes, rutas y expediciones pedagógicas como estrategia de formación docente.

mmanosalva@educacionbogota.edu.co
manosamartha@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2439-8845>

MARCELA MONDRAGÓN LOVERA

Docente de planta de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón - Cundinamarca. Profesora de didáctica del inglés, didáctica del español, práctica pedagógica investigativa. Coordinadora del Programa de Formación Complementaria. Coordinadora en la jornada sabatina de la misma institución. Formación básica en lenguas modernas español - inglés de la Universidad distrital Francisco José de Caldas. Especialista en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés de la Universidad La Gran Colombia. Magister en Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura. Integrante de la Red Telaraña Normalista.

marcemondragon24@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2232-4415>

CLARYBELL NOVAL PEDRAZA

Docente investigadora de la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón. Integrante del grupo de investigación CACAENTA en la línea: "Infancias & Comunidades" de la UPTC. Líder de la red de investigación e innovación de maestros de la ciudad de Tunja: INNORED.

cnovalpedraza@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4903-0492>

DAYANA KATHERIN OLIVARES CIFUENTES

Bachiller académico con énfasis en pedagogía, Normalista superior y actualmente estudiante de licenciatura en matemáticas, en la UPTC.

dayana.olivares@uptc.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-6371-931X>

JOHN ALFONSO DIAZ MEDINA

Docente Secretaria de Educación de Boyacá, para asignaturas de investigación, ética y humanidades. Doctorando en ciencias de la educación. johndiaz@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0003-1133-1713>

GLORIA ISABEL SOLER JIMÉNEZ

Docente Titular de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de San Mateo. Ha tenido a su cargo estudiantes de Educación Básica Primaria, diseñó estrategias que permitan tener una comunicación constante y asertiva logrando que tanto padres de familia como estudiantes se comprometieran con el logro de metas comunes del proceso educativo.

isasolerj@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3687-010X?lang=es>

EDWIN OSBALDO VARGAS PATIÑO

Docente de aula en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de San Mateo, institución en convenio con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC. Se ha desempeñado como tutor del Programa para la Excelencia Docente y Académica Todos Aprender PTA propuesta liderada por el Ministerio de Educación Nacional, también se ha desempeñado como par evaluador del ICFES para la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa para ascenso de grado o reubicación salarial, de los educadores oficiales regido por el Decreto 1278 de 2002 contratado por Corpoeducación.

edwinvargas@umecit.edu.pa
<https://orcid.org/0000-0003-0645-484X>

MONICA DEL PILAR TORRES MONSALVE

Docente de la Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón Tunja, Licenciada en Lengua Castellana UPTC. Licenciada en Teatro Universidad de Antioquia. Especialista en Lúdica y recreación, Magister en Educación UARSIS Universidad de Chile. Profesora creativa que hace uso adecuado de las herramientas y materiales específicos de su profesión, con gran sensibilidad para comunicarse a través de la lectura y práctica artística, con bases para transferir conocimientos y hacer de la labor docente una verdadera experiencia significativa.

ochelito123@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2104-1528>

NANCY ESPERANZA MATEUS CASAS

Licenciada en educación preescolar de la U. San Buenaventura, especialista en lúdica y recreación de la Fundación Universitaria los Libertadores y magíster en educación de la UPN. Maestra titular de la Escuela Normal Superior de Ubaté, acompaña los procesos de Práctica Pedagógica Investigativa enfocada a la educación rural, preescolar y educación inicial en el Programa de Formación Complementaria, se ha desempeñado en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Integrante del grupo de investigación ENSURED de la ENSU. Correo:

nancy.mateus@ensubate.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-1567-4900>

LEONARDO ALEXIS PÁEZ GONZÁLEZ

Licenciado en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Gerencia Educacional de la Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia y Magister en Neuropsicología y educación de la Universidad Rioja. Actualmente Coordinador de Práctica Pedagógicas de la Licenciatura en educación Infantil de la Universidad Santo Tomas, Orienta los cursos de Práctica Pedagógica de 0 a 3 años y medios y mediaciones en educación infantil, Integrante de la Red de Prácticas Nacionales y hace parte del grupo de Investigación Investigación Educación, Formación de Educadores e Interdisciplinarietà. leonardopaez@ustadistancia.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-7376-2626>

AIDA GRACIELA SASOQUE CORONADO

Aida Graciela Sastoque Coronado. Licenciada en biología de la universidad Pedagógica Nacional, especialista en planeación para la educación ambiental de la universidad Santo Tomas. Actualmente docente titular de la Escuela Normal Superior de Ubaté, en el área de ciencias naturales y educación ambiental en la básica secundaria y orienta didáctica de las ciencias e investigación sociocrítica en el Programa de Formación Complementaria. Integrante del grupo de investigación ENSURED de la ENSU.

aida.sastoque@ensubate.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-1828-5900>

HELENA PAOLA MALDONADO CASTAÑEDA

<https://orcid.org/0000-0002-4221-1864>

LUISA FERNANDA JIMÉNEZ CUBILLOS

Docente de investigación de la Escuela Normal Superior de Junín - ENSJ. Magister en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Licenciada en Química. Diplomado en Docencia Universitaria.

Lukasupn@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6099-8026>

YEISON ALFONSO MÉNDEZ AGUILERA

Docente de pedagogía de la Escuela Normal Superior de Junín - ENSJ. Magister en Educación. Licenciado en básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Normalista Superior. Diplomado en Docencia Universitaria.

neosiej@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7295-9809>

CLAUDIA YAMILE VILLAMIL MERCHÁN

Docente en propiedad de la Escuela Normal Superior 'Leonor Álvarez Pinzón' de Tunja Profesora, en el área de Educación Artística. Ha desarrollado la educación musical en la básica primaria y actualmente, en secundaria.

claudyamilevilla@enslap.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-9578-7568>

MYRIAM CECILIA LEGUIZAMÓN GONZÁLEZ

Profesora Asociada de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC, en el Programa Licenciatura en Informática y Tecnología. Ha tenido a su cargo cursos de didáctica, práctica pedagógica, y de metodología de la investigación en programas de pregrado y posgrado. Investigadora del Grupo CETIN, hace parte de las redes académicas REPETIC y RED ESTRADO, es coordinadora de práctica pedagógica de la misma Universidad.

myriam.leguizamon@uptc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-4549-7156>

RUTH NAYIBE CÁRDENAS SOLER

Profesora Titular de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC, en su Escuela Licenciatura en Música. Ha tenido a su cargo cursos de educación musical y metodología de la investigación en programas de pregrado y posgrado. Investigadora del Grupo CACAENTA y coordinadora de la línea de investigación “Educación musical y multidisciplinariedad”.

ruth.cardenas@uptc.edu.co



Este libro se imprimió en el mes de marzo de 2022, en los talleres gráficos de Búhos editores Ltda., con una edición de 50 ejemplares.

COLECCIÓN ACADÉMICA UPTC N°. 60

La pandemia por la COVID-19 también incidió en los procesos de enseñanza y aprendizaje del sistema educativo. Es así como las instituciones educativas, entre ellas las Escuelas Normales Superiores, tuvieron que replantear sus estrategias pedagógicas para cumplir con los propósitos curriculares. La flexibilización curricular, el uso de medios tecnológicos y de plataformas y dispositivos electrónicos, se convirtieron en los mecanismos dinamizadores de la actividad académica. Esta obra da cuenta de diez experiencias pedagógicas sucedidas en épocas de pandemia, descritas por maestros en ejercicio. Se ha estructurado este libro en: virtualidad y currículo, virtualidad y artes, virtualidad y posibilidades pedagógicas e investigación. Es el deseo de los autores que el lector encuentre en estas páginas un referente para su quehacer docente, un motivante para transformar la experiencia pedagógica de aula y una oportunidad para seguir construyendo un sistema educativo pertinente y coherente con el contexto de quien enseña y quien aprende.

ISBN: 978-958-660-625-7



VIGILADA MINEDUCACIÓN

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MULTICAMPUS
RESOLUCIÓN 023655 DE 2021 MEN / 6 AÑOS

