
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

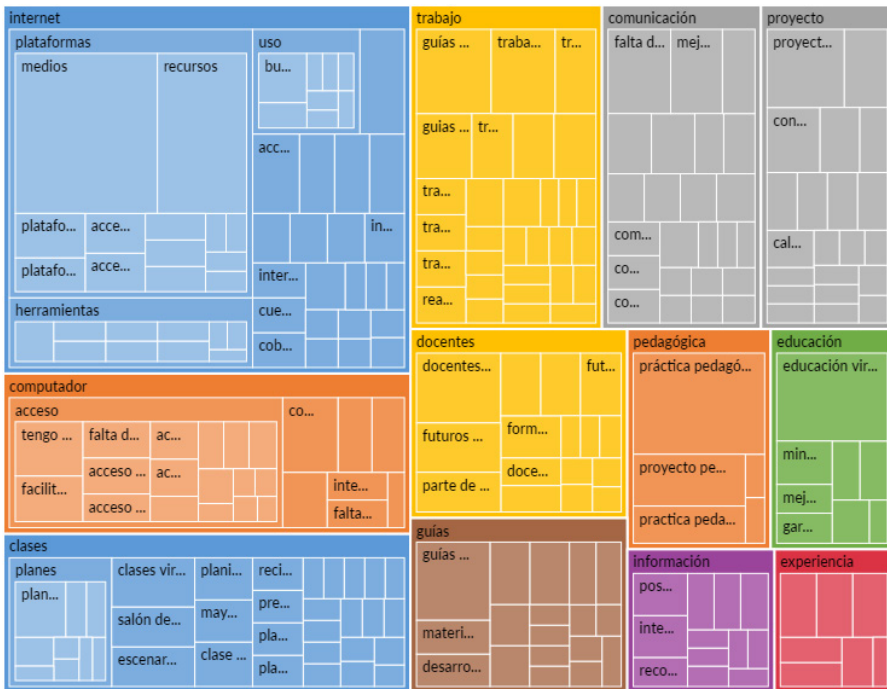


Figura 2. Mapa jerárquico con frecuencia de palabras frente a las opiniones de los maestros en formación sobre el desarrollo de la práctica pedagógica. Fuente: autora.

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 adelante 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.

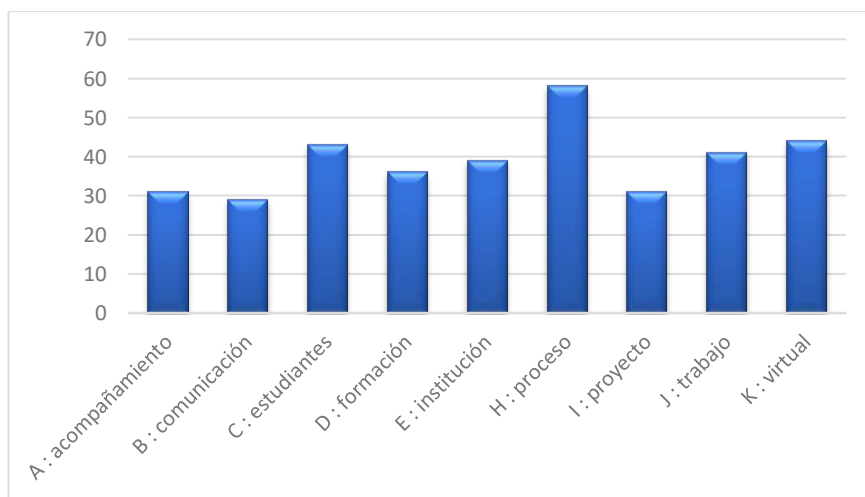


Figura 3. Análisis del contenido de los informes de práctica pedagógica. **Fuente:** autora.

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 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.