

COLECCIÓN
INVESTIGACIÓN

Adaptaciones procedimentales de los instrumentos en la práctica pedagógica en tiempo de pandemia

Diana Carolina Castaño Peñuela
Andrea Catalina Bustamante Parra
Andrés Julián Guzmán Sierra
María Olga Herrera Becerra

Nelson Guerrero Fagua
Elisa Gamboa Saavedra
Lina María Osorio Valdés
Gabriel Jiménez Aguilar



Adaptaciones procedimentales de los instrumentos en la práctica pedagógica en tiempo de pandemia

Diana Carolina Castaño Peñuela
Andrea Catalina Bustamante Parra
Andrés Julián Guzmán Sierra
María Olga Herrera Becerra
Nelson Guerrero Fagua
Elisa Gamboa Saavedra
Lina María Osorio Valdés
Gabriel Jiménez Aguilar



Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
2022

Adaptaciones procedimentales de los instrumentos en la práctica pedagógica en tiempo de pandemia / Procedural adaptations of the instruments in pedagogical practice in times of pandemic / Castaño Peñuela, Diana Carolina; Bustamante Parra, Andrea Catalina; Guzmán Sierra, Andrés Julián; Herrera Becerra, María Olga; Guerrero Fagua, Nelson; Gamboa Saavedra, Elisa; Osorio Valdés, Lina María; Jiménez Aguilar, Gabriel. Tunja: Editorial UPTC, 2022. 180 p.

ISBN Digital 978-958-660-706-3

1. Instrumentos. 2. Práctica Pedagógica. 3. Maestros en Formación. 4. Pandemia. 5. Herramientas Tecnológicas. 6. Proyecto Pedagógico.

(Dewey 370/21) (Thema JNUM - Recursos y materiales didácticos para docentes)



Primera Edición, 2022 - Digital
Adaptaciones procedimentales de los instrumentos en la práctica pedagógica en tiempo de pandemia
Procedural adaptations of the instruments in pedagogical practice in times of pandemic

ISBN Digital 978-958-660-706-3
Colección de Investigación UPTC N. o 6

Proceso de arbitraje doble ciego
Recepción: noviembre 2021
Aprobación: noviembre de 2021

© Diana Carolina Castaño Peñuela, 2022
© Andrea Catalina Bustamante Parra, 2022
© Andrés Julián Guzmán Sierra, 2022
© María Olga Herrera Becerra, 2022
© Nelson Guerrero Fagua, 2022
© Elisa Gamboa Saavedra, 2022
© Lina María Osorio Valdés, 2022
© Gabriel Jiménez Aguilar, 2022
© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2022

Editorial UPTC
Edificio Administrativo – Piso 4
La Colina, Bloque 7, Casa 5
Avenida Central del Norte 39-115, Tunja, Boyacá
comite.editorial@uptc.edu.co
www.uptc.edu.co



Libro financiado por el Subcomité de Evaluación de Obras Especializadas de la Facultad de Estudios a Distancia FESAD – 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 resultado de los proyectos de investigación: “Representaciones sociales sobre la escuela campesina por estudiantes en formación docente de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la UPTC” con SGI-2932; “Estrategias de enseñanza y aprendizaje en el contexto socioeducativo del siglo XXI”, con SGI-2965; “Indicadores de comprensión lectora en estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas Humanidades y Lengua Castellana”, con SGI-2967; “Inclusión en la escuela rural en época de pandemia de la UPTC”, con SGI-3168; “Formulación de recomendaciones pedagógicas a partir de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria”, con SGI-3346

Citar este libro / Cite this book

Castaño Peñuela, D., et al. (2022). *Adaptaciones procedimentales de los instrumentos en la práctica pedagógica en tiempo de pandemia*. Editorial UPTC.

doi: <https://doi.org/10.19053/9789586607063>

Rector, UPTC
Óscar Hernán Ramírez

Comité Editorial
Dra. Zaida Zarely Ojeda Pérez
Dr. Carlos Alberto Uribe Suárez
Dra. Yolima Bolívar Suárez
Dr. Carlos Mauricio Moreno Téllez
Mg. Pilar Jovanna Holguín Tovar
Dra. Nelsy Rocío González Gutiérrez
Dr. Manuel Humberto Restrepo Domínguez
Dr. Óscar Pulido Cortés
Mg. Edgar Nelson López López

Editor en Jefe
Ph. D. Witton Becerra Mayorga

Coordinadora Editorial
Mg. Andrea María Numpaque Acosta

Subcomité Editorial – FESAD
Ph. D. Ariel Adolfo Rodríguez Hernández
Ph. D. María Helena Brijaldo Ramírez
Ph. D. Isaura Rojas Sánchez
Mg. Luz Nelida Molano Avendaño
Mg. José Eriberto Cifuentes Medina
Dra. Nubia Elena Pineda de Cuadros

Corrección de Estilo
Juan Bautista Sierra Hernández

Diseño y diagramación
Andrés A. López Ramírez
andres.lopez@uptc.edu.co

Resumen

El libro presenta en su capítulo uno las generalidades de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización (PPIP), que aconteció en las Instituciones Educativas por los maestros en formación en tiempos de pandemia en los semestres I-2020 y II-2020, de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad de Estudios a Distancia (FESAD) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). El capítulo dos abarca la fundamentación teórica, conceptual y herramientas tecnológicas, acerca de los instrumentos denominados Diario de Campo y Planeador de Clase. En el capítulo tres, se describe el impacto de los instrumentos utilizados, los cuales fueron el Proyecto Pedagógico de Aula, Ensayo Reflexivo y/o Artículo Reflexivo. Por último, en el capítulo cuatro se presenta una *reflexión* desde los datos recopilados a través de la *Cartilla de Seguimiento y Trabajo* de la PPIP, adelantado por los maestros en formación, como instrumento de acompañamiento a los docentes titulares. Todo lo anterior, fundamentado desde una metodología con enfoque cualitativo de tipo descriptivo en la que se logró la recopilación de las experiencias de los maestros en formación a partir de dos encuestas realizada por medio del formulario de Google Drive con preguntas cerradas para cada semestre.

Palabras clave: Instrumentos; Práctica Pedagógica; Maestros en Formación; Pandemia; Herramientas Tecnológicas.

Abstract

The book presents in its chapter one; the generalities of the Research Pedagogical Practice of Deepening (PPIP), that took place in the Educational Institutions by the teachers in training in times of pandemic during the semesters I-2020 and II-2020, of the Bachelor's Degree in Basic Education with Emphasis in Mathematics, Humanities and Spanish Language of the Faculty of Distance Studies (FESAD) at Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Chapter two covers the theoretical and conceptual foundation and technological, tools about the instruments called Field Diary and Class Planner. Chapter three describes the impact of the instruments used, which were the Classroom Pedagogical Project, Reflective Essay and/or Reflective Article. Finally, chapter four present, a *reflection* on the data collected through the PPIP *Follow-up* and Work Booklet carried out by teachers in training, as an instrument for accompanying tenured teachers. All of the above, based on a methodology with a descriptive qualitative approach where it was possible the collection of experiences of teachers in training from two surveys conducted through the Google Drive form with closed questions for each semester.

Keywords: Instruments; Pedagogical Practice; Teachers in Training; Pandemic; Technological; Tools.

Contenido

| | |
|--|----|
| Introducción | 7 |
| Glosario | 11 |
| Capítulo 1 | |
| Generalidades de la práctica pedagógica investigativa de profundización en tiempo de pandemia | |
| <i>Diana Carolina Castaño Peñuela / Andrea Catalina Bustamante Parra</i> | 15 |
| Introducción 15 | |
| 1.1 Fundamentación teórica..... | 17 |
| 1.2 Marco metodológico..... | 26 |
| 1.3 Resultados..... | 28 |
| 1.4 Discusión | 40 |
| 1.5 Conclusiones..... | 50 |
| 1.6 Anexos..... | 52 |
| 1.7 Bibliografía..... | 58 |
| Capítulo 2 | |
| Diario de campo y planeador de clase en tiempo de pandemia | |
| <i>Andrés Julián Guzmán Sierra / Gabriel Jiménez Aguilar</i> | 63 |
| Introducción..... | 63 |
| 2.1 Fundamentación teórica..... | 65 |
| 2.2 Marco metodológico..... | 72 |
| 2.3 Resultados..... | 75 |
| 2.4 Discusión..... | 80 |
| 2.5 Conclusiones..... | 91 |
| 2.6. Anexo C..... | 93 |

Capítulo 3

Proyecto Pedagógico de Aula y Ensayo Reflexivo y/o Artículo en Tiempo de Pandemia

| | |
|---|-----|
| <i>María Olga Herrera Becerra / Nelson Guerrero Fagua</i> | 101 |
| Introducción..... | 101 |
| 3.1 Fundamentación teórica..... | 103 |
| 3.2 Marco metodológico..... | 112 |
| 3.3 Resultados..... | 115 |
| 3.4 Discusión..... | 123 |
| 3.5 Conclusiones..... | 129 |
| 3.6 Anexos..... | 130 |
| 3.7 Bibliografía..... | 140 |

Capítulo 4

La cartilla de seguimiento de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización como instrumento de acompañamiento al maestro en formación en tiempo de pandemia

| | |
|---|-----|
| <i>Elisa Gamboa Saavedra / Lina María Osorio Valdés</i> | 143 |
| Introducción..... | 143 |
| 4.1 Fundamentación teórica..... | 144 |
| 4.2 Marco metodológico..... | 154 |
| 4.3 Resultados..... | 157 |
| 4.4 Discusión..... | 164 |
| 4.5 Conclusiones..... | 166 |
| 4.6 Anexos..... | 168 |
| 4.7 Bibliografía..... | 174 |
| Acerca de los autores | 177 |

Introducción

Se presenta el desarrollo de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización (PPIP) en los semestres I-2020 y II-2020, de la Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación (ECHE), en el programa académico de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, que en adelante se denominará (LEB), ofertado en los Centros Regionales de Estudios a Distancia (CREAD) adscritos a la Facultad de Estudios a Distancia (FESAD) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

El presente libro, surge a partir de la situación de pandemia a escala mundial por la COVID- 19, por tal motivo el gobierno nacional desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), emite lineamientos que se deben adoptar por parte de las instituciones educativas. En ese sentido, con la intención de aportar desde una óptica contextualizada en la educación a distancia, se presentan las vivencias de los asesores de práctica, maestros en formación, docentes titulares y demás actores de la comunidad educativa en los diferentes escenarios del ejercicio de la docencia y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro del marco de una práctica atípica debido a la contingencia sanitaria.

La importancia en la formación de los estudiantes de último semestre de la LEB, radica en el desempeño de los contextos reales, buscando su desarrollo integral en el quehacer educativo y el ejercicio docente, a partir de la aplicación de estrategias pedagógicas y didácticas como diario de campo, planeador de clases, proyecto pedagógico de aula, el ensayo o el artículo reflexivos y la cartilla de trabajo y seguimiento de la PPIP.

Los ejes centrales del libro son:

En el capítulo 1 se presentan las generalidades de la manera en la que se llevó a cabo la PPIP en tiempos de pandemia, así como el reconocimiento de los escenarios de práctica y los actores del campo educativo en los procesos formativos que deben experimentar los maestros en formación de décimo semestre de la LEB, atendiendo a los lineamientos de la Resolución 37 de 2015 y la Resolución transitoria 30 de 2021, así como generalidades e impacto de la práctica, en escenarios educativos oficiales o privados, durante el año académico 2020. A su vez, se recopila la experiencia de los maestros en formación a partir de un formulario de Google Drive en los semestres I-2020 y II-2020, por medio del cual, se realiza la descripción y análisis de varias de las preguntas como resultado del proceso de la PPIP desde su sentir, retos y desafíos existentes en el ejercicio profesional.

El capítulo 2, plantea la fundamentación teórica y conceptual acerca de la utilidad aplicativa de los instrumentos denominados planeador de clase y diario de campo en el transcurrir de la PPIP. Además, se explica la orientación de estos, en función de las herramientas tecnológicas y digitales que los maestros en formación utilizaron como estrategias pedagógicas y didácticas para la ejecución de las acciones académicas y educativas que se implementaron dentro de los diferentes escenarios de la PPIP, a los cuales se tuvo acceso durante el tiempo de pandemia. Por último, se evidencian los aspectos críticos y reflexivos afines con los resultados obtenidos según la información recolectada, en aras de discutir sobre los alcances de los instrumentos y formatos aplicados desde su praxis y en sentido holístico de la asignatura y del proceso general de la PPIP.

El capítulo 3 de este escrito, propone la descripción de los instrumentos utilizados por los maestros en formación que hacen parte del programa académico de Licenciatura Educación Básica, durante los semestres I y II del año 2020; de igual manera, las adaptaciones a estos formatos, teniendo en cuenta los escenarios y las circunstancias, en la que los maestros en formación realizaron su proceso de PPIP, así como el aporte a la experiencia pedagógica investigativa. Para la construcción

del capítulo, se considera una serie de conceptos y autores que permiten abordar temas como: proyecto de aula y artículo o escrito reflexivo, Práctica pedagógica Investigativa de Profundización y su importancia dentro de la acción educativa, cabe señalar, que, para el análisis de la información se trabajó en el diseño metodológico, teniendo en cuenta el enfoque cualitativo de tipo descriptivo; para la recopilación de la información, se utilizó la aplicación de formularios de Google; adicionalmente, se presenta la sistematización o resultados de la información de las preguntas 13 y 14 recolectada, el impacto de los proyectos pedagógicos de aula y la categorización de los escritos reflexivos; se realizó teniendo en cuenta los informes de práctica presentados por el equipo de asesores, quienes acompañan a los maestros en formación durante este proceso en el periodo estudiado; por otro lado, se da a conocer la discusión de los resultados y las conclusiones más relevantes de este capítulo.

Finalmente, el capítulo 4, se concentra en la sistematización de la experiencia vivida por los maestros en formación durante el periodo académico 2020 en la práctica pedagógica investigativa de profundización, desde la reflexión producto de los ajustes realizados y las percepciones recopiladas a través de la cartilla, la cual es el instrumento de seguimiento y acompañamiento durante la PPIP. Adicionalmente, y a propósito de la pandemia, se planteó a los estudiantes de la Licenciatura la pregunta: ¿Qué fortalezas adquirió para la vida personal y profesional, en el desarrollo de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización en medio del confinamiento social?, la cual se convirtió en un excelente pretexto, para desde la voz de los estudiantes, conocer sus aprendizajes en las competencias saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer, en una época llena de grandes retos para ellos como futuros maestros.

Gracias a los lectores y los participantes que directa o indirectamente contribuyeron con el propósito de este libro. De ninguna manera se pretende generalizar o proponer verdades absolutas, sino aportar a la construcción de sociedad en las diferentes regiones del país donde la UPTC tiene injerencia.

Glosario

Acción docente: La acción docente viene motivada por el profesorado por medio de la orientación y de la inducción, tiene como objetivo brindar al estudiante herramientas y pistas que le ayuden a desarrollar su propio proceso de aprendizaje, a la vez, que atiende dudas y necesidades. Ha de procurar el fortalecimiento de las siguientes capacidades: a) Trabajo autónomo del estudiante; b) Planificación del aprendizaje; c) Relación conceptual/redes conceptuales.

Aprendizaje significativo: Es aquel que el estudiante ha logrado interiorizar a partir de sus presaberes y conocimientos previos asociados a los aprendizajes nuevos, por medio de la teoría y la praxis; integrando el conocimiento para que se genere un aprendizaje real y útil para el estudiante.

Aulas virtuales: Es un entorno digital en el que se puede llevar a cabo un proceso de intercambio de conocimientos, que tiene por objetivo, posibilitar un aprendizaje entre los usuarios que participan en el aula. En otras palabras, un aula virtual es un espacio dentro de una plataforma *online* en la que comparten contenidos profesores y alumnos, y, para atender consultas, dudas y evaluaciones de los participantes.

Ciberespacio: Se refiere a un entorno no físico creado por equipos de cómputo unidos, para interactuar en una red. En el ciberespacio, los operadores del equipo pueden interactuar de manera similar a como sucede en el mundo real, con la excepción de que la interacción en el ciberespacio no requiere del movimiento físico más allá que el de escribir. La información se puede intercambiar en tiempo real o en tiempo diferido, y la gente puede comprar, compartir, explorar, investigar, trabajar o jugar.

Clase: Del latín *classis*, es el lugar-espacio donde se reúnen diferentes personas con un mismo interés, que puede ser presencial, virtual o en alternancia.

Competencia: Es la capacidad que desarrolla un ser para integrar el conocimiento, las habilidades y las actitudes del contexto social. Según el MEN, es el conocimiento que desarrollan las personas y le permiten comprender, interactuar, transformar el mundo en el que viven. Las competencias son características que capacitan a alguien en un determinado campo de acción.

Comunicación asincrónica: Es aquella comunicación que se establece entre personas de manera diferida en el tiempo; es decir, cuando no existe coincidencia temporal o no hay intervención de las dos partes. Este tipo de comunicación actualmente se desarrolla por medio de computadores, ordenadores, televisores o radios.

Comunicación sincrónica: Es el intercambio de información por internet en tiempo real. Es un concepto que se enmarca en la comunicación mediada por computadora, que se da entre personas y está mediatizada por ordenadores.

Conectividad: En el terreno de la informática, la conectividad de una computadora está dada por su capacidad para conectarse a una red como internet o a otros equipos y periféricos.

Deserción escolar: Es cuando una persona o su acudiente toma la decisión de no continuar con sus estudios por motivos socioeconómicos, culturales, familiares, políticos, emocionales o individuales.

Didáctica: La didáctica como teoría de la enseñanza genera apropiaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en los temas tratados; también, involucra la relación maestro-estudiante, estudiante-aprendizaje, maestro-dinámicas, recursos y herramientas con el fin de abordar procesos pedagógicos y educativos.

Educación virtual: También llamada «educación en línea», el educando y el aprendiz se comunican a través de una comunicación sincrónica y asincrónica, mediante plataformas como Zoom, Meet, WhatsApp, Classroom, Teams, Skype, entre otros.

Escenarios virtuales de aprendizaje: los EVA, son la combinación de las posibilidades de aprendizaje como alternativa en las prácticas *e-learning*, son espacios educativos alojados en la web, conformados por un software que posibilita la interacción didáctica.

Escuela Nueva: La relación educación-sociedad tiene dos aspectos fundamentales en la práctica y en la reflexión pedagógica moderna, pues, con el surgimiento del movimiento de educación nueva, se precisaron dos aspectos esenciales en este sentido: el primero, es la presencia del trabajo en el proceso de la instrucción técnico-profesional, que tiende a llevarse a cabo en el lugar “escuela”, en lugar de un aprendizaje en el trabajo, desarrollado junto a los adultos; el segundo, es el descubrimiento de la psicología infantil con sus exigencias activas.

Evaluación de aprendizajes: “Término genérico que incluye un rango de procedimientos para adquirir información sobre el aprendizaje del estudiante, y la formación de juicios de valor respecto al proceso de aprendizaje” (Miller, 2012). Dichos juicios necesitan algún referente, como puede ser el plan de estudios. La evaluación implica obtener información de diferentes fuentes como realimentación, exámenes, tareas y diversas interacciones con el educando.

Experiencia: Resultado de aprendizaje basado en las vivencias de un individuo, determinadas por el contexto en el que se desarrollan.

Metodología: Hace referencia al conjunto de procedimientos racionales utilizados para alcanzar el objetivo, a través de habilidades y conocimientos específicos.

Pedagogía: Es la ciencia que permite que los aprendizajes se den de forma disciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar, desde una reflexión del hacer y generación de nuevo conocimiento.

Proceso de enseñanza aprendizaje: Está compuesto por cuatro elementos: docente, estudiante, contenidos, aula y escuela. Se relaciona con el contexto académico y el currículo, permite la implementación de distintas estrategias pedagógicas.

Resignificación: Darle a algo un nuevo sentido o concepción, partiendo de experiencias vividas y factores externos influyentes, tanto en el entorno como en el contexto.

Tecnología: Se refiere a los avances científicos desarrollados por el ser humano en los diferentes campos. En el ámbito educativo es una herramienta fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que día a día toma nuevas aristas de acuerdo con los avances de la ciencia.

Universidad: Es el lugar en el cual convergen las diferentes ciencias naturales, ciencias sociales, ciencias pedagógicas, humanidades, ingenierías, artes, entre otras que tienen una fundamentación de saberes especializados que se ofertan en educación superior. También, brindan espacios de bienestar estudiantil permite desarrollar habilidades artísticas, comunicativas, lectoras, deportivas. Además, las que se fomentan en grupos y semilleros de investigación.

WhatsApp: Es una aplicación de mensajería instantánea para diferentes dispositivos tecnológicos como celulares, computadores, *tablet*, entre otros, que permite comunicación inmediata entre dos o más personas, referente a un tema de interés. Adicionalmente, esta herramienta ofrece mensajes de texto, mensajes de voz, videos, audios, grabaciones, adjunto de documentos y ubicación.

Capítulo 1

Generalidades de la práctica pedagógica investigativa de profundización en tiempo de pandemia

La observación directa es el ejercicio primordial para promover en el alumno el espíritu científico. Se debe partir siempre de la experiencia inmediata para llegar a conceptos más alejados.

Ovide Decroly

Diana Carolina Castaño Peñuela¹
Andrea Catalina Bustamante Parra²

Introducción

El presente capítulo, brindar al lector el panorama que aconteció en tiempos de pandemia en los semestres I-2020 y II-2020 para la realización de las PPIP efectuadas en las instituciones educativas en

1 Licenciada en Biología, Universidad Pedagógica Nacional y Magíster en Gestión Ambiental, Pontificia Universidad Javeriana. Investigadora de la Escuela Ciencias Humanísticas y de Educación, Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: diana.castano@uptc.edu.co

2 Licenciada en Psicopedagogía con Énfasis en Asesoría Educativa, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Magíster en Neuropsicología y Educación, Universidad Internacional de la Rioja. Docente de la Escuela Ciencias Humanísticas y de Educación, Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: andrea.bustamante@uptc.edu.co

los diferentes municipios de Colombia, por los maestros en formación de la LEB, de la UPTC.

Para empezar, se explican los lineamientos de la PPIP, de acuerdo con lo estipulado por el MEN con la Resolución 6966 de 2010, como aquel medio fundamental para el aprendizaje de las competencias en los educadores que se encuentran en proceso de formación. Además, estos son espacios de interacción, que le permiten al futuro docente conocer el desempeño del contexto y quehacer, el cual afronta realidades básicas del ejercicio docente para reafirmar su identidad profesional dentro de los marcos locales, académicos y laborales; así mismo, lo enmarcado en la Resolución 37 de 2015, expedida por el Consejo Académico de la UPTC. Cabe resaltar, que estos parámetros aplican a todos los programas de la Facultad de Educación de la Universidad.

También, se describen los diferentes escenarios educativos en los que los maestros en formación realizaron su proceso de PPIP de acuerdo con lo enmarcado en el capítulo II de la Ley 115 de 1994, los cuales pueden ser en modelo de educación formal, informal y no formal, atendiendo así mismo a la Resolución transitoria 30 de 2020 de la UPTC. Lo que les permitió a los maestros en formación realizar su proceso de PPIP en escenarios centralizados como descentralizados, denotando las experiencias pedagógicas que puede tener un docente en los diferentes ámbitos sociales y académicos.

Es indudable que el maestro tiene una gran responsabilidad frente a los procesos de formación y aprendizaje de los estudiantes, es por esto, por lo que cada uno de los maestros en formación contaron con el acompañamiento y orientación de uno o más docentes titulares, así como el asesor (a) de práctica designado por el Comité de Currículo de la LEB de acuerdo con su perfil profesional.

Otro rasgo señalado en el capítulo, son los cambios evidenciados en el sector educativo como consecuencia de la pandemia de la COVID-19, lo que hizo que los escenarios de práctica cambiarán, así como las dinámicas de trabajo que habitualmente se estaban realizando, a escala nacional, lo que generó un impacto en los procesos de enseñanza-

aprendizaje y se evidenciaron en gran medida, las desigualdades sociales por las que pasan muchos estudiantes y maestros olvidados por el Estado.

Para finalizar, se presenta la experiencia de los maestros en formación, la cual fue obtenida a través de un formulario de *Google Drive*, que permite la recopilación de la información por medio de 19 preguntas en el semestre I-2020 y 20 preguntas en el semestre II-2020, las cuales permitieron identificar las dinámicas adelantadas por el maestro, y que permitieron adquirir habilidades de la educación remota, como lo señala Cranston (1998) “los profesores deben prepararse para trabajar en un ambiente cambiante e impredecible, en donde el conocimiento se construye desde diferentes fuentes y perspectivas”.

1.1 Fundamentación teórica

1.1.1 Práctica pedagógica investigativa de profundización

Para el MEN en la Resolución 18583 de 2017, las prácticas educativas y pedagógicas hacen referencia a los procesos de apropiación de saberes, habilidades y destrezas que conforman el ejercicio profesional del licenciado, con el propósito de armonizar los escenarios y actividades en los cuales se desarrollan las prácticas de los maestros en formación.

Por consiguiente, se encuentra en dicha Resolución 18583 de 2017, en el artículo 2, numeral 3.2 entendiéndose por práctica pedagógica, el proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en escenarios escolares. Por lo tanto, la PPIP, corresponde a espacios académicos orientados al proceso de intervención a partir de propuestas educativas y pedagógicas que fortalezcan el perfil profesional de los maestros en formación.

En ese sentido, la UPTC de acuerdo a la Resolución No. 037 de 2015, establece los lineamientos para las PPIP de los programas de licenciatura presencial y a distancia y define la PPIP como los

procesos de interacción permanente del maestro en formación con la realidad educativa, a partir de la acción pedagógica, investigativa, social, cultural y sistemática en la cotidianidad del aula, su contexto y el entorno de la misma, así como espacios académicos no formales que hagan implícitos aspectos pedagógicos y didácticos. Por lo tanto, se espera generar e implementar experiencias innovadoras a través del fortalecimiento de competencias pedagógicas, actitudinales, comunicativas y cognoscitivas de los maestros en formación.

Así mismo, en la resolución propuesta, se encuentran los objetivos, los escenarios de práctica pedagógica, los tres momentos de su ejecución, así como la organización académica, evaluación, derechos y deberes de los maestros en formación, la asignación académica y funciones de los asesores de la práctica pedagógica, la organización y funciones del comité de PPIP y los docentes titulares. Y planea los lineamientos para el correcto desarrollo de la PPIP.

Adicionalmente, por la emergencia sanitaria generada por la pandemia de la COVID-19, se genera la Resolución 30 de 2021 por la cual se establecen disposiciones transitorias a la Resolución 037 de 2015, que determina los lineamientos para la realización de las PPIP, atendiendo a la situación de emergencia, a través de un párrafo transitorio al artículo 23 de la Resolución 037 de 2015, para la realización de la PPIP, modalidad descentralizada, en cada uno de los escenarios de la práctica pedagógica para el segundo semestre de 2020 para los programas de licenciatura presencial y a distancia de la UPTC.

Otros autores como Bravo (2019), entienden la práctica pedagógica investigativa como un ejercicio fundamental en la sociedad, pues las universidades han sentido la necesidad de preparar a los maestros en formación no solo para responder a las dificultades y retos que plantea cada institución educativa, sino en sus capacidades social y humano. Por lo tanto, la PPIP es importante, pues, a través de ella, el maestro en formación complementa las herramientas para adentrarse en el mundo del conocimiento, lo que le permite guiar, innovar y crear para luego compartirlo con sus estudiantes.

La PPIP desarrollada en los semestres I-2020 y II-2020, realizadas en las instituciones educativas por los maestros en formación de la LEB, de la UPTC, se desarrollaron cambios desde la Resolución 37 de 2015, al igual que en los formatos como diario de campo, planeador de clase, proyecto pedagógico de aula, ensayo o artículo reflexivo, cartilla de trabajo y seguimiento de la PPIP, entre otros para desarrollarlos de forma virtual debido a la contingencia vivida por la pandemia de la COVID-19. Lo cual, permitió la continuidad de la PPIP en las diferentes instituciones educativas de acuerdo con el contexto de cada una.

1.1.2 Escenarios de práctica pedagógica

Los escenarios educativos permiten afrontar realidades básicas del quehacer del futuro docente, para reafirmar su identidad profesional dentro de los marcos locales, académicos y laborales, para así aprender con educadores en ejercicio y fortalecer el aprendizaje colaborativo contextualizado, es por lo que es necesario reconocer los escenarios de educación formal, no formal e informal, así como las dinámicas de los contextos urbanos y rurales.

A partir de estas percepciones, es importante resaltar que las prácticas pedagógicas de los licenciados están conformadas por una serie de componentes referidos a las actividades de enseñanza, la orientación y los escenarios, siendo la primera de ellas la dimensión formativa con mayor implicación.

1.1.2.1 Educación formal, no formal e informal.

De acuerdo a lo enmarcado en la Ley 115 de 1994, en el capítulo II “se estructura las alternativas del servicio educativo” desde la educación formal, entendida como aquella que se imparte en cualquier centro educativo oficial o privado aprobado por el Ministerio de Educación, que responde a pautas generales como la estructuración del PEI, horizonte institucional y demás disposiciones dadas para su conformación, dividiéndose en tres niveles: preescolar, básica y media (la básica primaria y la básica secundaria contemplan nueve grados a cursar,

cinco grados en primaria y cuatro grados en secundaria) por último, la educación media que responde a los grados de décimo y once.

Por otro lado, se presenta la educación no formal, la cual se caracteriza por ser una educación complementaria, cuyo objetivo es impartir ciertos tipos de aprendizajes, esta se justifica por ser organizada y planificada, aquí se valora la experiencia práctica como la alfabetización y la formación laboral, tipo de educación que en la actualidad se está cursando con mayor intensidad que hace algunos años.

Así mismo, debe señalarse a la educación informal que se caracteriza porque se desarrolla a lo largo de la vida, aquí el ser humano adquiere habilidades, conocimientos, actitudes y aptitudes con relación a las experiencias adquiridas. Este tipo de educación, al recibirse de la relación con otros, genera experiencias significativas que pueden representar en el individuo el deseo a edades muy tempranas por la orientación hacia una profesión.

De acuerdo con lo mencionado y enmarcado por la Resolución 37 de 2015, artículo 21, un gran porcentaje de maestros en formación optan por desarrollar su PPIP en modalidad centralizada, lo que les permite avanzar en sus conocimientos y experiencias prácticas desde escenarios académicos formales. Aunque por consecuencia del COVID-19, los escenarios de práctica fueron más flexibles atendiendo a la resolución 30 de 2021.

1.1.2.2 Prácticas pedagógicas desde los escenarios urbanos y rurales.

Según Ainscow y West (2008) definen la escuela urbana como la institución educativa primaria o secundaria que está mayormente localizada en los centros urbanos, algunos pertenecen a grandes ciudades o municipios suburbanos, en los cuales la población escolar procede mayoritariamente de estas ciudades. Por lo tanto, los maestros en formación de las ciudades y municipios desarrollaron su PPIP en escuelas urbanas de carácter oficial, privado y de concesión.

También, se debe presentar que algunas instituciones educativas se acogieron a la circular No. 20 del MEN, realizando ajustes al calendario académico y en las últimas dos semanas del mes marzo del año 2020, los docentes prepararon el trabajo institucional, buscaron alternativas y adquirieron plataformas para llevar a cabo las clases virtuales. Es decir, estos colegios se prepararon para mitigar los impactos del cierre de las escuelas urbanas y el paso a la educación virtual en casa.

Con la definición anteriormente planteada, es importante analizar que la comparación entre las escuelas rurales y urbanas, las primeras en su gran mayoría no disponen de una financiación importante y suficiente para suplir cada una de sus necesidades, por este motivo las familias se ven enfrentadas a un paradigma de mantenimiento y sustento económico de sus hogares, entre tanto Roscigno y Crowley (2001) mencionan que las escuelas rurales y sus familias al tener una reducción de oportunidades socioeconómicas, inciden directamente en los resultados académicos de los niños y las niñas. Desde este punto de vista es necesario aclarar que no por ello se puede llegar a una comparación de oportunidades y progresos del sector rural frente al sector urbano, ya que los mismos necesitan ser tratados con la singularidad de su contexto.

En la percepción común, lo rural se define por oposición a lo urbano asimilando este último a la vida en la ciudad bajo el paradigma de la industrialización y la modernización. Lo rural, en contraste, es la vida en el campo entendida como sinónimo de atraso, de tradición, de localismo (López, 2006, p. 139).

Con lo planteado, es importante analizar que en comparación con otras escuelas rurales y urbanas, las primeras en su gran mayoría no disponen de una financiación importante y suficiente para suplir cada una de sus necesidades, por este motivo, las familias se ven enfrentadas a un paradigma de mantenimiento y sustento económico de sus hogares, en tanto Roscigno y Crowley (2001). Mencionan que las escuelas rurales y sus familias al tener una reducción de oportunidades socioeconómicas, incide directamente en los resultados académicos de los niños y las niñas. Desde este punto de vista, es necesario aclarar

que no por ello se puede llegar a una comparación de oportunidades y progresos del sector rural frente al sector urbano, ya que los mismos necesitan ser tratados con la singularidad de su contexto.

1.1.3 Actores de la práctica pedagógica

Los actores de la PPIP quienes son: el asesor de la PPIP, docente titular y maestro en formación mantuvieron acercamiento frente a situaciones reales del proceso de enseñanza, haciendo una cooperación en el trabajo desempeñado entre la teoría y la práctica, concebida como “el conjunto acciones, estrategias e intenciones que un sujeto pone en juego para invertir y transformar la realidad” (SEP, 2012, p. 7).

1.1.3.1 Asesor de Práctica Pedagógica.

En la Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación plantea que el asesor de práctica pedagógica tiene como fin general formar un educador de calidad científica, ética, acompañarlo en el proceso de la práctica, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico. Por lo anterior, las universidades y en especial las facultades de educación están comprometidas en formar a los docentes del futuro.

En el Decreto 1278 de 2002, por el cual se expide el estatuto de profesionalización docente plantea que el docente asesor propende en la formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los maestros en formación y debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo en el país. Es por ello por lo que la PPIP está en constante actualización y debido a la emergencia sanitaria por la COVID-19, fue necesario cambiar la resolución 037 por la cual se rigen la PPIP y otras características de la práctica pedagógica de acuerdo al nuevo contexto educativo generado por la pandemia.

En la Resolución 037 de 2015 en el capítulo VII de los docentes asesores de práctica pedagógica los artículos 33, 34, 35 los docentes que orientan la PPIP serán seleccionados por el comité de currículo, previo aval del

consejo de facultad al cual está adscrita la respectiva Licenciatura adicionalmente plantea que es un asesor de práctica pedagógica con formación pedagógica, experiencia docente e investigativa específica para la asignación académica.

Los asesores de la PPIP acompañan y orientan el ejercicio de la Práctica en cada una de las instituciones educativas donde realizan la PPIP los maestros en formación. Este asesor se desempeña como catedrático de pedagogía que fundamenta las didácticas específicas de las áreas de interdisciplinariedad, escuela nueva, preescolar, básica primaria, secundaria, media vocacional y ciclo complementario a partir de los formatos con los cuales se desarrolla la práctica como son diario de campo, planeador de clase, proyecto pedagógico de aula, ensayo o artículo reflexivo y cartilla de seguimiento y trabajo de la PPIP.

Adicionalmente, Ayala (2019) argumenta que el asesor de la práctica pedagógica debe estar a la vanguardia de los nuevos paradigmas educativos y también en sintonía con cada institución educativa, lugar que se encuentran desarrollando la práctica pedagógica los maestros en formación.

Debido a la emergencia sanitaria causada por la COVID-19 los asesores de PPIP para el año académico 2020 no realizaron acompañamiento presencial en las instituciones educativas, generando que el asesoramiento pedagógico se desarrollará de forma virtual con los maestros en formación y los docentes titulares, garantizando la continua comunicación a través de plataformas como Zoom, Meet, WhatsApp, entre otros.

1.1.3.2 Docente titular. El docente titular es el encargado de realizar los procesos sistemáticos de la enseñanza, así mismo se encarga de hacer diagnósticos pedagógicos, planificación y planeación de la clase, como la ejecución y evaluación de los procesos aprendizaje de los estudiantes que se encuentran a su cargo, atendiendo a los lineamientos dados por el Ministerio de Educación desde los diseños básicos de aprendizaje en los niveles de educación básica primaria o básica secundaria.

Reconocer su rol se fundamenta en el interés por generar un canal de comunicación con el maestro en formación, reflexionando y recapitando desde sus conocimientos para guiarlo en el aprendizaje y la ejecución de sus prácticas con los grupos de trabajo asignados. Es importante su guía desde los referentes en los campos disciplinar, teórico y didáctico y por supuesto la orientación desde la misma experiencia (Gómez, 2009), cabe señalar que en su gran mayoría los docentes titulares cuentan con amplia experiencia en el sector educativo.

1.1.3.3 Maestro en formación. Los aprendizajes que adquiere el maestro en formación desde el momento que ingresa a cursar sus estudios universitarios, permiten que se estructuren aspectos didácticos de las experiencias académicas, prácticas e investigativas, ya que dichos factores permiten que se alimente el ser, hacer y quehacer, no solo desde los aprendizajes que se reciben semestre a semestre sino desde las experiencias prácticas que le permiten alimentar y definir su perfil docente.

En dicho sentido, el maestro en formación busca el camino para construir su experiencia desde los escenarios de práctica los cuales en la actualidad son muy variados, como lo propone Araviche (2021), la formación docente para la atención pedagógica fundamenta la realidad dinámica, desde las experiencias, comprendiendo el accionar humano, para actuar con capacidad crítica, analítica y argumentativa. De esta manera la pandemia hizo que el maestro en formación se preparará para trabajar desde un ambiente cambiante, así como tener un acercamiento a las situaciones reales del proceso de enseñanza, en dinámicas similares a las que vive el docente titular.

De acuerdo con lo anterior, el maestro en formación es consciente de la responsabilidad que lleva asumir el trabajo con estudiantes en el aula, propiciando formación de nuevo conocimiento de una manera innovadora, así como incluir en su haber los componentes de la investigación científica enfocada a las necesidades e intereses del contexto (Gómez, 2009), lo que implica reflexionar, analizar, planear, elaborar y ejecutar con base en la mejora identificada. Por consiguiente,

debe tener la capacidad de estructurar secuencias lógicas basado en la investigación educativa.

Por lo cual, se fundamenta el accionar del maestro en formación desde los derechos y deberes propuestos en el capítulo VI de la Resolución 37 de 2015, ya que este debe tener una orientación frente a sus compromisos, responsabilidades pero también derechos los cuales debe asumir durante la PPIP, lo que le permite generar canales de comunicación con los docentes, administrativos, docente titular, padres de familia y estudiantes de la institución educativa, como la interacción en tutoría y seguimiento individual con su asesor de práctica.

1.1.4 Pandemia de la COVID-19

La pandemia de la COVID-19 a nivel mundial fue decretada el 11 de marzo del presente año, por la Organización Mundial de la Salud (OMS). En Colombia, se inició en todo el país la cuarentena de aislamiento preventivo obligatorio el martes 24 de marzo, como una de las medidas más efectivas para contener la velocidad de contagio de la COVID-19, desafiando a las sociedades en todos sus ámbitos. Posteriormente, el Gobierno Nacional expidió el Decreto 749 del 28 de mayo de 2020, una de sus acciones fue establecer metodologías flexibles aplicables al aprendizaje en casa.

Como consecuencia, el MEN, así como el Ministerio de Salud han implementado una serie de acciones para prevenir, controlar y mitigar los efectos de la COVID-19. Para garantizar el bienestar y seguridad de la comunidad educativa en todos los niveles.

La primera circular que expide el MEN por motivos de la pandemia, fue la No. 20 del 16 de marzo del 2020, ordenando realizar el ajuste del calendario académico de los colegios. En esta circular solicita a las instituciones educativas, desarrollar dos semanas de trabajo institucional y tres semanas de receso estudiantil, para que los colegios de calendario A y B tengan la flexibilidad de acogerse al calendario definido por el MEN. En este tiempo se crearon estrategias a su disposición para dar continuidad al aprendizaje.

Asimismo, el MEN, planteó el modelo de alternancia para las instituciones educativas del país, el cual permite el regreso a las actividades académicas con presencialidad manteniendo el distanciamiento necesario y cumpliendo con todos los protocolos de bioseguridad y trabajo (en casa) virtual.

Con este panorama nacional en relación con las medidas adoptadas por el Gobierno de Colombia, y el MEN y los entes territoriales, se puede determinar que, a pesar de estas acciones, el cambio fue repentino para toda la sociedad. Por lo tanto, pasar de un modelo de educación presencial a un modelo de educación virtual no fue fácil, realmente ha sido un reto para los estudiantes, docentes, directivos, padres de familia, así como para las instituciones educativas.

1.2 Marco metodológico

La metodología planteada para la presente investigación se elaboró a partir de un enfoque cualitativo que permite profundizar con mayor amplitud la práctica, el fenómeno educativo y contribuye a la concienciación social (Daza, 2018). También, encontramos a Sánchez (2019), que plantea que el enfoque cualitativo se sustenta en evidencia más hacia la descripción profunda del fenómeno con la finalidad de comprenderlo y explicarlo a través de la aplicación de métodos y técnicas derivadas de sus concepciones y fundamentos epistemológicos.

Otra de las características importantes del enfoque cualitativo, está centrada principalmente en la interpretación de las diferentes acciones de la realidad, en este caso el panorama de la PPIP durante el año académico 2020 en época de pandemia. Lo que permite una reflexión subjetiva de las distintas realidades a las cuales acceden los maestros en formación. (Bisquerra, 2009)

Ahora se puede decir que el capítulo está orientado desde el tipo de investigación descriptiva según Alban, Argello y Molina (2020) tiene como objetivo describir algunas características fundamentales de

conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permiten establecer la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando información sistemática y comparable con la de otras fuentes. Por otro lado, Pinto (2018), plantea que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y perfiles de las personas, poblaciones o comunidades y de esta forma recolectan datos, que luego sirven como información.

Es necesario mencionar, que la investigación en el campo educativo, espera trascienda en el espacio y en el tiempo, permitiendo analizar a partir de la descripción e interpretación de realidades en el contexto educativo, haciendo hincapié en la apropiación de las funciones que el maestro debe desempeñar, así mismo contrastar la teoría con las realidad y prácticas pedagógicas, para que el conocimiento se comparta, entretejiendo redes de conocimiento en torno a la experiencia pedagógica del docente.

A partir de lo planteado se genera una investigación cualitativa de tipo descriptiva en la que se logró identificar la experiencia de los maestros en formación desde los documentos e instrumentos requeridos por la UPTC atendiendo a las adaptaciones que se realizaron por época de pandemia en el año académico 2020 en los semestres I-2020 y II-2020.

De acuerdo con la generalidad de la población de maestros en formación quienes realizaron la PPIP en el año 2020, se puede decir que la muestra definida por Hernández et al (2014) es el “subgrupo de la población del cual se recolecta los datos y debe ser representativo de dicha población” (p. 236). De manera que los 424 maestros en formación que se inscribieron a décimo semestre, el total de la población responde a la muestra que contestó las preguntas del formulario de *Google Drive*.

Por consiguiente, se presenta el análisis de los resultados de la información suministrada por los 249 maestros en formación del primer semestre académico y 175 maestros en formación para el segundo semestre académico de los diferentes CREAD, es importante resaltar, que, antes de obtener información por parte de cada uno de los

maestros en formación se solicitó y autorizó desde el consentimiento informado que se encuentra al inicio del formulario.

En cuanto al instrumento utilizado, Alarcon, Esmilsini y Álvarez (2012), mencionan que utilizar formularios de *Google Drive*, permite de forma rápida y sencilla editar encuestas, creadas a base de datos, logrando que la información llegue a muchas personas ya que hay facilidad de su acceso y diligenciamiento contando solo con el acercamiento a internet y correo electrónico de Gmail, en este sentido *Google Docs* cumple con las funciones básicas y las ventajas para construir encuestas *online*.

Por lo tanto, el instrumento utilizado en el presente capítulo, fue el formulario de *Google Drive* con 19 preguntas correspondiente al primer semestre académico del año 2020 (ver anexo A) y el formulario de Google con 20 preguntas al segundo semestre académico (ver anexo B), que surge a partir de los procesos formativos, académicos, administrativos, pedagógicos y educativos que llevaron a cabo los maestros en formación adscritos a la LEB, que se encuentran en cada CREAD, los cuales son 19, que se presentan a continuación: Acacías, Barbosa, Barrancabermeja, Barranco Minas, Bogotá, Chiquinquirá, Chiscas, Cogua, Duitama, Fusagasugá, Gachetá, Garagoa, La Palma, Leticia, Quetame, Soatá, Sogamoso, Tunja y Yopal implicados en los períodos académicos ya mencionados.

Del instrumento para dicho capítulo se utilizaron las preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17. Para el capítulo dos del presente libro se utiliza la pregunta 18, para el capítulo 3 las preguntas 13 y 14 y para el capítulo cuatro las preguntas 19 y 20.

1.3 Resultados

Al iniciar el semestre en el año académico 2020, fue necesario replantear los procesos de práctica, de manera inesperada, debido a la declaración de emergencia y al aislamiento preventivo obligatorio decretado por el Gobierno Nacional y las entidades de salud, lo cual ocasionó un giro total en estas experiencias, fue preciso planificar y adaptarse a las

nuevas situaciones, e incorporar las TIC a la realización de las prácticas educativas, curriculares y evaluativas con el fin de garantizar el servicio educativo.

En el presente apartado se describen los resultados obtenidos de los formularios de *Google*, en el que los maestros en formación presentan algunas de las experiencias vividas en el transcurso de los semestres I-2020 y II-2020 en cuanto a fortalezas, dificultades y oportunidades en la PPIP, realizada por estudiantes de décimo semestre de la LEB; lo cual ha llevado a repensar como seres humanos, como familia, como profesionales de la educación y por supuesto como sociedad, que se deben adaptar estrategias, recursos y metodologías para fortalecer las competencias de enseñanza, formación y evaluación.

Se presentan de forma cualitativa y descriptiva los resultados obtenidos por consulta a 249 maestros en formación en el primer semestre del año 2020 y por 175 maestros en formación en el segundo semestre del año 2020, para un total de 424 maestros en formación que realizaron la PPIP.

Para el primer semestre académico de 2020 ingresaron 249 estudiantes a realizar el proceso de PPIP, en la pregunta, en relación con el CREAD, al cual pertenece, se encuentra que los maestros en formación están distribuidos de la siguiente forma: Acacías 2,8%, Barbosa 0,4%, Barrancabermeja 5,2%, Bogotá 10,8%, Chiquinquirá 14,5%, Chiscas 0,8%, Cogua 2,8%, Duitama 12,9%, Fusagasugá 2%, Gachetá 0,8%, Garagoa 3,2%, La Palma 2%, Quetame 3,2%, Soatá 5,2%, Sogamoso 12,9%, Tunja 16,1%, Yopal 4,4%.

Para el segundo semestre ingresaron 175 estudiantes a realizar el proceso de la PPIP, se encuentra que los maestros en formación están distribuidos de la siguiente manera: Acacías 2,28%, Barbosa 2,8%, Barrancabermeja 1,14%, Barranco Minas 0,57%, Bogotá 13,71%, Chiquinquirá 10,88%, Chiscas 0,57%, Cogua 1,71%, Duitama 16%, Fusagasugá 5,16%, Gachetá 1,14%, Garagoa 2,87%, La Palma 1,14%, Leticia 1,14%, Quetame 1,14%, Soatá 2,85%, Sogamoso 14,28% y Tunja 14,85%, Yopal 6,29%.

De acuerdo con lo anterior durante el año académico 2020 ingresaron 424 maestros en formación distribuidos de la siguiente forma en cada CREAD: Duitama 60, Bogotá 51, Soatá 18, Sogamoso 57, Tunja 66, Chiquinquirá 55, Garagoa 13, Yopal 22, Acacías 11, Leticia 2, Fusagasugá 14, La Palma 7, Barrancabermeja 15, Chiscas 3, Quetame 10, Cogua 10, Barranco Minas 1, Barbosa 5 y Gachetá 4 maestros en formación.

En la pregunta dos sobre el género de los maestros en formación, encontramos que 220 estudiantes son de género femenino que corresponde al 88,2% y 29 de género masculino equivalente al 11,8%; se mantiene la tendencia que las mujeres prefieran más el programa que los hombres, lo que permite inferir que el género femenino es un número significativo que decide dedicarse a la docencia.

Para el segundo semestre académico de 2020 realizaron el formulario de Google 175 estudiantes, en promedio 141 maestros en formación son mujeres esto corresponde al 80,6% el porcentaje restante, es decir; el 19,4% son hombres, este dato estadístico corresponde a 34 maestros en formación.

Lo que se logra evidenciar, es que durante el año académico 2020. 361 estudiantes son mujeres y 63 estudiantes son hombres, para un total de 424 maestros en formación.

En la pregunta 3 en el primer semestre de 2020 el rango de edad predominante está entre los 26 a los 31 años, quienes representan el 36,1%, este porcentaje corresponde a 90 estudiantes de los 249 encuestados y el 27,7% que suman 69 participantes se hallan dentro de las edades de los 21 a 25 años. El 18,9% que corresponde a 47 participantes se hallan dentro de las edades que comprenden de los 32 a 36 años, 30 de los maestros es decir un 12% están en un grupo de 37 a 41 años. Finalmente.13 personas que representan un 5,2% están en una edad superior a los 42 años.

El grupo etario de mayor prevalencia entre los maestros en formación está entre 26 a 31 años con un 39,4%, esto nos indica que de los 175

encuestados 68 refirieron estar en este rango de edad, Esto nos permite indicar que la mayoría de los maestros en formación son adultos jóvenes. El 23,4% están dentro de los rangos de edad de entre los 21 y 25 años seguido por el grupo de 32 a 36 años con un 21,1%. No menos relevante el 10,3% de los maestros indican tener entre 37 y 41 años y solo el 5,7% es decir 10 maestros en formación tiene más de 42 años.

Acorde con lo anterior, el grupo etario de mayor prevalencia se encuentra en el rango de edad de 26 a 31 años con 158 maestros en formación, seguido por el rango de 21 a 25 años con 110 maestros en formación, en el rango de edad de 32 a 36 años se cuenta con 84 estudiantes, en la edad de 37a 41 años se encuentra 42 maestros en formación y por último de 42 a más años se encuentran 24 maestros en formación para el año académico 2020.

En la pregunta 4 en el primer semestre el título obtenido en su educación media o ciclo complementario el porcentaje más alto corresponden al 39% es decir 97 de los estudiantes, los cuales señalan que el título obtenido al finalizar la educación media es normalista superior, también se identifica que el 30,1 % son bachilleres académicos es decir 75 estudiantes, el 20,5% son bachilleres técnicos, el 3,6% son bachilleres comerciales, el 2,4% obtuvieron el título de bachiller pedagógico, en un promedio más bajo, con 0,4%, obtuvieron el título de especialidad agropecuarias, entre otros.

En el segundo semestre los resultados muestran que el 38,28% de los maestros en formación obtuvieron el título de bachiller académico es decir 67 estudiantes y que el 29% es decir 51 maestros en formación sustentan el título de normalista superior, el 27,42% son bachilleres técnicos. 0,57% es decir 1 de los 175 participantes indicó ser bachiller contable, agroindustrial, licenciado en educación básica con énfasis, optó por especialidad agropecuaria y uno que refirió ser tecnólogo. Los resultados también permiten ver como el 1,14% indicaron ser bachilleres comerciales y/o bachiller pedagógico

Se puede decir que, 148 maestros en formación obtuvieron su título en educación media como normalistas superiores, seguido de 142

estudiantes que ostentan el título de bachiller académico, bachilleres técnicos 99 estudiantes, bachilleres comerciales 11 estudiantes, bachilleres pedagógicos 8 maestros en formación, bachilleres contables 4 estudiantes, especialidad agropecuaria 2 estudiantes, de bachillerato por ciclos 1 y otros títulos en educación media con 9 maestros en formación para el año académico 2020.

En la pregunta 5 los docentes en formación en el primer semestre desarrollaron la PPIP, la gran mayoría un 52,6% es decir 131 estudiantes en el departamento de Boyacá, le sigue un gran porcentaje de 30,5% en Cundinamarca es decir 76 estudiantes, luego esta con un 9% Santander, Casanare con un 4%, Meta con un 2%, finalmente con un 0,4% Arauca, Guaviare y Valle del Cauca.

El departamento que contó con mayor cantidad de maestros en formación fue el departamento de Boyacá, el cual concentra el 52,0% indicando un total de 91 maestros en formación. A Cundinamarca le siguen 6 maestros en formación, lo cual nos arroja en (N) 175 participantes un resultado porcentual de 29,7%. Santander con un 8% Casanare con 4.6% y finalmente Meta con un 2,3% es decir; en promedio 4 maestros en formación.

Conforme a lo anterior, el departamento de Boyacá cuenta con la mayor concentración de las instituciones educativas, en el cual los maestros en formación de la LEB están desarrollando su práctica pedagógica con un total de 222 estudiantes. seguido del departamento de Cundinamarca con 128 maestros en formación, en el Departamento de Santander con 38 estudiantes, en el Departamento de Casanare con 19 estudiantes, en el Departamento del Meta con 9 estudiantes y en otros Departamentos 8 maestros en formación durante el año académico 2020.

Se puede identificar en la pregunta 6 que la PPIP permitió la realización en diferentes campos, demostrando que el 71,1% de los docentes en formación ejecutaron dicha práctica en instituciones educativas de orden público con 177 maestros en formación, al contrario, el 28,9 % de los maestros en formación realizaron su proceso en Instituciones de carácter privado con un total de 72 maestros en formación.

Lo que permite referir que el 74,3% de los maestros en formación desarrollan su PPIP en planteles educativos de orden oficial, esto numerado porcentualmente corresponde en promedio a 130 maestros en formación. Frente a la PPIP en planteles educativos privados en promedio fueron 45 participantes los cuales corresponden a un 25,7%.

Por lo tanto, la mayoría, es decir, 307 maestros en formación de la LEB, desarrollan sus PPIP en instituciones educativas de carácter oficial en contraste con 117 maestros en formación que desarrollaron su práctica en IE de carácter privado en el año académico 2020.

Para el caso específico, de la pregunta 7 que corresponde al sector educativo el maestro en formación realizó la PPIP, durante el primer semestre académico, se puede decir que se encuentran en un balance significativo, puesto que con un 69,1% es decir, 173 maestros en formación lo realizaron en el sector urbano, en contraste a un 30,9% para un total de 76 maestros en formación lo realizaron en el sector rural.

Respecto al segundo semestre el 63,4% de los maestros en formación hacen su PPIP en planteles educativos del sector urbano, esto numerado porcentualmente corresponde en promedio a 111 maestros en formación. En cuanto a las prácticas en planteles educativos privados el desarrollo de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización la realizaron en promedio 64 participantes los cuales corresponde a un 36,6%.

Por lo anterior, para el año académico 2020 se observa que 284 maestros en formación desarrollan su PPIP en escuela urbana y 140 en escuela rural, allí se encontraron con dificultades ya que en su mayoría los titulares no manejaban las herramientas tecnológicas como la falta de conexión en los sectores, dentro de las estrategias implementadas fue llamar a los padres y niños para resolver inquietudes, uso de WhatsApp, radio, pero los instrumentos más relevante fueron las guías y cartillas ya que era la forma más eficiente (de) para que las temáticas llegaran a los diferentes hogares.

En consonancia con el análisis de la pregunta 7, el panorama que encontraron los maestros en formación al iniciar sus prácticas pedagógicas en las instituciones urbanas es que, en su gran mayoría, las clases se generaron en el ámbito antes descrito. Algunos colegios contaban con plataformas virtuales propias, así como facilidad de conexión a *software* de *videochat* como *Google Meet*, *Zoom*, *Classroom*, *Microsoft Teams*, entre otros, lo que se pudo tomar como una oportunidad para que el maestro en formación (apoya) adoptara los procesos formativos de los docentes titulares por sus facilidades y conocimientos de las TIC.

En la pregunta 8 es preciso decir que el nivel de formación en el cual los estudiantes de la PPIP predominan la educación en básica primaria como foco de la práctica de la LEB, obteniendo un porcentaje superior al 88%; es decir, 220 maestros en formación, sobre el total de los niveles de formación en los que los maestros tuvieron la oportunidad de desarrollarla. Así mismo, en contraste con la educación básica secundaria, escuela nueva activa y educación para adultos, con sus respectivos porcentajes equivalentes a: 5,6%, 1,6% y 4,4%.

Durante el segundo semestre el 81,7% de los estudiantes se encuentran desarrollando sus Prácticas Pedagógicas Investigativas de Profundización en educación básica primaria, esto numerado porcentualmente corresponde en promedio a 143 maestros en formación. Adicionalmente, se puede evidenciar que en educación básica secundaria se encuentran 17,7% estudiantes, es decir 31 estudiantes desarrollando su práctica pedagógica. Por último, se observa que 0,6% de los maestros están desarrollando sus prácticas pedagógicas en educación para adultos, es decir, 11 maestros.

El enfoque de la Licenciatura se encuentra en el nivel de formación de Educación Básica Primaria con 363 maestros en formación, seguido de la Educación Básica Secundaria con 45 estudiantes, posteriormente con Educación para Adultos con 12 estudiantes y, por último, el nivel de formación Escuela Nueva Activa con 4 maestros en formación para el año académico 2020.

Las jornadas para la PPIP obedecen a las habituales: diurna, nocturna y fines de semana, en este sentido en la pregunta 9, la jornada diurna sigue siendo la de más elección por parte de los 249 maestros en formación, del primer semestre académico, con un evidente porcentaje del 94% que corresponde a 234 estudiantes en comparación de 3,2% de los fines de semana y pequeño porcentaje del 2,8% de la jornada nocturna.

En el segundo semestre la jornada académica se realizó en mayor proporción por parte de los estudiantes su PPIP, corresponde a la jornada diurna con un 98,3% equivalente a 172 maestros en formación. En menor proporción se desarrollaron las prácticas pedagógicas en jornada nocturna con un 1,1% y fines de semana con un 0,6%, lo cual corresponde en su orden a 2 y 1 maestros en formación.

Por lo tanto, se puede deducir que la mayoría de los maestros en formación de la LEB, con un total de 406, desarrollan sus prácticas pedagógicas en jornada diurna, con igual proporción para la jornada nocturna y fines de semana con 9 maestros en formación para el año académico 2020.

En el primer semestre al preguntar si se encuentra laborando al tiempo que desarrolla la PPIP en la pregunta 10, se observa que 39,8% de los estudiantes no laboran en la institución educativa que desarrollaron la práctica pedagógica. Posteriormente, el 29,3% de los estudiantes labora como docente en la misma institución educativa donde realizaron la práctica pedagógica. También, se identifica que el 23,7% de los estudiantes labora en oficios diferentes a la docencia. Por último, el 6,8% trabajan como docentes en otra institución educativa y 0,4% labora en la misma institución educativa pero no como docentes.

Al analizar la pregunta en el segundo semestre, si se encuentra laborando mientras desarrolló la PPIP se obtienen las siguientes respuestas el 37,7% de los estudiantes no labora, solo realiza la práctica pedagógica, lo cual corresponde a 66 estudiantes, seguido de 31,4% que indica 55 maestros en formación los cuales laboran en lugares diferentes

a la docencia. También, se encuentra que 18,9% de los estudiantes labora como docente en la misma institución educativa que hizo su práctica pedagógica, lo cual numéricamente corresponde a 33 maestros en formación. Adicionalmente, 10,3% de los estudiantes laboran como docentes en otra institución educativa diferente al lugar de prácticas pedagógicas, lo que corresponde a 18 maestros en formación y por último encontramos que el 1,7% de maestros en formación laboran en la misma institución educativa, pero no como docentes, sino con otro cargo diferente.

Teniendo en cuenta lo anterior, se infiere que 165 maestros en formación no laboraron durante el año académico 2020, seguido de 114 maestros en formación que laboran en oficios diferentes a la docencia, 106 maestros en formación se encuentran laborando en la misma institución educativa que desarrollaron su PPIP, 35 estudiantes laboran como docentes en otras instituciones educativas diferente al desarrollo de su PPIP y por último, laboran en la misma institución educativa pero no como docentes.

Al final del proceso de la PPIP en el primer semestre en la pregunta 11 el 81,5% de los estudiantes encuestados no recibió ninguna propuesta laboral, es decir, 203 estudiantes, en cambio el 18,5% de los estudiantes recibió alguna propuesta laboral es decir 46 maestros en formación.

Al término del proceso de la PPIP el 87,4% de los estudiantes encuestados no recibió ninguna propuesta laboral, es decir, 153 maestros en formación, en cambio el 12,6% de los estudiantes recibió alguna propuesta laboral es decir 22 estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, se observa que 356 maestros en formación no recibieron ninguna propuesta laboral, en cambio se observa que 68 maestros en formación si fueron contratados en la IE donde desarrollaron su PPIP para el año académico 2020.

Al analizar la pregunta 12, sobre el tipo de vinculación laboral se observa que en el primer semestre el porcentaje más alto corresponde al 64,7% de los estudiantes que no trabajan en la IE, es decir, 161.

Posteriormente, el 16.9% de los estudiantes cuenta con un contrato laboral, el 9,2% de los estudiantes está nombrado en propiedad en la institución educativa que realiza su práctica, el 8% de los estudiantes es docente provisional en el lugar práctica y, por último, el 0.4% labora por horas en la institución educativa.

En el segundo semestre del año el porcentaje más alto corresponde al 68 % de los estudiantes que no trabajan en la institución educativa lo que corresponde a 119 maestros en formación. Posteriormente, el 17,7% de los estudiantes cuenta con un contrato laboral, el 5,1% de los estudiantes está nombrado en propiedad en la institución educativa en el cual realizó su práctica, el 7,4% de los estudiantes corresponden a docentes provisionales y allí desarrollaron su práctica y por último, el 1,8% no labora ni tiene contrato en la institución educativa.

Lo que indica, que 280 maestros en formación no trabajan en la institución educativa en la que desarrollaron sus PPIP, que 74 maestros tienen un contrato laboral con la institución educativa, 33 son docentes provisionales del MEN, 32 maestros en formación están nombrados en propiedad por el MEN y 5 maestros en formación cuentan con otro tipo de vinculación laboral con la institución educativa por el año académico 2020.

En la pregunta 15 se observa que la experiencia de los maestros en formación con relación a su formación profesional, específicamente en lo que tiene que ver con la PPIP en tiempo de aislamiento, el 55,8% de los maestros en formación es decir 139 les pareció excelente, el 42,6% es decir 107 estudiantes lo puntuó como bueno y solo un 1,2% lo definió como regular, es decir 3 maestros en formación para el primer semestre.

En el segundo semestre el 58,3% es decir 102 de los maestros en formación consignaron la opción excelente como calificación a su experiencia relacionada con la PPIP en tiempo de pandemia, el 39,4% es decir 69 estudiantes lo puntuó como bueno y solo un 2,3% que indica 4 estudiantes lo definió como regular.

Lo cual nos indica que la percepción que se tiene por parte de los

maestros en formación sobre su experiencia de la PPIP a nivel profesional en tiempos de pandemia por la COVID -19 es excelente con 241 estudiantes, buena con 176 estudiantes y regular con 7 maestros en formación durante el año 2020.

En la pregunta 16 encontramos que para el primer semestre en cuanto a los ajustes y modificaciones al proceso académico de la PPIP por época de pandemia, los maestros en formación manifiestan en primer lugar mejorar la conectividad con un porcentaje de 44,1% que equivale a 108 estudiantes, seguido de capacitación en el uso de herramientas digitales con 23,9%, es decir, 60 estudiantes, posteriormente se cuenta con 21,5%, es decir, 54 maestros en formación que plantean el proceso e implementación de nuevas estrategias de evaluación y seguimiento, el 2,8% que equivale a 7 estudiantes que proponen un ajuste de horario de clases y una comunicación más efectiva; otro cuenta cada uno con 10 maestros en formación.

En el segundo semestre se observa que para los maestros en formación se encuentra en primer lugar mejorar la conectividad con un número de 72 maestros correspondiente al 41,14%, otro aspecto que consideran como mejora para los futuros procesos de la PPIP es la capacitación en el uso de herramientas digitales con 52 estudiantes correspondiente al 29,71%, también, 33 estudiantes que son el 18,86%, señalaron la importancia del proceso e implementación de nuevas estrategias de evaluación y seguimiento, el 6 de los estudiantes que son el 3,43% indican el ajuste de horarios de clase, y 7 de estudiantes que corresponden al 4% desean una comunicación más eficiente y con 5 maestros en formación que corresponde a 2,86% en otros.

Se puede inferir que 180 maestros en formación consideran importante y relevante mejorar la conectividad, 112 estudiantes manifiestan la importancia de la capacitación en el uso de herramientas digitales, también observamos que 87 estudiantes buscan mejorar el proceso e implementación de nuevas estrategias de evaluación y seguimiento. Así mismo, se observa comunicación más eficiente con 17 estudiantes, ajuste de horario de clases con 13 estudiantes y por último en otros se encuentran 15 maestros en formación para el año académico 2020.

En la pregunta 17 sobre las debilidades que encontraron en el proceso de la PPIP se encuentra que el 58,2% de los estudiantes es decir 145 no encontraron debilidades en el proceso de la PPIP, en cuanto a la falta de estrategias para el manejo de grupos y la falta de apoyo de la institución educativa, se encuentra un porcentaje de 6,4% para cada uno es decir 16 maestros en formación en cada ítem. 9 maestros en formación que corresponden a 3,6% evidenciaron la falta de apoyo del docente titular y el 0,4% que corresponde a un estudiante falta acompañamiento del asesor de la PPIP. Por último, encontramos que en otro se encuentra un porcentaje de 25% es decir, 62 maestros en formación que manifestaron su descontento de no realizar las clases presenciales por época de pandemia, el apoyo por parte de los padres de familia y la conectividad entre otros.

En el segundo semestre en el proceso de la PPIP, los maestros en formación la mayoría señalan en un 64,57% es decir 113 estudiantes, que no tuvieron debilidades en la práctica, el 4,5% señala es decir 8 estudiantes la falta de apoyo en la institución educativa, también la falta de apoyo del docente titular mencionada por 5 maestros en formación y falta de estrategias para el manejo de grupo por 1 estudiante, es de resaltar que ningún estudiante marcó la opción de falta de acompañamiento del asesor de la PPIP. Por último, se observa que 48 estudiantes marcaron la opción de otro con 27,53% la más representativa es la falta de red, conectividad o recursos tecnológicos.

De acuerdo con los resultados del primer y segundo semestre se observa que, para la mayoría de los maestros en formación, es decir, 258 no encontraron debilidades en el proceso de la PPIP, posteriormente, 110 maestros marcaron otro y se alude en su gran mayoría a las TIC, la pandemia por la COVID-19, la falta de realización de clases presenciales, el apoyo de los padres de familia entre otros. Por último, encontramos la falta de apoyo de las instituciones educativas con 24 estudiantes, la falta de estrategias para el manejo de grupos con 17 estudiantes, la falta de apoyo del docente titular con 14 estudiantes y la falta de acompañamiento del asesor de la PPIP con 1 maestro en formación durante el año académico 2020.

Por último, los resultados de la pregunta 20 para el segundo semestre se observa que el 40% que corresponde a 70 maestros en formación vinculan sus aportes a estrategias pedagógicas y didácticas que contribuyeron a los distintos procesos formativos dados en el ejercicio de la PPIP, así mismo, un 28% que corresponde a 49 estudiantes afirma que la principal contribución hecha radicó en el acompañamiento y apoyo no solo al docente titular sino en igual medida a los estudiantes del grado, por otro parte, el 25% de los maestros en formación que corresponde a 44 contestaron de manera más puntual que su aportación se representó en la implementación y aprovechamiento de herramientas TIC, por último, el 7% es decir 12 maestros en formación afirmó que el mayor de sus aportes correspondió a la construcción de vínculos de comunicación y apoyo afectivo, tanto con los docentes titulares como con los estudiantes y familias que hicieron parte de su PPIP.

1.4 Discusión

La construcción del presente apartado surge de la descripción de las adaptaciones procedimentales de los instrumentos en la PPIP en tiempo de pandemia correspondientes al año académico 2020, presentado las generalidades de los procesos formativos, académicos, administrativos, pedagógicos y educativos que se llevaron a cabo con los maestros en formación y asesores de cada CREAD implicados en el período académico ya mencionado.

En ese sentido, y en aras de describir los alcances y límites del proceso formativo de la PPIP y en consecuencia con las particularidades de un año académico atípico marcado por las dificultades de salubridad nacional y mundial a causa de la pandemia provocada por la COVID-19, las múltiples adaptaciones curriculares en los entornos virtuales, presenciales y de alternancia, los traspiés y modificaciones del calendario académico, entre otras situaciones de consideración, se pudieron identificar algunos elementos claves y de vital importancia para el mejoramiento de la calidad académica y pedagógica de todos los maestros en formación. Debido a estas situaciones de anormalidad, la correcta reorganización de las acciones a ejecutar por parte de

los docentes asesores de la PPIP, integrantes del comité de práctica, el compromiso sincero de los maestros en formación y el trabajo desinteresado de los docentes titulares en las instituciones educativas, permitieron que se cumpliera con los objetivos y metas de aprendizaje propuestas para el año lectivo dentro de un ambiente de cordialidad y proactividad.

El primer cambio que realizó la UPTC desde el honorable consejo académico y decanatura de la facultad de educación, consistió en la modificación de la norma, en este caso de la resolución 37 de 2015 por la cual se establecen las disposiciones de los lineamientos para la realización de la PPIP de los programas de licenciatura presencial y a distancia de la UPTC, atendiendo la situación de emergencia. Por lo cual, la resolución 30 de 2021 modifica transitoriamente el Artículo 22, indicando que los asesores de la PPIP realizaran el seguimiento a los maestros en formación, docentes titulares e instituciones educativas de manera virtual, mientras dure la emergencia sanitaria por la COVID-19.

También, modifica transitoriamente el Artículo 23, que permite que la metodología para la PPIP pueda ser virtual, presencial o en alternancia, por parte de los maestros en formación, lo anterior de acuerdo con las instituciones educativas y el momento en que se encuentre la pandemia. Estas modificaciones transitorias, permitieron que los maestros en formación, los docentes titulares y los asesores de la PPIP en los escenarios de la PPIP, tuvieran la oportunidad por primera vez en la historia de la práctica pedagógica realizar de forma virtual casi todos los procesos de esta.

Los escenarios de PPIP, en el que realizan los convenios para que los maestros en formación puedan realizar sus prácticas pedagógicas, en su gran mayoría no se encontraban preparados para afrontar el reto de educación virtual. Razón por la cual, muchos detuvieron sus actividades académicas, en espera de los lineamientos del MEN, algunos en esas dos semanas buscaron alternativas para llegar a la mayoría de sus estudiantes.

Mientras esto ocurría la UPTC decidió cambiar el calendario académico del primer semestre del año 2020 y en ese tiempo preparar a sus docentes para afrontar las clases virtuales a través del curso de ambientes digitales de aprendizaje y otros talleres a largo de ese tiempo. A la vez la UPTC entregó a los estudiantes y algunos docentes computadores y datos para la conexión según la necesidad. Todos estos cambios permitieron continuar el primer semestre con condiciones más dignas y favorables para todos.

Los docentes titulares de los escenarios de la PPIP fueron capacitados por sus instituciones educativas, pero la gran mayoría tuvieron el acompañamiento de los maestros en formación, que tenían bases en las TIC, una de las materias del plan de estudios de la LEB.

A continuación, se analizan las respuestas proporcionadas por los maestros en formación, a partir de los formularios de Google que orientan el quehacer pedagógico de los asesores de la PPIP hacia una construcción holística del saber y la resignificación del conocimiento. Así, la descripción y análisis de cada una de las respuestas otorgadas por los maestros en formación se dio según la aplicación y tabulación de 19 preguntas para el semestre I-2020 y de 20 preguntas para el semestre II-2020, mediante el formulario de Google en el cual participaron los estudiantes de décimo semestre que cursaron la asignatura de la PPIP en coherencia con el plan de estudios del programa académico. Para su contextualización, se evidencian la interpretación de resultados y descripciones cualitativas referentes a los conceptos y opiniones destacadas de los estudiantes.

También, se resalta que este capítulo pretende, además de consolidar toda la información recolectada, divulgar y visibilizar las respuestas que los maestros en formación dan (en un año académico atípico) sobre los cuestionamientos básicos de la PPIP, así como también plasmar su intención de comprenderla desde un enfoque descriptivo y analítico de acuerdo con las experiencias y vivencias que tienen como profesionales y las herramientas que utilizaron.

En la pregunta 1 en relación con el CREAD al cual pertenecen encontramos que los maestros en formación que se encuentran en la PPIP pertenecen a 19 CREAD: Duitama, Bogotá, Soata, Sogamoso, Tunja, Chiquinquirá, Garagoa, Yopal Acacias, Leticia, Fusagasugá, La Palma, Barrancabermeja, Chiscas, Quetame, Cogua, Barranco Minas, Barbosa y Gachetá. Lo anterior evidencia que la Licenciatura LEB llega a todos los rincones de Colombia, lo que promueve la inclusión de estudiantes a la Universidad.

Se observa en la pregunta 2, en relación al género, la tendencia a preferir el programa LEB por parte de las mujeres que los hombres, lo que permite inferir que el género femenino es un número significativo que decide dedicarse a la docencia, de acuerdo a lo planteado por Ruz y Santana (2018) en su investigación demuestra las diferencias en la elección de carrera por razón de género, esto es, los hombres y las mujeres se inclinan por estudios u ocupaciones que tradicionalmente han sido consideradas propias de cada sexo. Las mujeres prefieren carreras que predominan los valores de sensibilidad y altruismo, mientras los hombres se decantan por el poder y el prestigio como factores determinantes en la elección de carrera. A partir de lo anterior, es evidente con un porcentaje de 85,14% que corresponde a 361 mujeres vs 14,86% que corresponde a 63 hombres.

Al observar el rango de edad amplio de 21 a más de 42 años que ostentan los maestros en formación que se encuentran en la PPIP de acuerdo con la pregunta 3, se puede evidenciar que la modalidad de distancia permite que personas puedan laborar y estudiar al mismo tiempo y realizar su sueño de ser un profesional.

El grupo etario mayor se encuentra en el rango de 26 a 31 años con 37,26% lo que corresponde a 158 maestros, seguido de 21 a 25 años con 25,84% que corresponde a 110 estudiantes de 32 a 36 años con 19,81% que corresponde a 84 maestros en formación durante el año académico 2020, permitiendo que madres y padres de familia, adultos mayores, puedan ingresar a la universidad y realizar su ciclo profesional, como lo presentan Ramírez y Maturana (2018), quienes argumenta

que actualmente ha cambiado el acceso de estudiantes que antes se mantenían excluidos de la educación terciaria. Esto ha llevado a un enfoque de integración e inclusión, que abarca todas las edades, estratos sociales y condiciones demográficas.

Se puede inferir que los estudiantes que ingresan cursar la LEB son normalistas superiores, seguido por los bachilleres académicos y bachilleres técnicos que requieren continuar con los estudios de licenciatura con el propósito de buscar la cualificación en esta área, esto también demuestra que muchos normalistas optan por continuar sus estudios en la licenciatura, por la modalidad y porque existen convenios vigentes firmados entre la UPTC y las instituciones educativas que les permiten acreditar cuatro semestres y poder ingresar al 5 semestre, después de homologar las asignaturas.

La LEB se encuentra en gran número en 5 departamentos de Colombia: Boyacá, Cundinamarca, Meta, Casanare, Santander y, en menor proporción, Amazonas, Arauca, Guaviare y Valle del Cauca, mostrando como se ha diversificado por el país, permitiendo que no solo el área urbana pueda acceder a la educación superior, sino que también la población rural tenga esta oportunidad.

- También, se puede inferir, que la LEB tiene cobertura en diferentes regiones del territorio Nacional ofreciendo educación pública de calidad. Otro factor categórico de relevancia en este periodo de aislamiento tuvo que ver con la pandemia de la COVID-19, debido a que algunos maestros en formación se quedaron sin trabajo y debieron regresar a su departamento de residencia, como lo muestra el DANE (2021) en el año 2020 se realizó un proceso migratorio interno que cada año se genera por el conflicto armado, sin embargo en el año 2020 fue causado por la pandemia de la COVID-19 los universitarios que culminaron su semestre de forma virtual, el desempleo y las personas de la tercera edad en búsqueda de un lugar más seguro de la pandemia, migraron de la ciudad al campo (con) en un porcentaje de 20.000 personas más que en el 2019.

La UPTC, Facultad de Educación y la ECHE cuenta con convenios con las Secretarías de Educación y la Gobernación de varios departamentos lo cual permite, que los maestros en formación ejecuten su práctica pedagógica en escenarios de PPIP que pueden ser instituciones públicas de educación básica y media con un porcentaje de 72,41% que equivale a 307 maestros en formación. Sin embargo, el 27,59% de maestros instituciones en formación que corresponde a 117 estudiantes, realiza su proceso de PPIP en privadas, generalmente ya se encuentran trabajando para el año académico 2020.

En la pregunta 7 encontramos que 66,98% maestros en formación llevan a cabo su PPIP en el sector urbano, lo que corresponde a 284 estudiantes, en relación con 33,02% maestros en formación que adelantaron su PPIP en el sector rural, lo que corresponde a 140 maestros en formación para el año académico 2020. Lo que permite inferir, que los maestros en formación están preparados para ejercer su profesión en cualquier parte del país. Así mismo, se demuestra que existe una brecha entre la educación rural y urbana, debido a las vivencias de los maestros en formación y según CEPAL-UNESCO (2020). Colombia se encuentra dentro de los 23 países que a causa de la brecha digital establecieron estrategias de aprendizaje diferentes (a la conexión sino) a través de medios tradicionales como la radio o la televisión, debido a que carecían de conexión a internet y de un computador.

La educación en básica primaria juega un rol protagónico y de inclinación predominante en la pregunta 8 por parte de los próximos licenciados con un porcentaje de 85,61%, que corresponde a 363 maestros en formación, como el espacio educativo con más demanda. Una posible explicación es debido a que los escenarios de la PPIP en su mayoría requieren el acompañamiento y apoyo para los cursos de primaria.

Se observa que en cuanto a las instituciones de educación para adultos, debido al confinamiento en la gran mayoría de los casos, no continuaron debido a la poca demanda del mismo, generada por la pérdida de trabajos, cuidado de los hijos en casa y por el aislamiento preventivo entre otros factores asociados a la pandemia de la COVID-19,

como lo plantea Aguilar (2020) la emergencia sanitaria, generó que muchos maestros, educadores, docentes titulares, formadores del sector educativo, por las dinámicas que manejaban las instituciones educativas con respecto a la educación a distancia. En los sectores privados, por la ausencia de estudiantes en especial en la educación para adultos, debido a dificultades socioeconómicas, se genera el despido de algunos maestros en formación. Lo que muestra las desigualdades de aquellos que tienen las posibilidades económicas y la brecha digital.

En la pregunta 9, predomina con un 95,75% la jornada académica diurna para el año académico 2020. De acuerdo con las vivencias de los maestros en formación, algunas instituciones educativas diurnas localizadas en las ciudades de Colombia, los maestros debían trabajar el sábado con los estudiantes de primaria debido a que entre semana los padres de familia o acudientes se encontraban en teletrabajo y la conectividad, espacio físico y herramientas tecnológicas (son) eran suficientes para cada miembro de la familia. Lo que llevó a realizar cambios en las instituciones educativas, docentes titulares, maestros en formación y asesores de la PPIP con el nuevo horario de los maestros en formación.

Se puede deducir en la pregunta 10 que el 61,08% de los maestros en formación de la LEB se encuentran laborando en diferentes áreas. Por lo tanto, 61,08% de los maestros en formación son personas que estudian y trabajan al mismo tiempo y es menor los estudiantes que se encuentran dedicados a sus estudios con un porcentaje de 38,92% que no trabajan y solo realizan la PPIP. De acuerdo con lo anterior, se infiere que el 74,6%, esto es, 314 maestros en formación al inicio de la PPIP requieren ser ubicados en una institución educativa.

Encontramos que el porcentaje de maestros en formación que no laboran se incrementó para el segundo semestre académico en relación con el primer semestre, situación que se puede observar según el DANE (2021) en la tasa de desempleo del año 2020 que fue del 15,9%, lo que representó un aumento de 5,4 puntos porcentuales frente al año 2019 (10,5%). La tasa global de participación, es decir, la relación porcentual entre la población económicamente activa y la población en edad de

trabajar se ubicó en 59,2%, lo cual representó una disminución de 4,1 puntos porcentuales frente al 2019 (63,3%). Esto indica la disminución de empleos sobre la población en edad de trabajar versus la oferta de mercado laboral.

La institución educativa no le propuso al maestro en formación vincularse al finalizar el proceso de la PPIP. Este ítem obtuvo un porcentaje del 83,96% que corresponde a 356 estudiantes. A pesar de que es bajo con un porcentaje de 16,04% que representa 68 maestros en formación, al finalizar la PPIP las instituciones educativas proponen contratar al maestro, es importante recalcar que es admirable en la situación actual de pandemia por la COVID-19. Lo anterior muestra la calidad de maestros en formación del programa. Por eso, los rectores de las instituciones antes mencionadas les hacen una propuesta laboral a los docentes después de su excelente desempeño en la PPIP.

Se puede inferir que los maestros en formación de la LEB, según la pregunta 12, tienen algún tipo de vinculación laboral con la institución educativa, escenario en el que se dio la PPIP. Este elemento estuvo representado por un porcentaje de 32,78% durante el año académico 2020. Esto permite deducir que los docentes requieren la cualificación para poder continuar con el ejercicio educativo y de preferencia buscan universidades que ofrecen licenciaturas que les permitan trabajar y estudiar al tiempo y de esta forma mejorar sus condiciones salariales. Por lo tanto, un programa a distancia, con calidad educativa y bajo costo por ser público es llamativo, autores como Aretio (2018) antes de la emergencia de la pandemia propone que las instituciones a bimodales, duales o mixtas de enseñanza, nos han venido mostrando el camino con diferentes propuestas y modelos, siempre contemplando las dos modalidades educativas, los dos extremos del continuo, la enseñanza presencial y distancia, con su correcta combinación demostró excelentes resultados académicos.

En relación con la experiencia vivida por cada uno de los maestros en su formación profesional a través de la PPIP en tiempos de pandemia, de acuerdo con la pregunta 15, se observa que para el 56,84% de los estudiantes que corresponden a 241 califican su experiencia como

excelente. Lo cual demuestra que a pesar de todas las dinámicas generadas a partir de la emergencia sanitaria por la COVID-19 se infiere que en términos generales el ajuste a esta nueva experiencia fue apropiado, se anota que lo expresado por los maestros en formación frente a su mala percepción, que corresponde a un porcentaje del 1,65%, es decir, 7 maestros en formación, que estuvieron a la expectativa de compartir a tiempo completo con niños, niñas y adolescente en las instituciones educativas, debido a la emergencia sanitaria, pero esta situación no fue posible. Además, la utilización de los recursos tecnológicos facilitó esta experiencia enriquecedora. De igual forma, se puede señalar que el proceso de práctica fue un desafío para los maestros en formación porque permitió poner en juego todos los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas durante la LEB.

Los maestros en formación en la pregunta 16 manifiestan que la transformación pedagógica (que consideran) es necesaria como aporte a la PPIP en el marco de esta contingencia para el año académico 2020, de acuerdo con su experiencia y debido a los ajustes y modificaciones en el proceso académico propio de la PPIP, que se refiere en primer lugar, a 180 maestros en formación que corresponden a un 42,45%. Lo anterior en relación con el mejoramiento de la conectividad como herramienta fundamental de trabajo en modalidad a distancia o semipresencial. Otras de las opiniones que los maestros en formación plantean como mejora para los futuros procesos académicos, es la cualificación en el manejo de las herramientas, plataformas y tecnologías digitales relacionadas con la educación y la docencia, con un porcentaje de 26,42% que equivale a 112 maestros en formación.

En sumatoria estas dos respuestas por parte de los maestros en formación se enfocan en las TIC con un porcentaje de 68,87% que corresponde a 292 maestros que evidencian que las dinámicas de acompañamiento escolar se vieron afectadas, mutando al uso más frecuente de las herramientas digitales sincrónicas y asincrónicas como consecuencia del aislamiento preventivo. Así, se convirtió el internet y las mediaciones tecnológicas en los canales efectivos de comunicación. Por esta razón, es necesario el mejoramiento de la conectividad en la

institución educativa, las ayudas provenientes de la universidad y, por supuesto, la resiliencia de cada maestro en formación surge como el ajuste más significativo del proceso.

Esta percepción no solo se observa en los maestros en formación sino en la comunidad académica, se han escrito múltiples artículos sobre el acceso a la conectividad en relación a los procesos educativos llevados a cabo en tiempos de pandemia (Chehaibar, 2020; CEPAL-UNESCO, 2020; Díaz 2020, Figueroa, Castro, Calderón y Alborqueque, 2021) por lo cual, plantean que la educación tiene retos por la desigualdad y la injusticia en el mundo y ahora se suman los desafíos de la pandemia que amplían las brechas digitales, que se acentúan por factores de conectividad, herramientas tecnológicas y falta de formación docente en el uso de las TIC para los procesos de aprendizaje.

De acuerdo con la pregunta 17 se evidencia que el porcentaje obtenido de 65,85%, que corresponde a 258 maestros en formación durante el año académico 2020, no encontraron debilidades en el proceso de la PPIP. Por otro lado, las estrategias visibles y aplicables en la ejecución de las clases virtuales se convirtieron en una debilidad latente en el transcurso de la PPIP. Los maestros en formación dieron sus apreciaciones y mencionaron que se encontraron debilidades en el manejo de grupo, en la ejecución de estrategias relacionadas con el aprendizaje remoto, con el apoyo por parte de las directivas de la institución educativa, así como también la dificultad con el apoyo de los padres de familia en la unidireccionalidad con las guías de estudio y sus responsabilidades académicas en casa.

También, se hace hincapié en la falta de acompañamiento por parte de los docentes titulares para la planeación y ejecución de las actividades escolares. De acuerdo con Lattanzi y Vanegas (2020) consideran que el docente titular debe estar actualizado en el conocimiento teórico y estar a la vanguardia en los conocimientos de su área, sobre todo en estrategias pedagógicas y didácticas, en búsqueda de nuevas propuestas de aula y la influencia que tienen las dimensiones personal, familiar y emocional en las formas de interacción entre el maestro en formación y el docente titular.

De acuerdo con el anterior planteamiento, el acompañamiento y orientación del docente titular dependía en demasía de la conectividad, al igual que los demás procesos académicos que los maestros en formación implementaron con los estudiantes y los padres de familia. Sin embargo, dicha conectividad no solamente se vio seriamente afectada por la falta de esta en las casas de los estudiantes, sino que también tuvo que ver con la coordinación y organización de las planeaciones de las actividades. Si bien es cierto que los maestros en formación tuvieron contacto y comunicación constante con los docentes titulares, faltó planeación en la toma de decisiones institucionales que permitieran mejorar los procesos académicos, lo cual afectó su dimensión emocional y se vio reflejado en la respuesta en relación con la debilidad de la PPIP.

Sin embargo, los resultados obtenidos demuestran que la mayoría de los docentes en formación durante el proceso de la PPIP, no tuvieron dificultad en el desarrollo de este proceso, se adaptaron de manera fácil a los cambios, lo cual permitió la realización efectiva de la práctica pedagógica.

Por último, en la pregunta 20 en relación al aporte que realizó el maestro en formación al docente titular en el segundo semestre del 2020, con el 40% que representa a 70 estudiantes, afirmaron que contribuyeron con las estrategias pedagógicas y didácticas, esto es debido a que dentro del plan de estudios se encuentran asignaturas de las TIC que han generado competencias en estos ámbitos para los estudiantes y que sin embargo para algunos docentes titulares no se les facilita, por lo cual, delegaron el diseño e implementación por parte de a los maestros en formación, en concordancia con los nuevos diseños de clase por medio de herramientas digitales.

1.5 Conclusiones

Es importante señalar que es necesario que desde los ámbitos universitarios y profesionales de la Licenciatura en Educación Básica se sigan generando procesos de capacitación en TIC, que permitan que las

práctica pedagógicas tanto en contextos rurales como urbanos, estén justificadas no solo a partir de las creencias y significados establecidos por el quehacer docente, sino también a partir de un trabajo comunitario y educativo que facilite la aplicación de estrategias pedagógicas que respondan a los intereses, necesidades y situaciones educativas en las que se encuentran inmersos los niños, niñas, adolescentes, así como la población adulta que curse niveles de educación básica.

La PPIP es considerada como un proceso importante que le exige a los maestros utilizar todos los saberes adquiridos durante su ciclo de formación en la licenciatura, además, conocer el contexto en el que se encuentran las instituciones educativas, sus estudiantes, intereses e ideas previas, que sin duda son los medios que orientan la praxis educativa y los saberes culturales (Henaó, Peláez y Cuento, 2017), es por esto, que también se puede señalar que los planes de clase y programas de estudio deben estar adaptados a las realidades de las escuelas, para que así incentiven procesos de aprendizaje y la inquietud de los maestros en formación por realizar sus prácticas de forma innovadora.

La llegada de la pandemia del COVID19 hizo que en todos los sectores (educativo, económico, salud, social y cultural, entre otros) ajustaran sus dinámicas cotidianas. En el caso de la primera en mención, se replantearon los procesos de enseñanza-aprendizaje buscando estrategias y metodologías enfocadas a la incorporación de las TIC, así como nuevas estrategias y dinámicas de trabajo en casa, lo que hizo que los maestros en formación vivieran nuevas experiencias que probablemente no esperaban, pero que de acuerdo con el análisis que se presentó en el capítulo les permitió replantear las transposiciones didácticas.

Para finalizar se puede señalar que las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de formar profesionales capaces de atender un mundo globalizado y que estén a la vanguardia de las necesidades del contexto, en el caso de los futuros licenciados en educación básica, quienes desde la práctica pudieron desempeñar su ejercicio docente utilizando diferentes instrumentos como son: los diarios de campo y planeadores de clase que les permitieron observar y reflexionar

desde sus realidades, así como proponer nuevas metodologías de trabajo estructuradas desde los lineamientos curriculares dados por el Ministerio de Educación Nacional, instrumentos que se abordarán en el siguiente capítulo.

1.6 Anexos

Anexo A. Cuestionario Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización Primer Semestre del 2020

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| <p>Respetado(a) maestra (o) en formación:</p> <p>Los datos registrados en el formulario de este sitio están sujetos a las políticas de tratamiento y protección de datos personales de los titulares de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, establecida mediante la Resolución No. 3842 de 2013.</p> <p>Contienen el instrumento de evaluación de procesos académicos que será utilizada por los docentes-asesores de la PPIP de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, con el fin de procesar adecuadamente las experiencias de los maestros en formación durante el primer semestre académico 2020.</p> <p>Al momento de guardar los datos del formulario, Usted autoriza de manera expresa, el uso y tratamiento de la información suministrada, conforme a la política de tratamiento y protección de datos personales de los titulares de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Que puede ser consultada en: http://www.uptc.edu.co/gel/habeas_data/</p> <p>Favor diligenciar el formulario solamente una vez.</p> <p>Autoriza:</p> <p>0. Sí a. No</p> | | | | |
| 1. ¿CREAD al que pertenece? | | | | |
| a). Duitama b). Bogotá c). Soatá d). Sogamoso | e). Tunja f). Chiquinquirá g). Garagoa h). Yopal | i). Acacías j). Leticia k). Fusagasugá l). La Palma | m). Barrancabermeja n). Chiscas o). Quetame p). Cogua | q). Barranco Minas r). Barbosa s). Gacheta t). Güicán |
| 2. ¿Género? | | | | |
| a). Femenino | | b). Masculino | | |
| 3. ¿En qué rango de edad se encuentra usted? | | | | |
| a). 21 a 25 años b). 26 a 31 años | c). 32 a 36 años d). 37 a 41 años | | e). más de 42 años | |
| 4. ¿Cuál fue el título obtenido en su educación media o ciclo complementario? | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| a). Normalista Superior b). Bachiller Pedagógico c). Bachiller Académico | d). Bachiller Técnico e). Bachiller Contable f). Bachillerato por ciclos | g). Bachiller Comercial h). Especialidad Agropecuarias i). Otro: | | |
| 5. ¿En cuál departamento desarrolló su proceso de práctica pedagógica? | | | | |
| a). Amazonas b). Antioquia c). Arauca d). Atlántico e). Bolívar f). Boyacá g). Caldas | h). Caquetá i). Casanare j). Cauca k). Cesar l). Chocó m). Córdoba n). Cundinamarca | o). Guainía p). Guaviare q). Huila r). La Guajira s).Magdalena t). Meta u). Nariño | v). Norte de Santander w). Putumayo x). Quindío y). Risaralda z). San Andrés y Providencia aa). Santander bb). Sucre | cc). Tolima dd). Valle del Cauca ee). Vaupés ff). Vichada |
| 6. La institución educativa donde desarrolló el proceso de práctica es de carácter | | | | |
| a). Pública | b). Privada | c). Colegios en concesión | | |
| 7. ¿Sector en el que se encuentra la sede de la institución educativa donde realizó su proceso de práctica pedagógica? | | | | |
| a). Rural | | b). Urbano | | |
| 8. ¿En qué niveles de formación se encuentra desarrollando su proceso de práctica? | | | | |
| a). Educación Básica Primaria b). Educación Básica Secundaria | | c). Educación para Adultos d). Escuela Nueva Activa | | |
| 9. Seleccione la jornada académica en la que realizó su proceso de práctica pedagógica | | | | |
| a). Diurna | b). Nocturna | c). Fines de semana | | |
| 10. ¿Se encuentra laborando al mismo tiempo que realiza la práctica? | | | | |
| a). Labora como docente en otra institución educativa b). Labora como docente en la misma IE | c). Labora en la misma IE, pero no como docente d). Labora en otros oficios diferentes de la docencia | e). No labora, sólo hace la práctica | | |
| 11. ¿Al término del proceso de práctica pedagógica recibió alguna propuesta laboral por parte de la institución? | | | | |
| a). Si | | b). No | | |
| 12. Sí trabaja en la institución educativa ¿Qué tipo de vinculación tiene en la institución? | | | | |
| a). Provisionalidad b). De propiedad | c). Contrato d). No trabaja en institución educativa | e). Otro | | |

| | | |
|--|--|---|
| 13. ¿A qué área pertenece la temática abordada en el proyecto pedagógico de aula? | | |
| a). Lengua Castellana b). Matemáticas | c). Humanidades d). Otro: | |
| 14. Los principales aportes del proyecto de aula se orientaron hacia | | |
| a). Mejoramiento de una problemática académica b). Mejoramiento de la convivencia, la democracia y la diferencia | c). Cuidado del medio ambiente d). Uso de TIC | e). Atención a población vulnerable f). Otro: |
| 15. ¿Cómo califica su experiencia en relación con su formación profesional, específicamente en lo que tiene que ver con la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización en tiempo de aislamiento? | | |
| a). Excelente b). Bueno | c). Regular d). Deficiente | |
| 16. De acuerdo con su experiencia ¿Cuáles ajustes o transformaciones pedagógicas consideran necesarias como aportes a la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización en el marco de esta contingencia para la práctica 2020-2? | | |
| a). Mejorar la conectividad b). Ajuste de horarios de clases | c). Proceso e implementación de nuevas estrategias de evaluación y seguimiento d). Comunicación más eficiente | e). Capacitación en el uso de herramientas digitales f). Otro: |
| 17. ¿Cuáles fueron las debilidades en su proceso de Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización? | | |
| a). Falta de acompañamiento del asesor de práctica b). Falta de estrategias para el manejo de grupo | c). Falta de apoyo de la institución educativa d). Falta de apoyo del docente titular | e). No se encontraron debilidades f). Otro: |
| 18. ¿Qué herramientas didácticas, pedagógicas y de TIC utilizó en su proceso de práctica pedagógica? | | |
| a). Vídeo b). WhatsApp | c). Zoom, Meet, Skype d). Guías o talleres en físico | e). Aulas virtuales o plataforma institucional f). Correo institucional g). Otro: |
| 19. ¿Qué fortalezas adquirió para la vida personal y profesional, en el desarrollo de este proceso de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización en medio del confinamiento social? | | |

Anexo B. Cuestionario Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización segundo semestre del 2020

| | | | | |
|--|-----------------------------|----------------|--------------------------------|----------------------|
| <p>Respetado(a) maestra (o) en formación:</p> <p>Los datos registrados en el formulario de este sitio están sujetos a la política de tratamiento y protección de datos personales de los titulares de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, establecida mediante la Resolución No. 3842 de 2013.</p> <p>Contienen el instrumento de evaluación de procesos académicos que serán utilizados por los docentes-asesores de la PPIP de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, con el fin de procesar adecuadamente las experiencias de los maestros en formación durante el segundo semestre académico 2020.</p> <p>Al momento de guardar los datos del formulario, Usted autoriza de manera expresa, el uso y tratamiento de la información suministrada, conforme a la política de tratamiento y protección de datos personales de los titulares de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Que puede ser consultada en: http://www.uptc.edu.co/gel/habeas_data/</p> <p>Favor diligenciar el formulario solamente una vez.</p> <p>Autoriza:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sí 2. No | | | | |
| 1. ¿CREAD al que pertenece? | | | | |
| a). Duitama | e). Tunja | i). Acacias | m). Barrancabermeja | q). Barranco Minas |
| b). Bogotá | f). Chiquinquirá | j). Leticia | n). Chiscas | r). Barbosa |
| c). Soatá | g). Garagoa | k). Fusagasugá | o). Quetame | s). Gachetá |
| d). Sogamoso | h). Yopal | l). La Palma | p). Cagua | t). Güicán |
| 2. ¿Género? | | | | |
| a). Femenino | | b). Masculino | | |
| 3. ¿En qué rango de edad se encuentra usted? | | | | |
| a). 21 a 25 años | c). 32 a 36 años | | e). más de 42 años | |
| b). 26 a 31 años | d). 37 a 41 años | | | |
| 4. ¿Cuál fue el título obtenido en su educación media o ciclo complementario? | | | | |
| a). Normalista Superior | d). Bachiller Técnico | | g). Bachiller Comercial | |
| b). Bachiller Pedagógico | e). Bachiller Contable | | h). Especialidad Agropecuarias | |
| c). Bachiller Académico | f). Bachillerato por ciclos | | i). Otro: | |
| 5. ¿En cuál departamento desarrolló su proceso de Práctica Pedagógica? | | | | |
| a). Amazonas | h). Caquetá | o). Guainía | v). Norte de Santander | cc). Tolima |
| b). Antioquia | i). Casanare | p). Guaviare | | dd). Valle del Cauca |

| | | | | |
|--|--|--|--|--------------------------------------|
| c). Arauca d). Atlántico e). Bolívar f). Boyacá g). Caldas | j). Cauca k). Cesar l). Chocó m). Córdoba n). Cundinamarca | q). Huila r). La Guajira s). Magdalena t). Meta u). Nariño | w). Putumayo x). Quindío y). Risaralda z). San Andrés y Providencia aa). Santander bb). Sucre | ee). Vaupés ff). Vichada |
| 6. La Institución Educativa donde desarrolló el proceso de práctica es de carácter | | | | |
| a). Pública | | b). Privada | | c). Colegios de Concesión |
| 7. ¿Sector en el que se encuentra la sede de la institución educativa donde realizó su proceso de práctica pedagógica? | | | | |
| a). Rural | | b). Urbano | | |
| 8. ¿En qué niveles de formación se encuentra desarrollando su proceso de práctica? | | | | |
| a). Educación Básica Primaria b). Educación Básica Secundaria | | c). Educación para Adultos d). Escuela Nueva Activa | | |
| 9. Seleccione la jornada académica en la que realizó su proceso de práctica pedagógica | | | | |
| a). Diurna | b). Nocturna | c). Fines de semana | | |
| 10. ¿Se encuentra laborando al mismo tiempo que realiza la práctica? | | | | |
| a). Labora como docente en otra institución educativa b). Labora como docente en la misma IE | | c). Labora en la misma IE, pero no como docente d). Labora en otros oficios diferentes de la docencia | | e). No labora, sólo hace la práctica |
| 11. ¿Al término del proceso de práctica pedagógica recibió alguna propuesta laboral por parte de la institución? | | | | |
| a). Si | | b). No | | |
| 12. Sí trabaja en la institución educativa ¿Qué tipo de vinculación tiene en la institución? | | | | |
| a). Provisionalidad b). De propiedad | | c). Contrato d). No trabaja en institución educativa | | e). Otro |
| 13. ¿A qué área pertenece la temática abordada en el proyecto pedagógico de aula? | | | | |
| a). Lengua Castellana b). Matemáticas | | c). Humanidades d). Otro: | | |

| | | |
|--|--|---|
| 14. Los principales aportes del proyecto de aula se orientaron hacia | | |
| a). Mejoramiento de una problemática académica b). Mejoramiento de la convivencia democracia y la diferencia | c). Cuidado del medio ambiente d). Uso de TIC | e). Atención a población vulnerable f). Otro: |
| 15. ¿Cómo califica su experiencia en relación con su formación profesional, específicamente en lo que tiene que ver con la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización en tiempo de aislamiento? | | |
| a). Excelente b). Bueno | c). Regular d). Deficiente | |
| 16. De acuerdo con su experiencia ¿Cuáles ajustes o transformaciones pedagógicas consideran necesarias como aportes a la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización en el marco de esta contingencia para la práctica 2020-2? | | |
| a). Mejorar la conectividad b). Ajuste de horarios de clases | c). Proceso e implementación de nuevas estrategias de evaluación y seguimiento d). Comunicación más eficiente | e). Capacitación en el uso de herramientas digitales f). Otro: |
| 17. ¿Cuáles fueron las debilidades en su proceso de Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización? | | |
| a). Falta de acompañamiento del asesor de práctica b). Falta de estrategias para el manejo de grupo | c). Falta de apoyo de la institución educativa d). Falta de apoyo del docente titular | e). No se encontraron debilidades f). Otro: |
| 18. ¿Qué herramientas didácticas, pedagógicas y de TIC utilizó en su proceso de práctica pedagógica? | | |
| a). Vídeo b). WhatsApp | c). Zoom, Meet, Skype d). Guías o talleres en físico | e). Aulas virtuales o plataforma institucional f). Correo institucional g). Otro: |
| 19. ¿Qué fortalezas adquirió para la vida personal y profesional, en el desarrollo de proceso de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización en medio del confinamiento social? | | |
| 20. ¿Cuál considera que fue el mayor aporte que usted brindó a su docente titular en la PPIP en tiempo de Pandemia? | | |

1.7 Bibliografía

- Aguilar, F. del R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos, (Valdivia)*, 46(3), 213-223. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Ainscow, M., y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas: Liderazgo y colaboración*. Narcea ediciones. 9788427715936. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9P-WBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=escuela+urbana&ots=Ar6mHzVJVW&sig=8htls4tZ_ZS97tg6tncUHXVOFbE#v=onepage&q=escuela%20urbana&f=false
- Alarco, J. J, y Álvarez, E. V. (2012). Google docs: una alternativa de encuestas online. *Revista educación médica*, 15(1), 9-10. <https://scielo.isciii.es/pdf/edu/v15n1/carta1.pdf>
- Guevara, G. P., Verdesoto, A. E, y Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Revista Científica de la investigación y el Conocimiento*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Araviche, A. (2021). El accionar educativo del supervisor circuital territorial una mirada desde la interdisciplinariedad. *Revista científica Dominio de las ciencias*. 7(1), 432-453. DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i1.1651>
- Aretio, L. G. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial ya distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 9-22. DOI:10.5944/ried.21.1.19683
- Caro, J. E. (2019). El “Docente-Asesor”: una solución a la tensión entre la asesoría técnica y práctica. *Revista Estudios en Educación*, 2(3), 45-65. ISSN en línea 2452-4980.

- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, A., Torrado, M. y Vila, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial La Muralla, S.A. ISBN: 978-84-7133-748-1. <https://www.google.com.co/search?tbm=bks&hl=es&q=METODOLOG%C3%ADA+DE+LA+INVESTIGACI%C3%B3N+EDUCATIVA>
- Muñoz, J. O. (2019). Las Escuelas Normales, orientan la formación de maestros superiores, comprometidos con la educación y la práctica pedagógica investigativa. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 23(23), 130-162. DOI:10.22267/rhec.192323.62 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7530173>
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia del Covid-19*. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/45904/S2000510_es.pdf
- Chehaibar, L. M. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En H. Casanova, (Ed.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp.83-91). Ciudad de México: Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. https://api.includere.co/uploads/1591109044_UNAM%20educacion_pandemia.pdf#page=83
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial 141214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Cranston, N. (1998). Preparing Teachers for the New Millennium: are we doing enough? *Journal of In-Service Education*, 24(3), 381-391.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE. (2021). *Boletín Técnico Mercado Laboral*.
- Iño, W. G. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3(6), 93-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6521971>

- Díaz, R. F. (2020). Desconectar Igualdad: experiencias sobre el impacto en la educación rural en Jujuy en tiempos de pandemia. *Question/Cuestión*, 2(66),1-16. <https://doi.org/10.24215/16696581e502>
- Anaya, T., Moltalvo, J., Calderón, A. I., y Arispe, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. *Educación*, 30(58),11-33. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.001>
- Gómez, L. (2009). ¿Cuál es la labor profesional del maestro? *Revista Góndola*, 4(1), 15-18.
- Henao, F. N., Peláez, D., y Cueto, J. P. (2017). El aporte de la práctica pedagógica en escuela rural a la formación inicial de maestros de ciencias naturales. [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Biblioteca digital. http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2859/1/JE01112_fredy_daniela-juanpablo.pdf
- Hernández, R., Fernández C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6° ed.) McGraw-Hill Education.
- Lattanzi, R., y Vanegas, C. M. (2020). Acompañamiento de prácticas pedagógicas de formación inicial: un self-study a partir del rol como profesora guía. *Revista iberoamericana de educación*, 82(1), <http://hdl.handle.net/11162/197414>
- Ministerio de Educación Nacional. (marzo 16, 2020). Circular 20. Medidas adicionales y complementarias para el manejo, control y prevención del Coronavirus (COVID-19). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-394018_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (15 de septiembre, 2017). Resolución 18583 de 2017. Por la cual se ajustan las características de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2031 de

2016. https://normograma.info/men/docs/pdf/resolucion_mineducacion_18583_2017.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (6 de agosto, 2010). Resolución 6966 de 2010. Por la cual se modifican los artículos 3 y 6 de la Resolución 5443 de 2010, que define las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-243532_archivo_pdf_res6966.pdf

Ministerio del Interior. (mayo 28, 2020). Decreto 749 de 2020. Por el cual se imparten instrucciones en virtud de la emergencia sanitaria generada por la pandemia del Coronavirus COVID-19, y el mantenimiento del orden público. <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20749%20DEL%2028%20DE%20MAYO%20DE%202020.pdf>

Ministerio de Educación. (19 de junio de 2002). Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el estatuto de profesionalización docente.

Maldonado, J. E. (Ed). (2018). *Metodología de la investigación social: Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=FTSjDwAA-QBAJ&oi=fnd&pg=PA23&dq=enfoque+cualitativo+tipo+descriptivo&ots=6l6M-MNF37&sig=FJ-33ISvXKBudciYf3C6CYr-5f4s#v=onepage&q=enfoque%20cualitativo%20tipo%20descriptivo&f=false>

Ramírez L., y Maturana, J. M. (2018). Significado del proceso de inserción a la vida universitaria: Desde una perspectiva de aprendizaje como práctica social. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 149-162. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100149>

Roscigno, V. J., y Crowley, M. L. (2001). Rurality, institutional disadvantage, and achievement/attainment. *Rural Sociology*, 66(3), 268-293. DOI:10.1111/j.1549-0831.2001.tb00067.x

- Ruiz, J. M., y Santana., L. E. (2018). Elección de carrera y género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*. <https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3470>
- Sánchez, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 13(1), 102-122. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- SEP. (2012). El trayecto de Práctica Profesional: Orientaciones para su desarrollo. 1-27. https://normalrodolfo.edu.mx/wp-content/uploads/2014/09/el_trayecto_de_practica_profesional_orientaciones_para_su_desarrollo.pdf
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2015, 3 de noviembre). Resolución 37. Por la cual se establecen los lineamientos para las Prácticas Pedagógicas Investigativas de los Programas de Licenciatura Presencial y a Distancia UPTC. Consejo académico. http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/secretaria_general/consejo_academico/resoluciones_2015/res_37_2015.pdf.
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2021, 27 de abril). Resolución 30. Por la cual se establecen disposiciones transitorias a la resolución 037 de 2015, que determina los lineamientos para la realización de las prácticas pedagógicas investigativas de los programas de licenciatura presencial y a distancia de la UPTC, atendiendo a la situación de emergencia. Consejo académico. http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/secretaria_general/consejo_academico/resoluciones_2021/res_30_2021.pdf

Capítulo 2

Diario de campo y planeador de clase en tiempo de pandemia

La clave de la educación no es enseñar, es despertar

Ernest Renan

Andrés Julián Guzmán Sierra³

Gabriel Jiménez Aguilar⁴

Introducción

El presente capítulo discute la necesidad de reflexionar sobre dos registros académicos importantes en la formación de los futuros maestros: diario de campo y planeador de clase. La formación de profesores, en este momento de la historia, se ha tornado un gran desafío para todos, principalmente en medio de una pandemia en la que la educación se ha visto desafiada a repensar caminos ante el aislamiento social que la COVID-19 provocó, y como consecuencia de abandonar el espacio físico de las escuelas y permanecer en sus respectivas residencias, describiendo un poco la realidad brasileña,

3 Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes, Magíster en Pedagogía de la Cultura Física Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Doctorando en Educación. Universidad de Baja California. Docente Facultad de Estudios a Distancia Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. andres.guzman@uptc.edu.co

4 Licenciado en Letras, Especialista en Enseñanza para la Educación Superior Universidad Ciudad de São Paulo - UNICID. Doctor y Magíster en lingüística aplicada y Estudios del Lenguaje Pontificia Universidad Católica de São Paulo - PUC SP, Brasil. gabriel.aguilar@unicid.edu.br

que no debe ser una realidad muy diferente a la de otros países, para posteriormente ahondar en la visión propia desde la UPTC.

En general, los estudiantes que buscan una licenciatura viven en un contexto social moderno, al que muchos denominan sociedad del conocimiento según (Squirra, 2005), lo que hace que el alumno esté rodeado (a cada momento de su vida) de mucha información. Pero es necesario que él reflexione sobre lo que lee, conoce, descubre y discute.

En medio de este diluvio de informaciones (Almeida, 2017), afirma que el alumno está inserto en la universidad, formando y prácticas docentes en el contexto de modelos disciplinares que muchas veces se presentan sin conexiones entre sí, se abordan las asignaturas y conocimientos de manera fragmentada y no se acompaña el avance de la sociedad, que exige del ser humano observar, reflexionar y entender el mundo entrelazado por diversos saberes. A veces, el alumno en formación tiene la impresión de estar armando un rompecabezas de conceptos cuyas piezas que, según Morin (2013, p. 491), son difíciles de armar.

El modelo educativo actual, en muchos casos, prioriza un proceso de transmisión de conocimientos: la escuela mantuvo un patrón de saberes como una mera transmisora y burócrata de conocimientos (Almeida 2017), y que por diversos motivos está siendo obligada a cambiar este rumbo. La interacción con el mundo de conocimientos y saberes, en el itinerario de enseñanza y aprendizaje, se da más allá de las relaciones entre el docente y alumno, que deben fomentar la existencia de posibilidades que promuevan acciones sofisticadas para que el proceso se efectúe en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje, considerado como un proceso social, en el sentido de buscar conectar y valorar los conocimientos previos, locales y sociohistóricos de los estudiantes y futuros profesores.

Así, en este capítulo se considera al alumno, estudiante, como ser complejo, tejido unido y que es capaz de establecer conexiones y saberes (Hofstetter y Valente, 2017). “También, se considera al alumno como un individuo que tiene una identidad como sujeto que incluye un operador de distinción, diferenciación y reunificación” (Morin, 2017,

p. 120) e insertado en una comunidad y en la vida cotidiana, puede cumplir diferentes papeles en la propia formación. En el contexto de la formación, algunas herramientas pueden ayudar a hacer con que el alumno en su formación distinga, diferencie y reunifique constantemente conocimientos, saberes, experiencias y acciones en su práctica.

Para esto, el diario de campo y planeador de clase son considerados como dos instrumentos pedagógicos en los que el maestro en formación, por medio de anotaciones, registros y reflexiones, pueda hacer que el alumno siga un camino de mediación teórico-metodológico y así realice acciones en diálogo con la sociedad (Schewtschik, 2017), pensando en una educación democrática.

Por lo tanto, este capítulo presenta la fundamentación teórica que define el diario de campo y plan de clase, para después presentar el marco metodológico que sirvió como análisis de datos y posteriormente, presentar los resultados alcanzados, por medio de la reflexión del diario de campo y plan de clase, para discutir estos dos registros y, por último, presentar las posibles conclusiones, que deben ser vistas como una de las posibles interpretaciones y caminos para la formación de los alumnos.

2.1 Fundamentación teórica

La universidad es esa institución que “conserva, memoriza, integra, ritualiza un patrimonio cultural de saberes, ideas, valores; regenera este patrimonio reexaminando, actualizándose, transmitiendo; genera conocimientos, ideas y valores que luego pasan a formar parte del patrimonio” (Morin, 2017, p. 76).

Aun así, para este autor, la universidad puede ser vista como un sistema que tiene una doble función que resulta paradójica, que sería acoplarse a la actualidad científica e integrar; dar respuesta a las necesidades que son consideradas como fundamentales para la formación, pero también y, sobre todo, dar una educación con sentido meta técnico y meta

profesional, es decir, un sentido de cultura. Además, la universidad debería auxiliar a los ciudadanos a vivir y defender su destino, ilustrando y promoviendo, en el universo político y social, valores intrínsecos como la emancipación de conciencia, la problematización (que debería tener como resultado un modelo de investigación, plural y abierto), así como la priorización de la verdad en el sentido de la utilidad, dentro del conocimiento y de la ética (Morin, 2017, p. 76).

En este sentido, muchos son los recursos que se pueden usar, como profesores, en la educación de los maestros en formación. En la actualidad se habla de “metodologías activas que promuevan la emancipación y protagonismo del alumno” (Kim, 2019 p.32). En la formación del profesorado, entonces, deberían abordarse asuntos como «reconectar, reconectar ciencia y ciudadanos, reconectar individuos fragmentados en la pérdida de viejas solidaridades, etc., pero también reconectar conocimientos separados, contextualizar, globalizar». (Morin, 2017a, p. 435)

Ante esto, considera que el gran desafío del profesor, que forma alumnos, es el de pensar constantemente en cómo los estudiantes de pregrado pueden contribuir con una educación diferenciada, que tome en cuenta el momento actual de la formación docente, en el mundo, en la sociedad local. Así, no es posible “reformular la institución sin antes tener mentes reformadas, pero no se pueden construir mentes sin tener instituciones reformadas” (Morin, 2011, p. 148).

La cuestión para discutir esa transformación y promover reflexiones entre los alumnos, puede ser hecha a partir de una reflexión andragógica, partiendo de registros textuales de observación y organización, lo que es posible en un diario de campo y en un plan de clase. Así, considera necesario conceptualizar estos dos instrumentos valiosos de formación.

2.1.1 Diario de campo

«Texto: enunciado vivo, producto de un diálogo cultural entre sujetos, fijado en el tiempo a través de diversos recursos semióticos, generado

por la cultura» (Bubnova, 2017). Con esta definición de texto, Bubnova diseña la construcción textual materializada en un diario de campo. Este registro, usado como recurso metodológico de investigación, es un producto vivo en el que el alumno establece un diálogo intercultural entre lo observado y el observante, una materialización susceptible de diversas codificaciones, en el sentido semiótico, que pueden contribuir, de forma objetiva en la formación como proceso para el alumno.

En su origen, el diario de campo es un registro de la investigación cualitativa. Este tipo de investigación “se define como aquella que privilegia el análisis de micro procesos, a través del estudio de las acciones sociales individuales y grupales, realizando un examen intensivo de los datos, y caracterizada por la heterodoxia en el momento del análisis” (Martins, 2004 p.24). Pero, por otro lado, Bicudo (2011) advierte que es necesario tener una mirada más aguda al concepto cualitativo, para no utilizarlo como una generalidad vacía, confundiéndose con la investigación cuantitativa. Esto se debe a que muchos investigadores, según Bicudo (2011), utilizan la investigación cualitativa como una metodología simple para “informar los procedimientos y legitimar la investigación realizada, buscando generar mayores grados de confiabilidad de lo obtenido, revalidando así las tesis positivistas” (Bicudo, 2011, p. 15).

Algunos procedimientos metodológicos pueden ser denominados por diferentes clasificaciones como, por ejemplo, investigación etnográfica, estudio de caso, investigación observacional, entre otros. Sin embargo, estas investigaciones señaladas apuntan caminos de análisis que no observan un punto importante, resaltado por Bicudo (2011, p. 16): “no obtenemos verdades lógicas sobre los investigados, sino indicios de sus formas de ser y mostrarse”. La referencia de esta autora puede ser considerada una crítica al tipo de investigación cartesiana, producto de toda una creencia en los paradigmas tradicionales de investigación. Los paradigmas tradicionales y disciplinarios han validado investigaciones cuyos resultados parecen estar de acuerdo con una perspectiva disciplinar que no vincula conocimientos ni ofrece caminos de interpretación.

Es ese sentido este capítulo, considera el diario de campo como un registro en el que el propio alumno busca prácticas discursivas que pueden tener divergencias y, cuando se confrontan, se vuelven más reconocibles (Spink, 2003, p. 36). Así, el diario de campo, que ha sido utilizado para registrar experiencias debe ser un instrumento para instigar la capacidad de solucionar problemas y crear productos que lleven a la comprensión, discernimiento, conocimiento, decisiones e incentivos que lleven a una charla interior (Antunes, 2021, p. 18).

Se entiende, también, el diario de campo como una herramienta en la que el alumno puede observar:

[...] todo, lo que se dice o no: los gestos, las miradas, el balanceo del cuerpo, el ir y venir de las manos, el rostro del hablante o dejar de hablar, porque todo se puede imbuir de significado y expresar más que el habla en sí, porque la comunicación humana se compone de sutilezas, no por rudeza. Por tanto, es imposible reducir al demandado a un objeto". (Demo, 2017, p. 33)

En esta perspectiva de comunicación, se pueden considerar los diarios de campo, según Kroef et al. (2020):

La redacción del diario de campo puede ser parte del proceso de inmersión en el campo temático de investigación, no solo configurar su registro. En relación con el tema-campo, la emergencia de los afectos apunta a la relevancia, produce distinciones que se destacan en un trasfondo como experiencias a narrar. La redacción de estas experiencias puede producir reflexiones que conduzcan a la emergencia de otros efectos, que desencadenan nuevos análisis (p. 469).

Así, se percibe que el diario de campo, como un registro textual, que acerca al alumno al objeto de estudio para reflexionar, pero, al mismo tiempo este registro ejerce un momento de reflexión, que puede ser considerado un punto importante en el proceso de formación de los futuros maestros, ya que, con estas anotaciones, objetivas y al mismo tiempo subjetivas, el alumno podrá entrelazar saberes que pueden estar desconectados en asignaturas inherentes a la formación profesional.

Es en el diario de campo que el alumno puede reflexionar en su formación y posible acción una vez que, en ese registro,

[...] nos convertimos en quiénes somos no porque manifestamos una esencia que siempre se ha dado, sino por el encuentro con la alteridad, por el modo en que se asimilan las experiencias, por el modo en que se reconoce la diferencia, por el modo en que nos transformamos en él, chocan con las circunstancias. (Rocha, 2009 p. 50)

Es en este choque de circunstancias que el alumno puede tornarse un verdadero protagonista (Kim, 2019), no sólo de su formación, como de su propia acción docente (en el futuro), cuando se dé cuenta de que él es capaz de distinguir, diferenciar y reunificar saberes (Morin, 2017a).

2.1.2 Planeador de clase

El planeador de clase como instrumento textual que materializa el registro sensible de las acciones docentes, debe ser un paradigma orientador y no una receta canónica indiscutible.

Además, “la planificación es un proceso de racionalización, organización y coordinación de la acción docente, articulando la actividad escolar y la problemática del contexto social” (Libaneo, 2012, p. 222).

Por eso, planificar es una actividad para reflexionar sobre nuestras opciones y acciones y no se debe limitar a cumplir procesos obligatorios propuestos por unidades escolares. En este sentido, como lo propone Libaneo (2013) “la acción de planificar se trata de actividades conscientes que organizan las acciones docentes y tiene como base opciones político-pedagógicas” (p. 247).

La planificación está fundamentada en el ejercicio pedagógico de observar, analizar y prever “situaciones didácticas concretas (es decir, la problemática social, económica, política y cultural que involucra a la escuela, los docentes, los alumnos, los padres, y la comunidad, que interactúan en el proceso de enseñanza)” (Libaneo, 2013, p. 247).

Brügelmann (2015), citando Backhaus; Knorre, Dalin y Brinkmann, indica tres tipos de abordaje que deben ser considerados para la elaboración de una planificación escolar y que se pueden relacionar con el planeador de clase. Para este autor, el primer abordaje consistiría en llevar en consideración, al organizar el trabajo pedagógico, el sentido “*político y legal*: la demanda de una escuela democrática en una sociedad democrática y la necesidad concomitante de la participación de los afectados en las decisiones sobre los objetivos de la educación y sus contenidos”(p.352).

En este sentido, es importante que el plan de clase deba extender sus horizontes a aquellos que son los principales actores en una escuela: los alumnos. Es verdad que hay parámetros que determinan qué es lo que debe ser enseñado en cada etapa, pero no se dice cómo debe ser hecho. El considerar una planificación democrática no sería, en este sentido, sólo darles voz a los alumnos, como pensar en la participación efectiva de los educandos para que se hagan responsables de su propia formación.

Como segundo punto, Brügelmann (2015) observa que es necesario pensar en el sentido estratégico. O sea:

[...] el reconocimiento de la limitación de la capacidad de controlar medidas tomadas centralmente en los sistemas sociales y especialmente la experiencia, proveniente de diferentes áreas, que las instrucciones programáticas detalladas fallan por las peculiaridades específicas de cada situación de aula (p.358).

En este sentido, es necesario que, al planificar una clase, el alumno, futuro profesor, se dé cuenta que es necesario entender que la organización efectiva y programada de la clase registrada en un documento, no es eterna y perenne. Existen situaciones sociales en aula que pueden (y deben) desestabilizar la clase, en el sentido de buscar nuevas soluciones y acciones, que lleven en consideración la experiencia y observación de una clase/grupo de alumnos.

Por último, Brügelmann (2015) dice que es necesario repensar la cuestión *pedagógica* y *didáctica* como una:

[...] exigencia de armonía entre objetivos de aprendizaje como la autodeterminación, la capacidad de crítica y cooperación, por un lado, y las formas o condiciones de los procesos de aprendizaje a través de los cuales las capacidades deberán desarrollarse: éstas sólo pueden desarrollarse si son presupuestas o exigidas (p.362).

El sentido de equilibrar objetivos de aprendizaje con la capacidad crítica y de cooperación con los procesos de aprendizaje, se torna algo importante para la planificación escolar, ya que el sentido de cooperación es algo primordial en el proceso de educación y de formación, como una acción que equilibre las exigencias y posibilidades en la escuela, en la organización escolar.

Así, en este capítulo vemos el planeador de clase como una directriz y medio para realizar la labor docente. Su función es orientar la práctica tornándose exigencia de la propia práctica. Aunque este pretenda seguir una organización secuencial y progresiva para alcanzar los objetivos propuestos, es necesario que esta planificación sea vista desde la perspectiva *política y legal, pedagógica y didáctica* y con una *estrategia* en el sentido que la acción docente siga una secuencia coherente con la realidad escolar.

Se entiende que la objetividad del planeador de clase debe estar en consonancia con la realidad del contexto, una vez que admitimos los cambios repentinos relacionados al tiempo y adaptaciones de situaciones que van más allá de las posibilidades humanas y materiales de la escuela, así como las de los alumnos.

El concepto de devenir pedagógico, en el planeador de clase, debe establecer relaciones de significación y construcción de saberes entre los objetivos generales, los objetivos específicos, los contenidos, métodos y evaluación. La coherencia es “la relación que debe existir entre ideas y práctica” (Libaneo, 2013, p. 248).

Lo que se pretende con el análisis del diario de campo y el planeador de clase es entender y demostrar cómo el alumno, en su formación puede superar la fragmentación radicalmente disciplinar del conocimiento,

fomentar su aplicación en la vida real, la importancia del contexto para dar sentido a lo aprendido y el rol del alumno en su aprendizaje y en la construcción de su proyecto de vida (BNCC, 2017).

2.2 Marco metodológico

El procedimiento metodológico correspondió a las características del enfoque cualitativo complementado con las condiciones descriptivas y explicativas aplicadas en la elaboración y aplicación de los instrumentos de trabajo ejecutados en la PPIP. En este caso, dicha metodología de acción permitió develar las particularidades de los instrumentos de trabajo en relación a los procedimientos ejecutados por los maestros en formación a lo largo de la PPIP y que en palabras de Hernández, Fernández y Batista (2014) buscan especificar características, así como propiedades importantes para los diversos fenómenos que se analicen. Describiendo tendencias, sea de grupo o de una población (p. 84).

Concretar el procedimiento metodológico que hace parte de la construcción de los instrumentos de trabajo de los maestros en formación dentro y fuera del aula de clase, es de vital importancia para comprender los ejercicios pedagógicos y didácticos que se aplican como estrategia de intervención en pro de los objetivos de trabajo y específicamente, en el cumplimiento del deber docente, tal y como lo menciona (Wood y Smith, 2018) asumiendo “el compromiso con la honestidad y el cuidado de los participantes al reportar los hallazgos; y la gestión de los sesgos y posicionamiento del investigador” (p. 24). Es por esa razón, es que, apoyados en la metodología ya mencionada, se plantea el abordaje explicativo de los dos instrumentos de trabajo así:

2.2.1 *Diario de campo*

El contexto metodológico del diario de campo (ver anexo C), centra su atención en la conformación y sistematización de experiencia vividas a lo largo de la PPIP desde la perspectiva de la descripción y explicación, en función de la criticidad y la reflexividad de los procesos educativos integrales que los maestros en formación ejecutan. Es así como la

aplicación del formato o protocolo establecido consiste en la aplicación diaria del mismo de manera consecutiva al finalizar el trabajo y la interacción en los escenarios de práctica pedagógica.

El diligenciamiento del formato parte desde una construcción escritural netamente crítica reflexiva propuesta por el maestro en formación y orientada a reconocer sus concepciones y apreciaciones referentes a las vivencias experimentadas en el ejercicio del quehacer docente. Tal y como lo menciona Pérez Gómez (2009), el docente debe visualizar de manera crítica las creencias, hábitos, estilos de enseñanzas y aprendizajes como formas de actuar dentro y fuera del aula de clase; siendo esta configuración una acción fundamental para la consolidación y conocimiento de las particularidades del grupo de escolares.

Es de vital importancia identificar y reconocer dichas particularidades, puesto que la configuración de las prácticas, así como de los saberes educativos en pro del mejoramiento de las acciones pedagógicas que el maestro en formación ejecuta en el día a día, conducen a la retroalimentación de saberes, de estrategias didácticas y demás aspectos formativos que apuntan significativamente y de manera acertada a los mecanismos que consideren las formas de enseñanza en la escuela.

Así lo señala Eckert-Hoff (2020), cuando sostiene que es “necesario una experiencia de identidad en la historia de vida de nuestros alumnos-maestros-en-formación”, en el sentido de que éstos sean expuestos a situaciones de reflexión de identidad en registros de los planeadores de clase, el proyecto pedagógico de aula y otras situaciones como la interacción con docentes, padres de familia, estudiantes, clima escolar, entre otros aspectos de pertinencia dentro del proceso de PPIP. Esto contempla la posibilidad de relacionar directamente el diario de campo con los demás instrumentos de información y de recolección de la PPIP que se exponen en los siguientes capítulos de este libro.

2.2.2 Planes de clase

El proceso metodológico de aplicación del planeador de clase (ver anexo D), está distribuido a partir de tres momentos o partes que de manera separada componen unos pasos didácticos y que de manera conjunta suman una secuencia pedagógica que se debe siempre tener presente en las clases y de manera orientada hacia los objetivos comunes de aprendizaje. Los planes de clase se aplican de manera diaria y referente a cada una de las asignaturas que los maestros en formación van a orientar dentro del proceso académico de los escolares.

La estructura de trabajo demarca una parte preliminar conformada por los datos básicos de identificación del maestro en formación, del docente titular, al igual que los aspectos básicos del tema, título de la sesión, duración de esta, el o los derechos básicos de aprendizaje y los objetivos o metas de aprendizaje para la clase.

Además, se evidencia la parte inicial conformada por la motivación y la presentación del tema acomodando estos dos aspectos en función de introducir el tema de trabajo de manera dinámica y coherente con los contenidos temáticos. En segundo lugar, o parte de la estructura, se contempla la práctica guiada y la práctica independiente. Estas hacen referencia a la disposición del maestro en formación en cuanto a la explicación orientada del tema de trabajo y la estimulación de la independencia o autonomía para desarrollar las acciones pedagógicas relativas a los contenidos temáticos de la clase.

La fragmentación del planeador de clase contribuye a la identificación de los contenidos más precisos para que el conocimiento sea construido fuera y dentro del aula de clase, máxime cuando se parte de la experiencia previa del maestro en formación y las expectativas de los estudiantes en la escuela; esto conlleva a la comprensión de saberes y realidades propias del contexto educativo. Que, desde la evaluación como siguiente aspecto estructural del plan de clase, permite no solamente cuantificar el proceso de aprendizaje sino también establecer la lógica y naturaleza de las acciones pedagógicas a implementar o mejorar para la siguiente sesión de trabajo.

En síntesis, metodológica, corresponde comprender el funcionamiento y distribución de los ejes rectores del proceso dinámico de la enseñanza a través de la implementación de un formato de trabajo cíclico regido por enfoques, objetivos, derechos básicos de aprendizaje (DBA), inclusión de saberes y pensamientos individuales o colectivos a razón de enmarcar procesos cognitivos, humanos y formativos en el contexto educativo. El sentido reflexivo y crítico del formato, la constitución aplicativa de estos modelos escriturales sucinta una herramienta de afianzamiento pedagógico y didáctico adecuada para el maestro en formación y su espectro procedimental-creativo.

2.3 Resultados

Hasta aquí se han considerado los soportes metodológicos, conceptuales y procedimentales que hacen parte de la construcción de saberes y del conocimiento en general, aportado al entendimiento y utilidad de los formatos implementados a lo largo de la PPIP y que, como consecuencia, permiten desarrollar el andamiaje formativo en los diferentes contextos de acción de los maestros. Ahora, es de vital importancia analizar el devenir de estos formatos desde la perspectiva aplicativa en función del contenido y su utilidad trascendental en la aplicación de las clases o de las exposiciones temáticas regulares.

Atendiendo a las consideraciones de De Zubiría y González (1995) las estrategias metodológicas y criterios de evaluación, en el tratado de pedagogía conceptual, fundación Alberto Merani, cuando plantean que los procesos evaluativos responden a las generalidades propias de su carácter, aquí es fundamental describir los resultados obtenidos a partir de la evaluación aplicativa de los contenidos temáticos, de los formatos o estructuras escriturales reguladas, y más precisamente sobre las herramientas didácticas y pedagógicas utilizadas dentro de los formatos ya mencionados y abordados. En este ejercicio pedagógico y evaluativo, es fundamental para comprender a partir de la recolección de información aplicada en el año de trabajo y según los contextos educativos de los maestros en formación, las diferentes estrategias

implementadas como secuencia lógica de un propósito formativo al interior de una praxis autónoma educativa.

Así, a continuación, se pretende dar a conocer los resultados obtenidos desde la recolección de información sobre las herramientas más utilizadas por los maestros en formación a lo largo de la PPIP teniendo en cuenta el contexto de pandemia y las metodologías virtuales sincrónicas y asincrónicas que tuvieron lugar en este año laboral.

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de uso herramientas pedagógicas y didácticas

| HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS / DIDÁCTICAS | FRECUENCIA DE USO POR ESTUDIANTE | % DE USO |
|---------------------------------------|----------------------------------|----------|
| Correo electrónico | 106 | 25 % |
| Aulas virtuales | 128 | 30 % |
| Plataformas Zoom, Meet, Skype | 216 | 51 % |
| Video o audiovisuales | 226 | 53 % |
| Guías o talleres en físico | 242 | 57 % |
| Aplicación WhatsApp | 274 | 65 % |
| Total, de maestros en formación | 424 | 100% |

Fuente: Pregunta 18. Informe técnico de la PPIP 2020. Comité de Práctica Pedagógica. FESAD-UPTC

De los resultados anteriores, es evidente que se determinan de forma clara y precisa las herramientas pedagógicas utilizadas a lo largo del proceso de la PPIP en las instituciones educativas. Dichas herramientas, responden a las necesidades que los escolares dejaron ver en su cotidiano respecto del ámbito educativo y social en el que se desenvuelven.

El uso de estas herramientas, al igual que en Colombia, en la formación de maestros, los alumnos de algunas universidades en Brasil, por

ejemplo, se han valido de las mismas plataformas o medios y recursos para adaptarse al momento actual, vivido por la pandemia y aislamiento social. Como sabemos, la educación no dejó de lado sus actividades y todos los actores fueron adaptándose a las nuevas exigencias que podrían dar cuenta de la formación del profesorado.

Un panorama general de los resultados obtenidos refleja la participación de herramientas netamente tecnológicas y mediadas por la conectividad a internet. Es evidente que en este escenario era previsible, ya que la disposición y actualización de los procesos educativos actuales, infiere el sentido tecnológico en todo su esplendor debido entre otras, a las restricciones de interacción social de carácter físico. Así, se procede a comentar los resultados obtenidos para después especificar su discusión y disertación.

Para los 106 maestros en formación que confirmaron utilizar el correo electrónico como herramienta tecnológica, fue evidente que el uso de las comunicaciones asincrónicas demarcó los derroteros establecidos del proceso formativo en la Institución Educativa escenario de la PPIP. Esto significa que las condiciones de conectividad con la población objeto de trabajo, no eran las mejores o por lo menos no garantizaban permanencia o estabilidad en la región. Además, significó el uso de una plataforma robusta en el envío y recepción de documentación independientemente del dominio usado para tal fin.

Por otra parte, el uso de las aulas virtuales representó el 30 % del total de los maestros en formación encuestados. Dichas aulas virtuales principalmente representadas en las plataformas Moodle y Blackboard, permitieron el desarrollo de los contenidos temáticos de manera digital y no dependiente de la guía u orientación del maestro, sino que se priorizaron los encuentros virtuales con un acompañamiento en línea. Principalmente esta estrategia y herramienta de trabajo se utilizó en los contextos y escenarios de educación privada, ya que, por lo general, son estos establecimientos educativos los que más presencia y participación tienen en este tipo de herramientas complementarias a la educación tradicional.

Otras de las plataformas utilizadas por los maestros en formación fueron las denominadas sincrónicas que, en primera instancia, parecían la forma más común de trabajo debido a su facilidad, practicidad y cobertura de trabajo. Precisamente 216 maestros en formación consintieron utilizar estas plataformas. Se especificaron tres de las más utilizadas siendo las plataformas Zoom, Google Meet y Skype. No obstante, también se pudo comprobar que la plataforma Google Meet, fue la más recibida y aceptada por los participantes. Sin duda alguna, las diversas facetas, aplicaciones y multipropósitos de las cuentas asociadas a Google, permiten una configuración y variación de los contenidos temáticos muy interesantes, sin mencionar la gran capacidad y soporte técnico que se brinda desde su interfaz y sus productos asociados.

Dentro de este contexto educativo práctico, el papel de los medios audiovisuales tradicionales sintetizados en el audio y el video, representaron el 53 % de uso por parte de los maestros en formación durante el año lectivo 2020. Esta disposición laboral, consiste en la producción, edición y reproducción de material digital visual y auditivo con el cual se pretendió dar a conocer diferentes temáticas y/o contenidos programáticos de las asignaturas y disciplinas académicas que se impartieron dentro de los periodos de tiempo que los maestros en formación influyeron en los contextos educativos. También es preciso comentar, que esta estrategia visual y auditiva, estuvo marcada por el uso interactivo de los dispositivos electrónicos y tecnológicos como el computador, celular y tabletas; dato no menor puesto que la relación entre los aspectos significativos de los formatos de plan de clase y diario de campo, se vieron transformados y adaptados a dichas estrategias aplicadas. En el siguiente apartado, se profundizará en esta explicación.

De manera similar en cuanto a porcentaje y frecuencia de uso, se puede apreciar que las denominadas guías y/o talleres de manejo físico (papel), representaron el 57% de los maestros en formación consultados. Esta representación conduce a comprender las innumerables dificultades del sistema educativo al sesgar la educación y el acceso a la educación dependiente del servicio de conectividad a internet o un dispositivo

tecnológico. El diseño de las guías y/o talleres en formato físico, condicionó la fragmentación de los procesos de aprendizaje al dividir los contextos en, localidades, instituciones educativas entre otras que cuentan y las que no, con el servicio de internet para el desarrollo de sus cursos y actividades.

Como última herramienta pedagógico-didáctica, y con el mayor porcentaje de uso y utilización aparece el *WhatsApp*. El 65% de los consultados dice haber utilizado esta aplicación digital para poner en práctica los contenidos de la PPIP en el contexto educativo. Sin duda alguna, debido a la fácil digitalización de los contenidos temáticos, a la practicidad y la condición “accesible” del servicio de datos móviles o de conexión wifi, permitió el desenvolvimiento de los maestros en formación por medio de una comunicación sincrónica, ágil, directa y asertiva con los escolares o en su defecto con sus acudientes y acompañantes familiares.

En términos generales y destacando que se presentaron los resultados obtenidos a la luz de la información recolectada, no se declinaron otras herramientas o estrategias de intervención utilizadas por los maestros en formación que también hicieron parte de los procesos educativos, pero que no tuvieron la resonancia esperada por diferentes motivos o situaciones. Herramientas de diferente índole como las tecnológicas, sociales, comunitarias axiológicas, proyectivas y ontológicas entre otras, que suscitaron un conglomerado de acciones pedagógicas y didácticas que se relacionan directa o indirectamente con las herramientas más nombradas en este libro a partir de su correlación con los formatos de trabajo expuestos anteriormente y los que siguen en el próximo capítulo.

Estas implicaciones, aunque diferentes en relación a herramientas y estrategias, denotan un criterio estrecho en la utilidad y menester del docente para ser aplicadas teórica y conceptualmente según intereses de la población y comunidad escolar, involucrando a los diferentes actores del proceso educativo, en consecuencia con lo expuesto por (Siddiq, Scherer y Toundeur, 2016) al referirse que “el buen uso de las

TIC podría estar relacionado con la percepción de utilidad y confianza en el propio uso de la tecnología por parte del profesorado”.

2.4 Discusión

La reconvencción de los diferentes instrumentos o herramientas discursivas que se evidencian a través de los formatos de trabajo en la PPIP, aportan gran variedad de elementos para participar en un proceso de discusión y análisis referente a la utilidad de estos en un escenario educativo intervenido a partir de la praxis docente. Es así como en este apartado, se discutirá acerca de los alcances, limitaciones, bondades y defectos de los formatos denominados plan de clase y diario de campo en sintonía con las herramientas usadas en el transcurso de la PPIP y que se complementaron con las estrategias de trabajo pedagógico y didáctico.

En primer lugar, se trata de establecer un impacto de saberes, experiencias y conocimientos que hacen parte de la práctica pedagógica en cualquier nivel educativo, adentrándose en las problemáticas sociales, académicas y comunitarias que hacen mella en el cotidiano de los sujetos que las integran, como también, y principalmente, en los escolares. Desde esta perspectiva, el análisis reflexivo deberá contemplar las intenciones y sentidos por los cuales los maestros en formación determinaron como útiles las herramientas mencionadas y como dichas herramientas, interactúan con el sentido organizativo de los formatos ya abordados.

En segundo lugar, identificar los constructos pedagógicos que los maestros en formación implementaron a partir de sus conocimientos previos adquiridos en la formación profesional recibida, deberán ser un soporte muy válido entendido como una confrontación crítica dentro de un contexto real y verídico. Esto contribuye de manera acertada a la comprensión de las razones y momentos vividos impulsados por la pedagogía y la didáctica. En tercer lugar, el análisis contempla elementos reflexivos críticos y autocríticos sobre el proceso educativo que suscita el aprendizaje como eje central de los contenidos, acciones

y propósitos de la educación superior universitaria específicamente en lo relacionado al programa de Licenciatura en Educación Básica.

Para hablar de aproximaciones pedagógicas y didácticas, se hace imprescindible comprender los contextos educativos en los cuales los maestros en formación actúan como referentes de cambio y humanización de los procesos académicos al interior de las aulas de clase. Asimismo, el concepto de humanización se trae a colación puesto que los procesos educativos no pueden ser ajenos a dicho elemento, máxime cuando se trata de educación basada en la integralidad de los aprendizajes como discurso ético y moral. Al respecto, Ortega y Gasset (1996) se refieren a las etapas por las cuales ha pasado la técnica y la tecnología en la evolución de la humanidad. Esta afirmación coincide con los cambios actuales que, propiciados por la pandemia y las particularidades que trajo consigo, impulsaron las modificaciones a los procesos educativos tal como se conocían. Estas modificaciones se pueden ver reflejadas en los resultados obtenidos a las consultas realizadas a los maestros en formación, específicamente a la pregunta ¿qué herramientas didácticas, pedagógicas y de las TIC utilizó en su proceso de práctica pedagógica?

La respuesta a esta pregunta expuesta en la tabla 1 da cuenta de las herramientas más utilizadas por los maestros en formación para aplicar los contenidos y temáticas de la PPIP. Como lo evidencia la tabla en cuestión, el correo electrónico se identifica como una de las herramientas utilizadas para establecer una comunicación constante con los escolares. Sin bien no constituye una herramienta netamente pedagógica o didáctica, si responde a una necesidad meramente comunicativa. Ahora bien, los contenidos temáticos enviados vía correo electrónico son los mismos que se trabajan desde los encuentros virtuales que se plantearon a lo largo de la interacción académica entre escolar y maestro en formación, haciendo las veces de un ejercicio de transición de información a partir de la asincronía propia de la herramienta.

Quizás este sea el canal de comunicación más “difícil” para conducir el aprendizaje de los escolares, pues aquellos estudiantes que hacen parte de la educación básica concretamente y de la educación media

de manera más general, dependen en demasía del acompañamiento de un adulto o tutor que regule oriente el proceso de ingreso a la web y por supuesto a la plataforma con la cual se tenga matriculado el servicio de correo digital. Esta acción dependiente, visibiliza porque el porcentaje de uso es bajo con relación a los demás. No obstante, una vez superadas las dificultades de accesibilidad y conexión, se destaca que este canal de comunicación contiene dos elementos fundamentales para el trabajo académico; uno la capacidad de enviar y recibir gran cantidad de información textual como audiovisual, y la capacidad de guardar o almacenar dicha información en la nube y en el servidor.

Sintetizando, la utilidad aplicativa de esta herramienta consiste en su andamiaje, sus características y por ende sus bondades tecnológicas en el proceso educativo.

Por otra parte, las aulas virtuales, principalmente las ya mencionadas en los resultados, sirvieron no como un canal comunicativo similar a la herramienta anterior, sino como una estrategia didáctica aplicable en el contexto virtual. Se debe recordar que la estrategia didáctica o la herramienta pedagógica por sí sola no corresponde a una acción educativa, pues hace falta el dominio humano para convertir lo inerte en un proceso escolar significativo. Esto es coherente con las consideraciones profesionales del siglo XXI. Volviendo al tema de análisis, las plataformas virtuales representaron un panorama de acciones intencionadas basadas en la sistematización de contenidos digitales y virtuales, que permitieron la interacción entre sujeto y software.

Se podría decir que la aplicación de las aulas virtuales sería el próximo gran paso de la educación, en tanto que permite la adaptación de un conglomerado de temáticas contenidos y por supuesto acciones educativas, que, reguladas por niveles de dificultad, conceptos tecnológicos, programación avanzada y otros componentes organizados, permiten la mediación de los aprendizajes siempre y cuando esté presente la orientación de un profesor como uno de los dos ejes del proceso formativo. En lo que respecta al maestro en formación

como el otro eje del proceso formativo, articuló su actuar utilizando estas aulas y plataformas virtuales; no obstante, nuevamente se cae en la dependencia de la conectividad a internet y de la utilización de los recursos privados, en su mayoría, para la adquisición de este tipo de herramientas pedagógicas.

No es un secreto que, dentro de las condiciones funcionales de la educación en nuestra sociedad latinoamericana, las instituciones educativas de carácter privado sacan ventaja de las oficiales debido a su gran o mediano poder adquisitivo de infraestructura, materiales y métodos autónomos de trabajo, logran una mejor cohesión de los procesos formativos precisamente haciendo uso de esos elementos mencionados. A lo anterior cabe sumar que, a los medios y mediaciones tecnológicas, no solamente se los acompaña con inversión en capital, sino que también se les debe brindar el talento humano para su correcta ejecución. En esencia, esa fue la labor del maestro en formación.

Como análisis negativo, se tiene que esta herramienta pedagógica, es excluyente para aquellos que no domina los conceptos básicos de la tecnología, que no poseen los recursos básicos de conectividad y el dispositivo elemental de trabajo tecnológico como el computador, para aquellos sujetos asentados en la ruralidad, entre otros sesgos propios y muy presentes dentro del sistema educativo colombiano. Pero no solamente es un mal visto en esta herramienta.

Las plataformas virtuales como el Zoom, Google Meet y el Skype (las más usadas según la consulta) también dejan ver limitaciones y beneficios en su proceder. En las primeras, evidentemente es necesaria la conectividad a internet y el correcto funcionamiento de un proceso mecánico de *login* a partir de un usuario y contraseña (si ya se es conocedor del uso del correo electrónico). Las dimensiones y alcance de estas plataformas virtuales suscitaron verdadero interés en la PPIP debido a su gran similitud con el salón de clase o el aula regular en la cual, los maestros en formación adelantaron sus clases. El pizarrón, el marcador de colores, la proyección de la pantalla individual y de conjunto, el micrófono y la cámara como método de control de asistencia

y las funciones principales de la convivencia digital, significaron el devenir histórico de la educación remota en el año de trabajo.

Se dice devenir histórico, porque el transcurrir universal de la praxis docente mediada por la web, implica que antes no se condiciona el uso del uniforme y que sea visible en cámara, las pausas activas, la importancia de la atención selectiva e intencionada en una clase que tradicionalmente podía tardar hasta en bloques de dos horas, pero que ahora difícilmente soporta una quietud corporal de más de 30 o 40 minutos. Ese devenir histórico también coincide con lo que otrora, se entendía como normas de convivencia en las que primaba el aspecto físico y la uniformidad en muchos sentidos; ahora, realmente el maestro en formación cuestiona desde el razonamiento crítico, si el uniforme incide en el aprendizaje del escolar y de no ser así, ¿Cuál era el sentido de utilizarlo en la presencialidad? ¿acaso se trata de un capricho directivo y administrativo o una mera acción de formación de carácter y de disciplina? De todas maneras, fue un revulsivo el uso de las plataformas virtuales, que aquellos estudiantes, directivos, padres de familia y comunidad educativa en general reacios a la migración tecnológica y digital, de una vez por todas aceptaron el cambio inminente.

Estos anuncios de la nueva realidad educativa y de modernización del sistema educativo, suscitan un debate serio y muy profundo, permitiendo que los maestros en formación de la licenciatura, como parte fundamental del proceso educativo, plasmen su postura en relación a la importancia de atender a las comunidades en su totalidad, limitando las diferencias entre quienes pueden recibir una educación de calidad y quienes no, y no solamente por gozar de los servicios y dispositivos básicos para las tareas académicas, sino porque se debe pensar en que las bases escolares deben ser sustentadas en la integralidad y los ajustes programáticos serios por parte de las entidades reguladoras del servicio educativo.

Esta afirmación y casi declaración conjunta, parte por el sentir de las siguientes dos herramientas pedagógicas que los maestros en formación marcaron como usadas y según los resultados, corresponden

a porcentajes altos en el año de trabajo. Los mecanismos relacionados con el trabajo escolar mediado por lo audiovisual y lo físico, entendida como los videos y las guías de aprendizaje en formato físico, incitan a la dinamización del proceso educativo desde una arista importante, la precarización de la educación, pues no se puede concebir que los maestros en formación y los escolares, no cuenten con el acceso básico a la electricidad, a un punto de conexión digital en su localidad o vereda y a un dispositivo móvil en el siglo XXI.

Fue evidente que, a lo largo del año de trabajo, en los diferentes momentos de evaluación de la PPIP, la presentación de las guías de estudio de manera física y los videos y/o audios se convirtieron en el complemento ideal para la preparación de las clases por medio de las plataformas virtuales o en las aulas virtuales. Estos dos mecanismos considerados estrategias didácticas, representaron la creatividad de los maestros en formación respecto del abordaje de los contenidos temáticos en la escuela.

Sin embargo, el uso desmedido de estas estrategias, saturaron la ya complicada situación familiar de los escolares a raíz de las situaciones pandémicas. El uso de la guía de estudio o de los talleres en físico se consideró una alternativa para aquellos estudiantes que no contaban con un servicio de conectividad estable o en su defecto, carecían de un dispositivo tecnológico adecuado para participar de las clases; así, aunque ya se hablaba de educación digital o remota, en algunas instituciones educativas todavía se trabajaba con los medios tradicionales.

La sobrecarga de información, de tareas y de acciones temáticas de trabajo, saturó a los escolares a tal punto de generar molestia en los padres de familia, estrés y por supuesto frustración en los estudiantes que no veían un aprendizaje claro dentro del panorama de la atención a distancia. Si bien el trabajo de las guías de estudio fue un aliado adecuado a lo largo del proceso, fue también una experiencia aprendida en cuanto a regulación, dosificación y equilibrio entre actividad de tarea y contenido de estudio. Pasaría todo el primer semestre académico del año 2020 para aprender esta lección pedagógica.

El material audiovisual, por su parte, se combinaría con el anterior tratando de reivindicar la guianza de los maestros en formación. La estrategia pedagógica de clase a través del uso e implementación del video como forma de explicación precisa de contenidos temáticos y como forma de comprobación o evidencia de trabajo por las dos partes (escolares y maestros) fue un aliciente dinamizador del proceso educativo en general.

En dicha acción pedagógica y didáctica, se veía reflejado el sentido crítico y autocrítico que la educación en general necesita para la construcción asertiva de sus procesos; pues se apropiaron tanto el compromiso humano y profesional de enviar videos explicativos con las actividades del día, de la semana e inclusive de todo el periodo académico, como estrategia de integración y alcance a aquellos estudiantes quienes quizás, la guía en físico no era suficiente pues no condensan los contenidos necesarios para lograr un aprendizaje verdadero.

Los videos, los audios, las fotografías fueron la añadidura ideal a un proceso desgastado y sistemático que reclamaba un cambio de fórmula para lograr los alcances y objetivos necesarios. Todo lo anterior, se resume en el uso e implementación de la estrategia didáctica del WhatsApp.

Efectivamente la implementación de esa aplicación móvil condensó y facilitó en gran parte por no decir que, de manera total, el diseño, elaboración, aplicación y avance del proceso educativo académico y escolar. Sin duda alguna la utilización de este medio de contacto sincrónico permitió que todos los estudiantes indistintamente de su habilidad para acceder a un correo electrónico, de su pericia para descargar archivos de la nube o de la web, de su dominio en la programación de las reuniones en salas virtuales, o su capacidad para editar videos o audios, fueran realmente incluidos en este proceso de educación remota.

Eso se ve reflejado en el 65% de aceptación y uso que tuvo esta herramienta digital en todo el año lectivo del 2020 y que seguramente,

seguirá siendo de carácter casi obligatorio para lo que resta del tiempo pandémico y porque no, por el resto de la formación académica de los niños.

Pero ¿cuál es el sentido de digitalizar los contenidos educativos a través del uso de esta aplicación? Bueno, la respuesta es tan simple como profunda: practicidad. En la actualidad, todas las actividades sin importar su índole, debe contar con la rapidez suficiente para que el proceso como tal, sea productivo. Se evidencia esto en la automatización, en la comunicación constante, en el envío y recepción de información, y en general en todas nuestras acciones cotidianas pues “no hay tiempo que perder”.

En esa vía, la educación también debe migrar a estos espacios digitales que permitan una interacción más elocuente entre los actores del proceso. Así, los maestros en formación se valieron de esta herramienta para agilizar la comunicación con sus estudiantes, para enviar y recibir información acerca de las tareas, actividades pendientes y las evidencias de avance que a bien se consideraron como fundamentales en el transcurso del aprendizaje por competencias o experiencias. Fue claro que la mayoría de los maestros en formación participaron de manera activa en acrecentar la “sociedad del conocimiento tecnológico” desde su orientación y proceder pedagógico.

Seguramente de aquí en adelante, la educación crecerá en el uso de los despóticos tecnológicos mediados por las TIC, y la determinación para compartir información será regulada por la conectividad internet o al plan de datos móviles que el estudiante o su familia posea; esto hace pensar, a manera de discusión y conclusión a priori, que independientemente del sentido que se le quiera imprimir a los contenidos educativos, la tecnología estará presente como también deberá estar presente la humanización de estos procesos para que no se conviertan en mecanización o automatización de la información.

Quizás, los maestros en formación de la licenciatura no fueron los pioneros en la implementación de estas estrategias de avance y de trabajo con escolares, pero sin duda alguna, si fueron parte del inicio

revulsivo y revolucionario de la educación del siglo XXI y XXII. Esta es solamente una acción narrativa que quedará para la posteridad sobre las reflexiones pedagógicas acerca de la importancia de una aplicación práctica en contextos escolares ambivalentes que de alguna manera marcaron las vivencias educativas en el año 2020. Pero también, por vía de la comprensión y la constante actualización de contenidos, las estrategias pedagógicas y didácticas mencionadas en este capítulo, serán el punto de partida para la generación de reformas educativas y adecuación progresiva de los contenidos académicos de las futuras generaciones sin caer en lo que Sancho y Hernández (2018) planteaban definiendo que “el exceso de información, mensajes sin contenido, falta de actitud crítica y un sinfín de factores limitan, que esa información llegue en algún momento a hacer competentes a las personas” (p. 355). Más allá de estas reflexiones finales, los cuestionamientos que sirven de experiencia para mejorar nuestra labor como profesores de un sistema educativo paquidérmico, deberá ser el aporte a futuro en el ejercicio pedagógico y el quehacer docente.

Los resultados de las consultas realizadas a los maestros en formación solo reflejan que ya se inició el cambio y la actualización de procesos con miras a la siguiente revolución tecnológica, y que quienes lastimosamente no puedan acceder a los elementos básicos como el computador o el internet, se quedarán rezagados siendo excluidos por el mero progreso y avance.

Pasó así con las formas de vida del lejano oeste, con los aborígenes, en la edad media, y en la modernidad y posmodernidad de las sociedades líquidas, en las acciones bélicas de las guerras mundiales y en fin con casi todos los procesos cíclicos de la vida, puesto que, cada tanto la misma inercia del cambio obligará a la transformación y actualización de contenidos.

Ya profundizadas las acciones, estrategias, herramientas de trabajo que se implementan al interior de la PPIP como ejercicio pedagógico, ahora es preciso abordar la relación de los anteriores con el uso de los formatos de trabajo propios de la PPIP en el contexto escolar y que refiere al planeador de clase y al diario de campo respectivamente.

Estos dos formatos de trabajo enmarcan las particularidades en cuanto a estructura y presentación del contenido que los maestros en formación siguieron para la construcción y diseño de sus clases como para la recolección de información a partir de las dinámicas reflexivas de la observación directa de la población objeto de estudio. Nos lleva así la reflexión expuesta acerca de las estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas en el año 2020, a considerar los canales de regulación de estas, denominados formatos de trabajo o herramientas de trabajo docente.

Si se toma el planeador de clase como un formato vacío, este solo sirve para identificar los aspectos fundamentales de la clase que a juicio de los profesores asesores de la PPIP y en coherencia con los postulados teóricos y conceptuales universales, la distribución de las tres partes de la clase (inicio, centro y final) deben constituir la preparación de los caminos a transitar a lo largo de clase para que la información llegue de manera certera a los escolares independientemente del grado y del tema de trabajo. En ese sentido, el planeador de clase es y será una herramienta de trabajo con la cual el maestro en formación prepara metodológicamente y deja por escrito, la clase, el día y la fecha y por consiguiente, consignará allí todas y cada una de las acciones que ejecutará para consolidar el objetivo general de la sesión.

Esto fundamenta su relación con las estrategias vistas, puesto que, al desarrollar la clase, el maestro en formación selecciona una de esas estrategias de acuerdo con las necesidades, intereses y particularidades de la población y pone en práctica los conocimientos adquiridos en los semestres anteriores de formación profesional.

Los videos, las clases virtuales, los audios, las guías en físico, las clases con contenido multimedia, el envío de información por correo electrónico entre otras, configuraron las clases de los maestros en formación y su aplicación fue variada en el sentido y forma requerido, según los contextos educativos en los cuales se enfocaron. Por ejemplo, para los maestros en formación que se enfocaron en el contexto rural, los planeadores de clase representaron el uso marcado de las guías de

trabajo físico ya que sus particularidades así lo dictaban a no contar con conectividad a internet en las casas de sus estudiantes y por tal motivo, la implementación de estrategias digitales no sería de mucha ayuda. Por otra parte, aquellos maestros en formación del contexto urbano o semiurbano, si enfocaron esfuerzo en consignar dentro de su planeador de clase, el uso de las herramientas tecnológicas como las plataformas y aulas virtuales. El desenlace de la utilización o no de una determinada estrategia estaría marcado por el contexto de trabajo individual.

Toda la identificación de la información y el uso correcto de las estrategias de trabajo a implementar estaría marcada por lo que previamente el maestro en formación rescató como experiencia valiosa para su práctica pedagógica. Esa es la función primordial del diario de campo, que como ya se explicó en la fundamentación teórica propuesta al inicio de este capítulo, incide en la organización, selección, diagramación y diseño de los contenidos temáticos dependiendo de la visión provista por el maestro en formación.

Este diario de campo sirvió como instrumento claro y preciso de recolección de información, para saber de manera sintética, cuáles serían las formas de trabajo que cada maestro en formación utilizaría en sus clases y que mediados por el planador de clase, permitiría el éxito o no de su sesión de trabajo. El complemento entre planeador de clase y diario de campo, fundamentan su acción con las estrategias provistas y explicadas al funcionar como una unidad y no como una acción aislada dentro del proceso educativo. En términos matemáticos, la educación sería así: el diario de campo revela información fundamental del grupo o población de trabajo y el planeador de clase permite condensar la información seleccionando la estrategia pedagógica y didáctica más efectiva para alcanzar los objetivos de la sesión programada.

Es por esta razón que las estrategias abordadas anteriormente, son variadas y no representan un porcentaje de uso del 100% en ninguna, puesto que la totalidad de los maestros en formación nunca fue definitiva en un solo contexto educativo, sino que estuvo repartida según los lugares de residencia del maestro en formación, sus gustos e

intereses y por supuesto su modelo e identidad pedagógica.

No sería justo dejar de lado y no mencionar otras estrategias que, aunque no se ven reflejadas en los resultados finales del proceso de consulta de los maestros en formación, si tuvieron precedente en la construcción de diarios de campo y el planeador de clase a lo largo del periodo de tiempo correspondiente al año 2020. Estrategias pedagógicas como las llamadas telefónicas personalizadas, las diapositivas de PowerPoint, los videos tutoriales, el material manipulativo o concreto, la realimentación de las tareas y evidencias enviadas entre otras, representa ese bajo porcentaje de uso pero que de una u otra manera estuvieron presentes e hicieron parte del proceso formativo de los escolares. Es una muestra más de la necesidad imperativa de diversificar el proceso de aprendizaje.

2.5 Conclusiones

La presentación de estos dos instrumentos supone una explicación asertiva y coherente de la PPIP en los diferentes contextos educativos propios de los maestros en formación tienen injerencia a partir de sus acciones pedagógicas. Es evidente que la connotación empírica, creativa, novedosa, reflexiva, crítica y analítica, está presente en la construcción epistemológica de dichos instrumentos, sin dejar de lado la interacción con la comunidad educativa, representan una verdadera puesta en escena con respecto a la dinamización de los procesos académicos propios de la práctica pedagógica dentro y fuera del aula de clase física y/o digital. Sin duda alguna, razonar acerca de la utilidad metodológica y aplicabilidad procedimental de estos instrumentos, supone un esfuerzo de síntesis particular y general que constituya un verdadero ejercicio autocrítico por parte de los docentes asesores que orientan el proceso formativo de la práctica pedagógica.

Al considerar estas temáticas, se debe afrontar un sin número de acciones pedagógicas, condiciones de trabajo didáctico, procesos evaluativos, metas y objetivos de enseñanza-aprendizaje, modelos, estrategias, contenidos temáticos, experiencias, opiniones, contextos, entre otros varios elementos válidos que hacen parte del proceso de

la práctica pedagógica, pero también hacen parte de las vivencias y experticias de los maestros en formación, que principalmente utilizan estos instrumentos de recolección de formación y de labor docente, para consolidar la aplicación de unas dinámicas acentuadas en la formación de personas íntegras.

Pues bien, se dio a conocer desde el fundamento teórico propio de los instrumentos trabajo docente, la metodología de aplicación, los resultados de esas aplicaciones en los contextos impactados por la presencia de los maestros en formación, y por supuesto la discusión pedagógica y didáctica que amerita este ejercicio pedagógico de la PPIP. Además, estos capítulos no solamente brindaron una visión interna del proceso académico de los maestros en formación a partir de estos dos instrumentos de trabajo, sino que también fue acompañada por la visión externa desde el sentido internacional según la experiencia vivida por pares ajenos al proceso ajustado a las instrucciones de la UPTC.

El análisis de los instrumentos en mención, no solamente correspondieron a un sentido eminentemente reflexivo e interpretativo, sino que refirieron también, al sentido propositivo y debelador de unas acciones centradas en los protagonistas de la educación, sino que apunta a la exposición de saberes y aprendizajes adquiridos dentro del marco de la anormalidad social enmarcada en el contexto propiamente dicho de la pandemia en los semestres académicos del año 2020; contexto que instó a replantear las dinámicas de trabajo en los diferentes niveles de la educación en nuestra localidad, región y a escala Latinoamérica.

Es así que el papel de la Universidad fue formar maestros de manera dinámica y coherente, en el sentido de buscar alternativas que atiendan a los momentos históricos que el alumno está viviendo.

Por último, se determinó la importancia de propender por la aplicación de estrategias pedagógicas e instrumentos documentales escriturales, que permitieran la ampliación de las dinámicas educativas dentro del contexto atípico actual, identificando los aportes relevantes del proceso formativo. Al respecto, en el siguiente capítulo del libro, se encontrará información relacionada con otros instrumentos

pedagógicos utilizados por los maestros en formación a lo largo de la práctica pedagógica, estableciendo desde su uso y aplicación, la consolidación de información necesaria para realizar el proceso académico e investigativo. Es así como el proyecto pedagógico de aula y el escrito reflexivo y/o artículo, sustentaron un rol significativo en la construcción de la identidad pedagógica del estudiante, como también en la exposición de las vivencias y aprendizajes logrados.

2.6. Anexo C. Formato diario de campo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA
FACULTAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ÉNFASIS EN MATEMÁTICAS HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA DE PROFUNDIZACIÓN

| | |
|-------------------------------------|----------------------|
| Semana N.º: | |
| Fecha inicial y fecha final: | |
| Institución educativa: | |
| Sede: | |
| Municipio (vereda): | Departamento: |
| Docente Titular de PPIP: | |
| Docente asesor(a) de PPIP: | |
| Maestro en formación: | |
| Grado: | |
| Asignaturas: | |

CARACTERÍSTICAS GENERALES

| | | REFLEXIÓN |
|------------------------------------|---|--|
| SITUACIONES PARA CONSIDERAR | DESCRIPCIÓN (Describe con detalle los acontecimientos significativos en cada uno de los aspectos relacionados en el presente formato de Diario de campo). | (Hace valoraciones argumentadas, con base en la experiencia adquirida, rescatando los aspectos positivos de tal manera que se sigan fortaleciendo y a su vez trazando un plan de acción frente a los aspectos a mejorar que se hayan identificado en el desarrollo de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización). |

| | | |
|---|--|--|
| Planeadores de clase | | |
| Proyecto de aula | | |
| Otras (Interacción con docentes titulares, padres de familia, estudiantes. Clima escolar, entre otros aspectos de pertinencia dentro del proceso de PPIP). | | |

Anexo D. Formato planeador de clase

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA
FACULTAD DE ESTUDIOS A DISTANCIA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
MATEMÁTICAS, HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA DE PROFUNDIZACIÓN (PPIP)**

Institución educativa: _____

Plan N.º _____ Fecha: _____ Grado: _____ Duración: _____

Titular(es): _____

Maestro en Formación: _____

| |
|--|
| Asignatura: |
| Tema o título de la lección: Los temas abordados, de acuerdo con la planeación, se realizan a diario o semanales. |
| Derecho básico de aprendizaje: Menciona el DBA que corresponda a la asignatura y temática orientada, recuerde que el Ministerio de Educación Nacional emitió una guía que facilita la formulación de estos. |
| Objetivos de aprendizaje: Es el propósito fijado para su clase, lo que se quiere lograr una vez usted finalice su plan estratégico. Los objetivos deben estar centrados en los logros de los estudiantes y no en el maestro. |
| PROCEDIMIENTO |

Motivación hacia el tema:

En este momento se enfrentan a los estudiantes con una situación de aprendizaje que despierta su curiosidad y su interés por aprender. Tiene el propósito de generar el vínculo afectivo de los estudiantes con su formación. Es importante utilizar la imaginación y creatividad para programar las estrategias más apropiadas para lograr mantener la motivación. En este momento el profesor captará la atención de sus estudiantes con el objetivo de incorporarlos a la tarea, utilizando el recurso más adecuado al tipo de alumno, edad, estilos de aprendizaje, etc. Ejemplo: Contar una anécdota, hablar a través de un títere, plantear una situación problemática, mostrar una presentación multimedia, escuchar una canción, observar una imagen, plantear una pregunta desafiante, escuchar una noticia, ver un anuncio televisivo, escuchar la lectura de un texto, etc. No debe descuidar que lo planteado sea alusivo al tema de la clase, que involucre a los alumnos, los active y les recuerde en qué están.

Presentación del tema:

Consiste en el desarrollo y explicación del tema por parte del docente; en este momento, se analiza con los estudiantes las respuestas que han dado en los momentos anteriores y se relacionan los saberes previos con el nuevo conocimiento, materia del aprendizaje. Por otro lado, el docente debe diseñar estrategias didácticas y utilizar todos los recursos pertinentes para garantizar un adecuado aprendizaje en los estudiantes; se debe tener en cuenta que los ritmos y estilos de aprendizaje son diferentes en los estudiantes; por esta razón, las estrategias que se deben emplear serán variadas: experimentos, consultas de libros, solución de problemas, videos, análisis de lecturas, entre otras.

Práctica guiada (Teoría- Mecanización):

En esta parte de la clase, el docente desarrolla con los estudiantes, actividades o ejercicios guiados, como una estrategia para reforzar la explicación del tema; se trata de una serie de ejercicios o prácticas en las cuales el docente orienta y corrige a los estudiantes para que afiancen mejor los conceptos y procedimientos frente al nuevo conocimiento. Las actividades deben ser explicadas paso por paso según su procedimiento, manifestando cómo se van a hacer, ¿para qué? y por qué? (ver Anexo 1)

Práctica independiente:

El docente asigna actividades o ejercicios para que los estudiantes las desarrollen de forma independiente; aquí la asesoría del docente es menor, ya que se trata de evidenciar que los estudiantes comprendieron las explicaciones de conceptos y procedimientos; estas actividades pueden ser individuales o en pequeños grupos y el docente colabora como facilitador. Los resultados de estas actividades deben ser concretos, por ejemplo: un texto creativo, un resumen, un experimento, ejercicios o resolución de problemas, o todos aquellos que se consideren pertinentes de acuerdo con la temática desarrollada. Las actividades deben ser generadas de acuerdo con los procedimientos explicados en las fases anteriores de la clase.

Evaluación:

Permite obtener información sobre cómo han aprendido los estudiantes para reforzar y corregir errores. En este momento, los alumnos hacen su propia evaluación en relación con el proceso de la actividad de aprendizaje significativo: el cumplimiento de las tareas a las que se comprometieron, su grado de participación en las mismas, el desarrollo de las competencias previstas, los conceptos y actitudes aprendidas, así como la reflexión sobre su proceso de aprendizaje (metacognición). Para el desarrollo de este momento podemos programar, por ejemplo, Estrategias de autoevaluación y de evaluación en grupo, tales como: pruebas escritas, pruebas orales, preguntas directas, resolución de problemas. En este momento es decisivo el apoyo del docente para reforzar la autoestima, darles oportunidad de buscar alternativas para superar dificultades y tomar las decisiones más apropiadas.

| | | |
|---|-----------------------------|--------------------|
| <p>Actividades de refuerzo: Es el conjunto de acciones que permiten afirmar los nuevos aprendizajes en otros contextos. En general, al concluir una actividad de aprendizaje significativo los estudiantes se encuentran motivados para desarrollar otras iniciativas e ideas en relación con nuevas necesidades de aprendizaje surgidas del proyecto curricular de aula. Cabe señalar que, como parte de la programación de las actividades de aprendizaje, se considera para cada estrategia la estimación del tiempo, los recursos necesarios y los indicadores de evaluación. Finalmente es importante recordar que los estudiantes participan de la actividad desde la planificación hasta la evaluación.</p> | | |
| <p>Materiales didácticos: Mencione los materiales que apoyan cada uno de los procesos de su planeación, tales como recursos utilizados en las actividades, presentación de tema, talleres.</p> | | |
| <p>Referencias bibliográficas: Hacer una adecuada referenciación aplicando las normas APA, ya aprendidas.</p> | | |
| <p>Observaciones del maestro titular:</p> | | |
| <p>FIRMAS:</p> | | |
| MAESTRO TITULAR | MAESTRO EN FORMACIÓN | ASESOR PPIP |
| <p>Evidencias y/o anexos: (guías, enlaces, YouTube, clausuras, evidencias fotográficas, videos, pantallazos WhatsApp, reuniones, entrega de notas, reportes académicos)</p> | | |

2.7. Bibliografía

Almeida de, M.C. (2017). *Complexidade, Saberes Científicos, Saberes da Tradição*. São Paulo, SP. Livraria da Física Editora.

Antunes, Celso (2021). *Diário de um educador: Temas e questões atuais*. Campinas, SP Papirus.

Bicudo, M.A.V (2011). *A pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez Editora.

Brugelmann, H. (2015). *Didática da Sala de Aula: entre abertura e estruturação*. Seção Temática: *Didática Na Educação Básica*. (2), 349-374. <https://doi.org/10.1590/2175-623654414>.

- Bubnova, T. (2017). *Fondamenta degli incurabili: (sobre o grande tempo)*. Bakhtiniana, São Paulo, 12(1), 65-75.
- Base Nacional Común Curricular de Brasil 2017. Ministerio de Educación Brasil.
- Demo, P. (2017). *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. Campinas, SP: Papyrus.
- De Zubiria, J y González, M. A. (1995). *Estrategias metodológicas y criterios de evaluación. Tratado de Pedagogía Conceptual*. (V5º). Editorial Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia.
- Eckert-Hoff, B. M. (2020) O sujeito-professor em formação: uma análise discursiva de histórias de vida. in *Residência Pedagógica: tramas de histórias que se tecem*. Janete Cardoso dos Santos, Magali de Fátima Evangelista Machado (organizadoras) - Curitiba: CRV.
- Hernández, S; Fernández, R; Baptista, C y Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6º. ed.). McGraw Hill Education.
- Hofstetter, R. y Valente, W. (2017). *Saberes em transformação: tema central da formação de professores*. São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Kim, L. M. V. (2019) Metodologia ativa na educação: Ensino, Pesquisa e Serviços. *Revista brasileira de psicodrama*, São Paulo, 27(1), 5-9 http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932019000100001&lng=pt&nrm=iso
- Kroef, R. F. da S. Gavillon, P. Q. y Ramm, L. V. (2020). Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 20(2), 464-480. <https://dx.doi.org/10.12957/epp.2020.52579>
- Martins, T. y Souza, H. (2004) Pesquisa sociológica e metodologia qualitativa. *Educação Pesquisa* 30(2). <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>

- Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2013). *A Religação dos saberes*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Morin, E. (2017). *A cabeça bem-feita, Repensar a reforma - Reformar o pensamento*. (21a. ed.) Rio de Janeiro: Bertrand.
- Morin, E. (2017). *Educação e Complexidade: Os Sete Saberes e outros ensaios*. Organizado por Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho. (6.ed.). São Paulo: Editora Cortez.
- Ortega y Gasset, J. (1996). *Meditación de la técnica y otros ensayos sobre ciencia y tecnología*. Madrid: Ediciones de la Revista de Occidente.
- Pérez Gómez, A. (2009). *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción*. (pp59-102). Madrid: Morata.
- Rocha, S. P. V. (2009) *Em que ainda somos niilistas*. Revista Tecnologias de Comunicação e Subjetividade. Año 16, 1º sem.
- Sancho, J. M. y Hernández, F. (2018). *La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido*. Revista de Educación a Distancia, 56(4), 1-23. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/4>
- Schewtschick, A. (2017) *O Planejamento de aula: um instrumento de garantia de aprendizagem*. XIII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, Curitiba.
- Siddiq, F., Scheler, R., y Tondeur, J. (2016). *Teachers' emphasis on developing students' digital information and communication skills (TEDDICS): A new construct in 21st century education*. Computers & Education, 92, 1-14

Spink, P. K. (2003) Pesquisa de campo em psicologia social: Uma perspectiva pós-construcionista. *Psicologia y Sociedade*, 15(2), 18-42.

Wood, P. y Smith, J. (2018). Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación. Madrid: Narcea.

Capítulo 3

Proyecto Pedagógico de Aula y Ensayo Reflexivo y/o Artículo en Tiempo de Pandemia

*La enseñanza que deja huella no es la que se hace
de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón*

Howard G. Hendricks

María Olga Herrera Becerra⁵
Nelson Guerrero Fagua⁶

Introducción

El presente capítulo da a conocer el impacto generado en dos de las tareas como lo son la propuesta de Proyecto Pedagógico de Aula (PPA) ejecutado en el escenario de práctica de acuerdo a González (2002): cuando se refiere a que, “El Proyecto de Aula es una propuesta didáctica fundamentada en la solución de problemas, desde los procesos formativos, en el seno de la academia” (p. 1); Se describe la construcción del PPA como proceso formativo e investigativo, el cual

5 Magíster en Educación de UNIMINUTO. Especialista en Gerencia Educacional, Lic. en Idiomas Español-Inglés de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: mariaolga.herrera@uptc.edu.co

6 Magíster en Didácticas de las Tic UMECIT Panamá, Especialista en Gerencia Educacional, Licenciado en Informática Educacional, Docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: nelson.guerrero@uptc.edu.co

plantea la solución a una necesidad evidenciada en la comunidad educativa, cuya temática más abordada se constituyó en torno a las áreas del énfasis Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana.

Los docentes en formación desarrollaron el proyecto pedagógico de aula, el cual es un instrumento de planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene en cuenta los componentes del currículo y las necesidades de los niños, sustentados en la transversalidad. Así mismo, el ensayo reflexivo y artículo resultado de la aplicación proyecto pedagógico de aula o del proceso de práctica ejecutados en los diferentes CREAD adscritos a la Facultad de Estudios a Distancia (FESAD) de la Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia (UPTC) durante los semestres I y II del año 2020.

En este capítulo se presenta la fundamentación teórica que sustenta el concepto de Proyecto Pedagógico de Aula, ensayo reflexivo y artículo reflexivo; de igual manera se da a conocer la metodología con la que se trabajó, adicionalmente se presentan los resultados obtenidos de las preguntas 13 y 14 del informe técnico y la categorización de las diferentes temáticas abordadas en el ensayo reflexivo y artículo; así mismo, la discusión de resultados del impacto entre estos tres aspectos, por último se dan a conocer conclusiones.

Los resultados de dos de las preguntas formuladas a los maestros en formación del programa entre los semestres I y II del año 2020, permiten visibilizar el área de preferencia del énfasis ofrecido en el programa como lo son Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana o sugeridos por la máxima autoridad de cada institución educativa o el docente titular del grado asignado.

La proximidad a los escenarios educativos se plantea para los maestros en formación desde los núcleos del componente pedagógico y didáctico con actividades que permiten el análisis y reflexión de las dinámicas y procesos de la educación, establecidos por el equipo docente de la licenciatura desde cada uno de los campos de aprendizaje, a través de diferentes estrategias como proyectos pedagógicos de aula, intervención pedagógica, y actividades escriturales, entre otros. Por

consiguiente, implica la relación entre las experiencias, las teorías, las investigaciones y las consideraciones de los cambios permanentes en el contexto social, político, económico y cultural en los que se desarrolla.

3.1 Fundamentación teórica

3.1.1 Proyecto pedagógico de aula

Es importante resaltar que, todo proyecto, trabajo, documento y/o proyecto de investigación contiene objetivos o metas definidos, asimismo, para el caso del contexto educativo, proporcionan un enfoque global basado en necesidades de la institución educativa y la comunidad. En este sentido, los maestros en formación lo plantean para estructurar, integrar, ejecutar y beneficiar las competencias básicas, favoreciendo la calidad educativa. (Carrillo, 2001) lo define como:

El Proyecto Pedagógico de Aula PPA, como herramienta para administrar el currículo, constituye también, una forma de organizar sistemáticamente el aprendizaje y la enseñanza, involucrando directamente a los actores del proceso, integrando y correlacionando áreas del conocimiento, logrando que todos y cada uno se desenvuelvan adecuándose a lo planeado y ejecutado.

Con esto se destaca la importancia de la planeación y puesta en práctica de los proyectos pedagógicos de aula, como estrategias eficaces que responden a necesidades concretas, dentro y fuera de las aulas.

3.1.1.1. Integración curricular. Se define como la conexión lógica que se presenta entre los distintos saberes de las áreas de conocimiento, es decir el hilo conductor, la coherencia y la organización detallada de las temáticas que se deben abordar en los niveles educativos. De acuerdo con (Conde y otros, 2010): la integración curricular ayuda a develar y constatar dimensiones éticas, políticas, y socioculturales desde las miradas aisladas y desarticuladas de las disciplinas en la escuela, originando la fragmentación de conceptos, pocas relaciones de conexión, desinterés por aprender, etc.; se requiere entonces, de instituciones educativas que contemplen y presenten a los niños, niñas

y jóvenes diversas maneras de comprender y abordar el mundo. Por lo anterior, no se debe interpretar al currículo como el producto final, sino como el proceso que permite la intervención constante para luego ser aplicado y de esta manera evaluado.

3.1.1.2. Práctica pedagógica. Etapa que se desarrolla dentro de la formación docente, como un proceso de investigación, conceptualización, planeación, experimentación y aprendizaje, que permite integrar saberes que favorecen el rol del educador. Teniendo en cuenta, La ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en su artículo 109 establece como propósito de la formación de educadores:

Formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Por lo anterior, se destaca la práctica pedagógica como parte fundamental del saber educador, espacio formativo que favorece a los estudiantes y a las instituciones educativas, impulsando la excelencia educativa, mejorando el aprendizaje, el desarrollo de competencias básicas, el pensamiento y desarrollo crítico de los estudiantes y docentes, predominando la retroalimentación continua, práctica, desarrollo y experiencia de competencias.

3.1.1.3. Práctica pedagógica investigativa de profundización. De acuerdo con la resolución 37 del 03 de noviembre de 2015 del Consejo Académico de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, por el cual se establecen los lineamientos de las prácticas pedagógicas de los programas de licenciatura de la misma institución, en el capítulo IV, artículo 16 define a la PPIP, “como aquella que realizarán los maestros en formación, previa terminación académica, con el fin de resignificar fortalecer el sentido pedagógico, afianzar los conocimientos teóricos, prácticos e investigativos, que integren los saberes interdisciplinar, disciplinar, y de profundización”, es por ello, que el PPA busca integrar y poner en marcha los anteriores componentes de la PPIP, siendo este, el

eje dinamizador de desarrollo de la misma en el contexto real educativo, permitiendo visibilizar las habilidades y competencias aprendidas a lo largo del procesos de enseñanza-aprendizaje del programa académico.

3.1.1.4. Necesidades educativas. Dentro del aula de clase se presentan diversas necesidades, que afligen a los estudiantes e involucran el proceso de aprendizaje en distintas áreas del conocimiento, dichas necesidades pueden ser físicas, cognitivas, entre otras que afectan el rendimiento en los entornos escolares. Según, (Parra y Jesús, 2009): cualquier sistema educativo basa sus fines y principios sobre las necesidades de sus educandos y la adecuación de su respuesta educativa con la cual obtener el desarrollo personal, social y moral de los individuos, único fin de la educación. Dentro de la diversidad social, cabe tanto la homogeneización de las personas por la percepción de hábitos, costumbres y relaciones sociales, como la heterogeneidad de personas y grupos, configuración que se hace presente en los centros educativos, con relación a la sociedad a la que pertenece. En conclusión, las necesidades educativas se convierten en una oportunidad para plantear, diseñar e implementar estrategias educativas que generen equidad de oportunidades, eliminando los obstáculos de participación y discriminación en el aprendizaje. Con la implementación de propuestas pedagógicas planteadas por los participantes directos, se brindan soluciones a dichas necesidades.

3.1.1.5. Enseñanza por proyectos. El proceso de enseñanza aprendizaje requiere estrategias que sean llamativas para captar y mantener la atención de los estudiantes, motivarlos y comprometerlos a los retos educativos; ya que estas prácticas implican cambiar los métodos tradicionales, de enseñanza memorística y mecánica por un nuevo enfoque investigativo, práctico, interdisciplinario que favorezca en trabajo colaborativo. según (López, Ugalde, Rodríguez, y Rico, 2015): se trata de un currículo real que no varía a pesar de las sucesivas reformas; de tal manera, que los nietos se mueven por la escuela siguiendo la misma cultura escolar que sus abuelos y abuelas. Estas estructuras casi inamovibles no se pueden romper desde la individualidad o la soledad de un único docente. Es decir, la decisión de buscar otras maneras de organización y de impartición de la enseñanza debe ser

consensuada en el claustro y responder a una necesidad de cambio unánime. Una de las metodologías que puede encauzar esa necesidad es la enseñanza por proyectos. Esta estrategia establece un modelo en el cual los estudiantes formulan, implementan y determinan proyectos de aplicabilidad dentro y fuera del contexto educativo.

3.1.1.6. *Objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.* Los fines educativos varían acorde a los contenidos de cada época, es decir se deben ajustar a las necesidades que se presentan, articulados a las herramientas novedosas que día a día van cambiando la percepción del mundo, la vida, lo político, social e inclusive de la educación. Teniendo en cuenta a (Salcedo, 2011): dentro de esta connotación, el concepto de objetivo, estableceremos una distinción entre generales y específicos, según se defina, en función del alumno, la conducta global que éste debe adquirir con relación a algún aspecto importante dentro de un área determinada: cognoscitiva, afectiva, o psicomotriz. Cabe resaltar, que los objetivos se presentan como una herramienta que establece una meta, algo que se desea alcanzar o cumplir teniendo en cuenta una problemática, unas necesidades para brindarle y así dar una solución coherente y eficaz.

3.1.1.7. *Justificación.* Es un componente primordial, ya que permite delimitar las razones por las cuales se realiza determinada investigación, respondiendo desde puntos de vista teóricos y prácticos que generan reflexión y metodologías que se van a implementar dentro de la aplicabilidad de dicho proyecto. Para (Sabaj y Landea, 2012), la justificación es una operación racional mediante la cual fundamentamos nuestros actos, creencias y conocimientos. Por su estrecha vinculación con el conocimiento, el estudio de la justificación ha tenido un papel central en la filosofía de la ciencia. Dicho de otra forma, la justificación de un proyecto resalta el propósito, y este debe ser significativo para su ejecución, pues debe explicar los beneficios, ventajas y la productividad de dicha investigación dentro del contexto educativo.

3.1.1.8 *Fundamentación teórica.* Es primordial en la sustentación de un proyecto los referentes teóricos, ya que jerarquiza la problemática,

las metas y todo lo relacionado con determinado tema, sus antecedentes, bases teóricas, ejes temáticos, bases legales, términos básicos, hipótesis, objetivos, entre otros que complementan las teorías alrededor de determinados contenidos. (Daros, 2002) señala que el marco teórico, en efecto, contiene las causas posibles para la explicación de los problemas que cubre; por ello, el marco teórico, además de manifestar los conocimientos sobre el tema, da coherencia lógica a los juicios o afirmaciones teóricas, y la oportunidad al investigador para la enunciación de la hipótesis que deberá ser sometida a validación (formal o empírica). En consecuencia, para construir un marco teórico, se debe elaborar una explicación, un eje integrador de todo el proceso de investigación que le da sentido a la elaboración del diseño metodológico para verificar las hipótesis planteadas.

3.1.1.9. Propuesta pedagógica. Es una herramienta que promueve la aplicación didáctica de actividades para el desarrollo de contenidos educativos y la dinamización en el contexto escolar. “La exposición sistemática y fundada de objetivos, contenidos, metodología, actividades y aspectos organizativos que se proponen para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje que ha de acontecer en el aula” (Loaiza y Tolosa, 2016, p. 92). A partir de esto, se destaca como un instrumento primordial donde se plantean actividades constantes, se hacen modificaciones o ajustes pertinentes y se adaptan a las necesidades de los estudiantes.

3.1.2. Ensayo reflexivo y/o artículo

Frente al proceso de la Práctica Pedagógica Investigativa y de Profundización, la asesoría, seguimiento y evaluación, que se lleva a cabo, permite establecer el desarrollo de un enfoque integrador por cuanto se evidencian las habilidades de los docentes en formación en cuanto al manejo de los contenidos, habilidades para diseñar actividades formativas que articulen los conceptos de las diferentes áreas del conocimiento con la experiencia de cada uno y por supuesto de los estudiantes, destreza para motivarse y ser sensible ante las necesidades de los demás y actuar de forma correcta ante estas situaciones y finalmente, habilidades para cooperar en el trabajo con

la comunidad educativa en los procesos formativos, esto enmarcado dentro de los cuatro pilares de la educación. Delors (1996) plantea en su informe la perspectiva de una educación como una utopía necesaria, que se apoya en las tensiones de una comunidad mundial; de una educación básica que se articule con la universitaria, para toda la vida; y de la estrategia de hacer realizables los principios de los cuatro pilares de la educación.

En este sentido, durante el desarrollo de la práctica pedagógica se ven evidenciados estos procesos a través de asesorías individuales y grupales con acompañamiento continuo al iniciar hasta finalizar en cada una de las instituciones educativas registrando este trabajo en los diversos instrumentos evaluativos y sistematizando estas acciones investigativas y pedagógicas.

La práctica permite la construcción de un diálogo permanente entre el ejercicio de docentes en formación, en los diferentes escenarios educativos- socio comunitarios y su acción investigativa tanto en el contexto institucional como en su entorno. El MEN (2016), la concibe como un espacio en el cual se generan procesos de relación, reflexión en torno a inquietudes, saberes, planteamientos como elementos dinamizadores y transformadores del acontecer diario.

Sin duda la práctica pedagógica permite al docente pensar, analizar y reflexionar sobre las problemáticas en cuanto a contenidos, estrategias, metodologías, didácticas lo cual se hace a través del trabajo diario, en orden de permitir tomar decisiones y fortalecer el ejercicio docente generando cambios y una mejora continua del quehacer docente.

3.1.2.1. Ensayo reflexivo. Un ensayo es un escrito breve que busca desarrollar de manera argumentada una tesis central en torno a un determinado tema, para el caso de Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización (PPIP), el ensayo debe estar centrado en un aspecto relacionado con dicha experiencia o con la práctica en general. Para lograr este propósito es necesario precisar algunos criterios a tener en cuenta.

Un objetivo complementario de este ejercicio es propiciar el desarrollo de competencias escritas de los maestros en formación; un maestro debe tener la capacidad de registrar, sistematizar, escribir y difundir sus reflexiones pedagógicas para ayudar al mejoramiento continuo de los procesos formativos en el contexto escolar. Un aspecto no menos importante es la actitud de quien escribe, dado que a pesar de las dificultades normales que se presentan, el ejercicio de escribir debe ser un acto de gusto y agrado personal, hasta lograr que se convierta en un hábito de la práctica docente.

De esta manera, los docentes en Formación de la LEB, en el semestre I de 2020, realizaron a través de un ensayo reflexivo, un ejercicio escritural de reflexión en torno a la experiencia de la práctica en tiempo de pandemia, lo que permitió un tiempo de adaptabilidad, se han planteado diferentes formas de aprender y de llevar a cabo la labor de la enseñanza, se procura nutrir el ejercicio docente con un continuo flujo de información sobre las capacidades de aprendizaje que tienen los seres humanos y las maneras en que se pueden aprovechar cada una de las herramientas que se tienen a mano para hacer del conocimiento algo realmente significativo y anhelado por parte de los estudiantes.

3.1.2.2 Artículo reflexivo. Uno de los ejercicios académicos más importantes que se realizan en los entornos universitarios es la escritura, proceso mediante el cual se demuestran las habilidades del lenguaje a través de la escritura académica, la cual refiere a un constructo que se constituye en una aplicación y objeto de enseñanza en la universidad: los estudiantes están aprendiendo este tipo de escritura y al mismo tiempo deben practicarla (Camps y Castelló, 2013; Cassany y Morales, 2008).

En la LEB, los proyectos de intervención que realizan los docentes en formación en las instituciones educativas permiten evidenciar problemáticas de los estudiantes, pero, estas problemáticas no se quedan ahí sino que esto implica la autorreflexión y el análisis de los escenarios para poder señalar acciones propositivas orientadas a fortalecer la práctica. Carlino (2013), señala que la alfabetización académica se refiere al proceso de enseñanza para favorecer el acceso

de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas y conlleva dos objetivos, enseñar a participar en los campos propios del saber y enseñar prácticas de estudio adecuadas para aprender en él, lo anterior, fortalece las competencias discursivas.

Así mismo, el artículo reflexivo, es un escrito breve (de no más de treinta páginas) que presenta una reflexión sobre algún asunto particular, desde cierta disciplina o área del saber, a partir de un marco conceptual o teórico o de una doctrina o pensamiento comprensivo, para sustentar un punto de vista crítico, o novedoso.

Se presenta las partes que componen el formato de artículo reflexivo:

- **Título:** hay que prestar especial cuidado a la elaboración del título. Específicamente, tiene varias funciones (informa acerca del tema por desarrollar y capta la atención; sugiere el enfoque u objetivo del escrito). A lo largo del documento, el título actúa como una guía para mantenerse dentro del tema y para orientar el desarrollo y las conclusiones generales del escrito. Permite una hipótesis de lectura cuyas expectativas se deben cumplir en el texto; por eso, el título no debe ser tan general que parezca un tema; ni tan específico que tome la forma de tesis.
- **Resumen:** Su función es orientar a quien lee para identificar el contenido básico de forma rápida y exacta, y determinar su relevancia. Es un texto sucinto que incluye la introducción, objetivos, metodología, resultados, discusión, conclusiones y recomendaciones más relevantes. No debe contener citas, tablas, figuras ni referencias. Su extensión no sobrepasa las 200 palabras y se constituye en un único párrafo. Debe ser fiel con lo desarrollado en el artículo. Una estrategia válida para cerciorarse de la pertinencia del resumen es compararlo con los subtítulos del artículo.
- **Palabras claves:** describen adecuadamente el contenido del artículo. Son palabras relacionadas con el problema, método o resultados. Su selección no debe ser al azar, sino normalizada; esto es, corresponden a un vocabulario controlado, por medio de un tesoro (Unesco, Vancouver, otros). Se recomienda no sobrepasar las cinco palabras.

- **Cuerpo del artículo:** está conformado, básicamente, por la introducción, el desarrollo y las conclusiones; algunos de estos apartes pueden subdividirse, dependiendo de la información que se reporte.
- **Introducción:** en esta sección, se informa acerca de los temas por tratar y, si fuera necesario, se discute su relación con el título, su relevancia dentro del campo de interés de la revista, el propósito y los fines generales del texto que se presenta. Además, puede plantear la forma en que el artículo se ha estructurado. El objetivo del artículo debe resultar claro y no una copia del objetivo de la investigación de la que proviene (autosuficiencia semántica).
- **Referentes conceptuales o marco teórico:** en este apartado, se explicita el marco teórico o el referente conceptual en el que se inscribe el artículo, mediante el cual se interpretarán los datos y la información que se expone y analiza. Este apartado muestra la perspectiva metodológica, como decir los “anteojos”, con que se abordará la realidad.
- **Procedimientos metodológicos:** aquí se describen las perspectivas metodológicas; los criterios utilizados para la selección de la muestra, caso de estudio o grupo de trabajo; la identificación de los tipos de información recogida; las formas de obtenerla; los criterios de análisis con que se abordó y datos que den fe de la validez o credibilidad de los resultados.
- **Análisis y discusión de resultados:** a la luz de los procedimientos metodológicos y los lineamientos conceptuales, se da cuenta de los hallazgos. Corresponde al cuerpo del trabajo más detallado, discutido, reflexionado y probado. Generalmente, incluye figuras (gráficas, esquemas, fotografías, mapas, etc.) o tablas con datos numéricos acompañados de comentarios y cuestionamientos. Se puede organizar a partir de los objetivos específicos o problemas planteados.

- **Conclusiones:** el final de un escrito es realmente un elemento estratégico. Lo que se dice de último tiene mayor probabilidad de quedar en la memoria. La conclusión debe cerrar el acto informativo, por lo cual su redacción debe elaborarse pensando en que este apartado, o bien ha de sintetizar el contenido expuesto previamente, o bien, debe ofrecer la solución de un problema que el texto haya planteado.
- **Referencias:** el propósito de las referencias es cumplir con el precepto ético de dar cuenta de los antecedentes o fuentes de donde se parte; es una forma de reconocer el trabajo ajeno y dar garantía de que no se está plagiando. También permite que los lectores potenciales del artículo puedan acceder a esos documentos.

3.2 Marco metodológico

En el aspecto metodológico, la investigación se apoya en propuestas de corte cualitativo que, según Hernández Sampieri (1994), dan relevancia al aspecto subjetivo en la manera cómo se construye e interpreta la realidad social, la cual se recupera mediante la narrativa. Se busca la interpretación del significado de la acción social e individual a través del análisis del discurso, apelando a la importancia del lenguaje como constructor de realidad y como medio en el que se fusionan la dimensión subjetiva y objetiva.

El estudio es de tipo descriptivo según Hernández (1994):

[...] la meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y cómo se manifiestan. Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren.

Este trabajo corresponde a la recolección de información por parte de los asesores a través de la aplicación de Google Drive “Documentos”, con preguntas a los docentes en formación de cada uno de los CREAD, durante el semestre I y II de 2020, relacionada con la temática abordada en el Proyecto Pedagógico de Aula, Ver anexo (E) y los aportes que este les dejó como resultado de la PPIP. La población objeto de estudio en el semestre I, corresponde a 249 estudiantes distribuidos en los diferentes CREAD de la siguiente manera: Barbosa, Barrancabermeja, Bogotá, Chiquinquirá, Chiscas, Cogua, Duitama, Fusagasugá, Garagoa, Gachetá, La Palma, Quetame, Soatá, Sogamoso, Tunja, Yopal y Acacías, según el consolidado. Para el semestre II, la población estuvo conformada por 175 docentes en formación distribuidos en Duitama, Bogotá, Soatá, Sogamoso, Tunja, Chiquinquirá, Garagoa, Yopal, Acacías, Leticia, Fusagasugá, La Palma, Barrancabermeja, Chiscas, Quetame, Cogua, Barranco Minas, Barbosa, Gachetá.

Para este análisis se dio según la aplicación y tabulación de preguntas mediante las aplicaciones de Google Drive “formularios”, en el cual participaron los estudiantes de décimo semestre debidamente matriculados y que cursaron la asignatura de la PPIP en coherencia con el plan de estudios del programa académico, relacionado con la ejecución del Proyecto Pedagógico de Aula y la reflexión crítica en torno a este y aspectos relevantes con la experiencia del proceso de práctica en época de pandemia.

De acuerdo con los instrumentos trabajados se procede a la explicación de cada uno:

3.2.1 Proyecto pedagógico de aula

Se constituye en una estrategia, que permite la investigación y la integración de las diferentes disciplinas teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los educandos. Haas (2014), lo concibe como un “[...] instrumento de planificación didáctica sustentada en la transversalidad que implica la investigación y que propicia la globalización del aprendizaje y la integración de los contenidos en

torno al estudio de situaciones, intereses, inquietudes o problemas de los educandos”.

Según Resolución 37 de 2015, por la cual se establecen los lineamientos para la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización, en su Artículo 19, señala que el Proyecto Pedagógico de Aula debe responder *a las necesidades identificadas en la institución educativa, social o cultural, y a los otros momentos del proceso, para favorecer un posterior desempeño profesional integral.*

Para el programa, la ejecución del PPA, ver anexo (E) se estructura en tres momentos, el primer momento lo compone la redacción de los preliminares, que constituyen la portada, las tablas de contenido, gráficos e ilustraciones, el tema, el título, la introducción, el planteamiento del problema, los objetivos general y específicos, la justificación y el marco referencial, estos componentes se redactan en relación con la necesidad identificada en la institución educativa, los docentes en formación presentan esta primera propuesta al docente titular y al asesor para que lo revisen y hagan los ajustes pertinentes. En el segundo momento, se presenta la metodología de la investigación, la cual está relacionada con la redacción del enfoque, tipo y diseño de la investigación, el plan de sesiones, la población, los instrumentos de recolección de información y los recursos a utilizar. Por último, el tercer momento que corresponde a la finalización del proyecto de aula que lo constituyen el análisis de resultados, la discusión e impacto del proyecto, conclusiones, bibliografía y anexos.

3.2.2. Ensayo reflexivo

Deriva de las reflexiones teóricas realizadas por los maestros en formación, que permite observar el carácter pedagógico que tiene la vinculación de la práctica con las realidades al interior de las aulas, de las familias y de la institución educativa como escenarios de actuación. La reflexión del quehacer docente se hace necesario para comprender las limitaciones e identificar las falencias para mejorar el desempeño en el aula. Stenhouse (1991) señala que debemos someter a crítica “nuestra propia práctica a la luz de nuestras creencias y las creencias a la luz de

nuestra práctica". Así mismo, en el primer semestre de 2020, los docentes elaboraron un ensayo reflexivo, ver anexo (F) el cual se estructura en dos momentos para la entrega: un primer momento que equivale a un borrador que hacen los docentes relacionados con temáticas sobre la experiencia vivida en la PPIP; para el segundo momento, los docentes titulares y los asesores hacen revisión de este documento para hacer observaciones y los ajustes que puedan hacer para la entrega final.

3.2.3 Artículo reflexivo

Para el segundo semestre del 2020, como resultado final del desarrollo de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización, los estudiantes presentan un artículo publicable Ver anexo (G) relacionado con la experiencia vivida en cuanto a la aplicación del Proyecto Pedagógico de Aula, como ejercicio integral de la práctica, permitiendo comprender la realidad frente al pensar, al actuar, y así contrastar la teoría con la práctica. Este escrito es presentado en dos momentos a saber: para el primer momento los estudiantes deben redactar el título, el resumen, las palabras clave, la introducción y consideraciones teóricas, los cuales se entregan para revisión y los ajustes por parte del docente titular y el asesor. Para el segundo momento, estructuran la metodología, se hace el análisis de resultados, las conclusiones y por último las referencias bibliográficas, para la entrega del producto terminado.

3.3 Resultados

A continuación se presenta un análisis de la información recopilada durante los semestres académicos I y II del año 2020, tomando el estudio realizado con respecto a las preguntas 13, 14 y la categoría de cada uno de los ensayos y artículos reflexivos en los informes de práctica presentados por el equipo de asesores de práctica pedagógica, la participación de maestros en formación corresponde a 249 de semestre I y 175 de semestre II del año 2020, los resultados obtenidos se presentan mediante 6 tablas que permiten analizar la información necesaria y de esta manera evidenciar el impacto y la importancia de cada una de las temáticas mencionadas

3.3.1 Proyectos pedagógicos de aula

Respecto a las respuestas obtenidas en la pregunta 13, del informe técnico del semestre I de 2020 ¿A qué área pertenece la temática abordada en el proyecto pedagógico de aula?

Tabla 2. *Temática abordada en el Proyecto Pedagógico de aula semestre I 2020*

| ÁREA | NÚMERO DE PROYECTOS | PORCENTAJE ACUMULADO |
|--|---------------------|----------------------|
| Lengua Castellana | 143 | 57,43% |
| Matemáticas | 75 | 30,12% |
| Humanidades (inglés) | 1 | 0,40% |
| Sociales | 1 | 0,40% |
| Ciencias Naturales | 7 | 2,81% |
| Ética y valores | 4 | 1,61% |
| Artes | 1 | 0,40% |
| Educación Física | 2 | 0,80% |
| Transversal Lengua Castellana y Naturales | 1 | 0,40% |
| Transversal Matemáticas con Educación Física | 1 | 0,40% |
| Artes y Ciencias Naturales | 1 | 0,40% |
| Transversal convivencia Escolar | 3 | 1,20% |
| Transversal Educación Emocional | 3 | 1,20% |
| Transversal Proyecto Ambiental Escolar PRAE | 5 | 2,01% |
| Competencias Cuidadas, Educación Artística | 1 | 0,40% |
| Total | 249 | 100% |

Fuente: Pregunta 13. Informe técnico de la PPIP I- 2020. Comité de PPIP. FESAD-UPTC

Teniendo en cuenta la tabla 2 se puede evidenciar que el área al que pertenece la temática abordada en los Proyectos Pedagógicos de Aula, durante el semestre I del 2020 con mayor puntuación pertenece al área de Lengua Castellana, con un 57,43%, seguido de Matemáticas con 30,12%, 2,81% relacionado con el área de Ciencias Naturales, seguido de Ética y Valores con 1,61%, así mismo, Educación Física con un porcentaje de 0,80%, además con 0,40% Humanidades (Inglés), Sociales y Artes respectivamente, en lo que tiene que ver con las áreas fundamentales según la clasificación de la ley general de educación. Por otra parte, los estudiantes también trabajaron proyectos transversales como Ambiental Escolar PRAE, con un porcentaje de 2,01%, Convivencia Escolar y Educación Emocional con un porcentaje de 1,20%, Lengua Castellana articulado con Ciencias Naturales, Matemáticas articulado con Educación física, Artes articulado con Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas articulado con Educación Artística con un porcentaje de 0,40% cada uno. Esta información permite inferir que los estudiantes se inclinan en su mayoría por las áreas del énfasis y que la preparación que han recibido durante toda la formación de la carrera les otorga conocimientos y habilidades que les permiten desempeñarse con propiedad y confianza en el área de estudio, señalando con esto la relevancia de la misión del programa; respecto a las respuestas obtenidas en la pregunta 14. Los principales aportes del Proyecto Pedagógico de Aula se orientaron hacia:

Tabla 3. Principales aportes del Proyecto Pedagógico de Aula semestre I 2020

| APORTE | MAESTROS EN FORMACIÓN | PORCENTAJE ACUMULADO |
|---|-----------------------|----------------------|
| Mejoramiento de la convivencia democracia y la diferencia | 16 | 6,4% |
| Mejoramiento de una problemática académica. | 192 | 77,1% |
| Uso de TIC | 13 | 5,2% |
| Cuidado del medio ambiente | 16 | 6,4% |
| Atención a población vulnerable | 5 | 2,0% |

| APORTE | MAESTROS EN FORMACIÓN | PORCENTAJE ACUMULADO |
|---|-----------------------|----------------------|
| Espacios alternos para los académicos debido a las medidas de confinamiento | 1 | 0,4% |
| Fortalecer la parte emocional de los estudiantes y padres de familia | 2 | 0,8% |
| Primeros auxilios | 1 | 0,4% |
| Incentivar plan de vida para estudios profesionales. | 1 | 0,4% |
| Inclusión | 1 | 0,4% |
| Espacios alternos para los académicos debido a las medidas de confinamiento | 1 | 0,4% |
| Total | 249 | 100% |

Fuente: Pregunta 14. Informe técnico de la PPIP I- 2020. Comité de PPIP. FESAD-UPTC

De acuerdo con la tabla 3, los maestros en formación señalan que durante el semestre I del 2020, el principal aporte de su proyecto pedagógico de aula se orientó en un 77,1% al mejoramiento de una problemática académica, el mejoramiento de la convivencia, democracia y la diferencia y cuidado del medio ambiente con un porcentaje de 6,4%, Uso de las Tic corresponde a un 5,2%, seguido de atención a población vulnerable con 2,0%, finalmente con un porcentaje de 0,4% se encuentran temas como: espacios alternos a los académicos debido a las medidas de confinamiento, fortalecer la parte emocional de los estudiantes y padres de familia, primeros auxilios, incentivar plan de vida para estudios profesionales, la inclusión, los datos analizados permiten deducir que el proyecto de aula se orienta principalmente a poder solucionar una problemática de los estudiantes en la parte académica correspondiente a algunos hallazgos presentados en las diferentes áreas, especialmente en Lengua Castellana, Matemáticas y Humanidades, asignaturas que son fundamentales y que permiten evidenciar la preparación y formación de los estudiantes durante todos los semestres cursados en la licenciatura

Respecto a las respuestas obtenidas en la pregunta 13 del Informe técnico del semestre II de 2020 ¿A qué área pertenece la temática abordada en el Proyecto Pedagógico de Aula?

Tabla 4. *Temática abordada en el Proyecto Pedagógico de Aula semestre II 2020*

| ÁREA | NÚMERO DE PROYECTOS | PORCENTAJE ACUMULADO |
|--|---------------------|----------------------|
| Lengua Castellana | 107 | 61,1% |
| Matemáticas | 45 | 25,7% |
| Humanidades (inglés) | 1 | 0,6% |
| Sociales | 5 | 2,9% |
| Ciencias Naturales | 4 | 2,3% |
| Ética y valores | 3 | 1,7% |
| Artes | 2 | 1,1% |
| Transversal Lengua Castellana y Matemáticas | 3 | 1,7% |
| Transversal Matemáticas con Educación Física | 2 | 1,1% |
| Artes y Ciencias Naturales | 1 | 0,6% |
| Transversal Emprendimiento | 1 | 0,6% |
| Transversal Educación Emocional | 1 | 0,6% |
| Total | 175 | 100% |

Fuente: Pregunta 13. Informe técnico de la PPIP II- 2020. Comité de PPIP. FESAD-UPTC

De acuerdo a la temática seleccionada, se puede apreciar en la tabla 4 que en el semestre II del 2020, los docentes en formación manifiestan que el área al que pertenece la temática abordada en el PPA, corresponde a Lengua Castellana con un porcentaje de 61,1%, seguida de Matemáticas con un 25,7%, luego el área de Sociales con un porcentaje de 2,9%, le sigue Ciencias Naturales con 2,3%, después con un porcentaje de 1,7% Ética y Valores, Artes con 1,1% y Humanidades (Inglés) con 0,6% en lo relacionado con las áreas fundamentales. De igual forma, se trabajaron

proyectos transversales como: Transversal de Lengua Castellana y Matemáticas con un porcentaje de 1,7%, Transversal de Matemáticas con Educación Física con 1,1%, y con un porcentaje de 0,6% se trabajaron Artes con Ciencias Naturales, Emprendimiento y Transversal de Educación Emocional. Esta información permite inferir que el proceso de PPIP mantuvo las preferencias en su ejecución especialmente en las áreas de énfasis, evidenciando la relevancia y coherencia de la misión y perfil del egresado del Programa.

Respecto a las respuestas obtenidas en la pregunta 14. Los principales aportes del Proyecto de Aula se orientaron hacia:

Tabla 5. Principales aportes del Proyecto de Aula semestre II 2020

| APORTE | MAESTROS EN FORMACIÓN | PORCENTAJE ACUMULADO |
|---|-----------------------|----------------------|
| Mejoramiento de la convivencia democracia y la diferencia | 16 | 9,14% |
| Mejoramiento de una problemática académica | 137 | 78,29% |
| Uso de TIC | 11 | 6,29% |
| Mejoramiento de una problemática social, causada a raíz de la pandemia | 2 | 1,14% |
| Cuidado del medio ambiente | 5 | 2,86% |
| Habilidades artísticas y concientización del cuidado del entorno en que vive cada estudiante. | 1 | 0,57% |
| Integración familiar y desarrollo de dimensiones en los niños para su formación | 1 | 0,57% |
| La lúdica como estrategia de aprendizaje | 1 | 0,57% |
| Atención a población vulnerable | 1 | 0,57% |
| Total | 175 | 100,00% |

Fuente: Pregunta 14. Informe técnico de la PPIP II- 2020. Comité de PPIP. FESAD-UPTC.

En la tabla 5, el 78,29% de los maestros en formación indican que el principal aporte de su Proyecto Pedagógico de Aula, se orientó al mejoramiento de una problemática académica, seguido del mejoramiento de la convivencia y democracia con 9,14%, el uso de las TIC con un 6,29%, el cuidado del medio ambiente alcanzó un porcentaje del 2,86%, mejoramiento de una problemática social, causada a raíz de la pandemia con un porcentaje de 1,14% a su vez, los datos más bajos se pudieron evidenciar en la atención a población vulnerable, la lúdica como estrategia de aprendizaje, habilidades artísticas y concientización en el cuidado del medio ambiente, integración familiar y desarrollo de dimensiones con un 0,57%, respectivamente. Esto permite deducir que los docentes en formación aplican estrategias durante el proceso de práctica encaminadas a solucionar problemáticas que se presentan en cada una de las áreas del conocimiento especialmente en las áreas de énfasis.

Los maestros en formación consideraron la importancia de desarrollar un proyecto pedagógico de aula en el proceso de práctica pedagógica, con la ejecución de talleres didácticos en la transversalidad de áreas y asignaturas, logrando la participación de la comunidad educativa, fortaleciendo la formación integral y los aprendizajes significativos en actividades curriculares y extracurriculares, evaluadas de forma continua y formativa.

3.3.2 Ensayos y artículos reflexivos

En este aparte se presenta de manera general el número total de los ensayos reflexivos y/o artículos presentados por los maestros en formación del programa académico de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana programa ofrecido por la UPTC, quienes participaron en el proceso de Práctica Pedagógica investigativa de Profundización, durante los semestres I y II del año 2020; para ello se clasificaron en dos categorías: la primera denominada “disciplinar” y la segunda denominada “interdisciplinar”

La redacción del ensayo y artículo reflexivo es el resultado final de la experiencia obtenida en el proceso de Práctica Pedagógica investigativa de Profundización o del resultado final de la intervención del Proyecto Pedagógico de Aula aplicado en cada escenario o institución educativa, para este ejercicio se da la libertad de elección al maestro en formación.

Tabla 6. *Categoría de los artículos presentados en el Semestre I del 2020, en el proceso de Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización del programa de Licenciatura en Educación Básica.*

| CATEGORÍA ENSAYOS Y ARTÍCULO | SEMESTRE I 2020 | | SEMESTRE II 2020 | |
|------------------------------------|-----------------|-------------------------|------------------|-------------------------|
| | CANTIDAD | PORCENTAJE ACUMULADO | CANTIDAD | PORCENTAJE ACUMULADO |
| Disciplinar | 76 | 30,52% | 113 | 64,60% |
| Interdisciplinar | 173 | 69,48% | 62 | 35,40% |
| Total | 249 | 100,00% | 175 | 100% |

Fuente: Informe técnico de la PPIP I- 2020. Comité de PPIP. FESAD-UPTC.

En la tabla 6 se da a conocer la preferencia de los ensayos reflexivos presentados por los maestros en formación durante el semestre I del año 2020, se evidencia que el 30,52% de los de escritores se inclinaron por la categoría disciplinar, teniendo como base las temáticas y resultados obtenidos de los Proyectos Pedagógicos de Aula ejecutados durante los periodos de Práctica Pedagógica Investigativa; mientras que 69,48% de los maestros en formación la inclinación de su escrito fue hacia la categoría interdisciplinar teniendo como punto de partida el impacto que generó la experiencia de realizar el proceso de Práctica Pedagógica a inicios de Covid-19 en Colombia, los títulos más relevantes de estos escritos:

“Misión educativa frente al covid-19”, “adaptación educativa en lo rural en tiempos de pandemia”, “El aprendizaje significativo mediante el uso de las TIC en medio de la emergencia sanitaria mundial”, “Ser docente y lo que implica en los aprendizajes de la práctica del ser, saber y saber hacer” y “El reto de afrontar una práctica docente en épocas

de anormalidad académica". Es necesario aclarar que la temática seleccionada en los ensayos reflexivos es de manera libre por cada los maestros en formación.

De igual manera la tabla 6 da a conocer la preferencia de los artículos presentados por los maestros en formación durante el semestre II del año 2020, se evidencia que el 64,6% de los de escritores se inclinaron por la categoría disciplinar; teniendo como base los las temáticas y resultados de los proyectos de aula ejecutados durante el periodo de Práctica Pedagógica Investigativa; mientras que 35,4% de los maestros en formación la inclinación de su escrito fue hacia la categoría interdisciplinar; para esta categoría los títulos de los escritos se inclinó hacia temas como los siguientes:

"Estrategias lúdico-pedagógicas para fortalecer el sentido de pertenencia a la diversidad cultural de Colombia a partir del texto literario", "La danza del joropo como estrategia para mejorar la autoestima de los estudiantes"; "Convivencia en tiempos de pandemia", "Implementación de estrategias didácticas y pedagógicas para fortalecer el proyecto de vida" y "La danza-teatro, una estrategia para fortalecer las competencias lectoras y tradición oral".

3.4 Discusión

El ejercicio de aplicar Proyectos Pedagógicos de Aula en el proceso de Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización por parte de los maestros en formación, para (Guerrero, 2018): "los maestros en formación adquieren una convicción ética reforzando los conceptos adquiridos en su formación y con la aplicación de un Proyecto Pedagógico de Aula en un escenario educativo real que les permite involucrar sus conocimientos y creatividad"; es de gran importancia ya que se enriquece y permite generar, aplicar, implementar nuevas estrategias para la solución de una situación problema, permitiendo que los maestros en formación sean docentes integrales en la comunidad educativa seleccionado para realizar el proceso de práctica.

El enfoque pedagógico por proyectos descansa sobre la premisa de que el conocimiento debe construirse con base en las vivencias del estudiantado, en este sentido “las implicaciones pedagógicas que planteen los docentes deberán estar encaminadas a que sean los alumnos quienes creen sus espacios para que ellos construyan sus conocimientos y busquen respuestas a sus interrogantes, de manera que puedan resolver situaciones problemáticas”, (Arce y Chéves, 2016, p. 7).

De acuerdo con lo anterior, durante el la ejecución del proceso de Práctica Pedagógica Investigativa a cada uno de los maestros en formación se les es entregado un protocolo con las indicaciones generales para la construcción del mismo; la estructura del proyecto de aula está dividido en tres momentos importantes, en el primero se definen los aspectos preliminares como lo son: tema, título diagnóstico, los objetivos general y específicos, la justificación y marco referencial que lo soporte; un segundo momento es la metodología de la investigación, en este se presentan aspectos como son: enfoque, tipo y diseño de la investigación, plan de sesiones, población, instrumentos de recolección de información y recursos a utilizar; por último, el tercer momento denominado finalización de proyecto pedagógico de aula, en este se presentan aspectos como: análisis de resultados, discusión e impacto del proyecto, conclusiones, bibliografía y anexos.

En consecuencia, los maestros en formación durante las dos primeras semanas del proceso de práctica realizan una observación detallada, detectando una necesidad educativa, una situación, problemática en la población del escenario educativo asignado, es por esto, que en un alto porcentaje de las temáticas seleccionadas hacen referencia a los énfasis del programa en especial a lo atinente a Matemáticas y Lengua Castellana; de igual importancia, los proyectos transversales aplicados surgen de la necesidad en cada una de las asignaturas, sugeridas o priorizadas por los docentes titulares designados por la máxima autoridad de cada institución educativa, según (Guzmán, García, y Guerrero, 2020), “el maestro guía se convierte en un punto de referencia con autoridad para emitir opiniones y comentarios relacionados con el proceso de desarrollo de la PPIP”.

Una de las fortalezas en la aplicación de los proyectos pedagógicos de aula, tanto disciplinares como interdisciplinares es el uso de diferentes herramientas tecnológicas entre las más usadas están: WhatsApp, correo electrónico, aplicaciones de Google Drive, plataformas Meet y Zoom, adicionalmente el envío de guías en físico, a los niños que tienen dificultad de conectividad, de esta manera los maestros en formación enfrentaron el reto que trae la virtualidad, lo que permitió que el proceso de práctica no solo fuera de aprendizaje para los estudiantes de los diferentes instituciones educativas, sino a la vez para el maestro en formación, observar como a los futuros docentes les cambió la perspectiva de ver la educación, según Moreno, Itziar y Purificación (2020), “la interacción entre docentes y estudiantes, se debe establecer a través de medios de comunicación que no impliquen ni presencialidad, ni sincronía, pero de manera que se incide significativamente en la enseñanza aprendizaje”; coincidiendo con (Flores y Antonio, 2021) quienes afirman “Los docentes están migrando del paradigma tradicional al modelo virtual, se están transformando en migrantes tecnológicos”.

Respecto a los principales aportes del proyecto pedagógico de aula:

La ley general de educación 115, define qué es la enseñanza obligatoria en todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal, esta es obligatoria en los niveles de la educación preescolar, básica y media, y ha de cumplir con a) el estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política; b) el aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo; c) la enseñanza de la protección del medio ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, de conformidad con lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política; d) la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos, y e) la educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad (Ley 115, 1994, p.4).

De acuerdo a los datos obtenidos se indica que los Proyectos Pedagógicos de Aula aplicados por maestros en formación los orientaron hacia el mejoramiento de una problemática académica, el de la convivencia, la democracia, la diferencia, el uso de TIC, y el cuidado del medio ambiente; el impacto de cada uno de los proyectos en cada uno de los escenarios fue la receptividad, acogida y apoyo por parte de los estudiantes, los padres de familia y los docentes titulares con la aplicación de diferentes talleres por medio de actividades atractivas para cada uno de ellos.

Como actividad final, se realiza un evento pedagógico que permite evidenciar las destrezas, habilidades, competencias cognitivas, metacognitivas, pedagógicas, disciplinares, comunicativas alcanzadas durante el desarrollo del proyecto pedagógico de aula.

Una vez ejecutadas las intervenciones pedagógicas, en las instituciones educativas, los docentes en formación preparan la sustentación con el objetivo de exponer los resultados finales en cada institución en presencia del rector y los docentes titulares. Esta sustentación se hace con diapositivas en la plantilla de la universidad, con una duración de 20 minutos aproximadamente. Después teniendo en cuenta el cronograma establecido por la universidad, en conjunto con los docentes en formación y el asesor de la PPIP, se organiza una jornada de sustentaciones de proyectos pedagógicos de aula, permitiendo compartir las experiencias vividas y la sistematización de los resultados obtenidos en cada una de las instituciones.

Como resultado final del proceso o de Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización, el docente en formación presenta como producto final un ensayo reflexivo para publicar en el semestre I de 2020 relacionado con la experiencia y el ejercicio integral de la práctica, lo cual permitió evidenciar la realidad educativa frente a las experiencias significativas en el aula que fortalecieron las competencias y habilidades tanto personales como profesionales, por lo tanto, busca integrar a su proceso las dimensiones propuestas por Fierro *et al* (2009) que complementan la razón del ser docente.

Dentro de las experiencias que reflejan estos escritos los estudiantes señalan reflexiones en cuanto a diferentes sentimientos que causó la pandemia como la incertidumbre, la angustia al iniciar la PPIP, por el hecho de tener que adaptarse a nuevas metodologías, espacios, estrategias y recursos que generan inseguridades e inestabilidades en la parte emocional, personal y profesional. Sin embargo, con el acompañamiento tanto del titular de la institución educativa como, el docente asesor de la universidad se pudieron solucionar las dificultades que se iban presentando.

Muchos escritos reflexivos señalan que las instituciones educativas tuvieron que asumir roles que correspondían a la familia, como lo expresan, (Villarroel y Sánchez, 2002): la escuela y el hogar se convirtieron en el mismo lugar, se ha cambiado la manera en la que los estudiantes aprenden, ocasionando transformaciones en la educación, a su vez permitiendo evidenciar fallas en materia de equidad y conectividad que se sigue presentado en el sistema educativo.

Otro factor importante que manifiestan es que la COVID-19 puso en evidencia que los padres de familia volvieran a comprometerse en los procesos formativos ya que al acompañar estos procesos, la familia se involucra de manera más compenetrada, porque esta nueva modalidad permite evidenciar las dificultades que se presentaba al interior del hogar en cuanto a las adaptaciones que los padres tuvieron que hacer, apoyar constantemente en las temáticas presentadas para cada clase, aunado a esto el trabajo virtual que les tocó asumir, ocasionó malestar e incertidumbre porque las familias se sintieron recargadas de trabajo y respondiendo a las funciones diarias para sostener las necesidades básicas de los hogares, así como el proceso de seguimiento, y enseñanza con los hijos. En conclusión, la pandemia permitió resignificar a la familia como pilar fundamental para guiar el proceso formativo del estudiante.

Para el semestre I de 2020, los docentes en formación realizaron un ensayo reflexivo, teniendo en cuenta la vivencia de la ejecución del Proyecto Pedagógico de Aula, aplicado en cada escenario educativo, producto de esta experiencia se puede evidenciar que la mayoría

materializó la práctica escritural relacionada con las áreas disciplinares, especialmente las de énfasis y teniendo en cuenta los resultados de la intervención realizada. De igual forma, se inclinaron en los proyectos transversales que aplicaron relacionando las problemáticas actuales y las áreas disciplinares, en orden de convertir este momento en una oportunidad para fortalecer habilidades, valores y principios, proporcionando una experiencia de aprendizaje integrada. De acuerdo con (Herrera y Balaguera, 2017), “la didáctica desarrolla estrategias y técnicas para potenciar las habilidades comunicativas que se es reforzado en el proceso formativo de Práctica Pedagógica”.

Este ejercicio escritural señala que, durante el primer semestre, hubo una mezcla de sentimientos, tensiones y estrés, producto de las circunstancias vividas en la pandemia, asumiendo el nuevo reto en el aislamiento físico y social, lo cual ha sido un desafío, para dar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con (Rojas y Castillo, 2016), es posible hacer una crítica constructiva sobre la propia práctica pedagógica, puesto que desde estos espacios se pueden generar cambios, se requiere de posturas significativas donde las experiencias permitan el fortalecimiento del quehacer pedagógico.

La experiencia educativa durante este periodo de pandemia ha dejado ver la persistencia por seguir la normalidad escolar, a través de la continuidad a los programas curriculares, ajustando los modelos educativos e implementando el uso de internet, WhatsApp, computadoras y plataformas a los cuales se han tenido que enfrentar sin preparación, pero abiertos al cambio y a la capacitación en este tipo de herramientas, lo cual ha sido soporte para procesos educacionales en cada maestro en formación frente a su trabajo como innovador, recursivo, creativo, pero, sobre todo resiliente, lo que coincide con (Rojas y Adrián, 2020), quienes afirman “ que el teléfono celular se convierte en un medio tecnológico de enseñanza, capaz de contener toda la información necesaria para el estudiante”

Por el contrario, en el segundo semestre, la situación que se está viviendo ha obligado a los docentes a mirar la educación desde una nueva perspectiva humanizante en el sentido que el distanciamiento físico y el hecho de tener que enfrentar una pandemia, haya hecho repensar la

educación, estableciendo prioridades como no solo limitarse a enseñar contenidos, sin pensar en el bienestar y la salud de los estudiantes.

3.5 Conclusiones

En el proceso de Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización realizada por maestros en formación del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas Humanidades y Lengua Castellana, brinda un espacio de conocimiento en la aplicación de los Proyectos Pedagógicos de Aula, en escenarios de carácter oficial o privados, sin importar si son propios de un área específica, transversales del énfasis del programa.

En un alto porcentaje de los Proyectos de Aula aplicados en los semestres I y II del año 2020, por los maestros en formación del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas Humanidades y Lengua Castellana, tienen gran relevancia los énfasis del programa en especial a lo concerniente a Matemáticas y Lengua Castellana, permitiendo generar espacios de trabajo significativos en los diferentes escenarios de práctica a nivel Nacional.

Según Levano (2019), “la creciente expectativa de las nuevas tecnologías y sus múltiples aplicaciones han producido importantes repercusiones en todos los ámbitos de la sociedad y, específicamente, en el aspecto de la educación”, de acuerdo a lo anterior es innegable que las nuevas dinámicas hacen que el maestro se capacite más en cuanto al uso de nuevas tecnologías, manejo de recursos digitales, fortalecimiento de las competencias transversales, así como las consideraciones pedagógicas y didácticas que se deben tener en cuenta en la forma de trabajo de la educación virtual.

La formación del profesor desde la praxis es básica para la preparación de prácticas reflexivas y evaluativas, en la cual la tarea de la enseñanza es articular la teoría con la práctica y asumir el rol del docente utilizando las competencias, actitudes y habilidades para posibilitar un ambiente de la educación. De esta manera, los roles que se venían asumiendo en la presencialidad debían transitar a la virtualidad, una realidad que lejos de haber sido esperada se debió enfrentar a diversos retos,

el primero la redefinición de los escenarios y los contextos, segundo la metodología y tercero el curso de direccionalidad.

Por último se puede resaltar la relevancia de la evaluación de los proyectos de aula, los escritos reflexivos y/o artículos, los cuales se llevan a cabo en tres momentos en la Cartilla de Seguimiento de Práctica Pedagógica, que serán abordados en el capítulo 4, el primer momento corresponde a la presentación de la propuesta al docente titular en relación con una necesidad apremiante dentro del aula de clase, el segundo momento responde al desarrollo y ejecución del proyecto de aula, con el fin de implementar las estrategias propuestas; y en el último momento se contempla la socialización del proyecto de aula en la institución educativa ante el rector, coordinador, docente titular y comunidad educativa para dar cumplimiento, a lo exigido en la resolución 37 de 2015.

3.6 Anexos

Anexo E. Formato proyecto pedagógico de aula

PRIMER MOMENTO: ASPECTOS PRELIMINARES

- Portada
- Tabla de contenido
- Tabla de gráficos
- Tabla de ilustraciones
- Tema
- Título
- Introducción
- Planteamiento del problema
 - Diagnóstico
- Reflexión
- Objetivos
 - Objetivo General
 - Objetivos Específicos OPAE
- Justificación
- Marco referencial

SEGUNDO MOMENTO: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

- Enfoque de la investigación
- Tipo de la investigación
- Diseño de la investigación
- Plan de sesiones
- Población
- Instrumentos de Recolección de Información
- Recursos para utilizar

TERCER MOMENTO: finalización proyecto pedagógico de aula

- Análisis de resultados
- Discusión e impacto del proyecto
- Conclusiones
- Bibliografía
- Anexos

Sustentación del proyecto

Nota: Este protocolo de proyecto pedagógico de aula es necesario para la construcción de la actividad, más no para incluirlo en la entrega final del documento.

DESCRIPCIÓN ESTRUCTURA PROYECTO PEDAGÓGICO DE AULA

Portada: La portada es primordial en los trabajos de investigación, libros y ensayos, la carta de presentación del trabajo escrito, en cualquier caso, debe entenderse que la apariencia de la portada depende del tipo de normas que se empleen (para nuestro caso recuerde que empleamos APA). Se puede definir como la primera página en la cual se suele encontrar los datos que refieren del autor. (Título-Nombre-Institución y muchos más dependiendo del documento). La página de portada debe proporcionar información sobre el tema del trabajo, los autores y el curso al que se envía.

Contenido de la página de la portada:

Una página de portada con la séptima edición de Normas APA incluye los siguientes elementos:

- Título del trabajo
- Autor(es)
- Incluir los nombres completos de todos los autores del artículo; use el primer nombre con inicial mayúscula, seguido de la inicial del segundo nombre, luego el apellido (p. ej. Betsy R. Klein)
- Afiliación suele ser la universidad a la que asistieron los autores. Incluir el nombre del departamento o división, seguido del nombre de la universidad, separados por una coma (p. ej. Departamento de Psicología, Universidad de Nebraska)
- Nombre y número del curso. Utilice el formato que se muestra en los materiales institucionales para el curso al que se envía el documento (p. ej. PSY 202, NURS 101)
- Nombre del instructor usar la designación preferida del instructor (p. ej., Dr., profesor).

- Fecha de vencimiento de la tarea use el formato de mes, fecha y año utilizado en su país, detallar el mes (p. ej. 6 de marzo de 2020)
- Encabezado con el número de página.

Tabla de contenido: La tabla de contenido se debe hacer automática, para ello, es necesario programar los diferentes títulos de tal manera, que se puedan insertar la tabla automática con los diferentes títulos hipervínculos. La tabla de contenido va en hoja independiente.

Título: En mayúsculas iniciales, centrado y en negrilla llamativo, innovador, concreto, pertinente y coherente con los objetivos del proyecto a desarrollar

Introducción: La introducción presenta los aspectos generales del proyecto; una buena introducción brinda información del propósito, alcance, estructura e impacto del proyecto; para estructurar la introducción del proyecto se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Tema del proyecto y su importancia.
- Problemática abordada y contexto educativo en el cual se evidencia.
- Finalidad última del proyecto; que se propone alcanzar
- Comentario de la estructura del proyecto en general

Objetivos: Los objetivos constituyen las metas que se quieren alcanzar con el proyecto pedagógico de aula; por lo tanto, deben estar bien redactados y ser muy claros en su propósito. Se suelen plantear las metas de la investigación antes de comenzar su redacción. Esto permite orientar el tema y también medir los resultados obtenidos.

Objetivo general: El objetivo general debe evidenciar el propósito final del proyecto pedagógico de aula, debe centrarse en la propuesta que se va a implementar para solucionar la necesidad o problemática identificada se estructura con por lo menos 4 elementos:

- Un verbo en modo infinitivo que sea medible y evaluable.
- Un ¿qué cosa?
- Un ¿cómo?
- Un ¿para qué?

Objetivos específicos: Son las etapas intermedias del proyecto pedagógico de aula; no pueden tener mayor extensión (alcance) que el objetivo general; deben evidenciar las metas intermedias orientadas a la consecución del objetivo general. Un primer objetivo puede estar orientado hacia la identificación o caracterización de la necesidad abordada; un segundo objetivo puede hacer referencia al diseño e implementación de una propuesta pedagógica la cual estará orientada según la temática de estudio del proyecto; y un tercer objetivo puede estar relacionado con la evaluación de la propuesta implementada.

Planteamiento del problema: La determinación del problema implica la recolección de información y su tratamiento para tener una base fundamentada sobre la realidad existente que configura su presencia. Se debe tener presente que el problema identificado debe contener como mínimo; situación que genera el problema, caracterización breve de los afectados y ubicación geográfica. Este punto es especial para el éxito del proyecto, dado que, si la necesidad está bien definida, los objetivos y actividades a desarrollar podrán alcanzarse con mayor facilidad. En este punto se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

Diagnóstico: El diagnóstico de un proyecto tiene por objetivo principal efectuar la identificación del problema y caracterizarlo, con la finalidad de identificar la solución que tiene el mayor impacto.

- Descripción del contexto institucional: tipo de institución educativa; tipo de estudiantes que atiende; sector en el cual se encuentra; problemáticas familiares, sociales y culturales del contexto educativo.
- Descripción de la problemática: en esta parte del proyecto se debe escribir de manera detallada la necesidad a la cual se quiere dar solución, la cual ha debido ser analizada en conjunto con el titular de la institución. Recuerde que el proyecto debe responder a una necesidad del plantel educativo y no a una idea impuesta por el maestro en formación.

Justificación: La justificación del proyecto argumenta las razones por las cuales se quiere desarrollar el proyecto, las cuales pueden ser de orden institucional, pedagógico, de convivencia, de formación personal, del corte didáctico, entre otras. Además, se debe señalar en la justificación, la utilidad del proyecto, los beneficiarios, el aporte a la institución educativa, lo que se quiere lograr con la implementación del proyecto. En la justificación se pueden incluir citas de autores que apoyan dicha argumentación; estas citas deben aplicar la norma APA edición actualizada.

Marco Referencial: El marco teórico es la recopilación de antecedentes, investigaciones previas y consideraciones teóricas en las que se sustenta un proyecto de investigación, análisis, hipótesis o experimento. El marco teórico, también llamado marco de referencia, es el soporte teórico, contextual o legal de los conceptos que se utilizaron para el planteamiento del problema en la investigación.

Con esta recopilación de información, también se intenta demostrar cuál es el aporte novedoso que el proyecto de investigación va a hacer en su área de conocimiento respectiva. El marco teórico también se caracteriza por definir la disciplina a la cual pertenece el objeto de estudio escogido, los conceptos relevantes y el fenómeno en que se quiere profundizar o que se pretende estudiar.

Su importancia radica en que permite justificar, demostrar, apoyar e interpretar las hipótesis y los resultados de una investigación de forma ordenada y coherente. Además, el marco teórico nos ayuda a formular de una forma confiable las conclusiones de un proyecto o, en su defecto, replantear las preguntas con mayor profundidad. En el marco de referencia se deben citar autores; para ello, se deben utilizar bases de datos especializadas, tales como Dialnet, Redalyc, Scielo, Scopus; además, se debe hacer la respectiva citación con normas APA.

¿Cómo hacer un marco teórico?: No existe una fórmula única para hacer un marco teórico. Sin embargo, hay algunas pautas que podrían tenerse en cuenta al momento de su redacción:

Revisar la bibliografía: la bibliografía debe ser revisada previamente y de manera exhaustiva para poder seleccionar solo aquello que sea de interés a la investigación.

Identificar las bases legales: las bases legales (si aplica) deben estar ordenadas cronológicamente, mencionando primero las más antiguas.

Ordenar los conceptos: los conceptos deben estar organizados jerárquicamente y de manera lógica. Se trata de un aspecto que le dará más formalidad a la investigación y, además, hará que su comprensión sea mucho más fácil.

Evitar información de relleno: concentrarse exclusivamente en datos que contribuyan a generar conocimiento.

Redactar de manera clara: la redacción debe ser clara, concisa, concreta. Los conceptos y métodos descritos no deberían dejar lugar a interpretaciones erróneas.

Diferenciar las partes: un marco teórico no se divide en capítulos. En su lugar, cada una de las partes que lo componen (antecedentes, bases teóricas y legales, variables) debe estar separada con el título respectivo.

Enfoque de la investigación: En este punto se justifica el enfoque de investigación que se va a utilizar en el proyecto pedagógico de aula: cuantitativo, cualitativo o mixto.

Los estudios de corte cuantitativo pretenden la explicación de una realidad social vista desde una perspectiva externa y objetiva. Su intención es buscar la exactitud de mediciones o indicadores sociales con el fin de generalizar sus resultados a poblaciones o situaciones amplias. Trabajan fundamentalmente con el número y el dato cuantificable (Galeano, 2004).

Enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. Dicho de otra forma, las investigaciones cualitativas se fundamentan más en un proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas) (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Por su parte el enfoque mixto, es una corriente alternativa que surge a partir de la unificación de los dos anteriores, permitiendo su implementación y uso a lo largo del desarrollo del proyecto pedagógico.

Tipo de la investigación: Debe especificarse el tipo de investigación según la intención del estudio y del propósito que persiga (exploratoria, descriptiva, analítica, comparativa, explicativa, predictiva, proyectiva, interactiva (investigación-acción), confirmatoria, evaluativa, etc. Cada tipo de investigación contiene unas características específicas que sirven para el desarrollo del proyecto.

Diseño de la investigación: Hace referencia a las fases o momentos que utilizará el investigador para el desarrollo del proyecto. Se propone el desarrollo de tres (3) fases de trabajo coherentes con las particularidades de su investigación: observación, planeación, aplicación/resultados. Es necesario abordar y explicar de manera descriptiva cada detalle de las fases y momentos a trabajar.

Plan de Actividades: Se debe diseñar, estructurar, aplicar y analizar los resultados de tres (3) actividades de carácter académico relacionadas con la necesidad o problemática identificada desde la observación realizada durante las primeras semanas de la práctica pedagógica investigativa de profundización. Es necesario implementar el siguiente formato para diseñar y explicar cada una de las actividades planeadas. Debe tener presente que una de las tres actividades planteadas, irá enfocada al trabajo con la comunidad o con proyección social.

Esta actividad se va a caracterizar por incluir a la mayor cantidad de integrantes de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, directivos, padres de familia entre otros) para desarrollar temáticas relacionadas con los valores, acciones de integración, de beneficio social, escuelas de padres, actividades extraacadémicas entre otras que permitan el fortalecimiento de las habilidades cooperativas en la institución educativa donde adelanta su práctica pedagógica investigativa de profundización.

PLAN DE ACTIVIDADES

PARTE INICIAL

- Nombre de la actividad:
- Número de la actividad: Duración:
- Objetivo de la actividad:

PARTE CENTRAL

Descripción de la actividad: (La descripción de la actividad debe ser minuciosa y con coherencia desde el punto de vista pedagógico y didáctico)

PARTE FINAL

Evaluación: (Indique la forma de evaluar las sesiones para cumplir con el objetivo propuesto para la sesión)

Actividad complementaria: (Se refiere a las actividades denominadas “tareas” o refuerzos que la población seleccionada deberá ejecutar de manera adicional).

Nota: No olvide que el desarrollo de todas las actividades debe ser coherentes, consecutivas y cronológicamente bien diseñadas.

Población: Se debe indicar quiénes formarán parte del estudio. Precisar tamaño y características de la población. Indicar los criterios de selección de la muestra o unidades de estudio.

Instrumentos de Recolección de Información: Una vez seleccionado el diseño de investigación, se deben describir las técnicas e instrumentos a utilizar para la recolección de los datos o información. Se debe describir las características estructurales de cada instrumento elaborado e indicar la finalidad que cada uno cumple y el grupo a quien va dirigido. Se solicita como mínimo un instrumento de recolección de información por cada momento o fase ejecutada.

Recursos para utilizar: Son todos los recursos físicos, digitales o humanos que se van a utilizar en el transcurso del proyecto. Materiales didácticos, libretas de apuntes, lápices de colores, cámaras fotográficas, papel periódico, periódico, laminas. Recursos digitales, offline: video procesador de texto, presentador de ideas, *videobeam*, *online*, páginas web, YouTube, blog educativo, Picasa, Slideshare, etc.

Análisis de resultados: Tomar como base la planificación para analizar si se cumplieron los objetivos propuestos, balance sobre los resultados, estrategias o procedimientos. Son los “logros finales” que arroja el proyecto como consecuencia de las estrategias previstas y del cumplimiento de los objetivos establecidos en el proyecto. Resultados que permiten evaluar el proyecto.

Esta parte del trabajo señala la evaluación crítica de los resultados desde la perspectiva del autor. Dentro de este orden de ideas, básicamente consiste en dar respuesta a los objetivos planteados, para lo cual se debe procesar la información que se tiene en el estudio, para presentarla de manera clara y comprensible a través de tablas, gráficos, estadísticas y esquemas que permiten la síntesis de la información obtenida, es decir, presentar el análisis de plan de sesiones desarrolladas. Es importante que las tablas, gráficas, figuras, esquemas se referencien, señalando de donde fueron tomadas para no cometer plagio.

Discusión e impacto del proyecto: Es la sección del trabajo donde se describe el significado de los hallazgos obtenidos, se compara con los de publicaciones previas y se enfatizan en los nuevos. Relacionar el impacto que tuvo el proyecto en la comunidad educativa. Según Day (2005), se debe responder a las preguntas ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de su

estudio? ¿Cómo hacer (o no) el ajuste de resultados con otras pruebas publicadas? ¿En qué queda la investigación ahora? ¿Se aprueban, modifican o abandonan las hipótesis? Tomar como base la planificación para analizar si se cumplieron los objetivos propuestos, balance sobre los resultados, estrategias o procedimientos. Son los “logros finales” que arroja el proyecto como consecuencia de las estrategias previstas y del cumplimiento de los objetivos establecidos en el proyecto. Resultados que permiten evaluar el proyecto.

Conclusiones: Es la parte final del trabajo, donde se sintetizan los resultados de la investigación, producto del alcance de los objetivos generales y específicos trazados al inicio del trabajo. Es una reflexión que sirve para responder preguntas como: ¿Qué aprendimos una vez realizado el proyecto? ¿En qué ha cambiado la perspectiva del tema que nos ocupa? ¿Son valiosos y reveladores los resultados obtenidos?

Bibliografía: (Pérez, 2020).

Se exponen al final del proyecto, se registran o se relacionan de acuerdo con las normas APA; en orden alfabético y sangría francesa. En las referencias deben aparecer únicamente las fuentes y autores que fueron citados en el documento del proyecto. Se pueden tomar como ejemplo las referencias al final de este documento.

Anexos: Son los documentos base que dan soporte o evidencian las actividades desarrolladas en cada una de las fases, ejemplo: prueba diagnóstica, fotos, actas, formatos, guías, evaluaciones, trabajos de los estudiantes, trabajos con la comunidad, vídeos, actas de reunión, talleres.

Son materiales complementarios, relevantes que se agregan al trabajo para darle sustento y solidez. Son los documentos base que dan soporte o evidencian las actividades desarrolladas en cada una de las fases, ejemplo: prueba diagnóstica, fotos, actas, formatos, guías, evaluaciones, trabajos de los estudiantes, trabajos con la comunidad, vídeos, actas de reunión, talleres.

Sustentación del proyecto: Es un evento pedagógico que permite evidenciar las destrezas, habilidades, competencias cognitivas, metacognitivas, pedagógicas, disciplinares, comunicativas alcanzadas durante el desarrollo del proyecto de aula.

Anexo F. Formato ensayo reflexivo

Un ensayo se estructura generalmente en tres partes: Introducción, desarrollo y conclusiones. A continuación, se explicará en qué consiste cada parte y se darán los criterios complementarios para su construcción.

Título, resumen, palabras clave, *abstract* y *keywords*.

1. Introducción: La introducción es clave en un ensayo porque en ella se hacen los planteamientos básicos. Se debe escribir un párrafo para hablar del tema y su importancia; otro párrafo para plantear la tesis central del ensayo; una tesis es un enunciado que plantea una afirmación que se va a soportar con los diferentes argumentos; en la tesis debe ir el punto de vista del autor; ejemplo: “se pretende argumentar acerca de la gran importancia del uso de las redes sociales en el aula como parte de las estrategias didácticas para lograr un aprendizaje exitoso”. La tesis debe aparecer en los primeros párrafos de la introducción.

Una vez planteada la tesis se complementa la introducción con otro par de párrafos, uno para comentar la estructura del ensayo, otro para hablar del aporte y el impacto que se busca con el escrito. La extensión de la introducción puede ser de una hoja o dos.

2. Desarrollo: En esta parte del ensayo se desarrollan los diferentes argumentos para soportar la tesis central. Hay que tener en cuenta que se debe expresar el punto de vista personal que evidencia la reflexión del autor frente al tema; además, debe involucrar y comentar la experiencia vivida en la PPIP.

Por otro lado, es necesario respaldar los argumentos con citas de autores, evidenciando una buena búsqueda bibliográfica y una reflexión argumentada sólida, siempre con un lenguaje pedagógico. Este criterio es fundamental para evitar que el ensayo se convierta en una opinión y quede a nivel de comentario.

Tener en cuenta los tipos de párrafos, se pueden utilizar párrafos introductorios, de encuadre, de profundización, de recapitulación, de conclusión entre otros; para ver más en detalle el tema de los párrafos se sugiere la lectura de “La cocina de la escritura” de Cassany (1993), este texto es muy útil, además, porque enseña a escribir de manera correcta y a desarrollar competencias escriturales de forma clara y práctica.

Igualmente, importante son los conectores, su misión es unir, articular, dar cohesión a los párrafos; junto con los signos de puntuación articulan y hacen respirar el texto para que tenga un sentido adecuado.

La extensión del desarrollo del ensayo puede oscilar entre 4 y 7 hojas. La idea es poder desarrollar de manera adecuada y bien fundamentada cada uno de los argumentos para soportar la tesis del ensayo.

3. Conclusiones: Las conclusiones deben orientarse de acuerdo con la tesis planteada; deben ser claras y contundentes; No deben ser generales, por el contrario, deben ser específicas y guardar coherencia con los argumentos desarrollados.

Un aspecto importante es que las conclusiones dejan abierta la discusión, no ponen un punto final sobre el tema en cuestión, dado que en educación nunca se dirá la última palabra; por tanto, al cierre de las conclusiones se debe dejar planteada la nueva discusión o los tópicos sobre los cuales hay que continuar reflexionando para la construcción pedagógica del acto educativo.

Referencias bibliográficas:

- Deben ordenarse alfabéticamente y con sangría francesa. Cumplir con los criterios de APA para su estructura.
 - Criterios complementarios:
 - Realizar el ensayo con normas APA sexta edición
 - Buscar y citar dentro del ensayo mínimo 10 autores tomados de fuentes especializadas.
- La extensión total del ensayo puede oscilar entre 8 y 10 hojas, tamaño carta, espacio interlineado sencillo. Letra Arial tamaño 12.

Anexo G. Formato artículo reflexivo

Un artículo se estructura generalmente en diez partes, las cuales son:

- Título (inglés y español)
- Autor
- Resumen (inglés y español)
- Palabras clave (inglés y español)
- Introducción
- Consideraciones teóricas
- Metodología
- Resultados
- Conclusiones
- Referencias bibliográficas

A continuación, se explicará en qué consiste cada parte y se darán los criterios complementarios para su construcción:

1. Título: No exceder las 15 palabras, es necesario incluir la traducción de este en inglés. (Llamativo, innovador, concreto, pertinente y coherente con los objetivos del proyecto a desarrollar).

2. Autor: Incluir datos personales, en especial, la pertenencia institucional, instituto o universidad y correo preferiblemente de índole institucional. Si el artículo pertenece a un proyecto finalizado o en desarrollo, o experiencia de la Práctica Pedagógica investigativa de profundización.

Ejemplo de plantilla para título y autor:

Título principal: (Iniciar con mayúscula, fuente Arial 12 puntos. Centrado, en español) Título principal: (Iniciar con mayúscula, fuente Arial 12 puntos. Centrado, en inglés)

Autor: Nombres y apellidos - Correo institucional, (Arial, en negrita, 12 puntos, centrado, interlineado sencillo)

(Semestre, programa)

(Docente)

(Asignatura)

3. Resumen: El resumen debe ser corto que no supere las 300 palabras, le debe permitir al lector identificar el contenido básico del artículo de forma rápida y exacta, para que se determine la pertinencia y relevancia del contenido, brindando una visión conjunta y concisa del artículo. (Inicia con sangría francesa 0.6 en la primera fila. Fuente: Arial a 12 puntos, justificado, con interlineado sencillo). También se ha de traducir en inglés bajo la denominación (*abstract*).

Abstract: El *abstract* debe escribirse en inglés, realmente es la traducción fiel al inglés del resumen, no debe exceder de 300 palabras (inicia con sangría francesa 0.6 en la primera fila. Fuente: Arial 12 puntos, justificado, con interlineado sencillo). Se debe utilizar la palabra *Abstract* como título.

4. Palabras clave: En un máximo de 5 palabras en español, sinónimos del tema, separadas por comas, que represente su artículo. en español. También se ha de traducir en inglés bajo la denominación (*Keywords*).

Keywords: Las mismas palabras traducidas en inglés, sinónimos del tema, separadas por comas, que represente su artículo.

5. Introducción: Debe escribirse con un máximo de 1,000 palabras o de una a dos hojas (inicia con sangría francesa 0.6 en la primera fila. Fuente: Arial 12 puntos, justificado, con interlineado sencillo). Este apartado debe introducir al lector al desarrollo del artículo, presentando de manera narrativa los conceptos básicos que se trabajaron.

Se debe escribir un párrafo para hablar del tema y su importancia; otro párrafo para plantear la tesis central del artículo; una tesis es un enunciado que plantea una afirmación que se va a soportar con los diferentes argumentos; en la tesis debe ir el punto de vista del autor; ejemplo: “se pretende argumentar acerca de la gran importancia del uso de las redes sociales en el aula como parte de las estrategias didácticas para lograr un aprendizaje exitoso”. La tesis debe aparecer en los primeros párrafos de la introducción.

6. Consideraciones teóricas: En esta parte del artículo se desarrollan los diferentes argumentos para soportar la tesis central (inicia con sangría francesa 0.6 en la primera fila. Fuente: Arial 12 puntos, justificado, con interlineado sencillo). Hay que tener en cuenta que se debe expresar el punto de vista personal que evidencia la reflexión del autor frente al tema; además, debe involucrar y comentar la experiencia vivida en la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización.

Por otro lado, es necesario respaldar los argumentos con citas de autores, evidenciando una buena búsqueda bibliográfica y una reflexión argumentada sólida, siempre con un lenguaje pedagógico. Este criterio es fundamental para evitar que el artículo se convierta en una opinión y quede a nivel de comentario.

Igualmente, importante son los conectores, su misión es unir, articular, dar cohesión a los párrafos; junto con los signos de puntuación articulan y hacen respirar el texto para que tenga un sentido adecuado.

La extensión del desarrollo del ensayo puede oscilar entre 4 y 7 hojas. La idea es poder desarrollar de manera adecuada y bien fundamentada cada uno de los argumentos para soportar la tesis del ensayo o artículo.

7. Metodología: Describir la metodología que se siguió para el desarrollo del proyecto enunciando los diferentes momentos y las actividades desarrolladas. (inicia con sangría francesa 0.6 en la primera fila. Fuente: Arial 12 puntos, justificado, con interlineado sencillo). Debe contener información acerca del tipo de diseño, las características de la población estudiada, las variables en estudio, aspectos del proceso de medición y seguimiento, la estimación del tamaño de la muestra y la descripción del uso de estadísticas descriptivas y analíticas (según corresponda).

8. Resultados: Son los aportes que constituyen productos de la actividad investigativa en la cual se han utilizado procedimientos y métodos. (inicia con sangría francesa 0.6 en la primera fila. Fuente: Arial 12 puntos, justificado, con interlineado sencillo). Los resultados que según la metodología pueden ser las entrevistas, cuestionarios, encuesta, talleres, guías, entre otros,

se redactan teniendo en cuenta los objetivos planteados para el artículo, el problema que se quiere investigar, presentando las tablas, gráficos y estadísticas con su respectivo análisis (según corresponda).

9. Conclusiones: Las conclusiones deben orientarse de acuerdo con la tesis planteada; deben ser claras y contundentes (inicia con sangría francesa 0.6 en la primera fila. Fuente: Arial 12 puntos, justificado, con interlineado sencillo); No deben ser generales, por el contrario, deben ser específicos y guardar coherencia con los argumentos desarrollados.

10. Referencias bibliográficas: Relacione las referencias que haya citado durante su artículo. Deben ordenarse alfabéticamente y con sangría francesa. Cumplir con los criterios de APA séptima edición para su estructura.

3.7 Bibliografía

Arce, H. y Chéves, F. (2016). Perspectivas pedagógicas, epistemológicas y metodológicas del programa de estudios de la asignatura de Educación Cívica en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 20(1),492-506. 1-15. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/7522>

Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

Cassany, D. y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, 5(2), 69-82.

Cerda, G. (2001). *El proyecto de Aula: el aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Delors, J. (1994). «Los cuatro pilares de la educación», en *La Educación encierra un tesoro*. (pp 91-103). El Correo de la UNESCO, México.

- Fierro, C. Fortoul, C. y Rosas, L. (2009). Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós.
- Flores, M. y Navarrete, C. (2021). Diagnóstico de necesidades de capacitación en el uso de plataformas virtuales ante la contingencia del COVID-19.
- González, E. (2001). El proyecto de aula o la formación en investigación. *WorldCat*, 69-74.
- Guerrero, F. N. (2018). Proyecto Pedagógico De Aula: Una Mirada Conceptual de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización. *Rastros y Rostros Del Saber*, 3(4), 102-110.
- Guzmán, A., García, P. y Guerrero, N. (2020). Apreciaciones del maestro guía sobre el desarrollo de la práctica pedagógica profesional. *Revista Espacios*, 41(39), 149-162.
- Herrera, M., y Balaguera, C. (2017). Didáctica de la lengua castellana como eje dinamizador del desarrollo de competencias en educación básica. *Rastros y Rostros del Saber*, 2(3), 8-17.
- Haas, V. (2014). Proyecto Pedagógico de aula: Un ejercicio de empoderamiento profesional. Ediciones Universitarias de Valparaíso, 7.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1994). Metodología de la investigación, México, McGraw Hill.
- Jaramillo, G. y Molina V. (2003). La formación, la práctica formativa y la Educación.
- Ley 115. (1996). *Ley General de Educación*. Santafé de Bogotá: El pensador Editores.
- MEN. (2016). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf

- MEN. (2014). Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (Programas de Formación Inicial de Maestros).
- Moreno, J., Itziar. C y Purificación. C. (2020). El impacto emocional de la Pandemia por COVID-19. Una guía de consejo psicológico Madrid-España.
- Parra, A. (2013). La Práctica educativa bajo los sistemas de educación superior a distancia y virtual. Experiencia Universidad Tecnológica de Colombia. *Virtual Educa* Pág. 175-184.
- Rojas, L., y Castillo, M. (2016). La práctica pedagógica y su incidencia en el contexto educativo. *Rastros y Rostros del Saber*, 60-72.
- Rojas, H. L., y Adrián, G. M. (2020). El teléfono móvil y WhatsApp Apoyando a la educación En Tiempos. *Bibliotecología Médica*, 1-12.
- Stenhouse, L. (1991). *“Investigación y desarrollo del currículum”*. Madrid: Morata.
- Levano, F. Sánchez; Guillén, P; Tello, S; Herrera, N. y Collantes, Z, (2019). Competencias digitales y educación. *Revista Scielo*, 7(2),569-588.
- Villarroel, G. y Sánchez, X. (2002). ‘Relación familia y escuela: Un estudio comparativo en la ruralidad’. *Revista Scielo*, (28),123-141.

Capítulo 4

La cartilla de seguimiento de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización como instrumento de acompañamiento al maestro en formación en tiempo de pandemia

El conocimiento es absolutamente valioso, eso sí siempre y cuando sirva a las ilusiones personales, a los anhelos, angustias, tristezas, deseos, ganas, pasiones. ¡Siempre y cuando esté al servicio del Sistema Afectivo!

Zubiría, 2009

Elisa Gamboa Saavedra⁷

Lina María Osorio Valdés⁸

Introducción

El año 2020 da su apertura en Colombia con un escenario esperanzador, el cual se vio afectado por la crisis de salud a causa de la COVID-19, que

7 Elisa Gamboa Saavedra (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-UPTC). Candidata a Maestría en Inclusión Educativa e Intercultural de la Universidad Internacional de la Rioja, Magister en Teología mención Psicología Integral. Especialista en Pedagogía Universitaria y Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación de la Universidad de Pamplona. Correo electrónico: elisa.gamboa@uptc.edu.co

8 Lina María Osorio Valdés (Universidad Autónoma de Bucaramanga-UNAB). Doctorado en Educación (en curso). Magíster en Gestión y evaluación de la calidad de la Educación Superior de Coordinadora de Posgrados. Magister en Tecnología Educativa con énfasis en Capacitación Corporativa. Especialista en Necesidades Educativas Especiales y Licenciada en Educación Infantil. Correo electrónico: losorio3@unab.edu.co

desde finales del 2019 venía aquejando otros lugares en el mundo. En ningún momento se alcanzó a dimensionar que esta situación llegaría a la nación colombiana y por ende traería un sinnúmero de desafíos a nivel económico, ambiental, cultural y educativo.

La Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización, no fue ajena a estos retos. Tuvo que redefinirse sin dejar a un lado el cumplimiento de las disposiciones legales expuestas en la Resolución 37 del 2015 de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) en sus artículos 30, 31 y 32 en la que se establecen los lineamientos para el desarrollo de esta. Esto con la finalidad de no perder el énfasis de este ejercicio pedagógico para que el maestro en formación pueda, gracias a este espacio, adquirir competencias desde el Saber Conocer, Saber Hacer, Saber Ser y Saber Convivir, ejes fundamentales de este proceso.

Este apartado presenta una reflexión desde los datos recopilados a través de la cartilla de seguimiento de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización por los maestros en formación durante el primer y segundo semestre académico del 2020, como instrumento de seguimiento y acompañamiento a la luz de la pregunta: ¿Qué fortalezas adquirió para la vida personal y profesional, en el desarrollo de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización en medio del confinamiento social?, a través de la metodología de sistematización de experiencias. Se espera que este capítulo sea un referente para la comunidad educativa frente a los aprendizajes consolidados a partir de la crisis, la innovación y el crecimiento pedagógico, para de esta manera continuar trabajando alrededor de las tareas, metas y objetivos necesarios para el logro de una educación que ofrezca las mismas oportunidades para todos.

4.1 Fundamentación teórica

Ser maestro es una profesión de servicio a la sociedad por lo que debe ser llevada a cabo por un conjunto de profesionales que pasan por un largo y riguroso proceso de formación, en la medida en que son ellos, quienes tienen la tarea de facilitar a sus estudiantes el aprendizaje, conocimientos y actitudes necesarias para vivir en la sociedad (Hortal,

2000). Aunque no existe un acuerdo explícito sobre la manera en que se debe instruir a los futuros maestros, los cambios sociales, políticos, culturales, económicos y tecnológicos en los que se ha visto inmersa la sociedad, ha implicado a la universidad para reconfigurar su visión frente a los procesos de formación de maestros buscando atender a los distintos niveles de complejidad; pero también a las exigencias, que son cada vez mayores, frente a su perfil, preparación, actualización, independencia y creatividad. La llegada de la pandemia por la COVID-19, aceleró este proceso en el que el maestro ha tenido que reinventarse y aprender rápidamente para adaptarse y seguir llegando, ahora, a cada uno de los hogares de sus estudiantes.

Es así como la Universidad como institución, a través de las licenciaturas, tiene el propósito de formar a los futuros maestros, entre otras cosas, en diversas competencias como: las didácticas para organizar y dirigir el proceso de aprendizaje; las tecnológicas con la finalidad de incorporar las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las experiencias de formación; las investigativas para mantener la curiosidad y llevar a cabo la sistematización de las prácticas pedagógicas y las comunicativas buscando que los saberes sean compartidos a través de diferentes medios, por nombrar algunas.

Por esta razón, se hace necesario comprender el significado de competencia desde el ámbito educativo; por ejemplo, para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) son un conjunto de conocimientos, enfoques, metodologías, actitudes, valores y creencias que posibilitan desempeñarse de una manera acertada en un contexto (Universidad Nacional de Colombia, 2007). Por su parte, Camargo y Pardo (2008) las definen como un saber hacer organizado que se apoya en los conocimientos que las personas adquieren a lo largo de la vida. Es decir, que una persona es competente cuando utiliza, eso que sabe, para atender a las situaciones que se le presentan.

Gairín (2009) define las competencias como los aspectos relacionados con experiencias, conocimientos y aprendizajes que posee una persona y que combina para lograr un desempeño exitoso en su lugar de trabajo. En este sentido, deben tener un carácter aplicativo, es decir la posibilidad

de usarlas; y dinámico, en la medida en que van perfeccionándose al hacer uso de ellas. En el caso del maestro, la competencia, corresponde a la habilidad para cohesionar el conocimiento, las actitudes y las habilidades y adaptar los saberes al contexto para llevar a cabo su práctica docente.

En la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) el trabajo alrededor del fortalecimiento de las competencias de los maestros en formación se realiza a lo largo de todo el currículo, pero se visibiliza y refuerza a través de las Prácticas Pedagógicas Investigativas, las cuales según el artículo 2 de la Resolución 37 de 2015, en el que se ofrecen los lineamientos para su desarrollo, son definidas como

Los procesos de interacción permanente de los estudiantes con la realidad educativa, a partir de la acción pedagógica, investigativa, social, cultural y sistemática en la cotidianidad del aula, su contexto y el entorno de la misma, así como espacios académicos no formales que hagan implícitos aspectos pedagógicos y didácticos de la profesión docente, para diseñar e implementar experiencias innovadoras, a través del desarrollo de competencias pedagógicas, actitudinales, comunicativas y cognoscitivas de los maestros en formación. (p.3)

En este espacio de formación pueden identificarse tres momentos: Práctica Pedagógica Investigativa Interdisciplinaria (PPII), Práctica Pedagógica Investigativa Disciplinaria (PPID) y Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización (PPIP). La primera de ellas, es un espacio de convergencia, fundamentación y conceptualización teórica (Art.6, p. 4); la segunda se concentra en la investigación del saber pedagógico específico relacionado con lo disciplinar (Art. 11, p. 5) y finalmente, la tercera, en la cual se concentra la experiencia sistematizada en este capítulo, y la que llevan a cabo los maestros en formación justo antes de finalizar sus estudios de pregrado con el fin de fortalecer el sentido pedagógico y afianzar los conocimientos teóricos, prácticos e investigativos, desde los diferentes saberes (Art.16, pp. 6-7).

Las competencias necesarias en cada uno de estos momentos se materializan a través de los dominios Saber Conocer, Saber Hacer,

Saber Ser y Saber Convivir que se constituyen en indicadores para los procesos de evaluación y valoración de una presente y futura generación de hombres y mujeres dedicados al servicio de la educación, puesto que tal y como lo indica Unigarro (2017) una persona competente es un ser que hace saber. En ese sentido, para acceder a la construcción de un saber, adquirir los conocimientos y las habilidades necesarias para ponerlo en práctica, se requiere del desarrollo de fortalezas profesionales y personales en cada uno de estos dominios.

Como instrumento para el seguimiento y acompañamiento de la práctica y con el objetivo de garantizar la retroalimentación permanente y oportuna del maestro en formación en las competencias desde los cuatro saberes (Conocer, Hacer, Ser y Convivir), se utiliza la cartilla de trabajo y seguimiento de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización, elaborada en la Facultad de Estudios a Distancia de la UPTC. La cartilla incluye un cronograma o plan de trabajo del semestre con su respectivo formato de seguimiento (ver anexo H), así como la planilla de valoración utilizada en tres momentos durante el semestre. En ella presentan las competencias y dos campos en los que se indican las fortalezas y los aspectos por mejorar (ver anexos I, J, K, L y M). Para cerrar el proceso, se computan las evaluaciones en un resumen de valoración final y el estudiante diligencia su autoevaluación atendiendo a aspectos como: preparación y planificación de clase, incorporación de actividades de inicio, presentación y comprobación de contenidos, fortalecimiento del autoconcepto por parte de los estudiantes y evaluación del aprendizaje.

En la dinámica de este proceso evaluativo intervienen diferentes actores: el maestro en formación, el docente titular y el docente asesor de la PPIP. El primero de ellos, es el estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, que se encuentra cursando décimo semestre y que está llevando a cabo el último de los momentos de la Práctica Pedagógica Investigativa; el segundo, es la persona que supervisa al maestro en formación en el ejercicio de su quehacer pedagógico en el aula y evalúa su desempeño teniendo en cuenta los criterios expuestos en cada uno

de los cuatro saberes planteados en la cartilla (saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir).

Así mismo, señala las fortalezas del estudiante y junto con él revisan las oportunidades de mejora y las posibles estrategias para llevarlas a cabo; finalmente, el tercero, es el docente funcionario de la UPTC quien desempeña el rol de asesor, guía y orientador de las actividades propias de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización, así como también mantiene comunicación directa con cada uno de los docentes titulares con el fin de verificar el cumplimiento de los compromisos de cada maestro en formación y establecer la valoración cuantitativa del proceso.

Producto de este ejercicio, el docente asesor de la UPTC articula la calificación emitida por el docente titular junto con las obtenidas por el estudiante a partir de la entrega de los demás instrumentos utilizados en la práctica, a saber: los planeadores de clase, los diarios de campo, el ensayo o artículo reflexivo y el proyecto de aula con sus respectivas evidencias. Esta supervisión por parte de los docentes asesores de Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización, durante la emergencia sanitaria se realizó de manera virtual con el objetivo de garantizar la seguridad de todos los actores y la calidad del proceso.

Dentro de esta descripción es importante resaltar que, si bien la PPIP se siguió realizando sin interrupción durante el 2020 con el seguimiento virtual, se llevaron a cabo ajustes relacionados con el formato del instrumento utilizado, es decir, la cartilla, la cual pasó de impresa a digital para facilitar el seguimiento y acceso de todos a la información. Adicionalmente, se planteó a los maestros en formación una pregunta guía que invitaba a reflexionar sobre sus aprendizajes sin desconocer la pandemia como elemento clave que generó cambios importantes en las dinámicas personales, familiares y escolares. Es de anotar que las respuestas de los estudiantes hicieron referencia de manera recurrente a los retos que trajo el confinamiento, el alto porcentaje de incorporación de tecnologías, la mirada de las familias del otro lado de la pantalla y las dificultades asociadas a las realidades de cada uno de los hogares de sus estudiantes.

A continuación, se presenta la definición de las dimensiones a través de las cuales se evalúa al maestro en formación, que a su vez guía su reflexión:

4.1.1 *Saber conocer*

El Saber Conocer se refiere a la disciplina del conocimiento que se encuentra enmarcada desde la lógica y la sintaxis, siendo la base con la que el docente realiza su quehacer pedagógico (Unigarro, 2017). Las disciplinas que hacen parte del dominio Saber Conocer están contempladas en la Ley 115 de 1994 , allí se establecen como áreas fundamentales de la Educación Básica Primaria y Básica Secundaria: Ciencias Naturales y Educación Ambiental; Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia; Educación Artística; Educación Ética y en Valores humanos, Educación Física, Recreación y Deportes; Educación Religiosa; Humanidades, Lengua Castellana e idiomas extranjeros; Matemáticas, Tecnología e Informática.

Es decir, que para ser competente en el saber conocer es importante que el maestro en formación domine los temas relacionados con cada asignatura, así como también esté en constante actualización de acuerdo con el área disciplinar que enseña. Adicionalmente, debe articular los contenidos, teniendo en cuenta el nivel educativo, los tiempos, los escenarios y las particularidades de una población escolar diversa, garantizando de esta manera la inclusión y contribuyendo a la construcción de un ambiente de paz y de convivencia que prevenga y resuelva el conflicto, a través de procesos de mediación y la promoción del diálogo. La sumatoria de estos elementos relacionados con los procesos cognitivos y cognoscitivos del maestro en formación son los que le permitirán tener las herramientas necesarias para desarrollar su función docente.

Al trabajar alrededor del Saber Conocer, se debe velar porque el maestro en formación llegue a identificar y desarrollar estrategias que permitan el acceso de todos los niños y niñas en edad escolar a los procesos de enseñanza aprendizaje, garantizando los aspectos mínimos para su desarrollo integral, es decir, la escuela debe

constituirse en un escenario en el cual los estudiantes sin importar su condición, reciban una formación compartida en la que están presentes las particularidades de cada actor del proceso y a su vez del contexto en donde se desenvuelven. Todo esto sin olvidar, que en el saber disciplinar no hay contenidos absolutos, sino que los aprendizajes son una construcción en donde interviene la cultura y la comprensión recíproca de los intereses de los otros.

El Saber Conocer, no debe vulnerar la posibilidad de comprender la diversidad y demás aspectos relacionados con el ser inmersos en el proceso educativo, sobre todo dadas las circunstancias que motivan al desarrollo de esta investigación en dónde quedan expuestas las diferentes situaciones que atraviesan los estudiantes, y que el maestro en formación debe sortear para lograr el éxito en su quehacer pedagógico. Ejemplo de ello, son las reconfiguraciones que la educación, pero específicamente los docentes han tenido que realizar con la llegada de la pandemia por la COVID-19. En este sentido, la escuela debe velar porque los estudiantes sigan accediendo a una educación de calidad y desarrollen los aprendizajes de acuerdo con sus intereses; así como para que no existan barreras entre la educación rural y urbana.

4.1.2 Saber hacer

El Saber Hacer según Unigarro (2017), se refiere a las destrezas que se adquieren para el desarrollo de una determinada función y está enmarcado desde la pragmática y la ética. Es decir, corresponde a las habilidades para crear, construir e innovar que son necesarias en el maestro durante todo el proceso pedagógico. Para esto, la cartilla de trabajo de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización propone que el maestro en formación desarrolle competencias para planificar y llevar a cabo procesos de enseñanza; así como experiencias de evaluación formativa y flexible, aterrizada a la realidad educativa y a su vez genere proyectos investigativos con sentido social que respondan a necesidades detectadas en el aula de clase, por medio del desarrollo de actividades formativas que pongan en práctica los conocimientos y experiencias adquiridas durante la formación profesional como licenciado en educación.

lograr lo anterior, supone un manejo de contenidos, es decir: saber conocer, así como la destreza para utilizarlos y combinarlos en situaciones específicas. Es aquí, cuando las metodologías activas como los proyectos pedagógicos de aula y planes de clase entran a jugar un papel importante, puesto que estas se centran en el estudiante y en su forma de aprender con el propósito de aumentar su participación en el proceso de aprendizaje, así como su reflexión, favoreciendo la comunicación entre docentes y estudiantes, generando situaciones significativas y contextualizadas, que además fortalecen la cohesión como grupo, crean sentido de pertenencia y un ambiente de respeto y tolerancia (Roy y Peña, 2017), lo que impacta de manera positiva en la vida del estudiante.

Más que alcanzar buenos resultados de aprendizaje, los cuales pueden ser momentáneos fruto de una excelente habilidad para la memorización, se busca llevar al estudiante hacia una enseñanza dinámica y motivadora para la construcción de aprendizajes significativos, duraderos, que promuevan el desarrollo personal y proyectivo del ser humano, más aún cuando la incorporación de las metodologías activas pone sobre la mesa nuevamente, la importancia de dar cabida a la opinión de cada uno de los actores que hacen parte del proceso, es decir, las jerarquías que promueve la educación tradicional son eliminadas y tanto docentes como estudiantes puedan construir y ser parte del nuevo saber de una manera libre y flexible, a través del cual un punto de vista no se valore por el cargo o función que desempeña una persona dentro del grupo o aula de clase, sino por el hecho mismo de ser un argumento, y como argumento ya tiene valor.

4.1.3 Saber ser

El Saber Ser está representado principalmente en la dimensión ética y moral y se complementa con el Saber Conocer y el Saber Hacer (Unigarro 2017), es decir, hace referencia a las normas, principios y reglas que definen la conducta, el significado de los valores y el comportamiento; aspectos fundamentales en la formación de docentes, y sugiere un desarrollo transversal de las destrezas y habilidades del maestro y no el fortalecimiento de cada una de ellas por separado. Un ejercicio

responsable de formación para docentes busca generar profesionales competentes no solo desde lo cognitivo y procedimental, sino también desde lo actitudinal.

Por esta razón, la cartilla de trabajo de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización plantea que el maestro en formación debe motivar y percibir las necesidades de las personas con las que se relaciona en su práctica y proceder de acuerdo a cada una de ellas, escucharlos, expresar y permitir que todos tengan la libertad de dar a conocer sus opiniones, en una cultura del respeto mutuo y de aceptación, fortaleciendo así la empatía, lo que le permitirá ponerse en el lugar del otro, tomar decisiones y llevar a cabo acciones que favorezcan y fortalezcan el clima escolar.

Se busca que el maestro en formación tenga un desarrollo armónico y lo fomente en sus estudiantes, por lo que se hace necesario motivar el crecimiento ético y moral a la par que el crecimiento físico, intelectual y espiritual. A través del Saber Ser, se fomenta un ambiente de libertad, autonomía y autodeterminación, para ello el maestro debe estar en la capacidad de identificar y diagnosticar algunas situaciones o circunstancias de su entorno; ser respetuoso de las opiniones de otros y tener un sentido de compromiso y responsabilidad frente a los deberes que se derivan de su quehacer pedagógico.

4.1.4 Saber convivir

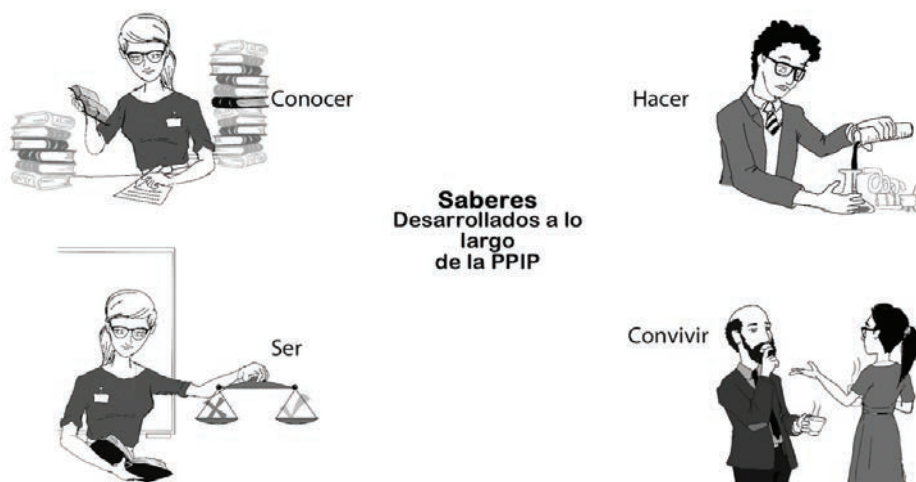
Las competencias en saber convivir se derivan de las de saber conocer, hacer y ser, y se refieren al mundo objetivo, subjetivo e intersubjetivo (Unigarro, 2017). Es innato en la persona el hecho de buscar la vida en sociedad, para lo cual se requiere que existan normas, algunas escritas, otras no, que permitan la convivencia pacífica y fructífera de los individuos, teniendo en cuenta las diferencias, características, responsabilidades y privilegios, para ello la escuela debe propiciar ambientes de inclusión en los que se promueva una convivencia sana, libre de prejuicios y con igualdad de oportunidades.

Por esta razón, la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización

con base en lo planteado por el MEN (2011), le apunta al desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos y de aquellos que como estudiantes se forman para educar, a través del fomento de capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios y el trabajo en equipo, el asumir con responsabilidad y compromiso los roles adquiridos y las habilidades para mediar en la solución de conflictos y problemas. De la misma manera se busca generar espacios para la comunicación, la negociación y la participación; dinámicas propias del ejercicio docente y necesarias en todo proceso de construcción de paz, que contribuyen a una sana convivencia dentro y fuera del aula de clase.

La figura 1, representa cómo para ser competente en el quehacer pedagógico es fundamental el desarrollo de cada uno de los saberes (Conocer, Hacer, Ser y Convivir) los cuales deben ser puestos en escena durante el desarrollo de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización.

Figura 1. *Saberes del maestro en formación*



Nota. En la figura 1 se observa los saberes desarrollados a lo largo de PPIP (Gamboa, 2020).

4.2 Marco metodológico

El ejercicio metodológico corresponde a una investigación cualitativa, llevada a cabo a través de la metodología de sistematización de experiencias, la cual parte de un ejercicio intencional que busca explicar un fenómeno y reconfigurar sus saberes a través del registro, análisis y teorización de lo vivido, “se estudia la experiencia para encontrar sus vínculos con otras prácticas sociales de las que ella forma parte” (Jara, 2018, p. 55). En este caso, a través de esta metodología se sistematiza la experiencia vivida en la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización en el periodo académico 2020 y aunque mediante ella es posible llegar a un primer nivel de teorización y generar un diálogo crítico con el conocimiento teórico, no se busca realizar generalizaciones. Este ejercicio se basa en una concepción metodológica dialéctica, que considera los fenómenos como cambiantes en los que confluyen múltiples factores del contexto y en este caso la pandemia por la COVID-19 (Expósito y González, 2017).

Para organizar el proceso de sistematización, se tomaron como referente los pasos propuestos por Ávila y Díaz (2021), quienes se basaron en las ideas de Jara (2018), justamente en un ejercicio similar con una experiencia de práctica maternal con estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil.

A continuación, cada uno de los momentos transitados:

1.1.1 *El Punto de partida*

Correspondió a delimitar los actores e instrumentos utilizados. En este caso, una de las autoras orientó la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización (PIPI) de los maestros en formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Lengua Castellana y Humanidades, y la otra tuvo el rol de agente externo en el registro y sistematización de la experiencia.

Para el caso de los instrumentos se utilizó la cartilla de trabajo de la PIPI la cual fue diligenciada por los maestros en formación, el docente

titular y el docente asesor. Los registros de la experiencia se realizaron retomando las respuestas que los maestros en formación ofrecieron a la pregunta ¿Qué fortalezas adquirió para la vida personal y profesional, en el desarrollo de este proceso de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización en medio del confinamiento social? con base en sus aprendizajes durante el periodo 2020 y lo plasmado en la cartilla.

1.1.2 Formular un plan de sistematización

Propósito de la sistematización: correspondió a identificar la incidencia que tuvo la pandemia en el desarrollo de las competencias de la PPIP (Saber Conocer, Saber Hacer, Saber Ser y Saber Convivir) de los maestros en formación durante el periodo académico 2020, a la luz de los dominios expuestos en la cartilla de trabajo y las respuestas ofrecidas por ellos a la pregunta guía.

Experiencia sistematizada: la actividad de reflexión de los maestros en formación a la luz de su respuesta a la pregunta guía, tomando como referente la descripción de los dominios expuestos en la cartilla de la PPIP, pero ahora desde la mirada de una docencia llevada a cabo en tiempos de pandemia.

Aspectos en los que se centró la sistematización: teniendo en cuenta que los maestros en formación son estudiantes en modalidad virtual y a distancia, se identificó que tenían importantes competencias que normalmente no ponían en escena en su práctica pedagógica, por lo que la reflexión se centró en la manera en que estas se hicieron manifiestas y se fortalecieron durante el confinamiento. Como referente para la reflexión se utilizaron los dominios expuestos en la cartilla de trabajo.

Fuentes de información utilizadas: se contó con los datos recopilados a través de un Excel que normalmente son utilizados para realizar el informe técnico de la PPIP, en él se compilaron las respuestas ofrecidas a la pregunta guía por 249 maestros del primer semestre (I-2020) y 175 maestros del segundo semestre (II-2020), todos ellos en formación. Adicionalmente, se retomaron las descripciones que de los dominios se

hace en la cartilla de trabajo y seguimiento de la PPIP. En esta ocasión las respuestas de los estudiantes quedaron compiladas en este formato, por el ajuste realizado a la cartilla, la cual pasó de impresa a digital, para facilitar la recolección de información y el acceso a la misma por parte de quienes acompañan a los maestros en formación durante el ejercicio de práctica.

Procedimiento y tiempo: el ejercicio fue aplicado durante el primer y segundo semestre académico de 2020, en el momento final de la PPIP. Para ello, el docente asesor compartía con los maestros en formación, un enlace a un formulario de Google en el que se planteaban 20 preguntas, de las cuales este ejercicio se concentra en una: ¿Qué fortalezas adquirió para la vida personal y profesional, en el desarrollo de este proceso de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización en medio del confinamiento social?

4.2.3 Procesos de análisis, síntesis e interrelaciones

Para el análisis de los datos se utilizaron como categorías iniciales los saberes: conocer, hacer, ser y convivir, dispuestos en la cartilla de trabajo PPIP, posteriormente las investigadoras realizaron un ejercicio de lectura de todas las respuestas ofrecidas por los maestros en formación a la pregunta ¿Qué fortalezas adquirió para la vida personal y profesional, en el desarrollo de este proceso de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización en medio del confinamiento social?, producto de este ejercicio emergieron otras. Tanto las categorías iniciales como las emergentes son presentadas en la tabla 7.

Tabla 7. *Categorías iniciales y emergentes*

| Categoría inicial (Predeterminadas) | Subcategorías (emergentes) |
|--|--|
| Saber conocer | Adquiere conocimientos pedagógicos para el desarrollo de las áreas disciplinares |

| | |
|----------------|---|
| Saber hacer | <p>Maneja estrategias lúdicas y didácticas en las actividades utilizando recursos propios del contexto</p> <p>Utiliza diferentes plataformas y herramientas tecnológicas para encuentros virtuales</p> <p>Demuestra mejora en las competencias comunicativas y de manejo de grupo</p> <p>Utiliza habilidades docentes para organizar y planificar su práctica pedagógica</p> <p>Desarrolla habilidades para la resolución de problemas</p> <p>Organiza procesos de flexibilización de aprendizaje y de priorización de contenidos</p> |
| Saber ser | <p>Toma conciencia de la importancia de trabajar en equipo y su aporte al liderazgo y autoestima</p> <p>Es sensible al contexto y a las situaciones por las que atraviesan los estudiantes</p> <p>Atiende los desafíos con resiliencia, creatividad e innovación</p> |
| Saber convivir | <p>Respeta y coopera en procesos que contribuyen a una sana convivencia</p> |

4.2.4 Los puntos de llegada

En esta etapa del proceso de sistematización y con base en las reflexiones realizadas por los autores tomando como referente los datos, se presentaron los resultados y se formularon las discusiones y conclusiones de este documento.

4.3 Resultados

Como se ha descrito anteriormente se utilizó la pregunta guía ¿Qué fortalezas adquirió para la vida personal y profesional, en el desarrollo de este proceso de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización en medio del confinamiento social?, la cual permitió recopilar información ofrecida por los maestros en formación (MF) en categorías iniciales (predeterminadas) y emergentes. Si bien esta pregunta era la misma que se utilizaba en la cartilla antes de la pandemia, toma un sentido distinto durante el proceso de educación remota que ya no sólo asumieron los maestros en formación para ellos,

sino que tuvieron que adaptar rápidamente para sus estudiantes. A continuación, se presentan los resultados atendiendo a ellas.

4.3.1 Categoría *saber conocer*

El saber conocer desde la teoría del aprendizaje de Sánchez (2005), corresponde a la articulación entre el contexto amplio del conocimiento (cultura, experiencias, vivencias) con los saberes específicos disciplinares. Supone, además, un desarrollo de habilidades y metas cognitivas que permiten evidenciar procesos de razonamiento, análisis, comparación, entre otros que capacitan a la persona para reconocer sus recursos y potencialidades y de esta manera saber cómo usarlos en contextos o situaciones específicas, como las que vivieron los maestros en formación en el periodo académico 2020 a causa de la pandemia por la COVID-19.

Justamente sobre este aspecto solo un pequeño número de los maestros en formación manifestaron alguna clase de fortalecimiento en el saber conocer, por lo que los datos recopilados para esta competencia se organizaron en una única subcategoría emergente denominada *Adquiere conocimientos pedagógicos para el desarrollo de las áreas disciplinares*. Aunque tradicionalmente se espera que los estudiantes amplíen sus conocimientos en términos de teorías y conceptos en los espacios de formación, es posible que la dinámica que trajo la pandemia les haya permitido retomar lo aprendido previamente para darle un uso significativo en aras de atender la situación que se atravesaba, explicando, en parte el alto número de estudiantes que se inclinaron por indicar cómo la competencia asociada con el hacer fue la más abordada.

Sobre la competencia Saber Conocer los estudiantes expresan:

la más grande fortaleza en el desarrollo de mis prácticas fue el autoaprendizaje y adquisición de conocimientos pedagógicos que aportaron al proceso de enseñanza-aprendizaje entregando lo mejor de mí para la educación y formación de los estudiantes a mi cargo.
(MF1)

Esto refleja lo expuesto por Sánchez (2005), quien manifiesta que el saber conocer estimula al desarrollo de un proceso reflexivo permitiendo tomar responsabilidad sobre los propios aprendizajes en el cual el estudiante es el protagonista. Expresiones como “adquirí experiencia pedagógica y fundamentos pedagógicos para el desarrollo de las clases, además de cómo elaborar un proyecto de aula entre otros, que me han permitido actualizarme en mi quehacer pedagógico” (MF98), resaltan otra característica asociada a esta competencia que tiene que ver con la importancia de la actualización continua de saberes de tal manera que los maestros en formación no queden sesgados o limitados, sino que estén inmersos en un ejercicio de constante transformación y construcción de nuevo conocimiento.

4.3.2 *Categoría saber hacer*

Esta categoría, asociada a la competencia saber hacer es entendida desde la definición de Delors (1996) como no sólo adquirir cualificación profesional sino las habilidades necesarias para hacer frente a diversas situaciones, trabajar en equipo y atender las diferentes características del contexto. Llama la atención que la mayoría de respuestas de los maestros en formación, hacen parte de la subcategoría utiliza diferentes plataformas y herramientas tecnológicas para encuentros virtuales, lo cual se deduce que fue justamente por lo que les implicó la llegada de la pandemia frente a la necesidad de explorar y aprender a utilizar diferentes recursos tecnológicos que les permitiera no sólo llegar a sus estudiantes para garantizar que se diera continuidad a los planes de estudios, sino también a ellos mismos para llevar a cabo su proceso de formación como licenciados. Esto se evidencia en afirmaciones como:

[...] durante el proceso de la práctica pedagógica, aprendí la importancia de hacer uso eficiente de las diferentes tecnologías de la comunicación, es fundamental que los docentes en formación sepamos cómo usarlas con eficacia ya que resulta una herramienta fundamental a la hora de enseñar. (MF3)

Esta experiencia les implicó también, enfrentarse a las brechas tecnológicas que tiene el país, tanto para estudiantes como docentes del

sector urbano y rural, con mayor énfasis en este último puesto que más del 50% de los estudiantes no cuenta con conexión a internet (Abadía et al., 2020). No obstante, los maestros en formación lo sortearon gracias a su motivación, curiosidad y el uso constante de los recursos. El MF102 comparte sus impresiones sobre este aspecto:

Aprendí a utilizar diferentes plataformas para encuentros virtuales, otras para realizar actividades con los estudiantes. Fue muy buena toda la práctica, aprendí mucho de las TIC, de la asignatura que escogí, de los estudiantes que participaron en mi proyecto de aula. Se me dificultó la conexión por la señal de mi internet, pero todo eso fue superado.

Esta misma necesidad de mantenerse en contacto con sus estudiantes y docentes, permitió que intrínsecamente los participantes aportarán reflexiones alrededor de la subcategoría Demuestra mejora en las competencias comunicativas y de manejo de grupo, en la medida en que fue necesario realizar un trabajo remoto sincrónico en el que debían garantizar que sus estudiantes comprendieran las instrucciones, mantuvieran los tiempos de atención, atendieran a los acuerdos y dinámicas de clase, ahora en una sesión virtual. Por esta razón, lo resaltan como se evidencia en el testimonio: “las fortalezas adquiridas al momento de la realización de mi práctica fueron el dominio de los grupos al momento de dictar las clases, el fortalecimiento de las competencias comunicativas, afianzando mis conocimientos para un mejor aprendizaje de mis estudiantes” (MF26).

Con relación a la categoría emergente: *¿Maneja estrategias lúdicas y didácticas en las actividades utilizando recursos propios del contexto?*, los maestros en formación tuvieron no sólo que acudir a los conocimientos didácticos aprendidos durante su proceso de formación como licenciados, sino también a su creatividad y los recursos ofrecidos por el entorno, para apoyar a los niños en el proceso de formación, especialmente en aquellos cursos que buscaban favorecer el pensamiento lógico-matemático y que requerían de un alto uso de material concreto como cubos de soma, tangram, ábaco, caja Mackinder, por nombrar algunos. Es decir que también fue *necesario, desarrollar habilidades para la resolución de problemas*, convirtiéndose

esta, en otra subcategoría. Los maestros en formación manifestaron: “adquirí mucha imaginación y estrategias en este momento de la vida dando solución a las dificultades presentadas” (MF35):

El proceso formativo de la PPIP fue una experiencia significativa la cual le enseña a uno como docente en formación a buscar varios recursos y estrategias para poder brindar un acompañamiento continuo y ofrecer un aprendizaje óptimo para todos los estudiantes sin importar las condiciones. (MF6)

Finalmente las subcategorías *utilizan habilidades docentes para organizar y planificar su práctica pedagógica y organiza procesos de flexibilización de aprendizaje y de priorización de contenidos*, mostraron una importante correlación, especialmente cuando los maestros en formación se vieron en la necesidad de adaptar los diseños de sus planes de estudio para atender las condiciones del contexto de los estudiantes entre las cuales destacan el limitado acceso a los recursos tecnológicos, el no acompañamiento por parte de los padres, los tiempos de las actividades de aprendizaje los cuales debieron ser modificados atendiendo a la modalidad virtual o sincrónica; y en el caso de las características de los estudiantes garantizar que fuesen tenidas en cuenta, especialmente las de aquellos con algún tipo de discapacidad o que requerían un acompañamiento adicional, por ejemplo el MF67 indica:

[...] durante este tiempo se aprendió a transmitir los conocimientos a los estudiantes de manera más creativa, desarrollando nuevas estrategias de enseñanza para atender a las condiciones, aprendí a entender más los sentimientos y las necesidades de cada estudiante para de esta manera aplicar el método de enseñanza adecuado.

4.3.3 Categoría *saber ser*

La educación en cualquier nivel de formación, debe contribuir al desarrollo integral de la persona, es decir, los individuos, gracias a ella, desarrollan una conciencia crítica, un pensamiento autónomo, y cultivan su mente, su cuerpo y su sentido estético. En pocas palabras, la educación debe permitir al ser humano descubrirse a sí mismo, para

luego poder descubrir, comprender e interactuar con otros (Delors, 1996). Teniendo en cuenta esta definición de la competencia y la pregunta guía, las respuestas ofrecidas por los maestros en formación se clasificaron en tres subcategorías: *toma conciencia de la importancia de trabajar en equipo y su aporte al liderazgo y autoestima; es sensible al contexto y a las situaciones por las que atraviesan los estudiantes* y finalmente, *atiende los desafíos con resiliencia, creatividad e innovación*.

Con relación al trabajo en equipo, los maestros en formación resaltaron cómo durante la pandemia este se hizo necesario para lograr los objetivos, no solamente entre ellos como compañeros de la PPIP, sino también entre las familias que, del otro lado de la pantalla, también debieron asumir un rol de acompañantes para llevar a los estudiantes hasta la meta de aprendizaje propuesta. Gracias al trabajo en equipo se fortalecieron otros aspectos como la comunicación, el liderazgo y la autoconfianza. El MF41 manifestó que “con el trabajo en equipo tuve que poner a prueba mi capacidad para comunicarme con los demás y tomar las riendas muchas veces”.

La pandemia y las estrategias que se utilizaron para seguir “conectados” con los estudiantes llevó a que los maestros en formación tuvieran la posibilidad de “entrar” a cada una de las casas de sus estudiantes permitiéndoles conocer y comprender las realidades, contextos, dificultades y entornos familiares, elementos que influyen en el rendimiento escolar, tal y como se evidencia en la respuesta del MF111 “aprendí que a pesar de las adversidades uno puede lograr lo que se proponga y aprendí a entender las situaciones por las que pasan los estudiantes”. Esto hizo entre otras cosas, que se trabajará alrededor de habilidades como la empatía, la resiliencia, la creatividad y la innovación, necesarias para asumir y dar respuesta a los retos a los que tuvieron que enfrentarse, incluso en aspectos distintos a los tecnológicos, lo cual resaltan los maestros:

[...] me dí cuenta que adaptarme a nuevas maneras de enseñanza teniendo en cuenta la evolución del sistema y el contexto de mis estudiantes, para eso debes siempre estar buscando nuevas herramientas para aplicar con los estudiantes y eliminando de

mi mente los límites, para lograr hacer mejor mi labor día a día.
(MF167)

4.3.4 *Categoría saber convivir*

Para Delors (1996) saber convivir es la capacidad de ser parte de una comunidad evidenciando una comprensión o entendimiento del otro y de las formas de interdependencia que existe entre seres humanos. En ese sentido los maestros en formación se vieron en la obligación de revisar sus prácticas de convivencia, que en la presencialidad se desarrollaban principalmente con los estudiantes, pero que con la pandemia se extendieron a los integrantes de los hogares de los niños, incluidos en muchos casos, además de los padres, abuelos, hermanos mayores y tíos.

Con base en la pregunta guía y en las reflexiones compartidas por los estudiantes a partir de la misma, emerge una única subcategoría denominada *Respeto y coopera en procesos que contribuyen a una sana convivencia*, lo aquí recopilado deja ver como los maestros en formación se vieron en la necesidad de hacer ajustes en su “ser persona” para ser mucho más tolerantes, perceptivos e incluso hábiles para adaptarse a las diferentes situaciones que se fueron presentando mientras transcurría el año escolar en confinamiento. Por ejemplo, el MF89 indica: “Adquirí la fortaleza de ser una persona más entendible frente a las diferentes situaciones que se puedan presentar con los integrantes del núcleo familiar de los estudiantes” y el MF56 manifiesta lo siguiente: “Desarrollé adaptabilidad a las situaciones usando un lenguaje asertivo con los estudiantes y sus familias”. Sin duda alguna, propiciar ambientes de sana convivencia antes en el aula presencial, y ahora en una aula sincrónica con la participación de la familia como espectadora, es uno de los mayores desafíos que los maestros en formación enfrentan en la PPIP, a pesar de ello solo un reducido grupo de estudiantes, se refirió a este aspecto al dar respuesta a la pregunta guía nuevamente porque mucho de lo que trajo la pandemia, por lo menos en los primeros meses, fue el garantizar la conectividad, por sobre las estrategias pedagógicas, los tiempos, las dinámicas, que

son aspectos que una vez garantizado el factor tecnológico han ido progresivamente, retomando su protagonismo.

4.4 Discusión

La llegada de la pandemia trajo importantes cambios a todos los sectores, entre ellos el educativo que rápidamente tuvo que mudarse de un ejercicio presencial a uno mediado por las tecnologías, con el agravante de que en Colombia el 63% de los estudiantes en educación media de las instituciones educativas oficiales no tienen acceso a internet ni a computadores. Si se hiciera este mismo análisis con todos los municipios del país, en el 96% de ellos, más del 50% de los estudiantes no cuentan con la posibilidad de conexión o equipos de cómputo, como lo expresan, (Abadía et al., 2020). Más de la mitad de la población en Colombia, cerca de 23.8 millones de habitantes, no tiene acceso a internet (Min Tic, 2019).

Seguramente antes de la pandemia esta cifra, aunque preocupante, era poco conocida por la población en general y por los maestros en formación, quienes se reunían con sus estudiantes en las aulas de clase, que, sin mucha tecnología, permitían desarrollar diversas actividades con otro tipo de recursos que garantizaban el alcance de los resultados académicos. Sin embargo, tal y como lo indica Castañeda (2020): en su libro “Experiencia desde la Cuarentena” el mundo no es estático, se encuentra en constante movimiento, está lleno de adaptación, cambios y acontecimientos que, si bien no siempre dan la opción de elegir lo que se quiere, sí la posibilidad de establecer cómo afrontar los desafíos inherentes a esta dinámica.

En efecto, esto se vivió en el marco de la PPIP por lo que se hizo necesario realizar ajustes de forma, en la medida en que la cartilla ajustó su formato de impreso a digital, pero también de fondo al flexibilizarse para no dejar pasar desapercibido un acontecimiento lleno de aprendizajes y reflexiones para los maestros en formación, así como de un trabajo de exploración de sus competencias para ofrecer soluciones a situaciones en las que estaban inmersos sus estudiantes como la migración educativa de la presencialidad a las clases virtuales

o remotas; la deserción escolar a causa de la brecha tecnológica o la falta de recursos para acceder a internet o un computador.

Por otro lado, también estaban aquellas situaciones en las que ellos como estudiantes universitarios se veían involucrados, lo que hizo que la universidad rápidamente tuviese que ajustar las dinámicas que ahora estaban encaminadas a fortalecer las competencias digitales de los maestros en formación y a replicar los instrumentos de planeación y evaluación de forma virtual (cartilla, PPIP), con el fin de responder a las necesidades, recursos e intereses de una población en contextos diversos.

En esta recolección de experiencias, la cartilla jugó un papel importante, puesto que se convirtió en un instrumento que permitió la comunicación entre los diferentes actores que participan en la práctica. Para el caso de los estudiantes les sirvió de guía para realizar una reflexión sobre sus aprendizajes y progresos, así como de espacio de compilación de sus percepciones frente a una nueva realidad y la manera en que poniendo en escena sus competencias, dejaban ver su capacidad de respuesta ante los retos, dificultades y desafíos de la PPIP.

Entre los principales hallazgos producto de la revisión de lo documentado por los estudiantes, está el énfasis en los aprendizajes que tuvieron frente al uso e incorporación de las TIC en sus prácticas, develando sus competencias en el Saber Hacer. Con relación a la competencia Saber Ser, resaltan cómo la situación los llevó a descubrir su capacidad para leer y comprender el contexto, así como también para proponer de manera creativa e innovadora posibles soluciones. Al preguntar por lo aprendido desde el dominio Saber Conocer, destacaron la posibilidad que ofreció esta nueva dinámica para trabajar alrededor de su autonomía en la búsqueda de información, recursos, conceptos que les permitieran diseñar sus planes de clase. Finalmente, explorar y desarrollar la comunicación asertiva, les facilitó tener empatía frente a la realidad de sus estudiantes, características propias del Saber Convivir.

Para los docentes titulares, la cartilla ofreció la posibilidad de llevar a cabo la valoración de la puesta en acción realizada por los maestros en formación en los escenarios de práctica con base en cada uno de los saberes, esto a pesar de la coyuntura, gracias al formato digital hacia el que migró este instrumento, garantizando un seguimiento sin interrupciones durante la pandemia.

Finalmente, los docentes asesores, vieron también las ventajas frente al uso del instrumento, así como de los canales que se definieron para su diligenciamiento, puesto que la incorporación de la tecnología y específicamente de herramientas web 2.0 facilitó conocer la percepción de los docentes titulares frente al desempeño de sus estudiantes, y la comunicación directa y fluida entre ellos, aspecto que se convierte en una ventaja en el proceso de formación de los maestros en la medida en que es posible ofrecerles una retroalimentación basada en los acuerdos entre los dos docentes.

4.5 Conclusiones

Todo lo aprendido durante el confinamiento y los retos educativos que trajo consigo, reafirma la importancia de ver a la universidad como una institución cuyo objetivo demanda la vinculación del conocimiento, la producción y la trasmisión. Esta última dirigida al desarrollo del ejercicio pedagógico, de manera que se hace necesaria, la articulación de las competencias garantizando la formación de profesionales con la capacidad de cumplir las exigencias de su quehacer disciplinario. “Las habilidades y competencias solo se encarnan en las situaciones en donde ellos actuarán” (Sáez, 2007, p. 280).

La anterior acotación, plantea la idea de que un contexto socioeducativo cambiante requiere de profesionales que se permitan reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje, con el fin de ser capaces de analizar situaciones, pensar soluciones, respondiendo a los retos y desafíos de la educación, ofreciendo posibilidades académicas que permita que todos aprendan desde sus contextos, con resiliencia, basados en valores, principios y habilidades como el liderazgo, la creatividad y la innovación.

Este libro compila las adaptaciones procedimentales que surgieron como respuesta a los desafíos que trajo consigo la pandemia por la COVID-19, que implicó configurar rápidamente las prácticas pedagógicas de los maestros en formación hacia una modalidad virtual o una con una alta incorporación de TIC. A lo largo de los 4 capítulos se describen los ajustes que se realizaron a la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización en la UPTC durante los semestres I-2020 y II-2020.

El capítulo 1, “Generalidades de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización en Tiempo de Pandemia”, concentró su reflexión en la importancia de la PPIP como un proceso fundamental en la formación de maestros y en la manera en la que este espacio se permeó de las diferentes demandas del contexto, entre ellas la incorporación de las TIC en los procesos de formación como un instrumento necesario para seguir llegando a los educandos y generando espacios innovadores y significativos a pesar de la distancia física, que en este caso trajo la pandemia.

“El diario de campo y planeador de clase en tiempo de pandemia” correspondió al capítulo 2, el cual presentó estos dos instrumentos de uso diario del docente para documentar su ejercicio y organizar su trabajo. En él, se hace especial énfasis en la importancia de estos para favorecer la reflexión, preparación y evaluación de las prácticas, más aún cuando se hizo necesario afrontar el reto de transitar de espacios presenciales en el aula, a unos únicamente mediados por las TIC.

Por su parte, el capítulo 3: “Proyecto Pedagógico de Aula y Ensayo Reflexivo y/o Artículo en Tiempo de Pandemia” recopiló las vivencias durante el semestre I y II del año 2020 por los maestros en formación del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, los cuales se concentraron especialmente en Matemáticas y Lengua Castellana. Los proyectos se convirtieron en un excelente recurso para motivar a los futuros maestros en la articulación de la teoría con la práctica y poner en escena competencias, actitudes y habilidades en la generación de escenarios que buscaban responder a los retos que trajo el 2020.

Finalmente, en el capítulo 4: “La cartilla de seguimiento de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización como Instrumento de Acompañamiento al Maestro en Formación en Tiempo de Pandemia”, se presentó el ejercicio a través del cual se invitó a los estudiantes de la licenciatura a reflexionar sobre su quehacer docente a la luz de la pregunta: ¿Qué fortalezas adquirió para la vida personal y profesional, en el desarrollo de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización en medio del confinamiento social?. Esto les permitió reflexionar sobre las competencias desarrolladas a lo largo de este proceso y adicionalmente sobre la manera en la se adaptaron rápidamente tanto ellos, como sus estudiantes, a una nueva realidad que llegó de manera inesperada e implicó respuestas rápidas y eficientes desde el ámbito de la educación en pro de la calidad.

En el marco de esta reflexión, es importante precisar que lo que aquí se presenta, no es un conocimiento finalizado, sino que por el contrario una invitación a continuar trabajando alrededor de la formación de los futuros licenciados. Este debe ser un compromiso no sólo de las universidades, sino también de los gobiernos regionales y nacionales para garantizar que se cumplan unos estándares de calidad en sus procesos de formación, permitiendo a la sociedad tener la tranquilidad de que a futuro estarán en las aulas maestros cualificados para atender a los retos del contexto y responder con propuestas innovadoras y creativas, a las necesidades e intereses que surjan.

4.6 Anexos

Anexo H. Instrumento, Objetivo y momentos de la PPIP

| INSTRUMENTO | INTENCIONALIDAD | FECHA DE DILIGENCIAMIENTO |
|--|--|---|
| FORMATO N.º 1: Seguimiento a los planes de clase. | Permite llevar el registro de la entrega de los planes de clase semanalmente por parte del maestro practicante al titular. | Firma semanal. |
| FORMATO N.º 2. Valoración del titular de la institución educativa. | <p>Permite que el docente titular valore el desempeño observado en el maestro practicante. Se diligencia de manera cualitativa durante la duración de la práctica en tres momentos, bajo los siguientes aspectos:</p> <p>Saber conocer, saber ser, saber hacer, saber convivir. Busca que para cada uno se ofrezca una apreciación sobre los aspectos positivos y por mejorar en el maestro practicante, y se fijen unos compromisos de mejoramiento.</p> <p>Proyecto que debe adelantar el maestro practicante, junto con la presentación de la propuesta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primer momento: Presentación de la propuesta. • Segundo momento: Desarrollo. • Tercer momento: Entrega y socialización. <p>Se debe tener en cuenta al culminar cada momento el ser evaluado de forma cuantitativa.</p> | <p>Forma de evaluación:</p> <p>Primer momento. De acuerdo con el asesor PPIP</p> <p>Segundo momento. De acuerdo con el asesor PPIP</p> <p>Tercer momento. De acuerdo con el asesor PPIP</p> <p>IMPORTANTE. Una vez diligenciada por parte del docente titular, debe ser entregada al asesor PPIP UPTC.</p> |
| Recomendaciones finales para la Práctica Pedagógica Investigativa y de Profundización. | Busca conocer la opinión de los docentes titulares, sobre el desarrollo de la práctica y en general ser mecanismo de comunicación para implementar acciones de mejora. | OPCIONAL |

Anexo I. Competencias del proceso de evaluación de la PPIP

| COMPETENCIAS | FORTALEZAS | ASPECTOS QUE MEJORAR Y ESTRATEGIAS DE MEJORAMIENTO |
|--|-------------------------------------|--|
| | Valora el titular de la institución | Valora el titular junto con maestro en formación |
| <p>SABER CONOCER</p> <p>Conoce, domina y actualiza conocimientos referidos a las áreas disciplinares que desarrolla.</p> <p>Articula los contenidos de desarrollo de los estudiantes del nivel educativo.</p> <p>Revisa y corrige frecuentemente los contenidos, actividades, propuestas dentro y fuera del aula, adecuación de los tiempos y material utilizado.</p> <p>Construye estrategias para la resolución pacífica de conflictos.</p> <p>Demuestra creatividad y originalidad en sus perspectivas y enfoques.</p> | | |
| <p>SABER HACER</p> <p>Presenta y desarrolla un proyecto de aula con proyección social para ser ejecutado en el proceso.</p> <p>Prepara actividades formativas que permitan relacionar los conceptos de las áreas con las experiencias de los estudiantes.</p> <p>Planifica los procesos de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta la formación por competencias.</p> <p>Sigue en forma ordenada el proceso metodológico, mantiene informados a los estudiantes en su desarrollo personal y académico (evaluaciones, disciplina, inasistencias).</p> | | |

| | | |
|---|--|--|
| <p>Construye un ambiente de aprendizaje que fomente el comportamiento autónomo en los estudiantes, implementando actividades de motivación de acuerdo con el tema.</p> <p>Evalúa teniendo en cuenta un enfoque integral, flexible y formativo.</p> | | |
| <p>SABER SER</p> <p>Percibe y se motiva ante las necesidades de las personas con quienes interactúa y procede acorde con dichas necesidades.</p> <p>Escucha a los demás y expresa las opiniones e ideas de forma clara.</p> <p>Es puntual para la llegada y salida de la institución</p> <p>Cumple con las actividades complementarias</p> <p>Es responsable para pedir temas y entregar planes de clase</p> <p>Su presentación personal es adecuada.</p> <p>Demuestra seguridad y confianza en su propia capacidad docente.</p> | | |
| <p>SABER CONVIVIR</p> <p>Participa activamente y coopera en procesos de formación integral de los estudiantes (de la comunidad educativa) en el marco de la comprensión, el respeto, el diálogo y la solidaridad, con miras al logro de la sana convivencia de la comunidad educativa de la Institución.</p> | | |

Anexo J. Planilla de valoración de la PPIP (docente titular y maestro en formación)

| VALORACIÓN DEL PROYECTO PEDAGÓGICO INVESTIGATIVO | | |
|---|--|--|
| TÍTULO DEL PROYECTO: | | |
| PROYECTO | FORTALEZAS | ASPECTOS PARA MEJORAR Y ESTRATEGIAS DE MEJORAMIENTO |
| | | Valora el titular de la institución |
| Presentación de la propuesta de proyecto al titular | | |
| Criterios para evaluar el Proyecto Pedagógico Investigativo | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de comunicación oral y escrita. • Capacidad de aplicar conocimientos en la propuesta, desarrollo y ejecución. • Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente. • Compromiso en el medio ambiente • Habilidades relacionadas con el desempeño profesional y compromiso ético. • Creatividad e innovación. | |

Anexo K. Planilla de valoración de la PPIP (docente titular)

| MOMENTOS EVALUADOS | CALIFICACIÓN CUANTITATIVA |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| Primer momento | |
| Segundo momento | |
| Tercer momento | |
| NOTA DEFINITIVA (Promedio) | |

Anexo L. Planilla de valoración de la PPIP (Asesor).

| ASPECTOS QUE SE VALORAN | CALIFICACIÓN |
|--|---------------------|
| Situación de aprendizaje | |
| | |
| Entrega, desarrollo y socialización del Proyecto Pedagógico Investigativo. | |
| Artículo | |
| Planes de aula y Diario de campo | |
| Total | |
| <hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/> Firma docente asesor UPTC | |

Anexo M. Planilla de valoración final de la PPIP

RESUMEN VALORACION FINAL

| | PORCENTAJE | CALIFICACION |
|--|------------|--------------|
| Titular de la Institución Educativa | 5,0 % | |
| Asesor UPTC | 50% | |
| Nota Final | 10% | |

En constancia firma,

Docente Titular

Asesor UPTC

Maestro Practicante

4.7 Bibliografía

Abadía Alvarado, L., Berna Nizperuza, G., Gómez Soler, S., Alonso Díaz, S., Astorga Rojas, L., Monsalve Ortiz, D., Vargas Pardo, C. y Garzón Ospina, O. (2020). Hechos y recomendaciones para enfrentar los efectos negativos del Covid-19 en la educación colombiana. Bogotá: Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). Pontificia Universidad Javeriana

Ávila Zárate, A. y Díaz Rueda, A. (2021). Mis ideas en tres minutos: futuros maestros que escriben y reflexionan. *Revista Praxis Educativa*, 25(3). Universidad Nacional de la Pampa.

- Camargo Escobar, I., y Pardo Adames, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: Diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), 441-457. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672008000200011
- Castañeda Niño, D. (2020). Experiencia de un diario vivir en cuarentena: una lucha contra nosotros mismos y contra la enfermedad. (Coautor) *Experiencias desde la cuarentena* (p. 36) Unimeta.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO.
- De Zubiría Samper, M. (1999). *Fundamentos de Pedagogía Conceptual. Formar en lugar de educar*. (manuscrito sin publicar).
- Expósito Unday, D. y González Valero, J. A. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana*, 19(2). <http://revgmespirituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/1497>
- Gairín Sallán, J. (2009). Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. http://www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf
- Hortal, A. (2000). Docencia. En Cortina, A y J. Corriell. 10 palabras clave en ética de las profesiones. (pp. 55-78). Editorial Verbo Divino.
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos. CINDE.
- Roy, D. y Peña, V. (2017). Estrategias activas participativas de comunicación efectiva para la docencia universitaria: Estrategias grupales. Evaluación para el Aprendizaje. [Apunte docente]. Universidad Andrés Bello.
- Sáez Carreras, C. (2007). *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. PEARSON Educación, S. A.

Ministerio de Tecnologías de la Información TIC (2019). La mitad de Colombia no tiene internet. Recuperado de <https://www.mintic.gov.co/portal/inicio/Sala-de-Prensa/MinTIC-en-los-Medios/100837:La-mitad-de-Colombia-no-tiene-internet>

Unigarro Gutiérrez, M. (2017). Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias. Ediciones UCC.

Universidad Nacional de Colombia. (2007). Propuesta para desplegar un cambio académico.

UPTC (2015). Resolución 37. Por la cual se establecen los lineamientos para las Prácticas Pedagógicas Investigativas de los programas de Licenciatura Presencial y a Distancia de la UPTC.

http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/secretaria_general/consejo_academico/resoluciones_2015/res_37_2015.pdf

UPTC (2020). Cartilla de trabajo de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización. Facultad de Estudios a distancia. Tunja, Colombia.

Acerca de los autores

Diana Carolina Castaño Peñuela

Magíster en Gestión Ambiental de la Pontificia Universidad Javeriana, Licenciada en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana de la FESAD. Docente investigadora del grupo SIEK. Ha ejercido la docencia en instituciones de educación superior de la ciudad de Bogotá. Ha sido ponente en eventos nacionales e internacionales en las mismas áreas del conocimiento y directora de trabajos de grado de pregrado y posgrado y par evaluador. Ha sido coordinadora del semillero de investigación SIPRAPED “Sistematización de Práctica Pedagógica” y del Semillero de Investigación Con Ciencia Educativa. Miembro activo del grupo de investigación Saberes Interdisciplinarios en Construcción SIEK. Autoría en artículos y libros académicos. Coautoría en la producción del material pedagógico. Reconocimiento de profesores investigadores por parte de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Primer puesto Premio América del Sur- Montreal de innovación por la propuesta Been Apsis.

Andrea Catalina Bustamante Parra

Magíster en Neuropsicología y Educación de la Universidad Internacional de la Rioja, Licenciada en Psicopedagogía con Énfasis en Asesoría Educativa de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente de la Facultad de Estudios a Distancia en el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana. Coordinadora del Semillero de Investigación CONSINCOL “Construyendo Inclusión

Colombiana” del grupo de investigación SIEK, investigadora en temas de educación rural, pedagogía e inclusión educativa. Ha sido ponente en eventos nacionales e internacionales, directora de trabajos de grado en pregrado y posgrado como evaluadora. Ha ejercido la docencia en educación superior y técnica, se ha desempeñado como psicopedagoga en instituciones educativas de educación primaria, básica, media y universitaria, apoyando procesos de enseñanza-aprendizaje de niños con habilidades diferentes, así como el acompañamiento a padres de familia y docentes.

Andrés Julián Guzmán Sierra

Doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia, y Tecnología UMECIT; Magíster en Pedagogía de la Cultura Física y Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente de la Facultad de Estudios a Distancia en el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Coordinador del Semillero de Investigación PEC “Perspectiva Educacional Colectiva” e investigador en las temáticas de prácticas pedagógicas, infancia, adolescencia y educación física en la escuela.

Gabriel Jiménez Aguilar

Doctor y Magíster en Lingüística Aplicada y Estudios del Lenguaje por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC - SP). Postgrado (Especialización) en Docencia en Educación Superior (UNICID). Licenciado en Letras por la Universidad Ciudad de São Paulo (UNICID). Profesor del postgrado en Marketing Digital (Faculda de Impacta). Trabaja en el estudio de diversos temas de la enseñanza y aprendizaje en el curso de pedagogía, ministrando asignaturas como Educación Inclusiva, Prácticas de Enseñanza e Investigación. Fue decano y coordinador de los cursos de letras de la UNICID y asesor del rector

de posgrados en investigación y extensión de la UNICID. Actualmente es asesor de la rectoría de la universidad Cruzeiro do Sul y UNICID.

Nelson Guerrero Fagua

Magíster en Didácticas de las TIC UMECIT, Panamá, Especialista en Gerencia Educacional, Licenciado en Informática Educacional, Docente de la Facultad de Estudios a Distancia en el Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana como asesor de Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización. Con experiencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de niños, jóvenes en instituciones de educación secundaria y superior. Ha participado como ponente en eventos nacionales e internacionales.

María Olga Herrera Becerra

Magíster en Educación de UNIMINUTO y en convenio con el Tecnológico de Monterrey de México, Especialista en Gerencia Educacional y Licenciada en Idiomas Español-Inglés de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente de la facultad de estudios a distancia en el Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana. Con experiencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de niños, jóvenes en instituciones de educación secundaria y superior. Ha participado como ponente en eventos nacionales e internacionales. De igual forma, ha participado como par evaluador en comités científicos de orden nacional e internacional.

Elisa Gamboa Saavedra

Candidata a Maestría en Inclusión Educativa e Intercultural de la Universidad Internacional de la Rioja (España); Magíster en Teología, mención Psicología integral del Instituto de Altos Estudios de Latinoamérica (Venezuela), Especialista en Pedagogía Universitaria y

Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación de la Universidad de Pamplona (Colombia). Directora de una entidad educativa de preescolar y primaria, docente de pregrado e integrante de la Mesa de Educación de la Excelencia del Distrito Especial de Barrancabermeja, Eje Calidad; Gestión Educativa.

Lina María Osorio Valdés

Candidata a Doctora en Educación de CETYS Universidad (México); Magíster en Gestión y Evaluación de la Calidad de la Educación Superior de la Universidad Oberta de Catalunya (España); Magíster en Tecnología Educativa del Tecnológico de Monterrey (México); Especialista en Necesidades Educativas Especiales y Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia). Coordinadora de posgrados, docente de posgrado y pregrado, asesora pedagógica para el diseño de programas en modalidad presencial y virtual. Investigadora junior clasificada.

Colección de Investigación UPTC N.º 6

El libro presenta en su capítulo uno las generalidades de la Práctica Pedagógica Investigativa de Profundización (PPIP) que aconteció en las Instituciones Educativas por los maestros en formación en tiempos de pandemia en los semestres I-2020 y II-2020 de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad de Estudios a Distancia (FESAD) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). En el capítulo dos abarca la fundamentación teórica, conceptual y herramientas tecnológicas acerca de los instrumentos denominados Diario de Campo y Planeador de Clase. En el capítulo tres se describe el impacto de los instrumentos utilizados los cuales fueron el Proyecto Pedagógico de Aula, Ensayo Reflexivo y/o Artículo Reflexivo. Por último, en el capítulo cuatro presenta una reflexión desde los datos recopilados a través de la Cartilla de Seguimiento y Trabajo de la PPIP por los maestros en formación, como instrumento de seguimiento y acompañamiento a los docentes titulares. Todo lo anterior fundamentado desde una metodología con enfoque cualitativo de tipo descriptivo donde se logró recopilar las experiencias de los maestros en formación a partir de dos encuestas realizadas por medio del formulario de Google Drive con preguntas cerradas para cada semestre.

