

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 %
Vídeo 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

SITUACIONES PARA CONSIDERAR	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
	(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.

