



Ser asesor de Práctica Pedagógica. Una experiencia con sentido

Dioné López Aguilar⁵





Introducción

La Práctica Pedagógica Investigativa en programas de formación de maestros para la infancia es un espacio que ofrece experiencias vitales para los estudiantes, los maestros en ejercicio y los asesores, pues aporta en la consolidación como profesional de la educación. En estas experiencias es necesario comprender la diversidad social y cultural de los contextos y poblaciones y las necesidades educativas de las infancias para construir propuestas emergentes que dinamicen los procesos pedagógicos e investigativos propios del quehacer docente.

La intención de este texto es dar a conocer las características relevantes de esta labor, a partir de la experiencia personal como asesora de Escuelas Normales Superiores en convenio con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia [UPTC] y profesora de la Licenciatura en Educación Infantil de la misma universidad, de investigación y de Práctica Pedagógica Investigativa, para reconocer la importancia del quehacer docente como asesor de Práctica Pedagógica y el sentido atribuido a esta.

La metodología fue de enfoque cualitativo. Se realizó una revisión de literatura para entender cómo se concibe la Práctica Pedagógica Investigativa en las instituciones educativas objeto de estudio y en contribuciones teóricas de diferentes autores. Luego, se presenta el sentido atribuido al rol del asesor de práctica en la perspectiva y vivencia de la maestra asesora.

Defino al asesor de Práctica Pedagógica como la persona que busca compartir saberes con grupos poblacionales, maestros en formación y en

ejercicio, los cuales se hacen partícipes de propuestas que contribuyan al bienestar común. El asesor es un mediador que puede llegar a ser referente al que otros están dispuestos a escuchar; necesita apoyo constante y crear un vínculo con los integrantes de grupo de trabajo. Ocupar este rol es una experiencia significativa con sentido social, educativo, investigativo y relacional, pues es un escenario propicio para el acercamiento directo a las comunidades de diversos contextos en donde conviven las infancias. A partir de esta labor se puede reconocer las realidades que requieren la presencia del maestro y ejecutar acciones favorables para fortalecer el proyecto de vida de las familias y las infancias.

Fundamentación teórica

Prácticas Pedagógicas Investigativas

Los procesos formativos de la educación superior proporcionan conocimientos, estimulan y promueven habilidades y actitudes en los estudiantes, para que asuman su labor profesional con responsabilidad. En el caso de los maestros en formación, a partir de las Prácticas Pedagógicas se logra el aprendizaje por sí mismo y la vivencia de experiencias en la docencia, la investigación e innovación. Es de esta manera que el maestro en formación se apropia de herramientas educativas, reconoce realidades, determina su lugar de acción y proyecciones futuras en respuesta integral a las demandas locales, regionales y nacionales.

La Facultad de Ciencias de Educación de la UPTC establece los lineamientos para las Prácticas Pedagógicas Investigativas en los programas de Licenciatura a través de la Resolución 37 (2015), reglamentada por el Consejo Académico. En cuanto a la naturaleza de esta etapa señala:

Corresponde a los procesos de interacción permanente del estudiante con la realidad educativa, a partir de la acción pedagógica, investigativa en la cotidianidad del aula, su contexto y el entorno de la misma ... En este espacio de formación el estudiante asesorado reconocerá y reflexionará sobre el objeto de la pedagogía, los métodos y la razón del saber pedagógico, así como su relación con los saberes disciplinares específicos, con el fin de darle sentido a la profesión docente e intervenir y transformar efectivamente el contexto social, educativo y cultural donde se desempeñe con propuestas de acción pedagógica (Art. 2).



El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPTC vincula Prácticas Pedagógicas Investigativas de primero a décimo semestre, todas ellas mantienen un enfoque pedagógico investigativo. A partir de estas experiencias, los maestros en formación logran acercarse e indagar la realidad educativa para la intervención pedagógica investigativa y, con el acompañamiento del maestro asesor, dinamizar procesos de reflexión del quehacer docente y los contextos desde una mirada crítica de sí mismo y de su Práctica Pedagógica.

El documento *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores* (MEN, 2015) hace alusión a la Ley 115 de 1994, normativa rectora de la educación en Colombia, respecto a las instituciones formadoras de educadores. El texto señala que

las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria (PFC) que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior (Ministerio de Educación Nacional, 1994) (p. 30).

Por tal razón, el convenio celebrado entre las ENS y la UPTC brinda asesoría a docentes y estudiantes del Programa de Formación Complementaria [PFC] en aspectos relacionados con la práctica pedagógica, la investigación, la pedagogía y temas que surjan de las necesidades e intereses de estas. Los estudiantes que cursan el PFC reciben el título de normalistas superiores, ello requiere de asesorías y acompañamiento de una institución de educación superior que orienten las Prácticas Pedagógicas, seminarios de investigación y otros temas relacionados con el ejercicio del quehacer docente.

De acuerdo con las directrices del Ministerio de Educación, la práctica pedagógica en las ENS

se convierte en un medio formativo donde el maestro se constituye en un intelectual reflexivo y constructor de conocimiento; lograr este cometido requiere la conformación de un equipo docente en el que se posibilite una enseñanza interdisciplinaria, permeada por la investigación y la escritura.

Es precisamente la sistematización de las experiencias y las reflexiones permanentes sobre éstas, las que hacen posible la identificación de los aciertos y desaciertos, de los problemas y las soluciones con el fin de reorientar las nuevas prácticas (MEN, 2015, p. 30).

Respecto a la formación de educadores, la Ley 115 (1994) describe que «el educador es el orientador, en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad» (art.104). Lo anterior denota la perspectiva de un sistema educativo coherente y de calidad para el cual se requiere de un educador y, en consecuencia, la formación de educadores de alta calidad que reconozcan en la teoría y la práctica pedagógica un elemento central del educador y fortalezcan la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico. Basto-Torrado (citado por Duque y otros, 2013) afirma que el docente, a partir del deber ser y el ser orientador de los procesos pedagógicos, se consolida como una figura mediadora y formadora que debe mejorarse y fortalecerse.

Actores que intervienen en la Práctica Pedagógica de los programas de formación

Es pertinente reconocer quienes son los actores que intervienen en la práctica de los PFC y los programas de licenciatura. Ellos son: 1) *Maestro en formación*. Estudiante que está cursando un PFC o pregrado académico; 2) *Maestro asesor*. Docente mediador, orientador, guía y acompañante de la Práctica Pedagógica; 3) *Maestro titular*. Docente en ejercicio. Es quien recibe al estudiante que realiza la práctica en la institución educativa. Estos actores tienen unos saberes que operan en el hacer y saber hacer para deconstruir, construir y reconstruir la Práctica Pedagógica Investigativa.

Caracterización de la Práctica Pedagógica

La Práctica Pedagógica se da en un espacio de reflexión en el cual interactúan docentes asesores, estudiantes, la institución educativa y el contexto en una constante confrontación entre la teoría y la práctica (Hoyos, 2014). En el mismo sentido, Gelvez (2007), considera que las



Prácticas Pedagógicas son un «espacio que posibilita múltiples interacciones comunicativas que concurren en el encuentro del maestro con los estudiantes, donde se generan procesos de relación y reflexión en torno a inquietudes, saberes y planteamientos, como elementos dinamizadores y transformadores del acontecer diario» (p. 25). Ciertamente, la comunicación en el proceso educativo permite aumentar el interés, participación y creatividad del estudiante para provocar cambios continuos y sistémicos, con el fin de optimizar el intercambio y recreación de significados que contribuyan en la reflexión crítica, implicación y compromiso con la calidad educativa.

Barragán (2013) comenta que «las prácticas, además de ser objeto de interpretación y comprensión, introducen en la cotidianidad de la vida de sus protagonistas aspectos que, gradualmente, se hacen palpables por medio de la educación» (p. 27). Por ello, la práctica pedagógica ofrece experiencias vitales para los maestros en formación, los maestros en ejercicio y los asesores, al reconocer la diversidad social y cultural de los contextos, y permite plantear propuestas educativas que activen los procesos pedagógicos e investigativos propios del quehacer docente.

Importancia de las Prácticas Pedagógicas Investigativas

Las Prácticas Pedagógicas Investigativas en los programas de formación de maestros son de gran importancia para asesores y maestros en formación porque favorecen el acercamiento e interacción con los diferentes grupos poblacionales, objeto de la labor educativa. Los maestros en formación, con el acompañamiento del asesor, se aproximan a comunidades diversas, reconocen los problemas de la infancia y las familias y apoyan la labor de los agentes educativos. Estas prácticas pedagógicas, como experiencias significativas, cobran sentido y significado cuando se conjuga la docencia con la investigación en procesos de indagación, reflexión, análisis y acciones que conllevan a la construcción de saber pedagógico.

La Práctica Pedagógica nace en el momento en que las acciones educativas se reflexionan desde la interpretación que se le pueda dar fuera o dentro del aula, con el objetivo de poder entender la práctica pedagógica en la

relación del docente con la vida y la pedagogía ... que se da en el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje (González, 2020, p. 27).

La Práctica Pedagógica Investigativa que realizan los estudiantes del PFC y de la Licenciatura en Educación Infantil cada semestre tiene un énfasis pedagógico investigativo que permite reflexionar sobre el saber pedagógico y da sentido a acciones e intervenciones, a partir de la indagación, planeación, ejecución y evaluación de proyectos pedagógicos que vinculan a los agentes educativos y las familias. Esta apuesta investigativa reconoce la capacidad del sujeto para situarse en el mundo a partir del asombro y el cuestionamiento, elementos que permiten problematizar las condiciones actuales de la educación (Consejo Académico de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2017)

Rol del maestro asesor

El rol del asesor de práctica pedagógica enlaza múltiples facetas, revive la voz del pasado, vive el presente y vislumbra el futuro, porque el maestro está en constante transformación y tiene en cuenta la diversidad de los grupos asignados. A partir de esto, el asesor crea las condiciones para innovar y está dispuesto a acompañar, sembrar, cuidar, sortear situaciones, recoger y compartir la vivencia de la Práctica Pedagógica Investigativa. Al respecto, Vásquez (2018) señala:

Nuestra tarea, entonces, es poner en la mente y en los corazones de nuestros estudiantes la semilla de la inconformidad, el entusiasmo por el emprendimiento, la pregunta por lo posible. Como se ve, lo que hacemos cotidianamente los maestros es sopesar y poner en la balanza el pasado con el porvenir (p. 3).

Con base en lo expuesto anteriormente, la autora expresa su vivencia del sentido atribuido al rol de asesor, que cumple en la orientación a maestros de los PFC de las ENS y en la formación pedagógica investigativa de los futuros maestros de la Licenciatura en Educación Infantil. La asesoría de la práctica pedagógica es *arte*; se trata de orientar al maestro en formación en la praxis, como escenario de creación, para actuar de manera responsable y consciente a partir de la realidad y necesidades de las comunidades. Se considera ciencia porque se fundamenta en la



teoría, en postulados que rigen la educación en el marco de la formación docente integral, perdurable y continua.

Otras características de un maestro asesor es ser referente personal y posibilitar condiciones para que el maestro en formación desarrolle su propio ser; aporta conocimientos y valida los saberes previos y los contruidos por los estudiantes; destaca la ética profesional como elemento central del quehacer docente, al reconocer que esta labor se da por servicio a los demás con fines humanos y como medio de realización personal.

La ética es así un tema nuclear de la labor docente y el proceso de asesoría y formación, pues «no es posible pensar a los seres humanos lejanos, siquiera, de la ética, mucho menos fuera de ella. Entre nosotros, hombres y mujeres, estar lejos, o peor, fuera de la ética, es una trasgresión» (Freire, 1997, p. 16). Es indispensable que el maestro en formación y el asesor consoliden sus perspectivas éticas para iniciar la práctica pedagógica, porque quien no tiene ética y amor por su profesión, infringe los principios de su formación y del ejercicio profesional, no aportaría a la educación ni orientaría de forma apropiada a los educandos.

De otra parte, el asesor orienta al maestro en formación para fortalecer las competencias y visibilizar desde su quehacer, los saberes del maestro. *Saber ser*, comprender las dimensiones del desarrollo humano —autocontrol, empatía, capacidad de relación y constitución de subjetividad—; *saber conocer*, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples determinaciones; y *saber hacer*, provocar la realización de acciones, las cuales develan habilidades y destrezas. Lo anterior, aporta en la constitución de la propia subjetividad, fortalecimiento de la identidad del futuro docente, adquisición de seguridad y confianza de sí mismo, conquistar espacios, descubrir, experimentar y reflexionar permanentemente acerca de su praxis docente.

Es fundamental que se enseñe a pensar y actuar a los estudiantes, a partir de la orientación, acompañamiento y reflexión propia del educando. Enseñar a pensar es crear los espacios y proporcionar los recursos didácticos y pedagógicos para permitir que emerjan y se consoliden las habilidades y capacidades que ya se poseen; es acercar a los estudiantes

al conocimiento para construir nuevos y no caer en una simple transferencia del conocimiento (Freire, 1997).

Como asesora de práctica pedagógica, resalto la importancia de la cualificación permanente en pedagogías y tecnologías emergentes, articular mediaciones tecnológicas y dinamizar procesos de investigación en la misma práctica. Lo anterior configura a las prácticas en un espacio para problematizar y preguntar sobre el quehacer docente; tomar parte, en equipo, de las incertidumbres pedagógicas a partir del sentir y el convivir; desarrollar proyectos que inviten a la transformación docente; y construir el pensamiento crítico a través de la producción escrita, con nuevos discursos y saberes.

Metodología

Esta experiencia es de enfoque cualitativo, pues este

estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de o interpretar los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales, [...] entre ellos, experiencia personal, que describen la rutina, las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (Rodríguez et al., 1996, p. 11).

Se realizó una revisión de literatura para entender cómo se concibe la Práctica Pedagógica Investigativa en las instituciones educativas y en contribuciones teóricas de diferentes autores. Luego, se presenta el sentido atribuido al rol del asesor de práctica en la perspectiva y vivencia de la maestra asesora.

Se destaca que la escritura está plasmada según la configuración y perspectiva de la autora como asesora de Práctica Pedagógica Investigativa, porque a partir de la vivencia se integra lo que dice y como lo dice. De esta manera se le atribuye sentido a la experiencia.

Resultados

Es oportuno dar a conocer lo que queda luego de ser asesor de Práctica Pedagógica para enfrentar «lo que nos pasa» y el sentido que se atribuye como sujetos de la experiencia. Por esta razón, se plantea la pregunta ¿por qué es bueno narrar las experiencias? Porque la experiencia no es otra cosa que haberse enfrentado una y otra vez a muchos retos; permite atender situaciones y superar desafíos en el tiempo, en diferentes escenarios y con diferentes grupos.

Pensar la connotación de la experiencia lleva a plantear lo expuesto por Jara (2018)

las experiencias son procesos sociales dinámicos... , personales y colectivos, en permanente cambio y movimiento. ... Dadas las condiciones en que suceden, están cargadas de una enorme riqueza acumulada de elementos que, en cada caso, representan procesos inéditos e irrepetibles. Por lo anterior es tan apasionante, como exigente la tarea de comprenderlas, extraer sus enseñanzas y comunicarlas (p. 3).

La experiencia vivida en cada asesoría y acompañamiento de la práctica pedagógica no es igual en todos los semestres y años. Es única e irrepetible, tiene su propia connotación, deja aprendizajes y construcciones colectivas que permiten visibilizar nuevas posibilidades pedagógicas e investigativas.

Para Rodríguez (2007) la sistematización del proceso como experiencia:

Permite recuperar la secuencia de los acontecimientos, describir el lugar, la situación, el ambiente, en el que se produjeron las deliberaciones, los impedimentos, las interrupciones, las confusiones de los participantes, las preguntas y dudas iniciales, las formas de organización espontánea, mediante la reflexión sobre lo sucedido y lo hecho, se llegará a la reflexión sobre la acción y al aprendizaje desde nuestras propias acciones (p. 10).

Recuperar el proceso de la práctica pedagógica vivido por la asesora permite enriquecer con otras visiones y sensibilidades la transformación de la labor, lo cual ayuda a hacer una mirada retrospectiva de lo

fuimos, somos y queremos ser, porque es un continuo aprendizaje, un punto seguido.

Según lo expuesto por Larrosa (citado en Guzmán y Saucedo, 2015):

Al pensar la experiencia a partir de «lo que me pasa», reconoce un principio de subjetividad, reflexividad y transformación. La experiencia es subjetiva, ya que cada quien tiene la propia, que la sufre y la padece, es reflexiva en tanto que no se reduce a “lo que pasa”, a los sucesos y a los acontecimientos, sino «lo que nos pasa» a nosotros mismos, a lo que vivimos y a la manera como lo vivimos; ya que estas experiencias, forman y transforman (p. 8).

Considerar las Prácticas Pedagógicas Investigativas como una experiencia con sentido, conlleva a pensar lo que esto significa para quienes viven la experiencia, mediante el valor comunicativo que se genera a partir la interacción con otros. Dicho de esta manera, mi propia experiencia me ha permitido reconocer los sueños, metas e ideales por alcanzar de cada maestro en formación que he acompañado y, aunque algunas veces están surcadas por tensiones y dificultades, también genera posibilidades que convocan al trabajo en equipo, al reconocimiento de emociones, a la movilización de saberes, la deconstrucción, construcción y reconstrucción de conocimiento. “Darle sentido a algo es una situación en la que solamente el ser humano se ve involucrado [...] cuando intenta dar sentido a lo que se hace, finalmente, es calificar un fenómeno desde un horizonte interpretativo y comprensivo particular”. (Barragán, 2013, p. 41).

A través de la Práctica Pedagógica Investigativa, los asesores y maestros en formación, como sujetos activos del aprendizaje y la enseñanza, dan sentido a esta experiencia que se desarrolla en contextos específicos y simultáneamente convoca procesos de interpretación y reflexión permanente. La experiencia como asesora de Práctica Pedagógica me ha permitido atribuir un sentido a cada etapa del proceso, ello se resume en tres categorías emergentes: la experiencia docente, la vivencia de emociones y las relaciones interpersonales.

En primer lugar, *la experiencia docente* es algo que le pasa a quien vive y realiza la Práctica Pedagógica Investigativa, es experiencia de formación y transformación. También, son importantes las subcategorías que hacen posible a esta categoría y que se le adhieren, como son la identidad del maestro, el quehacer docente, la dimensión didáctica, la cualificación y la reflexión para construcción de nuevo conocimiento.

La identidad docente es fundamental en la labor como asesores de práctica. Es bien sabido que la educación tiene que mejorar y para esto es necesario la cualificación docente en temas como el saber pedagógico disciplinar e interdisciplinar, las pedagogías emergentes, la investigación, las Tecnologías de la Información y Comunicación, etc. Lo anterior con el fin de afrontar los retos que se presenten en el quehacer docente y favorecer cambios en la educación superior, media y básica y la educación infantil.

Una de las tareas formativas en las ENS y en las universidades es profundizar en los procesos de constitución dinámica de la identidad docente desde las aulas de clase, a partir del ingreso de los estudiantes y la autocomprensión de los motivos que los llevaron a elegir la profesión; el tipo de ambientes formativos que en estas instituciones se propician; la reflexión sobre los fines implícitos y explícitos de la educación y el tipo de sujeto que pretende formarse en las aulas normalistas y de educación superior (Monroy, 2013).

Los espacios y oportunidades que se generan desde las prácticas pedagógicas son propicios para confirmarse en la labor docente y reafirmar la identidad. Al respecto, Veivaré y otros (2006) plantean que

La vida individual y privada del profesor tiene contactos estrechos con los espacios, experiencias y prácticas colectivas, siendo muchas veces los agrupamientos de personas (compañeros, familia, colegas) y los espacios físicos comunes (institución formadora, escolar y comunidad próxima) los motivos de experiencias individuales [...] que definen el quehacer docente, la construcción de la identidad involucra planos individuales/personales y colectivos, porque no es construida independiente y aisladamente sino en un escenario en el que el sujeto actúa y en un contexto social más amplio (p. 6).

Sin duda, la experiencia de la asesoría y el ejercicio docente de la Práctica Pedagógica Investigativa reviven la identidad del maestro en cada situación, espacio, diálogo, propuesta y reflexión que emerge. «Es inevitable reconocer que el objetivo todo profesional es que cada vez sea más competente, que mejore su quehacer profesional a partir del conocimiento construido, la didáctica, la experiencia y la reflexión» (Zabala, 2000, p. 11).

Se debe dar una mirada a la labor pedagógica investigativa del docente en las prácticas pedagógicas a fin de potenciar en los educadores el interés por repensar su rol de maestro investigador, fomentar el desarrollo del pensamiento crítico investigativo e invitar a la innovación en el campo educativo.

En segundo lugar, como categoría de análisis y reflexión respecto al ejercicio de la asesoría está *la vivencia de emociones*. Es una categoría mediadora entre el quehacer docente y la Práctica Pedagógica Investigativa. Se conoce, interactúa y, de alguna forma, cohabita con las situaciones que viven los actores de la Práctica Pedagógica y las diversas comunidades en las que están inmersas las infancias.

En esta categoría son trascendentes las subcategorías que dan sentido a la experiencia, como el control emocional, las competencias emocionales, la autonomía emocional, el significado asignado a las emociones y las experiencias emocionales. Todo este entramado del ámbito emocional parte de la comprensión de las emociones, «desde una perspectiva más vivencial, las emociones son alteraciones súbitas y rápidas que experimentamos desde nuestro estado de ánimo, la mayoría de veces por ideas, recuerdos o circunstancias» (Cano y Zea, 2012, p. 58).

En la vivencia los procesos cognitivos y afectivos no se segmentan, pues, para despertar un determinado afecto en el individuo, es necesario comprender la situación que él está experimentando. Se forma una conjunción dinámica entre lo que el sujeto percibe o experimenta en relación con el medio —lo cognitivo— y lo que esta experiencia vale para él —relación afectiva que establece con dicho medio— (Camejo, 2011).



Un escenario ideal es que los docentes asesores y los maestros en formación tengan dominio de sí mismos y de las reacciones, es decir, posean autocontrol para pensar antes de actuar ante situaciones complejas que se puedan presentar en el ejercicio de la docencia. No obstante, reconozco que muchas veces no es fácil entender o que nos entiendan, pero es bueno entender y aprender de otros. La experiencia que se establece con las personas y con los contextos hace posible la definición de sí mismos como maestros y así la praxis se dinamiza y enriquece a partir de diferentes perspectivas, como la emocional.

Interactuar en contextos diversos despierta una fuerte carga emotiva, por ello es importante la autonomía emocional, que hace referencia a la capacidad que tienen los individuos para dirigir su propio comportamiento ante situaciones disímiles. Según lo citado por Buitrago y Herrera (2013),

“La formación del profesorado debe preocuparse por el desarrollo de competencias emocionales en los docentes y maestros en formación para fortalecer su bienestar y rendimiento laboral y, por consiguiente, en el desarrollo positivo de los estudiantes; sin embargo, esta intención requiere de la articulación de las universidades y facultades encargadas de la formación del profesorado” (p. 100).

Según lo anterior, es importante reconocer el significado asignado a las emociones en la docencia y las circunstancias que transversalizan las prácticas pedagógicas, pues son experiencias emocionales que se entretajan en la compleja trama social de relaciones con las comunidades y que son significativas para el maestro, por ende, son de primordial atención.

Para Ripski (citado en Buitrago y Herrera, 2013) la labor docente implica una responsabilidad humana y un compromiso social, por ello se requiere contar con personas emocionalmente sanas para ejercer esta profesión. Los formadores de educadores y asesores de práctica deben identificar y ayudar a gestionar diferentes estados emocionales de los maestros en formación que se preparan para el ejercicio en el aula. Sumado a esto, se debe analizar la personalidad y características emocionales de quienes se presentan a los programas de educación.

Como tercera categoría respecto a la actuación en las prácticas pedagógicas, son las relaciones interpersonales, los maestros en formación y los agentes educativos que atienden a la primera infancia y los maestros en formación. Las relaciones interpersonales desarrollan un papel clave en la ejecución de las Prácticas Pedagógicas Investigativas, ya que favorecen la aceptación, el apoyo mutuo, la adaptación del maestro en formación, el compartir experiencias con los demás, en consecuencia, el logro de resultados favorables. Una relación interpersonal «es una interacción recíproca entre dos o más personas» (Bisquerra, 2003, p. 23). Son relaciones sociales que están reguladas por las leyes e instituciones de la interacción social.

Es importante reconocer el significado que se atribuye a las relaciones interpersonales, como categoría emergente. Dichas relaciones son vínculos que se desarrollan entre las personas, permitiendo el intercambio de puntos de vista, dar a conocer las distintas formas de vivir la vida, necesidades, expectativas, sentimientos, inicio de oportunidades, fuente de aprendizaje y vía de enriquecimiento personal (Bustamante y Anticona, 2018). La asesoría en las prácticas pedagógicas y el mismo ejercicio docente de los estudiantes favorece el desarrollo integral de los individuos a partir apropiadas relaciones interpersonales. Por tal razón, es necesario revisar y entender algunas subcategorías que favorecen o no la la calidad de las relaciones entre asesora, agentes educativos que atienden a la primera infancia y los maestros en formación. Entre estas, la dimensión personal, interpersonal, social y cultural.

En la dimensión personal el maestro asesor, en ejercicio o en formación es, ante todo, un ser humano, por tanto, la práctica docente es una práctica humana. El docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, actitudes, características y dificultades, ideales, proyectos, motivaciones e imperfecciones. Dada su individualidad, las decisiones que toma en su quehacer profesional adquieren un carácter particular (Ayones y Silvera, 2014).

Hay que reconocer y determinar cómo influyen las relaciones interpersonales del asesor, del maestro en ejercicio y el maestro en formación en los integrantes de las comunidades; se debe comprender que las formas

de actuar de los maestros, en ocasiones, condicionan las relaciones interpersonales.

En la dimensión interpersonal la empatía y simpatía, conceptos clave en las relaciones humanas. Estas se diferencian por los cambios afectivos que las personas pueden mostrar, inducidos en respuesta al estado emocional percibido en el otro. La empatía es considerada como la capacidad de realmente sentir lo que otra persona siente y la simpatía es el sentimiento y la expresión de preocupación por alguien, deseando el bienestar de esa persona. Esto sucede debido a experiencias compartidas de tipo personal, profesional y social.

En la dimensión social, intervienen diversos procesos que constituyen la compleja trama de relaciones con las cuales el maestro debe vincularse. Las dimensiones anteriores permiten el reconocimiento de la otredad, lo cual contribuye en la constitución de un sujeto maestro que da sentido a su proyecto de formación personal y profesional.

Conclusiones

El proceso de acompañamiento de la Práctica Pedagógica Investigativa que he realizado ha sido detonante para el aprendizaje y mutua construcción de conocimiento, generador de múltiples experiencias significativas; un proceso sorprendente en cada una de las interacciones realizadas con los maestros en formación y maestros orientadores, tutores, en los escenarios educativos y, aunque esta experiencia no se torna muy fácil a veces, es un aprendizaje constante y un reto que se debe afrontar para ser mejores personas, docentes y estudiantes.

Desde mi experiencia, la Práctica Pedagógica Investigativa implica conocer, sentir, pensar, interactuar y aprender; conlleva conocer los contextos en donde se viven las interacciones para entender las realidades que viven los maestros y estudiantes en las diversas comunidades. Es una experiencia que comprende la presencia y reconocimiento del otro, a partir del encuentro, la reciprocidad y la diferencia para deshacernos de prejuicios, descubrir y albergar lo inesperado.

La construcción de sentido como maestra asesora se ha ido configurando dentro de las prácticas pedagógicas y a partir los saberes que se transforman para hacer de la labor docente una experiencia enriquecida por las relaciones y situaciones de aprendizaje que se vivencian en los espacios educativos y formativos.

El aporte de esta investigación a la formación de maestros es resaltar el significado que se debe dar a las prácticas pedagógicas, a partir de la reflexión del quehacer docente, para trascender las concepciones tradicionales y vincular innovaciones pedagógicas, las cuales constituyen marcos de referencia y perspectivas en la labor del maestro.

La Práctica Pedagógica Investigativa, para los asesores y maestros en formación, es un escenario propicio para acercarse directamente a poblaciones de diversos contextos, en donde conviven las infancias; reconocer las realidades de quienes anidan en estos territorios, marcadas con cargas emocionales o enriquecidas por tradiciones culturales que se pueden intervenir o resignificar con la voz del maestro, hecho que es una experiencia vital con sentido y posibilita la construcción de conocimientos y nuevos espacios de empoderamiento para el docente.

La práctica pedagógica en el PFC de las ENS asesoradas y en la Licenciatura en Educación Infantil de la UPTC es un espacio para la indagación, cuestionamiento y reflexión de las situaciones y problemas sociales que viven las comunidades donde están inmersas las infancias y que requiere la presencia del maestro en ejercicio y en formación con acciones pedagógicas investigativas para contribuir a reducir circunstancias desfavorables que afectan el proyecto de vida de las familias y las infancias.

La intervención como asesora de las Prácticas Pedagógicas Investigativas es un aporte para la formación de maestros y ha dejado una impronta en la construcción, deconstrucción y reconstrucción permanente de la labor docente, a partir de la intervención pedagógica investigativa, para la restauración de un tejido social más solidario, pues el contexto es producto de las relaciones interpersonales, sociales y el devenir histórico. En él la mediación también implica la posibilidad de transformación



para, de esta manera, despejar las ataduras de la injusticia en la que se ven sumergidas nuestras comunidades e infancias.

Referencias

- Ayones, J., y Silvera, G. (2014). *Pertinencia de la práctica docente desde la enseñanza para la comprensión* [Trabajo de Maestría, Universidad de la Costa]. <http://hdl.handle.net/11323/781>
- Barragán, D. (2013). *Cibercultura y Prácticas de los Profesores. Entre Hermenéutica y Educación*. Universidad de la Salle. <https://doi.org/https://doi.org/10.19052/978-958-8572-88-8>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Buitrago, R. E., y Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 4(8), 87-108. <https://doi.org/10.19053/22160159.2653>
- Bustamante, M. y Anticona, D. (2018). *Las relaciones interpersonales y su influencia en el clima laboral del área de electrodomésticos de Supermercados Plaza Vea* [Trabajo de Grado, Universidad Privada del Norte]. <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/>
- Cano, S. R. & Zea, M. (2012). Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 4(1), 58 - 67
- Camejo, Y. (2011). *Análisis factorial y confiabilidad del Autorreporte Vivencial* [Trabajo de Pregrado, Universidad Central «María Abreu» de las Villas]. <https://dspace.uclv.edu.cu/handle/123456789/2083>
- Cano, S. R., y Zea, M. (2012). Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 4(1), 58-67. <https://doi.org/10.22335/rlct.v4i1.169>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial 41214. <https://bit.ly/3237N87>
- Consejo Académico Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2015, 3 de noviembre). Resolución 37 de 2015. *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
- Duque, P. A., Rodríguez, J. C., y Vallejo, S. L. (2013). *Prácticas Pedagógicas y su Relación con el Desempeño Académico* [Trabajo de Maestría, Universidad de

- Manizales]. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/401> Fernández, M. (s.f.). *Manual de relaciones humanas*.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Paz E Terra.
- Gelvez, H. (2007). *De las practicas docentes distributivas a las prácticas docentes investigativas*. Ministerio de Educación Nacional.
- González, A. (2020). *Prácticas, praxis y transformación docente desde la pedagogía suvidagógica*. Fondo Editorial Universidad de Córdoba.
- Guzmán, C., y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Hoyos, S. (2014). Práctica docente: un camino que edifica y suscita esperanza. *Reflexiones y Saberes*, 1(1) 47-54. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/514>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_recurso_1.pdf
- Monroy, V. (2013). Las identidades profesionales de los docentes principiantes desde la intencionalidad ética. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 789-810. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/269/269>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe.
- Rodríguez, N. (2007). La sistematización de consultas educativas. *Acción Pedagógica*, 16, 162-173.
- Vásquez, F. (2018). Las tensiones del ser maestro. *Revista de la Universidad de la Salle*, (78), 39-43. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2018/iss78/5/>
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C., y Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4032512>
- Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Grao.

