

**LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE
VILLAVICENCIO. UNA MIRADA DESDE EL PROYECTO DE AULA.**

**WILSON YAMIL GARCÍA GUTIÉRREZ
SAID ABAT JIMÉNEZ MAYORGA
YESID RODRÍGUEZ VELANDIA**

**TRABAJO DE GRADO PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

***UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
VILLAVICENCIO, 2015***

**LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE
VILLAVICENCIO. UNA MIRADA DESDE EL PROYECTO DE AULA.**

WILSON YAMIL GARCÍA GUTIÉRREZ

SAID ABAT JIMÉNEZ MAYORGA

YESID RODRÍGUEZ VELANDIA

**TRABAJO DE GRADO PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

Directora

Luz Haydeé González Ocampo

Doctora en Educación Social

***UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
VILLAVICENCIO, 2015***

Nota de Aceptación

Jurado

Jurado

DEDICATORIA

A Dios padre, fuente de iluminación y gestor del proyecto de vida, quién acompaña mis sueños y me inspira para hacerlos realidad.

A Silvina, por su oración materna y su silencio esperanzador.

A Yadira, cómplice y sabia compañera, por construir juntos estos caminos.

A Marcela y Juan, dos motivos para aprender constantemente.

Yesid Rodríguez Velandia

A Dios padre que me permitió la luz para prepararme y cumplir la misión que me encomendó.

A mis hermanas y hermanos por su incondicional apoyo.

Wilson García G.

Al Misterio dueño de la vida y de todo cuanto hay en ella, a mi señora madre Nubia Mayorga por su apoyo y cuidado esencial en este proceso;

a mi esposa Diana por su amor y compañía;

a mi amigo Jhon Maldonado por sus interpelaciones que me llevaron a profundas elucubraciones en este proceso académico.

A mi primogénit@ por lo que trae consigo a mi vida.

Said Abat Jiménez M.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de sistematización, es el resultado de una ardua reflexión que ha sido posible, en primer lugar gracias a Dios padre quien nos dio la vida, a la universidad Santo Tomás que nos brindó espacios académicos necesarios para compartir y progresar, a la Normal Superior Villavicencio por su colaboración, especialmente a los estudiantes del programa de formación quienes fueron nuestro centro de investigación.

A nuestra directora Luz Haydeé González Ocampo, docente de investigación de la maestría, por su acompañamiento, motivación, dedicación, profesionalismo y sentido humano para dirigir este proyecto de investigación.

A nuestras familias por el apoyo y comprensión incondicional durante el proceso de desarrollo para el alcance de este logro. A nuestras esposas e hijos por el amor y la comprensión.

Y, finalmente, a todas aquellas personas que de una u otra manera colaboraron con el proyecto de la sistematización de experiencias.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen Analítico Especializado (RAE)	9
1. Camino a una aventura en la educación.	12
2. Lo que queremos.	15
2.1. Encuentro de ideas.	15
2.2. Las Escuelas Normales vienen de lejos	16
2.2.1. Las Escuelas Normales en la educación colombiana.	17
2.2.2. Hasta que llegamos al llano.	19
2.3. La práctica hace al maestro	21
2.4. Una estrategia pedagógica: el proyecto de aula	24
2.5. Formación de formadores	30
2.6. Sabaniando la experiencia	39
2.7. Camino hacia la serranía del saber desde la hermenéutica	41
3. Acentuando en y para la experiencia	48
3.1. Identificando las acciones pedagógicas	48
3.2. Hacia la reflexión de la experiencia	51
3.3. Significando y comprendiendo la experiencia	54
4. Lo que surgió en este caminar	56
4.1 Formación docente	57
4.1.1 Proyecto de aula, mediación para el aprendizaje docente	58
4.1.2 Práctica y aprendizaje docente	60
4.1.3 Práctica y competencias docentes	62
4.2 Transformación pedagógica	65
4.2.1 Pertinencia pedagógica	66
4.2.2 Coherencia pedagógica	68
4.2.3 Cohesión pedagógica	69
4.2.4 Flexibilidad pedagógica	70
5. Al encuentro de un nuevo amanecer del conocimiento	72
5.1 Algunos aprendizajes	72
5.2 Hasta aquí llegamos... pero el camino continúa	74
5.2.1 Prácticas pedagógicas y proyectos de aula en la formación de docentes	76

5.2.2 Experiencias, prácticas docentes y fortalecimiento de las competencias	
Docentes	77
5.2.3 Transformaciones pedagógicas al interior de la escuela	78
Referencias	81
Apéndices	
Apéndice A: Informes de práctica pedagógica investigativa	86
Apéndice B: Relatos de los docentes en ejercicio y del agente externo	134
Apéndice C: Primeras interpretaciones de informes	144
Apéndice D: Primeras interpretaciones de relatos	148
Apéndice E: Codificación, cerramientos y unidades temáticas de informes	150
Apéndice F: Codificación, cerramientos y unidades temáticas de relatos	154

RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO (RAE)	
1. Título.	La Formación Docente en la Escuela Normal Superior de Villavicencio: Una Mirada Desde el Proyecto de Aula.
2. Autores:	Wilson Yamil García Gutiérrez, Said Abat Jiménez Mayorga y Yesid Rodríguez Velandia.
3. Edición	Universidad Santo Tomas
4. Fecha	Enero 25 de 2016
5. Palabras Clave	Proyecto de aula, práctica pedagógica, formación docente, transformación docente, experiencia pedagógica.
6. Descripción.	Esta investigación realizada desde la sistematización de experiencias se construyó en cinco capítulos. En los primeros capítulos se ofrece una panorámica donde se describe el contexto de la práctica docente en el que se desarrolla la investigación; en el tercer capítulo se evidencia el proceso metodológico que permitió analizar el objeto de estudio, plantear los objetivos, leer e interpretar los datos, en el cuarto capítulo se describen las categorías que emergen y por último se presentan los aprendizajes y comprensiones de la experiencia sistematizada.
7. Fuentes.	<p>Aguilera, A. & Martínez, A. (2009). <i>La pedagogía proyectiva: aproximaciones a una propuesta innovadora</i>. Universidad Pedagógica Nacional: <i>Revista Pedagogía y Saberes</i>. (31), 15-24</p> <p>Andreu, J. (sf). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Universidad de Granada. Recuperado en 2014 de http://public.centrodestudiosandaluces.es/pd.f.s/S200103.pdf.</p> <p>Bardin, L. (2002). <i>Análisis de contenido</i>. Madrid, Ediciones Akal, 3^a edición.</p> <p>Barnechea, M. & Morgan, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. <i>Tendencias & Retos</i>, (15), 97-107.</p> <p>Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). <i>La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología</i>. Madrid: La Muralla.</p> <p>Ghiso, A. (2004). <i>Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace. Una revisión sui generis de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas</i>. Bogotá: Dimensión Educativa. Aportes N° 57.</p> <p>Giroux, H. (1993). <i>La escuela y la lucha por la ciudadanía</i>. México D.F.: Siglo XXI.</p> <p>Lacueva, A., Imbernon, F. & R. Llobera (2003). Enseñando por proyectos en la escuela: la clase de Laura Castell. <i>Revista de Educación</i>, 332, 131-148.</p> <p>Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. <i>Revista de Tecnología</i>, XIV, (3), 503-523.</p> <p>Ricoeur, P. (2008). <i>El Conflicto de las Interpretaciones. Ensayos de hermenéutica</i>. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.</p>

	<p>Ventura, M. (2006). <i>Los proyectos de trabajo enseñan a vivir la complejidad del mundo en que vivimos. Del curriculum fragmentado al curriculum integrado</i>. Ponencia, Encuentro de Experiencias Educativas en trabajos por Proyectos, Bogotá, Colombia.</p> <p>Df1: Diana Martínez. Docente en formación ENSV. 2012-2</p> <p>Df2: Angie Salamanca. Docente en formación ENSV. 2014-1</p> <p>Df3: Paola Rojas. Docente en formación ENSV. 2014-1</p> <p>Df4: Diana Santofimio. Docente en formación ENSV. 2014-1</p> <p>Df5: Leidy Stefanía Villa. Docente en formación ENSV. 2013-2</p> <p>Df6: Ana Milena Ladino. Docente en formación ENSV. 2014-1</p> <p>De1: Wilson Yamil García Gutiérrez. Coordinador del Programa de Formación Complementaria de Educadores de la Escuela Normal Superior de Villavicencio.</p> <p>De2: Julieta Enciso Castro. Coordinadora de práctica pedagógica de los semestres IV y V del Programa de Formación Complementaria de Educadores de la Escuela Normal Superior de Villavicencio.</p> <p>De3: Said Abat Jiménez Mayorga. Docente del área de humanidades Universidad Santo Tomás, sede Villavicencio. Agente externo en esta investigación.</p>
<p>8. Contenidos</p>	<p>Este informe presenta los resultados de la investigación titulada: La formación docente en la Escuela Normal Superior de Villavicencio: una mirada desde el proyecto de aula, se enmarca en el enfoque cualitativo y metodológicamente desde la sistematización de experiencias. Como objetivo general se planteó: “Comprender la formación de docentes en la Escuela Normal Superior de Villavicencio desde el proyecto de aula en la práctica pedagógica investigativa a partir de los informes de práctica de los docentes en formación y de los relatos de la coordinadora de práctica, del coordinador del programa de formación y un agente externo, desde una mirada holística con perspectiva reflexiva y crítica”.</p> <p>Para la recolección de información se tomaron relatos sobre la experiencia de proyectos de aula de algunos docentes en formación y en ejercicio, al igual que de un agente externo, también se revisaron informes de práctica de los períodos 2012-2 a 2014-1. La información se interpretó mediante el análisis de contenido, se agruparon, redujeron y triangularon datos que generaron las categorías: transformación pedagógica y formación docente, lo que permitió explorar significados de historias de vida que cobran sentido dentro de la presente institución. Como resultados se encontró que la práctica pedagógica a través de los PDA representa un reto a nivel personal, conceptual y pedagógico de concebir la enseñanza, como también un proceso de retroalimentación de saberes a nivel cooperativo, individual, de contexto y de conocimiento, acentuándose la significación en torno a la enseñanza como un todo, que reclama un rol crítico y emancipador dentro de la pedagogía por proyectos. Finalmente, podemos decir que</p>

	<p>éste ejercicio de sistematización, permitió conocer vivencias de un ejercicio pedagógico, donde se percibió una concepción educativa con mayor responsabilidad en la transformación histórica y social de esta comunidad educativa. De igual manera, la experiencia vivida con la sistematización favorece la cualificación del ejercicio docente y la proyección de esta metodología en las acciones pedagógicas que se desarrollan en el aula.</p>
9. Metodología	<p>Investigación de enfoque cualitativo que responde metodológicamente a la sistematización de experiencias desde una perspectiva biográfica-narrativa.</p>
10. Aprendizajes	<p>La resignificación de la forma como el estudiante es capaz de construir y aplicar conocimiento en su entorno inmediato; por tanto, la sistematización permitió descubrir nuevas formas de aprendizaje que muchas veces dejan como supuestas o simplemente se tratan como irrelevantes y tal vez se pueden convertir en el eje central de la labor como docentes.</p> <p>La práctica pedagógica a través de los proyectos de aula presentan tensiones a nivel personal, conceptual y pedagógico en la forma de concebir la construcción del conocimiento como un todo, en este sentido los futuros docentes expresan la importancia de generar procesos de formación dedicados a integrar lo disciplinar, lo pedagógico y la esencial apropiación del mundo de la vida al que se van a dirigir. Por tanto reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y asumir una actitud investigativa frente a los sentires y actuaciones en el ámbito de la academia se constituye en un reto.</p> <p>La formación docente parte de las vivencias de un accionar tanto de la manera de enseñar como del mismo aprendizaje en una reflexión permeada por motivaciones tanto intrínsecas como extrínsecas del campo educativo permite la autoconstrucción de saber pedagógico y la problematización de su rol docente como papel importante a la hora de transformar la sociedad.</p>
11. Autores del RAE.	<p>Wilson Yamil García Gutiérrez, Said Abat Jiménez Mayorga y Yesid Rodríguez Velandia.</p>

1. Camino a una aventura en la educación.

“Minino de Cheshire, ¿podrías decirme, por favor, qué camino debo seguir para salir de aquí?
-Esto depende en gran parte del sitio al que quieras llegar -dijo el Gato.
-No me importa mucho el sitio... -dijo Alicia.
-Entonces tampoco importa mucho el camino que tomes -dijo el Gato.
-... siempre que llegue a alguna parte -añadió Alicia como explicación.
-¡Oh, siempre llegarás a alguna parte --aseguró el Gato--, si caminas lo suficiente!”
(Lewis Carroll)

La formación docente en la Escuela Normal Superior de Villavicencio. Una mirada desde el proyecto de aula. Investigación de enfoque cualitativo responde metodológicamente a la sistematización de experiencias en la que planteamos como objetivo: “Comprender la formación de docentes en la Escuela Normal Superior de Villavicencio desde el proyecto de aula en la práctica pedagógica investigativa a partir de los informes de práctica de los docentes en formación y de los relatos de la coordinadora de práctica, coordinador del programa de formación y agente externo de la sistematización, desde una mirada holística con perspectiva reflexiva y crítica”.

Presentamos inicialmente los aspectos de contexto y los conceptuales que hacen parte de la investigación. Iniciamos consensuando las intencionalidades de cada uno de los investigadores, para continuar el recorrido con el papel que tienen las Escuelas Normales en los ámbitos internacional, nacional y local, en relación con la educación y la formación de maestros, teniendo en cuenta los métodos utilizados y sus concepciones de educación. Continuamos con la práctica pedagógica, puesto que es uno de los ámbitos de la formación de maestros, entendida como un proceso sistemático de acciones que posibilitan la transformación de experiencias, formas de pensar y las maneras de intervenir desde la pedagogía y la didáctica.

A continuación, describimos el proyecto de aula circunscrito dentro de la práctica pedagógica del programa de formación complementaria de educadores de la institución. Este dispositivo pedagógico se concibe como una estrategia de aprendizaje cooperativo en la que se

realizan acciones dirigidas al logro de objetivos específicos o a la resolución de un problema identificado, con un marco teórico y epistemológico que sustenta la formación de estudiantes a partir de la indagación y apropiación del conocimiento. También exponemos algunas ventajas de los proyectos de aula en cuanto que favorecen la creatividad, la autonomía e integración disciplinar en la planeación, en el desarrollo curricular y en la evaluación y seguimiento de acciones educativas.

El siguiente elemento que presentamos es la formación de maestros, fundamental por su contribución al mejoramiento integral de los docentes y a sus intervenciones pedagógicas, dadas en las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional. Esta dimensión educativa la abordamos a partir de diversos autores, pero de manera particular desde la concepción de la Escuela Normal Superior de Villavicencio, teniendo en cuenta las competencias del maestro para el siglo presente y los retos de la sociedad globalizada.

En este escenario pedagógico accedimos a los informes y relatos de los diferentes actores involucrados en la experiencia. Los sujetos participantes fueron: 1) tres docentes que cumplen diversos roles en la institución: el coordinador del programa de formación complementaria de educadores, la docente coordinadora de la práctica y un agente externo; 2) seis docentes en formación. Privilegiamos el análisis de contenido con el fin de identificar elementos claves para la reflexión, así como la interpretación y comprensión de significados que encontramos inmersos en la experiencia.

Después de diversas consultas y redactar escritos hicimos una descripción del contexto de las escuelas normales en los ámbitos internacional, nacional y local; llegaron las discusiones y reflexiones colectivas, nos adentramos a comprender la experiencia proyecto de aula, donde veíamos esta estrategia pedagógica como un elemento dentro de la formación de docentes en la Escuela Normal Superior de Villavicencio; es a partir de estas cavilaciones que centramos nuestra sistematización y buscamos el propósito de la misma. Con estos acuerdos, nos dimos a la tarea de encontrar bases epistemológicas y metodológicas teniendo en cuenta los documentos, asesorías de docentes y las reseñas de algunos autores como: Bolívar, Domingo y

Fernández (2001), Barnechea y Morgan (2010), Ghiso (2004), Cifuentes (1997), Borjas (2003) entre otros.

Posteriormente describimos la ruta metodológica elegida para la recolección y análisis de la información, detallando las estrategias empleadas, algunas de ellas de creación propia a partir de la propuesta de Borjas (2003), y que luego conceptualizamos. En este apartado describimos los 9 sujetos de la investigación, el tipo de escritos recolectados, informes y relatos, el análisis de contenido aplicado a los mismos para llegar a producir las categorías transformación pedagógica y formación docente.

Como resultados encontramos que la experiencia pedagógica a través de los proyectos de aula, representó un reto a nivel personal, conceptual y pedagógico sobre la concepción de enseñanza, como también un proceso de retroalimentación de saberes a nivel cooperativo, individual, de contexto y de conocimiento, acentuándose la significación en torno a ver la enseñanza como un todo, lo cual reclama un rol crítico y emancipador dentro de la pedagogía por proyectos.

Este ejercicio de sistematización, nos permitió conocer vivencias de un quehacer pedagógico, donde percibimos una concepción educativa con mayor responsabilidad en la transformación histórica y social de esta comunidad educativa; de igual manera, divisamos que la experiencia favorece la cualificación del rol docente, así como la proyección de dicha metodología en las acciones pedagógicas que se desarrollen dentro y fuera del aula.

2. Lo que queremos

2.1 Encuentro de ideas.

Si bien, la propuesta de sistematización fomenta el trabajo en equipo, algunas prácticas cotidianas nos indican que debe existir unos mínimos cognitivos, actitudinales y culturales entre los integrantes del equipo investigador a fin de alcanzar los objetivos de cualquier ejercicio académico, además de los aspectos metodológicos y epistemológicos; por eso, llegar a confluir en esta empresa investigativa, nos permitió conocer algunos intereses y necesidades, como el caso de uno de los investigadores, quien expuso:

Un viaje de mil leguas comienza con un paso. Milenaria sapiencia que ha trascendido el tiempo y el espacio para resaltar el valor de la paciencia y la constancia, así como la determinación, la planeación y la focalización. Aún recuerdo haber buscado, más por funcionalidad que por interés personal, la oportunidad de adelantar estudios de maestría, particularmente relacionados con investigación, la cual sí ha sido una fuerte motivación; pero yo quería investigar sobre mi ejercicio como docente orientador a partir de las experiencias vividas con la comunidad educativa de mi institución.

De igual manera, otro investigador manifestó sus intenciones de sistematizar la experiencia:

Pensar la ciudadanía en el contexto de las humanidades y particularmente desde la cátedra de antropología, es una exigencia que hoy por hoy en el ámbito académico, es imperativo reflexionar en torno a las estrategias pedagógicas que las instituciones brindan al individuo para el desarrollo y apropiación de las competencias ciudadanas en contexto. Es por esta misma exigencia que mi interés de sistematización este orientada en la consecución de estrategias y argumentos teóricos que sustenten el cumplimiento de las responsabilidades académicas en orden a la formación y desarrollo de competencias ciudadanas desde la cátedra que dinamizo en la unidad de humanidades de la USTA.

Así mismo, desde la óptica del ejercicio docente y teniendo en cuenta su rol como formador, el tercer investigador expresó:

Trascender la labor docente en el aula, ha sido una inquietud constante, más aún cuando en mi campo de trabajo está la responsabilidad de la formación de formadores; es por ello que me cuestiono acerca de las formas tan arraigadas de trabajo en aula que la escuela aún mantiene. Mi deseo de aportar a la formación del nuevo docente me lleva a plantear la idea de investigar sobre la formación docente desde la estrategia proyecto de aula. Recuerdo que desde mi formación para ser docente se hablaba de integrar áreas pero no con una intencionalidad fija desde los saberes que en la comunidad circulaban sino en la integración de unos temas que atendieran a unas actividades que el docente llamaba unidades integradas. En esta perspectiva, la posibilidad de cambiar la mirada que se ha llevado tan lineal de la educación, me exhorta a

responder una acción más en la Escuela Normal Superior de Villavicencio para brindar elementos de análisis y reflexiones alrededor de la formación docente.

Finalmente, acorde con la tesis de Maturana (1991) experimentamos las conversaciones comprensivas, como aquellas intenciones de convivencia y algunas acciones emocionales que nos definieron como grupo, y con las que se superaron las pretensiones y deseos particulares. A través de esa relación dinámica entre las experiencias propias de cada uno y la coordinación de acciones consensuales con los otros dos integrantes, coincidimos en abordar la investigación sobre la formación docente, a partir de la estrategia pedagógica proyecto de aula, en la escuela Normal Superior de Villavicencio, abarcando los períodos académicos 2012-2 y 2014-1.

2.2 Las Escuelas Normales vienen de lejos.

Las escuelas normales como formadoras de maestros fueron creadas para mejorar la calidad educativa y ampliar la cobertura, ideal que persiste hasta hoy para los niveles de preescolar y básica primaria, por lo que se ha reconocido su importancia en la educación de la niñez, especialmente del sector rural, además de los beneficios que han venido generando desde la investigación educativa, las estrategias pedagógicas y el desarrollo didáctico, tal como lo muestra el trasegar histórico de estas instituciones, desde Europa hasta nuestro continente.

En este recorrido, encontramos que Alemania centró la razón de ser de la formación en la vida del ser humano. La educación fue integral en todas las dimensiones y etapas de la vida. Tomaron las ideas de Pestalozzi, para la comprensión interior espiritual del mundo a través del lenguaje, sin enseñanza memorística, con refuerzo de las capacidades de conocimiento de los niños.

Con este modelo, los pedagogos alemanes a mediados del siglo XIX dirigieron las escuelas normales en Colombia; estos maestros contaban con formación universitaria, espíritu científico, conocimientos disciplinares y con tendencias hacia la formación del individuo, la comunidad y la ciudadanía (Müller, 2010). De ahí el carácter investigativo que la Escuela

Normal Superior de Villavicencio ha heredado para fomentar las estrategias que perfeccionan el ejercicio de la formación docente; entre ellas el proyecto de aula en función de un maestro reflexivo, crítico e innovador.

Por otra parte, las escuelas normales en Francia surgieron según el modelo de seminario alemán, formaron ciudadanos orientados a la enseñanza pública, pero luego se centraron en la enseñanza de los futuros profesores, haciendo énfasis en el método (Gutiérrez, 1989). Por el contrario, la Escuela Normal Superior de Villavicencio no se fundamenta en el método como camino único, sino tiene en cuenta las estrategias que le dan sentido al desarrollo mismo de las acciones y llevan al docente en formación a una mirada globalizada del saber contextualizado.

En esta ruta histórica encontramos que España a partir del Siglo XIX inició su política educativa de formar ciudadanos, libres y autónomos, para consolidar la democracia. De ahí surgió una pedagogía que aportó al progreso industrial, tecnológico y social, lo que llevó a desarrollar estrategias claras para formar maestros (Gutiérrez, 1989). Como se puede interpretar, la política estatal centró su acción en la profesión docente; contrario a estos direccionamientos, en la propuesta pedagógica de la Escuela Normal Superior de Villavicencio predomina la formación del docente como sujeto de aprendizaje que transforma su profesión en un estilo de vida.

De acuerdo con lo anterior, las pedagogías influyentes a principios del siglo XIX, fueron las de Pestalozzi y la enseñanza mutua de Lancaster. Propuestas con las que se pensó en formar profesores de manera específica y disciplinar, gracias a la necesidad de universalidad y uniformidad de la educación, con el objetivo hacerla igualitaria, pública y libre. La enseñanza buscaba formación del sujeto y preparación para la productividad (Gutiérrez, 1989). Con este bagaje de ideas y prácticas educativas, se formalizaron los procesos de enseñanza en algunos países de América del Sur.

2.2.1 Las Escuelas Normales en la educación colombiana. En nuestro país, la historia de la educación está asociada a la formación de sus maestros. La manera como éstos se forman nos da indicios sobre las políticas educativas del país y las dinámicas contextuales

de la sociedad. También permite inferir sobre las corrientes ideológicas de sus dirigentes y los fundamentos científicos y culturales que soportan las concepciones de educabilidad¹. De igual manera, manifiesta las ideas de infancia y el valor que tiene para la nación la educación de su niñez; a la vez que, vislumbra la noción de país que se construirá con los ciudadanos que se forjan, en los diferentes momentos de la historia, como individuos y como colectivo social (Báez, 2005).

Después de la independencia, la emancipación se completaría con la educación del pueblo, en donde se aplicó el método Lancaster como política educativa y como visión de ciudadano, complementada con la instrucción sobre lectura, escritura, religión y política (Báez, 2005). Hoy, nuestro proyecto educativo las traduce, no en asignaturas con contenidos dogmáticos sino en las relaciones del sujeto con el otro a través de habilidades comunicativas; en las relaciones del sujeto con la trascendencia y en su interacción con la institucionalidad; es decir, una formación del ser como sujeto de saber y deber ser, en la que fue necesario enfatizar en la reconstrucción misma del proceso educativo como punto de partida de su formación docente.

La importancia de las escuelas normales también se ha manifestado a través del desarrollo de las pedagogías activas en la formación de maestros, cuando a partir de la primera mitad del siglo XX la reforma educativa perfiló un docente líder que desde su etapa de preparación contribuyera a la reorientación de la educación y cultura del país; reforma que generó debates entre pedagogos sobre el papel del maestro, en los que se plantearon aspectos fisiológicos y psicológicos de alumno, la defensa de la raza, hasta enfatizar en el maestro como aportante en la solución de problemas del contexto, con acciones políticas y sociales en la educación de infantes y de adultos (Sáenz, 1995).

Los debates sobre reformas educativas se han presentado en diversos momentos de la historia del país (Sáenz, 1995). Lo anterior significa que la discusión actual acerca de la formación de maestros, y en particular del futuro de las Escuelas Normales, tiene una trayectoria superior a las cinco décadas, pero el punto a resaltar es que todas surgen del

¹ El decreto 4790 de diciembre 19 de 2008 del Ministerio de Educación Nacional, en el numeral 1 del Artículo 2, considera la educabilidad como un principio pedagógico que concibe de manera integral a la persona, sus derechos, deberes y posibilidades de formación y aprendizaje.

imaginario del docente que se quiere formar en función de las respuestas a las necesidades del contexto de la época y al interés por educar la sociedad del futuro.

En respuesta a estas necesidades y atendiendo a los intereses, a las experiencias culturales y políticas vigentes, las Escuelas Normales han participado en los debates sobre la diversidad de estrategias y modelos pedagógicos; sin embargo, estas discusiones en la actualidad giran alrededor de los estilos de pensamiento reflexivo, crítico y propositivo, desde los cuales se busca dinamizar los procesos de transformación, individuales y colectivos, en la sociedad posmoderna. Estos debates exigen al docente un rol de agente de cambio, así mismo requieren que la institución formadora sea escenario ético-político en donde se gesten los cambios socio-culturales.

2.2.2 Hasta que llegamos al llano. La historia local no es ajena al ámbito internacional y además está supeditada a la herencia nacional. La influencia religiosa se manifestó con la fundación de instituciones educativas por parte de la comunidad misionera monfortiana, de manera particular la Escuela Normal Superior de Villavicencio. En la actualidad, a partir de las reformas y los procesos de cualificación institucional direccionados por el Ministerio de Educación, esta institución cuenta con el Programa de Formación Complementaria de Educadores, cuya finalidad es formar maestros en básica primaria y preescolar, con una duración de cinco semestres para bachilleres académicos y cuatro semestres para bachilleres académicos con profundización en educación y formación pedagógica.

Esta propuesta de formación permite desarrollar y fortalecer habilidades pedagógicas con el fin de afianzar la misión y la visión institucional que enfatiza el “generar procesos de transformación en diferentes contextos educativos, con la utilización de estrategias didácticas y pedagógicas comprensivas, en las que promueve el desarrollo de competencias básicas, laborales y ciudadanas” (Proyecto Educativo Institucional Escuela Normal Superior de Villavicencio, 2010). Estructura compuesta, entre otras actividades, por cuatro campos de formación y seis cursos por semestre, articulados gradualmente en el fortalecimiento personal, disciplinar y pedagógico del nuevo docente para la educación básica primaria y preescolar.

Además, el Proyecto Educativo Institucional de la Escuela Normal Superior de Villavicencio busca alcanzar altos niveles de calidad en la educación que imparte como institución formadora de maestros, a partir de la conjunción de tres ejes conceptuales: el saber disciplinar, el saber pedagógico y la consideración del mundo de la vida, cuya convergencia configura las condiciones para que el maestro y la institución realicen un permanente trabajo sobre sí mismos, que haga de ellos agentes educativos esenciales y críticos para la sociedad.

La institución, como formadora de formadores, hace énfasis en la redefinición de las políticas y procedimientos propios de la educación para fortalecer la pedagogía como saber fundante en el quehacer del docente, la investigación y la proyección social. De ahí que en la práctica se han encontrado procesos reflexivos permanentes a través de los informes de los docentes en formación y los relatos de los docentes en ejercicio.

Desde luego, la institución cuenta con unos principios que la orientan hacia la formación de un docente con calidad, en la relación con el conocimiento, la pedagogía, la cultura y el ambiente natural. En este sentido los principios pedagógicos en la formación de formadores se hacen visibles en el Proyecto Educativo Institucional de la Escuela Normal Superior de Villavicencio:

1. La acción y la construcción son los referentes pedagógicos que orientan el quehacer institucional.
2. El principal objetivo de la educación debe ser el desarrollo del pensamiento reflexivo.
3. El trabajo por proyectos cultiva la curiosidad intelectual, la sugerencia y los hábitos de exploración y comprobación.
4. La proximidad con los saberes, experiencias, deseos, esperanzas de los estudiantes es el medio más importante para despertar su entusiasmo.
5. La pluralidad y la dificultad potencializan el desarrollo intelectual.
6. El estudiante es partícipe activo de su proceso de formación intelectual, pedagógica, ética y estética, y sus padres son garantes de los procesos pedagógicos desarrollados en la institución.

2.3 La práctica hace al maestro.

Durante el proceso de formación docente la práctica se va constituyendo en aspecto esencial del nuevo maestro. En dicha práctica se realiza un análisis permanente que lleva a la articulación, junto con los aportes de la investigación y la innovación educativa, del proceso de formación docente. En efecto Ponte (2012), dice “el profesorado aprende a partir de su actividad y de la reflexión en torno a ella” (p.83); con lo cual se da relevancia a la práctica docente y al análisis que se haga sobre la misma, así mismo se entiende su importancia en el proceso formativo.

En sus tesis, Perrenoud (2004) hace referencia a la noción de práctica reflexiva, no solo a la reflexión de los elementos que hacen parte de un proceso, sino de hacer de la misma reflexión una comprensión; es decir, reflexionar sobre la acción. Entonces, la práctica reflexiva enfatiza en dos momentos: uno como reflexión de la acción, y otro, como la reflexión sobre la acción donde el maestro puede interpretar esclarecer y comprender su ejercicio docente.

Para resaltar esta relación entre teoría y práctica, Pérez (1999) afirma que el conocimiento profesional del docente surge en y desde la práctica y se certifica en acciones de experimentación reflexiva y democrática en el proceso de construcción y reconstrucción de la práctica educativa. Esta es una forma de comprensión contextualizada, entendida como una sistemática reconstrucción de la propia experiencia y del propio pensamiento cuando se interesa por las condiciones materiales, sociales, políticas y personales que configuran el desarrollo de la situación educativa específica en la que participa el docente.

En este sentido, la Escuela Normal Superior de Villavicencio ha definido la Práctica Pedagógica Investigativa para el Programa de Formación Complementaria de Educadores como un conjunto de acciones que brindan la posibilidad de transformar las experiencias en intervenciones que logren modificar o transformar su forma de pensar y asumir la educación desde la pedagogía. Así mismo, es uno de los pilares en el proceso de formación de docentes para preescolar y básica primaria, que permite hacer viable las posibilidades de interactuar en

diversos ambientes escolares y contextos sociales. (Documento práctica pedagógica investigativa de la Escuela Normal Superior de Villavicencio, 2010).

La formación de docentes competentes es un interés tanto para el Ministerio de Educación Nacional como para las Escuelas Normales Superiores, en la formación de un profesional de la educación que recoja las necesidades y afronte las expectativas del mundo contemporáneo, tal como lo plantea el decreto 4790 de 2009. Acorde con ese interés, la Práctica Pedagógica Investigativa implica un ejercicio social de construcción y reconstrucción de la escuela, un saber disciplinar, ético y pedagógico que permita a los docentes en formación poner en juego unos saberes con unos contextos, unos intereses, unas necesidades tanto colectivas como individuales de los actores que participan en este proceso.

Conocedores de que la práctica pedagógica en la actual formación de maestros debe tender a romper con vetustos modelos relacionados con el ejercicio mecánico de dictar clase, siguiendo bocetos estandarizados y replicando con la mayor exactitud posible el desarrollo de clases modelo, la Escuela Normal Superior de Villavicencio inició un proceso de intervención pedagógica en diferentes instituciones de la ciudad a través de la estrategia pedagógica y didáctica proyecto de aula, tanto en preescolar como en básica primaria; además, resaltando la importancia y necesidad de la formación en investigación educativa del maestro (Documento práctica pedagógica investigativa de la Escuela Normal Superior de Villavicencio, 2010).

Desde el año 2007 se incluyeron experiencias de práctica en el sector rural para el tercer semestre; a partir del año 2010 se implementó la práctica en diversos contextos para el segundo semestre, a través de las cuales se atiende a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad; adicionalmente, se cuenta con prácticas de estudio de ambientes escolares, para el primer semestre; la práctica de básica primaria, para el cuarto semestre y la práctica de grados iniciales (preescolar y primero), para el quinto semestre.

Algunas precisiones conceptuales y teóricas planteadas en el enfoque pedagógico de la acción y la construcción de la Escuela Normal Superior de Villavicencio, son las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, en las que el desarrollo de las estructuras intelectuales no son

independientes del aprendizaje; por lo tanto, los aprendizajes propuestos no están ligados con el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes. Por el contrario, se concibe esta interrelación entre aprendizaje y desarrollo desde los primeros días de vida del niño, aunque la escuela determine el fraccionamiento temporal de los aprendizajes y del conocimiento científico. En este contexto, el desarrollo es un proceso.

Una herramienta dentro de esta práctica es el diario de campo, entendido como una fuente de investigación, que posibilita reflejar el punto de vista del docente sobre los procesos significativos de la dinámica en la que está inmerso. Es una guía para la reflexión sobre la práctica, que fomenta la toma de conciencia del maestro sobre su propio proceso evolutivo y sobre sus esquemas de referencia en los que se encuentra inserto (Porlan, 1999).

El diario es un instrumento adecuado para reflexionar sobre la enseñanza y para explorar el pensamiento docente, es una manera como el profesor configura el pensamiento personal práctico a través de sucesivos intercambios e interrelaciones con su entorno educativo y profesional, centrándose fundamentalmente en el estudio del conocimiento práctico, construido en la cotidianidad, guiado por la acumulación de la experiencia de la comunidad de profesores a lo largo del tiempo (Documento Práctica Pedagógica Investigativa, Escuela Normal Superior de Villavicencio, 2010).

Otro elemento de la práctica investigativa lo constituye el informe final. Es un documento que se elabora y se divulga una vez concluida la práctica; en él se conjugan elementos de criticidad y reflexividad frente al ejercicio desarrollado en las intervenciones como posibilidad de enriquecer cada proceso de formación, permitiendo confrontar los acontecimientos que lo movieron a asombrarse, indagar o replantear su propia práctica pedagógica con referentes teóricos que den respaldo argumentativo a las reflexiones que se plantean (Documento Práctica Pedagógica Investigativa, Escuela Normal Superior de Villavicencio, 2010).

2.4 Una estrategia pedagógica: el proyecto de aula

Kilpatrick (s.f.), en el primer cuarto del siglo XX expuso la idea de una visión global del conocimiento que abarque el proceso completo del pensamiento, empezando con el esfuerzo de la idea inicial hasta la solución del problema. Así, visualiza los proyectos de aula que surgen de actividades con propósitos. Concibe los proyectos como estrategia de aprendizaje que permite alcanzar unos objetivos determinados mediante la puesta en práctica de acciones, interacciones y uso de recursos encaminados a la resolución de un problema real. De esta manera, los estudiantes rescatan, comprenden y aplican los conocimientos en situaciones reales y cotidianas.

La pedagogía por proyectos, emerge de las experiencias sistemáticas y reflexionadas de docentes, del interés de niños y adolescentes en torno a las preguntas y otras formas alternativas de conocer y al apoyo de las familias; también, se nutre de los nuevos avances en pedagogía y educación (Aguilera y Martínez, 2009). Así mismo, se sustenta en un marco teórico y epistemológico, y se desarrolla en los contextos en los que se quiera formar ciudadanía autónoma, crítica y propositiva. A su vez, estas experiencias incluyen talleres con padres de familia y diálogos con maestros para identificar actitud y disposición crítica ante la pedagogía tradicional; de igual manera, con voluntad y decisión de plantear nuevas alternativas.

Para Lacueva (2003) el proyecto de aula como estrategia pedagógica, es importante para la formación de estudiantes, ellos se convierten en estudiosos de su mundo, aprenden a formular hipótesis, procesos de documentación, observación, experimentación en campo y reconstrucción metódica de ideas sobre el tema en particular, bien sea de tipo tecnológico, social o axiológico; así, cada niño se va formando en ciudadanía y democracia. Enseñar por proyectos es partir de un problema que surge de los estudiantes mismos en un proceso de indagación y apropiación del conocimiento para que luego contribuyan a transformar su entorno inmediato. También, se puede ampliar el aprendizaje con talleres, juegos y experiencias exploratorias.

El énfasis de la propuesta proyecto de aula está en la búsqueda del aprendizaje significativo y cooperativo (Rincón, 2006). Así, los proyectos resaltan lo esencial, la relación maestro-estudiante, con miras a generar una sociedad democrática, basada en el conocimiento. En esa línea, Lacueva (2003) destaca los procesos de metacognición en los que cada estudiante identifica cómo aprende, reconoce sus intereses, toma decisiones conjuntas de manera crítica. Así, la enseñanza es construcción, encuentro de sujetos sociales con saberes y creencias, los cuales buscan la resignificación y transformación del entorno, integrando disciplinas y brindando soluciones plausibles.

Para Ventura (2006) el proyecto de aula permite crear un conocimiento no acumulativo sino constructivo, crítico y activo; promueve cambios en el ser y el actuar; el conocimiento tiene sentido si va unido a los deseos y necesidades humanas, cogniciones, sentimientos, emociones, interacciones. Aprender y desarrollar capacidades de análisis, de relación, de contextualización o de comunicación, de reflexión crítica de la realidad. Aquí los temas de estudio emergen de afirmaciones, negaciones o preguntas que permiten organizar proyectos desde problemas, dilemas o cuestiones vinculadas a las propias vidas, tales como violencia, conflictos y guerras, relaciones entre las personas y la pobreza.

La pedagogía por proyectos, en lo curricular, genera estrategias, relaciona contenidos con contextos específicos, fomenta interdisciplinariedad de saberes, lo que implica que sea un currículo complejo en sus relaciones y no un conjunto de objetivos e indicadores que regulan unos contenidos escolares. Con este fundamento, el proyecto articula teoría y práctica, vincula todas las dimensiones del estudiante, incluso el contexto social y democrático del que hace parte. Esta alternativa pedagógica reformula, reconceptualiza y recontextualiza los contenidos escolares, ya que el aprendizaje ocurre por procesos y es significativo para el estudiante. Además, el proyecto está unido al lenguaje, a través de él se representa, transforma, recrea e intercambia el mundo en todas sus expresiones humanas, sociales y culturales.

En esta pedagogía la planeación se hace dentro del aula, de manera conjunta, es un encuentro entre docentes, estudiantes y padres, como constructores válidos de conocimiento. De esta manera se contribuye a formar en autonomía e independencia, y el docente es un guía

que conoce las necesidades e intereses del aprendizaje. En cuanto a la ejecución, se desarrollan potencialidades, hay cooperación conjunta del proceso académico que es exigente, respetuoso, interactivo, y los roles van cambiando, con miras a un aprendizaje significativo, transformador e integral.

En esa línea, la evaluación también representa una etapa primordial, enfatiza el cómo, quién y cuándo; evidencia situaciones que se indagan con criterios de calidad, intención y efectividad en el logro de objetivos, lo que lleva a ajustes de estrategia o procedimiento. La evaluación involucra un proceso que señala los ritmos y avances del aprendizaje de cada actor, lo que a su vez se convierte en autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Rincón, 2006).

La pedagogía por proyectos abarca actores, escenarios y discursos como ejes transversales, que se analizan desde la interacción social, la relación de sujetos con el conocimiento y la práctica pedagógica (Aguilera y Martínez, 2009). Entre los actores están los niños como protagonistas del proceso que, además de poseer algunos saberes, pueden crear otros a partir de sus intereses y deseos; los maestros, acompañan el proceso, además de conocimiento específico, requieren apertura, sensibilidad, compromiso y capacidad para desaprender e identificar procesos significativos de aprendizaje en los que articulen saberes e intereses; los padres, aportan experiencia, temores, información y acompañamiento al proceso.

En cuanto a los escenarios, éstos son dinámicos, variados, flexibles y con múltiples posibilidades para el aprendizaje y la construcción de conocimiento. Allí se viven variadas relaciones entre los actores y con el medio, trascienden lo físico, abarcan toda la institución y están cargados de emociones, afectos, comunicaciones y prácticas sociales. Por su parte, los discursos refieren a escritos y verbalizaciones legitimados en el entramado social cotidiano y como fruto de un proceso cultural que se va visibilizando de manera reflexiva y crítica.

También existe una riqueza conceptual y teórica en esta pedagogía por proyectos, con autores como Piaget (2001) y Ausubel (2002) acerca del constructivismo; Porlan (1999) y Coll (2007) con el aprendizaje significativo; Morin (1997) y el paradigma de la complejidad;

Gardner (2001) y las inteligencias múltiples; Bernstein y Díaz (s.f.) desde la pedagogía integrada; Habermas y la teoría de la acción comunicativa (2010); Ferreiro y Teberosky (1991) con la adquisición de la lengua escrita. Pero en la praxis, no se encasilla en ninguna, aunque los corrobora a todos en su coherencia interna y continúa encontrando caminos desde nuevos paradigmas transformadores (Aguilera y Martínez, 2009). Es a cada actor del proceso que le corresponde asumir, demarcar e integrar dichos saberes.

Para Aguilera y Martínez (2009) la pedagogía por proyectos presenta diversidad de concepciones epistémicas que van desde la idea de instrumento, hasta un modelo pedagógico y un conjunto de herramientas didáctico-metodológicas enfocadas a fortalecer al sujeto personal, social y político, desde el paradigma de la complejidad. Así, se construye desde el trabajo colectivo e histórico, reflexionado y sistematizado. Visto desde la epistemología, es concepto y conocimiento en construcción, fomenta que los actores hagan de sus deseos, afectos y cogniciones un proyecto irrestricto, significativo y liberador (Vassileff, 1999). Es decir, el concepto de proyecto es integrador. Aquí interesa el sujeto, la acción intencionada, el sentido político transformador de las personas, lo social y lo experiencial.

En la estrategia pedagógica proyecto de aula, el conocimiento se construye e integra desde diversos ámbitos y lenguajes. Así emergen las competencias y saberes artísticos, musicales, teatrales, plásticos (Aguilera y Martínez, 2009). Es vinculante con otras expresiones del sujeto y su tejido social, enfatiza lo comunicativo, donde el lenguaje y el afecto producen sentidos y procesos de aprendizaje significativos y formativos. Lo que quiere decir que no hay un lenguaje privilegiado, todas las expresiones son válidas, con lo cual se fomenta el diálogo entre diversos contextos y saberes socio-culturales y con el conocimiento científico.

Esta estrategia pedagógica llegó a nuestra institución gracias al ejercicio de acreditación ante el Ministerio de Educación en el año 2008, con asesoría de la universidad Pedagógica Nacional, como una apuesta, junto al juego y al taller, para accionar el enfoque pedagógico que tomó el proyecto educativo institucional en la formación docente, denominado la acción y la construcción.

El proyecto de aula en la Escuela Normal de Villavicencio, es una estrategia pedagógica empleada por los docentes en formación que realizan la práctica pedagógica del IV y V semestre, con una ruta que incluye fundamentación, problematización, intervención, evaluación y comunicación del proceso. Se inicia con un estudio teórico como parte de la fundamentación en la que se desarrollan talleres, lecturas, reflexiones hasta llegar a la clarificación de la estrategia; seguido a ello, se pasa al campo de práctica para realizar una contextualización a través de actividades pedagógicas y lúdicas en la que se observan de manera detallada situaciones tanto de espacios, tiempos y recursos como de los sujetos pedagógicos con los que se va a interactuar en el desarrollo del proyecto.

El proyecto de aula denominado “los colores de la fotografía”, elaborado y ejecutado por la docente en formación Angie Salamanca con niños y niñas del grado 4-4 y su docente acompañante Andrés Ramírez Sarmiento, surge como resultado de una contextualización en la que se concretaron los temas de interés de los estudiantes, permitió visualizar y establecer la dificultad y la problemática del salón, en cuanto a la convivencia; todo ello a través de diferentes acciones, las cuales llevaron a definir el proyecto y por ende el título del mismo con la finalidad de, como lo menciona la citada docente en formación:

“Crear un ambiente que genere experiencias reflexivas de convivencia, en el que tanto los hombres como las mujeres tengan la oportunidad de interpretar su realidad y la historia por medio de imágenes que visualicen la existencia de culturas y la relación con su entorno”.

En esta línea, planteó la pregunta problematizadora ¿Cómo hacer de la fotografía una herramienta didáctica para reconstruir la historia e interpretar las características de cada época? A partir de allí, identificó y trabajó las categorías conceptuales: fotografía, creatividad y convivencia, las cuales permitieron centrar y guiar el camino o ruta a seguir para elaborar, planificar y evaluar el proceso que se llevaría en los dos períodos del año escolar.

El proyecto de aula los colores de la fotografía, se sustentó en planteamientos de diferentes autores que sirvieron de base para el trabajo de manera integral; a la vez, se desarrollaron procesos constructivos como: el concurso de fotografía respecto al proyecto citado, diferentes galerías virtuales y de diversos artistas; lo anterior, como parte de la dinámica del proyecto de aula que brindó la oportunidad de ver y comprender diferentes aspectos relevantes de la

historia de la fotografía, permitiendo el reconocimiento y funcionamiento de las galerías de acuerdo con las características propias de cada cultura y del valor de la fotografía a nivel social; por otro lado, la representación y obra teatral, se basó en construcciones donde abordó saberes para la contextualización del estudiante con la historia de diferentes acontecimientos de manera integral abordando las áreas de sociales, matemáticas, artes y ética.

Alrededor de este proyecto, asumió la investigación infantil como propulsora del desarrollo y fortalecimiento de sus necesidades educativas en el avance de procesos de integración de saberes; de manera particular, al interrogarse sobre las situaciones de su contexto, encontró una ayuda para la toma de decisiones y para la construcción de nuevos saberes. Lo anterior la llevó a diseñar estrategias y acciones de integración y comprensión entre los niños y las niñas para mejorar la convivencia y el trabajo en equipo, fortaleciendo las interrelaciones hacia la construcción como personas, así como potenciando habilidades y conocimientos.

En resumen, esta estrategia de proyecto de aula resaltó los intereses y los gustos de los niños y las niñas frente a una temática consensuada por todos y de ahí se pasó a la problematización como eje central del proyecto, para luego determinar conjuntamente el título del mismo. Seguidamente, se planteó el proyecto teniendo en cuenta lo pactado con los niños; de manera paralela, se acudió al plan de estudios de la Escuela Normal Superior de Villavicencio con el fin de integrar las áreas del conocimiento y con ello la investigación infantil. A partir de estas etapas se elaboró el proyecto, atendiendo a las acciones y finalidades del mismo, se procedió a socializarlo con docentes de básica primaria y padres de familia; luego se dio inicio a la intervención, es decir la puesta en escena del proyecto a través de las acciones pedagógicas.

Por otro lado, se fijan los criterios de evaluación que darán las pautas para llevar un seguimiento; al mismo tiempo, se va sistematizando lo que se produce en cada una de las acciones pedagógicas ayudados por el diario de campo. Desde la mirada de los criterios evaluativos se hace énfasis en los procesos y no en los resultados, cada vez que da cuenta de los avances y las dificultades del mismo para introducir acciones de mejoramiento.

Como evidencia escrita, el resultado del proyecto se comunica a través de un informe donde se consignan los procesos teóricos, prácticos y reflexivos que sucedieron. Finalmente, se socializa ante la comunidad educativa mediante el evento denominado feria de proyectos en el que se exponen los saberes alcanzados con dicha estrategia; en ella, los protagonistas y expositores son los niños.

Cabe destacar el papel que juegan los diferentes actores de estos proyectos de aula; los docentes acompañantes, que son los titulares de los cursos en donde se realizan las prácticas pedagógicas, ejercen como orientadores del proyecto y contribuyen a su diseño, gestión y evaluación; la coordinadora de práctica brinda elementos de fundamentación teórica y experiencial, además de proponer pautas para su desarrollo y realizar el seguimiento respectivo; el coordinador del programa, hace evaluación permanente, junto con los docentes y los maestros en formación, teniendo en cuenta las guías de trabajo, los objetivos de la práctica y los avances de informes.

2.5 Formación de formadores.

La Escuela Normal Superior de Villavicencio ha venido formando maestros desde el año 1955 hasta la fecha, caracterizada por una formación en correspondencia a las exigencias del contexto regional y nacional. En la actualidad, sigue atendiendo las exigencias del Ministerio de Educación Nacional como de la comunidad; para ello, visiona un docente para preescolar y básica primaria con calidad tanto en el ámbito pedagógico como humano. Dentro de este proceso, la formación pedagógica se inicia desde el grado sexto hasta el Programa de Formación Complementaria de Educadores, donde se desarrollan saberes propios del campo de la docencia. Ver Figura 1.

La estructuración de la formación lleva consigo un sinnúmero de acciones pedagógicas encaminadas a una reflexión constante de la labor educativa; para ello, se manifiestan diferentes posturas en cada uno de los grados. Es así que en el grado sexto, se toman las vivencias escolares como un recurso indispensable para pensar y aproximar al estudiante a una

formación pedagógica. En este sentido, se hace un trabajo de confrontación de las vivencias escolares donde el estudiante da cuenta de su participación activa en dicho proceso y se ubica dentro de la organización de la Escuela Normal como agente dinamizador de las funciones que rodean la escuela.

Por otra parte, se hace un análisis del significado de la escuela para él, donde relaciona experiencias de su vida escolar con las historias contadas por adultos, en especial sus familiares. En este sentido, se deducen acontecimientos de la vida escolar que han marcado significativamente su desarrollo; a partir de allí, el estudiante reflexiona acerca de sus vivencias escolares y las de sus pares, analizando con ello la importancia para la formación pedagógica. Anexo a ello, se da relevancia a los acontecimientos que la escuela marca para la formación integral y por ende en este caso a la formación pedagógica.

Dadas las circunstancias que enmarcan la formación del individuo, se hace énfasis en la importancia de la pedagogía como elemento orientador del proceso de formación integral, que permite analizar el papel de la escuela y la familia en dicho proceso, tomando como eje central de este aspecto el papel de la familia como la primera institución formadora y la escuela como el complemento que permite consolidar el proyecto de vida; en esta perspectiva, se dan elementos dinamizadores para reconocer el papel de la escuela y la familia en la formación del ser.

Asimismo, se hace un análisis del papel del estudiante sobre sus formas de vinculación y relación con la escuela, en el que juega un papel importante la actuación del docente en la formación pedagógica. Frente a las vivencias y actuaciones que rodean al estudiante, el análisis y la reflexión han sido elementos cruciales para entrelazar saberes de la vida educativa y por ende de la formación que a la Escuela Normal le compete, desde ahí que el estudiante de grado sexto confronta, relaciona, argumenta y socializa experiencias de la vida escolar a través de estrategias tanto individuales como colectivas con miras a enriquecer el papel del educando y del educador.

En esa línea, durante el grado séptimo, se analiza de manera crítica el papel del docente frente a su labor transformadora, a partir de sus propias vivencias como estudiante; se interpreta y se concibe la imagen del maestro a partir de interrogantes, que llevan al educando a una confrontación desde las concepciones que tienen acerca de sus maestros durante el desarrollo de su accionar académico. En este orden, la visión de la labor docente se amplía a través de los relatos de vida y de las actividades lúdicas en las que dan cuenta de esos imaginarios de maestro que han pasado por sus aulas.

A su vez, se identifican diversas formas de enseñanza de los diversos docentes que han orientado las clases a lo largo de su vida escolar; en este sentido y con mayor propiedad, el estudiante de grado séptimo hace comparación de las características sobresalientes tanto de las fortalezas como de las debilidades que observan en sus profesores; ante esto, hace propuestas del ideal de maestro que debería estar en las aulas en función de una verdadera formación integral del ser humano. De igual manera, los estudiantes se preguntan por la labor del maestro y las relaciones de equidad y participación con la educación integral.

Por otro lado, analiza el papel que ha tenido el maestro en la sociedad a través de la historia, y plantea la diferenciación e importancia de este rol en época pretéritas y en la actualidad; en este orden de ideas, toma en cuenta las miradas del adulto y de sus propias vivencias para establecer cómo ha llegado a influir esta labor en los procesos de crecimiento social, relacionando aspectos tanto laborales como personales.

Por lo que concierne al grado octavo, se enfatiza en la concepción de disciplina escolar reconociéndola, junto con la resolución de conflictos, como un proceso inherente a la vida escolar; en este aspecto, se reconstruyen y socializan los principales acontecimientos disciplinares como estrategias para proponer alternativas en el manejo de la convivencia en los diferentes ambientes en los que se encuentre el educando. Por ello, se cuestiona el castigo como estrategia formativa en el ámbito escolar y se desarrollan acciones pedagógicas que llevan al estudiante a tomar un rol activo y participativo en el acuerdo de normas sobre comportamiento en el aula de clase.

De igual modo, en este grado se asume la pedagogía desde el eje del conflicto escolar con la finalidad de inferir las principales causas que lo generan y a la vez brindar un espacio para resolverlo en la convivencia pacífica con sus compañeros; por lo tanto, este ejercicio es una aproximación a la toma de decisiones que la escuela facilita para generar cambios en sí y en los semejantes. De este modo, se está ayudando a la construcción de ciudadanía y, por ende, a la formación del ser.

Con el propósito de acentuar el saber de la disciplina escolar se establece la diferenciación entre poder, autoridad y autoritarismo que se vivencian, desde una reflexión de los acontecimientos. Se analizan las acciones que los docentes usan en el aula para demostrar el liderazgo, como son las miradas, el silencio y el cambio de puesto para manejar una situación de aula. Es aquí donde se asumen elementos propios de formación tanto del ser como de maestro, y por las que se asume una mirada crítica al desempeño docente de la actualidad.

Después de un recorrido por los acontecimientos alrededor de la vida escolar, en el grado noveno se hace prelación, en la formación docente, a la mirada de las expectativas sueños y metas a nivel profesional y de la posición de la familia frente a éstos, para que desde allí se valore la importancia del liderazgo, el conocimiento y la responsabilidad social de los profesionales de nuestro país; todo ello, a través de la indagación de vida de algunos personajes que han dejado un legado constructivo en la sociedad. Desde estas expectativas personales, los estudiantes continúan construyendo sus metas y sueños a nivel profesional, como proyecto de vida.

En esta etapa del proceso de formación, el estudiante asume una postura crítica, conceptual y actitudinal frente al ejercicio docente como opción de vida, en la medida que identifica y clarifica algunas motivaciones que ofrece la profesión docente. Para este aspecto se argumenta crítica y reflexivamente sobre la situación económica, social y política de los maestros, a fin de valorar su profesión como una posibilidad transformadora del tejido social en Colombia.

Adicionalmente, se confronta el compromiso y las relaciones del docente en la construcción del conocimiento a partir de la recuperación de las vivencias en relación al papel

del estudiante como el que aprende y del maestro como el que enseña; en este sentido, se analizan críticamente las experiencias vividas con maestros contemporáneos y tradicionales para llegar a reconocer y valorar la influencia del maestro en la cimentación del conocimiento. Es por ello que se llega a resignificar el papel del docente como gestor de cambio cultural y social.

Respecto a la formación docente en el grado décimo, se asume la infancia y los discursos pedagógicos como ejes centrales de la razón de ser en relación a la titulación que demanda esta institución; por lo tanto, considera a la infancia como un objeto de estudio y la asume como una construcción social; también se aborda el estudio del niño desde una concepción integral que posibilita la comprensión de las dimensiones del desarrollo humano y de las distintas maneras de entender cómo influye en ello los factores biológicos y ambientales.

De esta manera, se propicia en los futuros docentes una lectura de las diversas condiciones en la que los niños se desarrollan y aprenden, además del papel de la educación en dicho transcurso, para darles un lugar relevante en el proceso formativo. Igualmente, se asume el estudio de los diferentes enfoques pedagógicos a través de la historia en relación con las concepciones de infancia, así como los contextos históricos y culturales en los cuales han surgido, facilitando la comprensión reflexiva y propositiva de los fenómenos educativos de la actualidad.

Esta etapa formativa se continúa con el grado undécimo, donde se encamina hacia la acción docente desde la práctica pedagógica investigativa denominada estudio de contextos en ambientes escolares, en la que permite realizar una lectura de la realidad como oportunidad para identificar el estado del ambiente escolar de los niños y las niñas de preescolar y de básica primaria, como una estrategia de acercamiento a los procesos de investigación etnográfica, para que desde allí se reflexione el modo de ser de ese ambiente sociocultural y se pueda realizar una aproximación a algunos elementos del ejercicio pedagógico. Es en esa lectura del actuar de la escuela en los procesos de enseñanza y del cómo los niños aprenden a través del juego u otras formas lúdicas, en la que se desenvuelve el ejercicio investigativo a nivel educativo de la formación inicial.

Es importante mencionar además, que en este grado se correlaciona la práctica con la asignatura de currículo y evaluación, para teorizar y diseñar una propuesta curricular y de evaluación acorde con las expectativas y necesidades del contexto de la práctica pedagógica. Aquí, el docente en formación logra identificar la problemática académica alrededor de la relación docente, estudiante y entorno educativo en un ejercicio de contextualización para el diseño curricular, acorde con el enfoque pedagógico de la Escuela Normal Superior de Villavicencio; a su vez, reconoce la evaluación del aprendizaje y de la acción educativa como una oportunidad de crecimiento en el ámbito académico e institucional.

Un eje del accionar de formación docente, es el desarrollo del ser a través del taller de “Sí Mismo”, donde se requiere estudiar al sujeto en estrecho vínculo con lo social y lo familiar, en un dialogo auto reflexivo que le permita una lectura, frente al contexto, en el que se trabaja con las imágenes de la infancia desde las propias experiencias vividas, para problematizar hacia el imaginario de infancia. Esta estrategia facilita la conexión con los niños para el ejercicio docente.

Finalmente, la continuidad de la formación docente en el programa de formación complementaria de educadores, que se ofrece en cuatro semestres, se desarrolla a partir de cuatro campos de acción: educación y pedagogía; infancia, ambiente y cultura; formación humanística y deontológica; comunicación, medios y nuevas tecnologías. El primer campo hace énfasis en el saber pedagógico, su historia y trascendencia en el tiempo, en la que se posibilita explicar, comprender, analizar críticamente y proyectar la práctica pedagógica para mantenerse en permanente dinámica de construcción, reflexión y desarrollo en el ámbito educativo.

El segundo campo: infancia, ambiente y cultura, asume el estudio de la niñez como un accionar dentro de la construcción social; es un espacio propicio para entender e interpretar la teoría y la práctica en la realidad histórica y cultural determinada. En este sentido, el desarrollo de la infancia, dentro de un ambiente de aprendizaje concibe la interrelación que

hay con su contexto para comprender y asumir el rol docente hacia el entendimiento de y desde la cultura misma.

Dentro de este campo de acción, el docente en formación hace relaciones argumentativas asociadas al desarrollo de la corporeidad, desde el ámbito de la motricidad hasta la evolución de la personalidad. En este análisis reflexivo de la relación del ser-estar-hacer del maestro que se involucra desde el conocimiento del cuerpo, se entiende al cuerpo como una herramienta que tiene el docente en la dinámica enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, se acerca a la comprensión del niño como un sujeto dinámico, apoyando sus acciones en el fortalecimiento de la seguridad de sí mismo. En este aspecto, el docente en formación acude a unos elementos que la cultura le ofrece en pro de su acción pedagógica, admitiendo con ello que la danza y la música ayudan a trabajar la armonía cinética del infante, a la vez que facilitan la manifestación libre de los pensamientos, sentimientos y emociones.

El tercer campo de acción corresponde a la formación humanística y deontológica, enfatiza en la ética profesional y en la cualificación docente a través de las interrelaciones con los demás. Entiende la presencia del otro como oportunidad de reconocer y reconocerse en unas dinámicas de construcción de proyectos en común, dentro o fuera del aula. En otras palabras, el acto educativo como una práctica direccionada hacia relaciones de equidad, lo cual exige un compromiso de asumirse en constante aprendizaje.

En el cuarto y último campo: comunicación, medios y nuevas tecnologías se toman elementos básicos para el dominio y desarrollo del lenguaje y la comunicación, lo cuales son empleados por el docente en formación para el dominio del pensamiento autónomo y crítico, posibilitando con ello el trabajo en equipo; con estas mediaciones pedagógicas, se afrontan los retos de la globalización y se responde a los requerimientos del contexto actual.

Por consiguiente, los campos de acción para la formación docente estructurados en la Escuela Normal Superior de Villavicencio, han sido pensados desde una indagación constante, para enfocar su acción pedagógica hacia la reflexión de la práctica. Con todo esto, se establece una

investigación formativa en la que permite crear condiciones de reflexión crítica sobre su propio ser y quehacer como también sobre la situación educativa actual. La figura siguiente ofrece una mirada al proceso de formación docente en la ENSV.

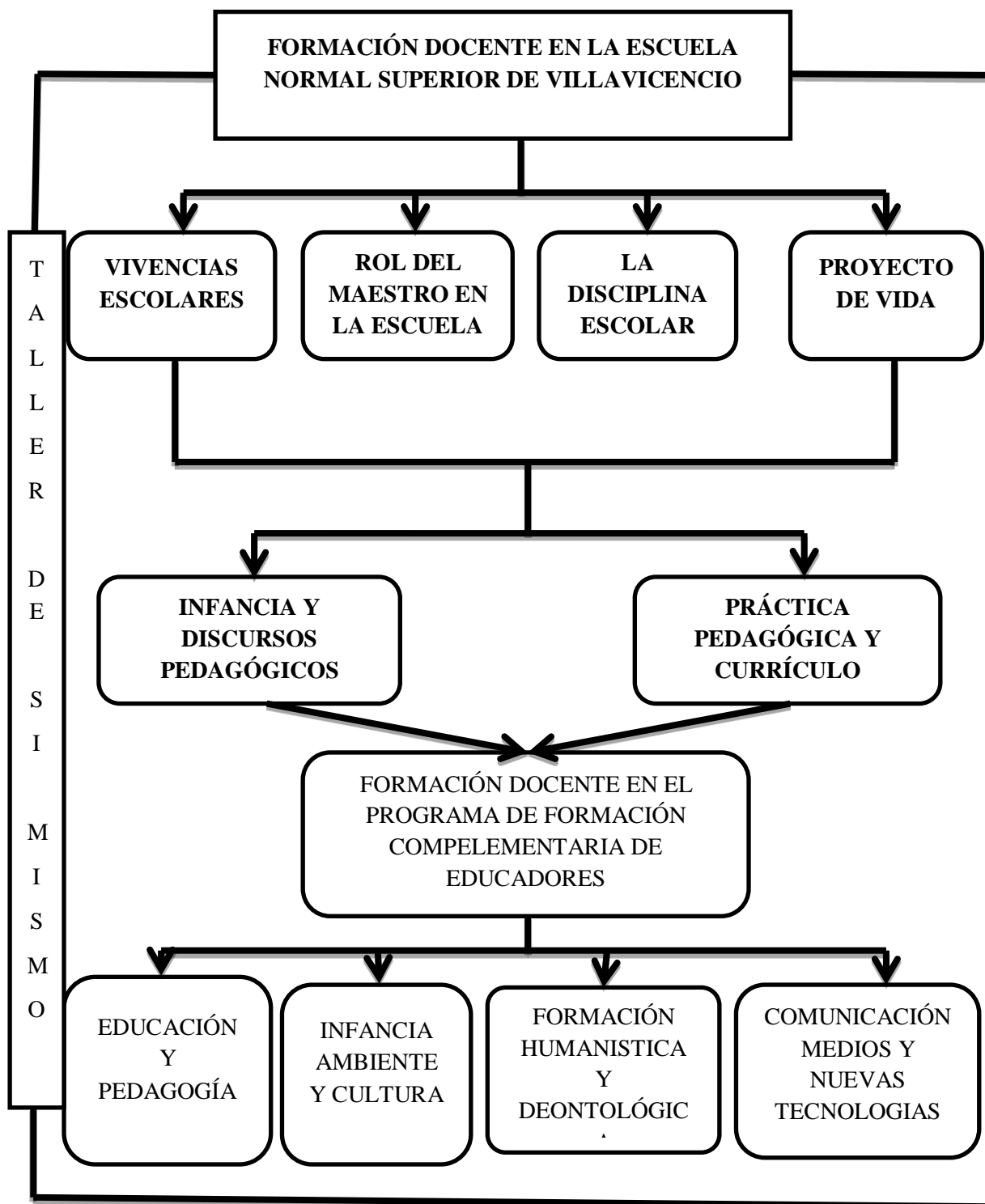


Figura 1. Esquema de formación docente en la Escuela Normal Superior de Villavicencio.

Acorde con la concepción humanista de la educación y en particular de la Escuela Normal Superior de Villavicencio, Vargas y Gamboa (2008) entienden la pedagogía como proyecto de formación, con el cual las personas construyen su ser, individual y colectivo, desde la realización de unos valores propios y solidarios en la de los otros. Estas cualidades se comparten en relaciones de respeto y tolerancia en la construcción de horizontes personales dentro de contextos específicos, donde las percepciones se debaten y se convierten en formas de reconocimiento.

La formación docente es una categoría esencial dentro de las diferentes políticas educativas del Estado ya que contribuye al crecimiento integral del maestro y en sus acciones pedagógicas (MEN, 2013). Ésta, implica que se convierta en un criterio esencial para la búsqueda de la calidad en la educación en todas las instituciones, de manera que se responda con asertividad, eficacia y pertinencia a los nuevos horizontes de comprensión a la niñez y la juventud, acorde con las nuevas tendencias, ideologías y necesidades que el siglo XXI brinda como su mundo.

Perrenoud (2004) establece algunos aspectos en cuanto a la resignificación del sentido del quehacer docente frente al reto que la sociedad actual manifiesta. Ante estas situaciones problemáticas, el docente debe contar con elementos, criterios, argumentos y fundamentos de esperanza. En esta línea, en Latinoamérica existe una tendencia emergente y alternativa de investigación y sentido del ejercicio docente, que busca nuevos puntos de partida específicos y originarios de la situación particular; tal es el caso de quienes se han dedicado a pensar la realidad desde los mismos escenarios que están sumidos en la desigualdad en todos los sentidos, y buscando que la formación de los docentes tenga una presencia emancipadora.

Por su parte, Altet (2005) hace una definición del maestro como profesional:

Al maestro profesional lo definimos como una persona autónoma dotada de habilidades específicas, especializadas, ancladas en una base de conocimientos racionales, reconocidos, procedentes de la ciencia (legitimados por la academia), o de conocimientos explícitos surgidos de distintas prácticas. Y cuando estos conocimientos proceden de prácticas contextualizadas, entonces son conocimientos autonomizados y profesados; es decir, explicitados verbalmente de forma racional y entonces el maestro es capaz de rendir cuenta de ellos (p.3).

2.6 Sabaniando² la experiencia

Con estas premisas, nos acercamos a esta experiencia a través del diálogo con la coordinadora de práctica, quien aceptó y proporcionó seis informes de práctica de los docentes en formación de los semestres IV y V. Los sujetos de la experiencia fueron elegidos de manera intencionada teniendo en cuenta algunos criterios seleccionados por los investigadores. La representatividad de dichos sujetos en la estrategia biográfica-narrativa es distante de las formas de la investigación tradicional, pues toma la peculiaridad de los relatos dentro de unas proposiciones de plausibilidad y credibilidad (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001).

La selección de los informes para esta investigación se realizó al azar por parte de la coordinadora de práctica, teniendo en cuenta que estuvieran dentro del período a sistematizar y que dicho ejercicio docente se hubiera desarrollado en los niveles de preescolar y básica primaria dentro de la Escuela Normal Superior de Villavicencio, ya que también existen otros campos de práctica.

Los docentes en formación, sujetos de esta investigación, han cursado tres semestres previos, en un proceso de consolidación como maestros inmersos en una preparación pedagógica y en el ejercicio de la práctica con otros contenidos como: ambientes escolares, diversos contextos y educación rural. Además, dentro de su programa curricular, desarrollaron un curso denominado dispositivos pedagógicos, en el que se encuentran el proyecto de aula, el juego y el taller, los cuales hacen parte del enfoque pedagógico de la Escuela Normal Superior de Villavicencio.

De igual manera, estos docentes en formación han vivido y sufrido la preparación educativa, han experimentado segmentación del saber y las maneras de participación pasiva en dicho proceso, tal como lo manifestaron en los informes de práctica donde comparan sus experiencias vividas como estudiantes con las desarrolladas posteriormente como docentes en

² Término regional de los llanos orientales de Colombia que alude a la forma como los vaqueros crean rutas o caminos con el fin de realizar algunas faenas de ganadería, como trasladar sus ganados de un lugar a otro a través de la llanura.

formación; en segundo lugar, la contextualización y la evaluación del proceso como aquellos agentes tenidos en cuenta, pero no como sujetos de saber; y el tercero, han experimentado la pérdida de asignaturas por causas como no saber una fórmula o no recordar fechas históricas del acontecimiento social, además de repetir años escolares.

En cuanto a los docentes en ejercicio, el coordinador del Programa de Formación Complementaria de Educadores, es licenciado en administración educativa, especialista en docencia universitaria, con 25 años en el ejercicio de la docencia y 6 años en la coordinación; la coordinadora de práctica es licenciada en psicopedagogía, especialista en pedagogía, con 22 años de experiencia en docencia y 6 años en la coordinación de práctica. Ambos, docentes de la Escuela Normal Superior de Villavicencio. El agente externo es licenciado en filosofía y pensamiento político, especialista en gerencia educativa; actualmente es docente del área humanidades en la universidad Santo Tomás, sede Villavicencio.

2.7 Camino hacia la serranía del saber desde la hermenéutica

Debido al carácter circular y emergente de la sistematización de experiencias y a la constante interacción entre la recogida y el análisis de datos en medio de la acción humana, hace que nos desviemos de las investigaciones de carácter cuantitativo, en las que el diseño se construye a priori y se desarrolla de una manera lineal. Requerimos una perspectiva que nos permita la circularidad y la lectura de la intencionalidad en el actuar de las personas: la hermenéutica. La cual parte, por un lado, del principio de que el hombre es un ser-en-el-mundo (Heidegger, 1971); es decir, no se encuentra solo, necesita de los demás para apropiarse del sentido de realidad; y, por otro lado, que el conocimiento se enmarca en las prácticas humanas, se construye con el concurso de la interacción entre los seres humanos y el mundo, se desarrolla y es transmitido en contextos esencialmente sociales e históricos.

En este sentido, se plantea la hermenéutica como una filosofía que permite redefinir y reconceptualizar el objeto, el método y la naturaleza de la investigación (Sandín, 2003), que se centra en la comprensión y significado en contextos específicos. Aquí cobra vital importancia el universo simbólico que construyen los seres humanos, para la comprensión y explicación de

los fenómenos sociales. Particularmente, en la investigación presente, para desentrañar la labor docente de formación de formadores, como acción humana que tiene y comprende sentido para una comunidad.

Para la hermenéutica el encuentro con las expresiones (narrativas o acciones) de los demás y el investigador es un encuentro dialógico, una fusión de horizontes en términos de Gadamer (1993). Por lo cual, podemos decir que como investigadores nos implicamos en un diálogo con los otros en un intento por llegar a una mutua comprensión del significado e intenciones que están detrás de las expresiones de cada uno (Sandín, 2003), específicamente en la formación de docentes en la Escuela Normal Superior de Villavicencio.

A propósito de la travesía que como maestrantes realizamos, se pensó en una propuesta epistémica y metodológica que nos condujera por el sendero del saber; escenario donde se despejaron algunas dudas e inquietudes surgidas desde la realidad vivida de nuestra labor docente; allí nos permitimos compartir las ideas hasta confluir en el eje de la sistematización: El proyecto de aula en la formación docente dentro de la práctica pedagógica investigativa, de donde surgió la pregunta ¿Cuáles son los aportes del proyecto de aula a la formación docente dentro de la práctica pedagógica investigativa, en la Escuela Normal Superior de Villavicencio?

Después de varias discusiones, direccionamos los asuntos anteriores y procedimos a buscar un título que abarcara la complejidad de la investigación: “La formación docente en la Escuela Normal Superior de Villavicencio, una mirada desde el proyecto de aula”, que a la vez nos direccionó hacia el objetivo de la sistematización: “Comprender la formación de docentes en la Escuela Normal Superior de Villavicencio desde el proyecto de aula en la práctica pedagógica investigativa a partir de los informes de práctica de los docentes en formación y de los relatos de la coordinadora de práctica, del coordinador del programa de formación y del agente externo de la sistematización, desde una mirada holística con perspectiva reflexiva y crítica”.

Como objetivos específicos planteamos los siguientes:

Identificar las acciones pedagógicas que subyacen en los informes de proyectos de aula de docentes en formación y en los relatos de docentes en ejercicio.

Analizar los elementos pedagógicos que emerjan en la interpretación de los escritos de los sujetos de la investigación.

Significar la experiencia de la formación docente en la práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior de Villavicencio para divulgar el saber pedagógico.

En esa línea y teniendo en cuenta los escritos, acudimos a Barnechea y Morgan (2010) para direccionar esta sistematización de experiencias como una forma de investigar y generar conocimiento en la educación, con desarrollo teórico y metodológico que incluye informes de trabajo, comprensiones e interpretaciones, valoraciones históricas y dialécticas con un abordaje hermenéutico.

Se hizo una lectura de sistematización de experiencias como un saber reflexivo y crítico, transmisible, visible y deliberado que emerge en cada práctica, en el cual “se descubre un ser vivo que posee desde siempre y como horizonte de todas sus intenciones un mundo, el mundo” (Ricoeur, 2008, p.14). A la vez, es un proceso donde se rescatan y apropian vivencias, que al asociar sus elementos teóricos y prácticos, facilita a los sujetos aprehender y revelar aspectos problemáticos presentes en la experiencia, con el fin de transformar y cualificar propuestas educativas de carácter comunitario (Ghiso, 2004).

Pese a lo anterior, nos vimos en un mar de incertidumbres para alcanzar el nuevo saber; ante este panorama, acudimos a diferentes fuentes para comprender aún más la sistematización como saber y como camino a recorrer en esta investigación. Algunos referentes teóricos soportan los procesos de observación, interpretación, análisis y retroalimentación de las prácticas humanas como portadoras de sentido, de acuerdo con el contexto histórico, social y cultural que identifica y define al ser humano.

Para Ricoeur (2008), el hombre es un ser que comprende en la interacción con la realidad y con el objeto de su saber; así, el objeto está mediado por el lenguaje y genera un diálogo que

transforma al hombre. Entre tanto, quien actúa se transforma y es transformado por la experiencia, lo cual exige autonomía, creatividad y capacidad (Barnechea y Morgan, 2010). Las comprensiones internas de los sujetos a partir de sus escritos refieren a sus emociones, vivencias e imaginarios sobre la experiencia. A la vez, manifiestan la realidad en que se acentúa (Bruner, 2007).

Estos escritos permitieron describir las vivencias particulares para dar cuenta de un saber que circula en dicha experiencia y del proceso de la formación docente con los proyectos de aula. No obstante, bordeamos la crítica social de Ghiso (2004) y de Jara (2006) puesto que afrontamos una realidad educativa, humanizante y socializadora, desde prácticas alternativas de generación de conocimiento, de forma dialogante e interactiva.

De ahí que en la intencionalidad de esta investigación, no se pretende buscar el efecto que causa el texto en el lector, sino establecer las categorías internas y externas que se hallan en la realidad total del acto educativo, ya que se intenta explicitar y sistematizar el contenido de los mensajes y la expresión de ese contenido con la ayuda de indicios, a través de las inferencias, teniendo en cuenta lo que afirmaba Ricoeur (2008) de la interacción entre el autor y el lector, infiriendo las condiciones, intencionalidades y comprensiones de esa relación que surge al momento de interactuar con el texto, sea cual sea su naturaleza.

En esa línea, cuando se vio el horizonte y se percibieron distancias inalcanzables, aparecieron dudas y emociones encontradas, que a la postre nos llevaron a indagar, cuestionar y buscar conocimiento, hasta llegar a plantear elementos de análisis y argumentos para sustentar esta investigación con la metodología descrita, apoyados en escritos de Borjas (2003), lo que nos brindó luces para comprender esta experiencia.

También acudimos a las propuestas de Cifuentes (1997) quien acepta, junto a Mariño y Cendales (1989) que los modelos restringen la reflexión y la praxis; sin embargo, la diversidad metodológica para sistematizar ocurre gracias a la singularidad de cada experiencia. En esa línea, nos encontramos a Bolívar, Domingo y Fernández (2001), quienes nos ayudaron a

comprender que el proceso, más allá de la recolección y análisis de información, pasaba por la interpretación de estas experiencias narradas, hasta alcanzar nuevos aprendizajes.

Esta sistematización nos condujo a explorar significados de las experiencias de los sujetos durante el ejercicio de la práctica pedagógica investigativa desarrollado a través de los proyectos de aula en la Escuela Normal Superior de Villavicencio, en la que se trascendió la recolección y análisis de información, hasta interpretar y transmitir a través de la narrativa; todo ello, como método de convalidación de los sujetos inmersos en las experiencias, con relatos que incluyeron particularidades, intencionalidades, sentires, emociones y acciones.

Desde esta perspectiva, Bolívar y Domingo (2006) afirman que lo relatado por las personas acerca de sus vidas expresan lo que ellas hicieron, sintieron, les aconteció o las consecuencias que les ocurrieron, siempre dentro de un contexto específico y en relación con otros sujetos, no de manera individual o imparcial. Así mismo, la narrativa es una manifestación emocional de la experiencia, expresa su complejidad, las relaciones y especificidades de cada interacción, reafirma la condición holística del ser humano; contrario a la visión atomizada, tradicional y egoísta de la ciencia positivista que fracciona las acciones en variables discretas.

También, como forma de acceder al conocimiento, el relato permite ver la riqueza y los detalles de los significados en las experiencias humanas, sus motivaciones, sentimientos, deseos, intenciones o propósitos, que no se logran expresar a través de conceptos, definiciones, proposiciones pragmáticas o abstractas, tal como nos lo ha presentado durante siglos el razonamiento lógico y formal. Como lo expresa Bruner (2004, p.14): "el objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas".

En esa línea, la narración de las propias vivencias, hechos y acciones y su interpretación se convierte en un estilo particular de investigación; es decir, proporciona significados a estas historias, encontrando saberes, para reconstruirlos y fortalecer las prácticas (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001). En efecto, las narraciones de esta experiencia cobran sentido dentro de la práctica pedagógica de la Escuela Normal Superior de Villavicencio, aunque no se limitan a

este escenario, ya que atraviesan la experiencia personal e interactúan con los saberes de otros actores de la misma; de esta manera, se revalidan saberes insertos en la narración dentro de un permanente construir y reconstruir la experiencia.

Para la presente investigación, en el marco de la Escuela Normal Superior de Villavicencio, la sistematización de experiencias se constituye en un espacio para recrear, resaltar las voces de los actores, aprender y construir nuevos conocimientos en torno a las acciones humanas de un grupo de personas. Como dice Lola Cendales (2006):

...la sistematización busca generar espacios de inclusión; espacios de reconocimiento e interlocución entre diferentes actores(as) del proceso; complejizar la lectura de la realidad y potenciar las capacidades investigativas y pedagógicas, conceptuales y metodológicas de las personas, las organizaciones e instituciones involucradas (p.1).

A nivel institucional, la sistematización se constituye en un constante resurgir de voces que evalúan los procesos implicados dentro de la educación. Permiten que los actores puedan tomar decisiones sobre lo que hacen o deberían hacer, transformar o establecer acciones de mejora. En lo particular, esta metodología aporta a los maestros y directivos de la Escuela Normal Superior de Villavicencio, una lectura de las experiencias de los docentes y docentes en formación, evidenciando en sus prácticas y concepciones los aportes y necesidades en lo respectivo a la formación de profesores. Para los investigadores, sistematizar implica estar en medio de la acción humana, lo cual potencia las capacidades investigativas al brindar la oportunidad de escuchar y estar atentos a los acontecimientos y relatos de los actores. Además, coadyuva a fortalecer las competencias investigativas en la confrontación con las estrategias y concepciones de los protagonistas.

Por otro lado, un personaje importante dentro de la sistematización realizada es el agente externo, quien desde sus perspectivas ayudó a enriquecer la pluralidad de narrativas que desentrañan y construyen la realidad del fenómeno educativo en la Escuela Normal Superior de Villavicencio. Garay (1999), ...argumenta el papel preponderante de los sujetos, pues con ello se empodera a los sujetos actores para que, como representantes de una cultura, con una visión particular de la vida, formados dentro de una cultura hegemónica o en oposición ideológica, narren los sucesos tal y como los vivieron. En esa medida el agente externo se

constituye en catalizador de las historias narradas y ayuda a fundamentar el fenómeno, siendo “oidor” y “observador” participante en las actividades y decisiones diarias.

En esa línea, Guber (2012) hablando del investigador, plantea una idea central que se aplica al agente externo, del cual dice que “actúa como un individuo que, independientemente de su sexo, raza o ideología política, acomete la búsqueda desinteresada e impersonal del conocimiento” (p.115). Es decir, este agente externo, independiente de sus orientaciones, se dirige hacia la búsqueda del conocimiento sobre el sentido fenómeno, poniéndose frente al otro, sin juzgar, sin tomar partido, allí ambos, investigador y actor, se encuentran en medio de sus representaciones personales propias y sobre el otro.

Prosigue Guber:

“esta representación de la persona se pone en escena en el campo constantemente, pero es más evidente al principio porque tanto el investigador como el informante interpretan sus papeles (roles) y estatus formales según el "deber ser" que establecen sus respectivas sociedades, cultura y reflexividades” (p.116).

Lo que se constituye para el investigador, en un primer momento, como la posibilidad de mostrar con claridad las aristas de lo que se quiere conocer. Pues en esa representación salen a flote situaciones, que aunque en ocasiones pueden ser impostadas, para el agente externo son evidencia de lo que los actores quieren mostrar.

Entonces, lo que el agente externo pone en juego en el campo (salón de clases, en la apuesta de nuestras prácticas pedagógicas, investigativas y sociales), en su solitaria y frecuentemente incomprendida individualidad, es el carácter de representante de una utopía de solidaridad social y cultural, por cuanto es él mismo quien está dispuesto a escuchar y a atender lo que otros no escuchan ni entienden (Guber, 2012). En ocasiones los mismos sistematizadores por la multiplicidad de situaciones afectivas, ideológicas en medio de las regularidades y relaciones humanas del grupo, pasan por alto realidades o narrativas, que son relevantes para la comprensión del fenómeno. Aquí se hace si no indispensable, sí razonable la ayuda del agente externo, porque evidencia esas particularidades observadas y escuchadas.

Finalmente, el agente externo entra en dos dimensiones a la hora de investigar-sistematizar en medio de una comunidad: afecta y es afectado. Su presencia, su ejercicio, su acción y participación fungen como experiencia externa, como experto invitado que al ser observador y escucha tiene un panorama alterno de la realidad que viven los actores de la sistematización. Situación que promueve dinámicas alternas en los comportamientos y decisiones. De igual manera, la relación con las acciones y narrativas de los protagonistas van haciendo que el agente externo modele otras realidades mentales en su perspectiva, se enriquece.

3. Acentuando en y para la experiencia

Una vez elaborada la contextualización de la presente investigación, organizamos los análisis de los informes de práctica de los docentes en formación y de los relatos de los docentes en ejercicio, en una secuencia lógica de tres momentos. Iniciamos identificando y organizando las acciones pedagógicas que se presentaron en el desarrollo del proyecto de aula en la práctica pedagógica investigativa; de igual manera, se procedió a reflexionar acerca de estas acciones pedagógicas, para luego significar la experiencia y generar las nuevas comprensiones acerca de la formación docente desde el proyecto de aula.

3.1 Identificando las acciones pedagógicas

La identificación de las acciones pedagógicas consistió en la lectura de los informes de docentes en formación (Ver apéndice A) y de los relatos de docentes en ejercicio (Ver apéndice B), de donde se extrajeron situaciones básicas en las que se encontró aquello que los sujetos pensaban, hacían y vivían, así como sus temores y sus reflexiones sobre lo ocurrido, con lo cual identificamos elementos de interés, lógicas, sentidos, saberes, acciones propias de los alcances del proyecto de aula (Ver apéndice C y D). Esta información se organizó en una ficha de análisis de experiencias, figura 2, la cual se adaptó de Borjas (2003).

Núcleos de referencia	Contextos de inferencia
lo oculto	
lo vivido	
lo sentido	
lo ocurrido	
lo pensado	
lo político	

la teoría implícita	
lo histórico	
lo cultural (interrelacionando	

Figura 2. Ficha de análisis de experiencias. Construcción adaptada de Borjas (2003).

De manera paralela, se conceptualizaron los núcleos de referencia que sirvieron para la realización de un pre-análisis de los informes. Estas conceptualizaciones se presentan a continuación:

1. Lo oculto: hace referencia a aquellos elementos que subyacen en una realidad, texto, circunstancia o experiencia. En un ejercicio de comprensión o de sistematización, se deben tener en cuenta estos elementos, ya que se pueden convertir en las intencionalidades primeras que motivaron la realización del texto, en cuanto que aparecen los valores, las ideologías, las impresiones que poseen los actores. De ahí que su importancia sea vital para entender las razones y las vinculaciones de la tríada texto, pretexto y contexto que dieron origen a esa realidad.
2. Lo vivido: representa la realidad objetivada por los actores e intérpretes. Es la descripción de lo que sucede en la cotidianidad de tal realidad, en la que se integran las decisiones, pensamientos y acciones de los diferentes actores que dieron origen al texto. Es el conjunto de situaciones que acontecieron en un lugar concreto y del que se pueden extraer informaciones, apreciaciones y que, en últimas, expresan lo que sucedió en realidad, lo que implica que se convierta en el sujeto de investigación.
3. Lo sentido: responde a las sensaciones, percepciones y sentimientos que hacen parte de la experiencia, lo cual es aquello que ha sufrido y reflexionado el sujeto. El valor de esta referencia en la sistematización de experiencias se debe a que de allí emergen razones y consecuencias, las cuales brindan elementos de investigación, como ejercicio hermenéutico y fuente de nuevos conocimientos.
4. Lo ocurrido: tiene estrecha relación con lo vivido, puesto que es la descripción de los hechos puntuales que son sujeto de la sistematización; sin embargo, en lo ocurrido se expresa la situación objetiva, purificada de apreciaciones o valoraciones del texto o

hecho en particular. Describe lo que pasó en realidad. Si en lo vivido se tiene en cuenta las valoraciones de los hechos, en lo ocurrido son los hechos concretos que dieron origen al texto.

5. Lo pensado: en una sistematización de experiencias, lo pensado tiene dos variables. La intencionalidad de las personas para la realización del texto o los motivos que originaron el hecho en particular y la pre-comprensión de los actores que interpretan el texto o situación. De ahí que haya que realizar una meta-interpretación que abarque el hecho, las intencionalidades y las precomprensiones, pues así se disminuye todo tipo de prejuicio valorativo a propósito del ejercicio hermenéutico.
6. Lo político: este núcleo juega un papel fundamental a la hora de realizar una sistematización de experiencias, puesto que hace parte de un contexto macro en que está ubicado y sentido, ya sea el texto o la experiencia. Es la descripción de las circunstancias externas que influyen y configuran la totalidad del evento, así como su origen, lo que implica su importancia y relevancia a la hora de interpretarlo, además que permite generar nuevos conocimientos a partir de la misma realidad y no la simple aplicación de teorías foráneas.
7. La teoría implícita: comprende los datos epistemológicos desde los cuales se plantea el texto o el hecho. Al ser implícita, requiere tener presente que no es evidente las bases conceptuales, por lo cual hay que hacer un ejercicio de discernimiento y hermenéutica para develar el sentido y los elementos teóricos que sustentan el texto. En la observación y en la lectura de las interpretaciones aparecen los datos, informaciones que expresan una teoría.
8. Lo histórico: dilucida los elementos acaecidos que dieron lugar al texto, además de las circunstancias espacio-temporales que hacen posible su comprensión, porque en el devenir del tiempo de la experiencia, se va decantando lo verdadero, constante y sujeto a traspasar el hilo de la historia. En lo histórico se tienen en cuenta las personas, situaciones e instituciones que han influenciado en la construcción de la experiencia y del texto en particular, de tal forma que se interpreta en todas sus dimensiones, permitiendo así una proyección del mismo.
9. Lo cultural: comprende los elementos institucionales, sociales, ideológicos y hasta religiosos que configuran la totalidad del texto, como se ha mencionado anteriormente,

ya que no se puede interpretar un texto sin tener en cuenta su carácter complejo y sistémico. Se debe tener en cuenta que el texto o hecho a investigar es expresión de una forma de ver el mundo, por parte de los actores, de una comprensión paradigmática del ser humano y de aquello que le brinda sentido.

3.2 Hacia la reflexión de la experiencia

Todo acto de lectura es una actividad hermenéutica, en cuanto que decodifica e interpreta un texto, sea cual sea su naturaleza, entendido como el conjunto de símbolos que en sí mismos poseen una significación y expresan la intencionalidad del autor, performando un contexto. En esta tríada de autor, lector y texto se realiza un acto de comunicación que transforma una nueva realidad. En este sentido, en esta sistematización de experiencias se escogió el análisis de contenido, ya que posibilita importantes diferencias y alcances a la hora de comprender el hecho del acto educativo de los normalistas próximos a la obtención de su grado.

El análisis de contenido, siguiendo a Andreu (s.f.), es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados; es decir, toda clase de registros de datos, cuyo común denominador es su capacidad para albergar un contenido que, leído e interpretado adecuadamente, abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social, puesto que los informes de los docentes en formación en medio del desarrollo de los proyectos de aula y los relatos de los docentes en ejercicio, como del agente externo, van a brindar elementos de análisis e inferencias.

Los demás tipos de análisis, discursivo y narrativo, tienen presente todas las realidades como susceptibles de interpretación (Bardin, 2002); sin embargo, el análisis de contenido, al referirse a la educación, exige que exista una aplicación concreta a aspectos definidos en que se traduce el hecho educativo. De ahí que se haya escogido este método de análisis, porque la investigación está interesada en algunos elementos específicos, que son intencionales por parte de los investigadores.

López (2002) afirma que se puede percibir un texto, latente, oculto, indirecto, el cual se sirve del texto manifiesto como de un instrumento, para expresar el sentido oculto que el autor pretende transmitir. Este aspecto es quizás uno de los más importantes a la hora de optar por el análisis de contenido, ya que permite hacer visible aquellas categorías que motivan las actividades pedagógicas, lo que podría dar como resultado un nuevo conocimiento a la hora de comprender toda la ciencia de la educación, porque, tanto los datos expresos (lo que el autor dice) como los latentes (lo que dice sin pretenderlo), cobran sentido, y pueden ser captados dentro de un contexto o un marco de referencias que contiene toda aquella información que el lector puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice en el texto.

Así mismo, Ricoeur (2008) expresa que corresponde al pensamiento descifrar lo que no se dice en lo que se expresa, ver más allá de lo aparente, descubrir e interpretar los significados que pueden existir en las expresiones manifiestas. De ahí que esta investigación, no pretendió buscar el efecto que causa el texto en el lector, sino establecer las categorías que se hallan en la realidad total del acto educativo, ya que se sistematizó, comprendió e interpretó el contenido de los mensajes y la expresión de ese contenido con la ayuda de indicios, a través de las inferencias sobre la interacción entre el autor y el lector, deduciendo las condiciones, intencionalidades y comprensiones de esa relación que surge al momento de interactuar con el texto, sea cual sea su naturaleza.

En este segundo momento y a la luz de las propuestas de análisis de contenido de Andreu (s.f.) y López (2002), elaboramos el siguiente proceso (Apéndices E y F): a) codificación de los núcleos de referencia de manera inferencial, interpretación y reducción a términos significativos de los contextos de inferencia; b) cerramiento de ideas: la interrelación de los núcleos de referencia ya codificados, con los términos significativos y con el eje de sistematización; c) asociación de los términos significativos, hasta llegar a obtener las unidades temáticas, figura 3, denominadas: acciones (1Ao, 1Aoc, 1Ah), personal (2Pv, 2Ps, 2Pp) y contexto (3Cp, 3Ct, 3Cc).

Como lo plantea Díaz (2005) “los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes, valores, ideologías, actitudes, prácticas, en un contexto histórico cultural, producto de las interacciones personales e institucionales, evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en su vida” (p.1). Lo que se traduce de manera explícita que “la categorización tiene como propósito suministrar por condensación una representación simplificada de datos brutos” (Bardin, 2002, p.91).

Desde estos planteamientos, se tomaron aquellas palabras de mayor énfasis de significación en la unidad temática acciones, en la que se revelaron elementos como las intencionalidades y las acciones de los docentes, sus valores, las ideologías subyacentes y las percepciones de la experiencia por parte de los sujetos; de igual manera, se percibe la objetivación del hecho particular ocurrido que luego se plasmó en el escrito en unos circunstancias de espacio y tiempo.

Este mismo procedimiento se realizó con la unidad temática contexto, donde se manifestaron los fenómenos y circunstancias externas de la experiencia, y en algunos casos, indicando sus posibles causas; de ahí el valor de su interpretación frente a la generación posterior de nuevos conocimientos. Pero el contexto, además de escenario institucional, expresó la fundamentación conceptual y epistemológica de la experiencia que permitió corroborar teorías probadas en otros escenarios.

Respecto a la unidad temática personal, significa la realidad tal como la experimentó y narró el sujeto de la investigación, donde manifestó sus pensamientos, sentimientos, emociones y comportamientos, así como sus motivaciones, los efectos sobre sí y sobre su quehacer, sus intencionalidades, que genera inferencias sobre quienes la interpretan. Más allá de la funcionalidad de esa realidad subjetiva, alude específicamente a su ser, en cuanto se reconoce como constructor de conocimiento. De ahí que esta unidad legitima tanto las acciones propias del acto educativo, como el contexto donde se conceptualiza y se realiza la experiencia.

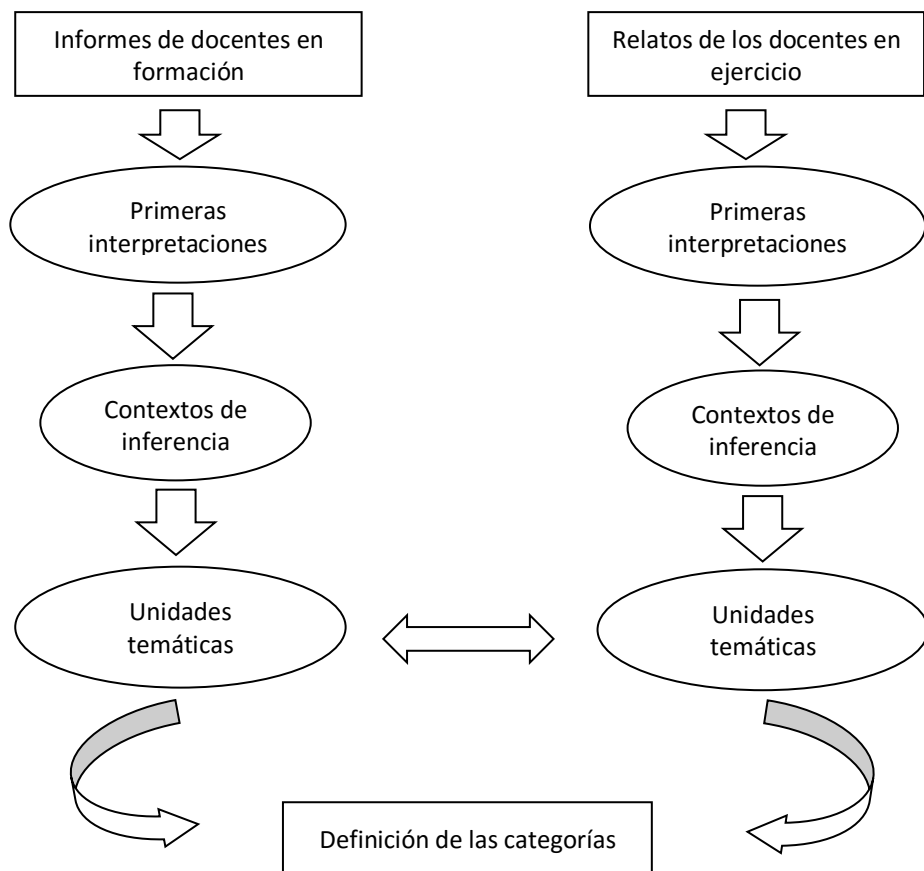


Figura 3. Proceso de reflexión de la experiencia a partir de informes y relatos.

3.3 Significando y comprendiendo la experiencia

A partir de las unidades temáticas, tanto de los informes como de los relatos, realizamos la triangulación de información que nos condujo a la construcción y definición de las categorías, figura 4: transformación pedagógica y formación docente, para finalizar con las nuevas comprensiones de la experiencia. Este procedimiento se realizó con el fin de cruzar las fuentes mencionadas, sus vivencias desde los roles particulares, sus interpretaciones acerca de la experiencia.

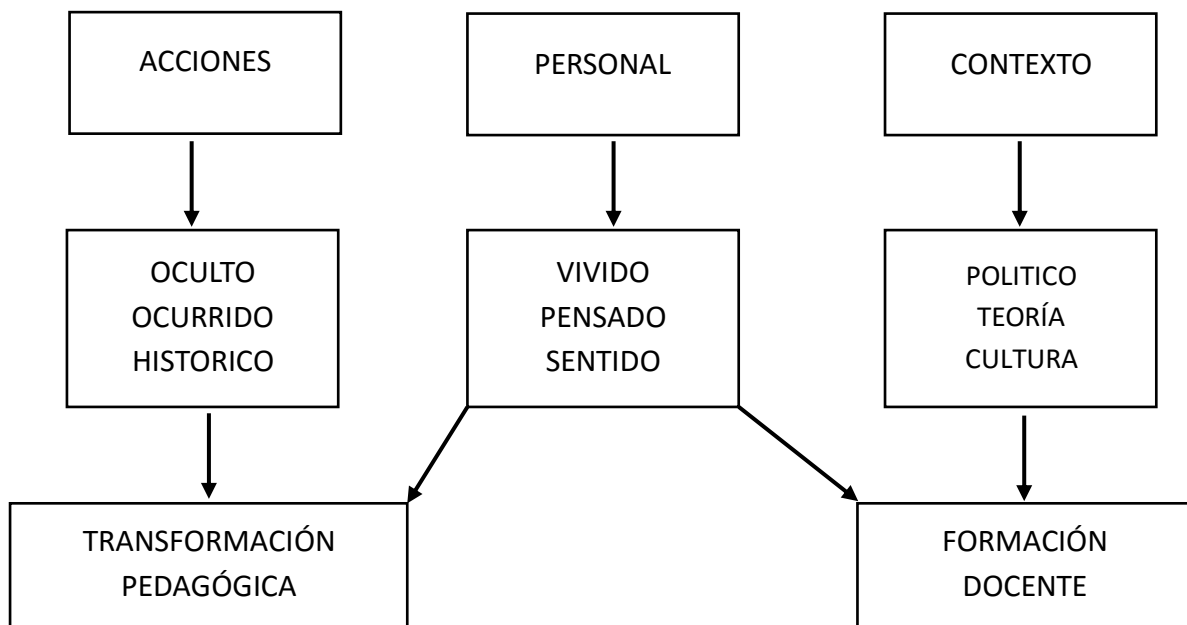


Figura 4. Procedimiento para definir categorías de análisis

La triangulación es una técnica de investigación que usa dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano. Es una técnica de investigación multimétodo empleada en ciencias sociales con la que se pretende ampliar la comprensión de la variedad y complejidad del comportamiento humano, teniendo en cuenta diferentes puntos de vista. Es decir, se utiliza información de diversas fuentes o señales, para llegar a una meta específica. De esta manera, hay confianza cuando se llega a obtener los mismos resultados desde diferentes métodos de recogida de datos. Para Cohen & Manion (2002).

Ya en el contexto de la investigación biográfico-narrativa encontramos diversos tipos de triangulación, partiendo del hecho que cada participante de la experiencia, en este caso el coordinador, los mismos informes que se constituyen en textos así como el relato del agente externo ofrecen una versión de la experiencia que al cruzarla permite comprender el sentido y el significado de la experiencia. Aquí juega un papel muy importante el agente externo al proceso pues permite como señala Bolívar et al (2001) “captar comprensión y esclarecimiento de las sensaciones, silencios, dinámicas e interacciones en las que se desenvuelve el objeto de estudio” (p.267).

4. Lo que surgió en este caminar

Toda interpretación que el sujeto elabore de la realidad, está fundada en al menos dos aspectos: la vivencia de la situación en un contexto y espacio determinado, sobre la que puede reflexionar e interpretar, para que la situación se convierta en experiencia. A la vez, esta interpretación de la realidad está cargada de emocionalidad. Desde estos aspectos los significados cobran una historicidad, además de subjetiva, intersubjetiva, tal como se plasmó en uno de los relatos: "...desde ese mismo instante tomé conciencia que hay otras formas de llegar a desarrollar dicho ejercicio [docente] y no quedarse uno anquilosado en unas estructuras ya caducas para la actualidad, pero que sin embargo se siguen haciendo en las instituciones" (de1).

Cada persona realiza actos intencionales, por lo que sus acciones tienen significado en un contexto específico. Esta interpretación o significado tiene una finalidad que puede entenderse en unas circunstancias concretas, de tiempo y lugar. Así lo expresa df2, para quien el maestro es creador de ambientes reflexivos de convivencia en los que se genere la oportunidad de interpretar la realidad, la historia y la cultura.

El sujeto es consciente de su propio crecimiento en la medida que interpreta las situaciones de su realidad teniendo en cuenta las circunstancias en las que se encuentra en un momento determinado, tal como lo menciona df4: "Ya que es desde el saber docente que el estudiante se cautiva y llega a apropiarse de sí mismo y su saber". Cuando el sujeto está en su rol de docente en formación tiene intencionalidades y significados específicos; además su contexto le ofrece unas particularidades únicas. Pero, cuando el rol del sujeto es diferente, por ejemplo, docente acompañante, coordinador de práctica, coordinador del programa, dichas intencionalidades y significados se modifican, así como las realidades contextuales. Aun así, se requiere tener presente las percepciones del otro como una forma de reconocer las propias. No significa que sea un proceso intuitivo sobre las interpretaciones del otro, sino más bien como un proceso con intencionalidad de entender las vivencias del otro.

Por otra parte, cobra relevancia que las voces de los protagonistas de la sistematización constituyen marcos referenciales que confluyen en apuestas, explicaciones y comprensiones de un fenómeno en medio de la comunidad. Para nuestro caso, convergieron en dos grandes categorías que pretenden explicitar las apuestas y prácticas pedagógicas en la Escuela Normal Superior de Villavicencio: la primera fue la formación docente, dentro de la cual se destacan dos elementos trascendentales, el proyecto de aula y la práctica docente; la segunda categoría fue la transformación pedagógica, donde es indispensable hablar de la pertinencia (relación necesidad-realidad con apuesta-prácticas), coherencia (que lo que se diga se cumpla), cohesión (que los estamentos estén integrados), flexibilidad (que siempre se pueda ser susceptible a la mejora o las modificaciones).

4.1 Formación docente.

En la experiencia cotidiana se evidencia la transformación continua de la cultura. Los aspectos culturales, tecnológicos, políticos, económicos y religiosos del siglo pasado son diametralmente diferentes a los vivenciados por las personas hoy. Las necesidades y exigencias presentes, en medio de sociedades de la información (Hoyos-Vásquez, 2009) y del espectáculo (Ferrés I Prats, 2008), en constante liquidez (Bauman, 2003), estructuradas en complejidades (Morín, 1997), saltan a la vista en este mundo globalizado. Estas exigencias y necesidades van marcando las perspectivas y prácticas de las sociedades.

El mundo de hoy exige que los estudiantes tengan otras competencias que les permitan desempeñarse desde apuestas más críticas, solidarias y justas. Además, que tengan la capacidad de construir el conocimiento de manera cooperativa, dialógica, dinámica y propositiva. Reitmeier (2002) ha discutido la idea de la transición que se ven el aula, los educando han pasado de ser receptores pasivos de conocimiento a ser activos, los cuales tienen pensamiento crítico con los conocimientos adquiridos dentro y fuera del aula.

Esta transición lleva a que se deba involucrar, dentro de los procesos educativos, los aprendizajes que los estudiantes han adquirido fuera del aula. Al respecto, Carrillo (2001) piensa que los proyectos de aula deben responder a la realidad social, cultural y económica de

la población que integra la comunidad y se concretan de manera perfecta a partir del desarrollo de proyectos pedagógicos coherentes. Esto desemboca en la necesidad de docentes abiertos al diálogo, creativos y con postura de acompañantes en la curiosidad juvenil por el conocimiento, desde los intereses propios del estudiante.

El acto educativo, como mediación, transferencia o creación de conocimientos de una cultura, no es ajeno a las modificaciones del contexto. Es claro que los estudiantes de hoy en día son diferentes a los de hace cien años. Esto mismo implica nuevas apuestas dentro de la escuela, una de ellas, la formación de docentes. Formar docentes es apostar por una determinada perspectiva epistemológica, antropológica y política. En ese sentido, las voces de los protagonistas en la Escuela Normal Superior de Villavicencio se plantean como fundamento de la formación docente, el proyecto de aula y la práctica docente.

4.1.1 Proyecto de aula, mediación para el aprendizaje docente. Como ya se planteó, el proyecto de aula se constituye en una estrategia fundamental para el aprendizaje que permite alcanzar unos objetivos determinados mediante la puesta en práctica de acciones, interacciones y uso de recursos encaminados a la resolución de un problema real (Kilpatrick, s.f.). Lo cual implica que la persona esté en una posición crítica y activa (Ventura, 2006), de apertura hacia nuevos conocimientos (Aguilera y Martínez, 2009), no sólo teóricos sino, también, de tipo vivencial, pues hace uso de las problemáticas concretas (La Cueva, 2003,) de las personas que interactúan en el salón de clases.

En este sentido, es claro que el proyecto de aula no se reduce sólo a la dicotomía contenidos y experiencia; por el contrario, trata de enriquecer estas dos posturas poniendo en juego la interrelación de saberes. De esto se puede sugerir que la estrategia en mención no excluye el aprendizaje que pueda realizar el docente mediante el proyecto de aula; lo cual quiere decir, que aunque pareciera que los proyectos de aula van encaminados exclusivamente al aprendizaje de los estudiantes, queda claro que también es un mecanismo que le permite tanto a los docentes en formación como a aquellos que ya han caminado un buen trayecto, realizar aprendizajes nuevos. De hecho los proyectos de aula resaltan lo esencial, la relación

maestro-estudiante como iguales, con miras a generar una sociedad democrática, basada en la construcción cooperativa del conocimiento (Rincón, 2006).

Es así, que adquiere fuerte sentido, para la formación docente, el ejercicio de los proyectos de aula en el sentido de la crítica de Pruzzo (s.f.) cuando dice que los planes de estudio de los profesores, en la actualidad conciben la formación docente como una secuencia de materias pedagógicas teóricas que se desarrollan paralelamente a la formación en la especialidad y culmina en una residencia pedagógica al finalizar la carrera. Pareciera que es importante formar en contenidos, simulando realidades sin tenerlas en cuenta. Esto se hizo explícito en un docente en formación sobre su trabajo con estudiantes por primera vez, expresó:

Ser un maestro del tablero de eso no se trata, pero sí de demostrarle a los estudiantes que como maestros somos seres intelectuales, indiscutiblemente, en la medida que ellos se dan cuenta de ello, la forma de relacionarnos con ellos cambia de una manera positiva, por lo cual posibilita espacios que favorezcan la construcción de conocimientos, en el cual el eje dinamizador debería ser las preguntas, cuestionamientos, cosas interesantes, y que realmente ellos sientan que la palabra de ellos es escuchada y tenida en cuenta (Df5).

Existe en su discurso el deseo de no ofrecer una clase basada exclusivamente en contenidos, sino de generar la construcción de conocimientos a partir de la interacción con estudiantes reales, que realmente ellos sientan que la palabra de ellos es escuchada y tenida en cuenta. Alejándose de una formación docente que, como propone Grundy (1991), supone que el educador producirá un educando que se comportará de acuerdo con la imagen (eidos) que ya se tiene de una persona que ha aprendido en su proceso de formación como docente.

Otro elemento significativo de la relación entre proyecto de aula y formación docente es la posibilidad que el docente en formación, enfrentándose a la realidad concreta y multiforme, pueda contrastar las teorías con los fenómenos reales. En esa medida otro formando menciona:

Durante el proceso de práctica pude evidenciar grandes avances a mi formación docente teniendo en cuenta que en mis intervenciones logré visualizar desde el proyecto de aula la zona de desarrollo próximo a la que hace referencia Vigotsky donde el papel del docente es el de jalonar los procesos de aprendizaje en los niños (Df6).

En esa misma perspectiva otro docente en formación dice:

En el transcurso de este año y medio ha logrado dejar grandes huellas en mí ser, ¡esto realmente te cambia! Es un proceso difícil lleno de alegrías, preocupaciones, frustraciones, recuerdos, enojos, tristezas acompañadas muchas veces con lágrimas como las que ahora caen de mi rostro al escribir estas líneas. Pues, ha sido un proceso muy difícil, ya que al ingresar lo haces con una idea totalmente errada y al encontrarte con la realidad, el estrellón es muy drástico (Df3).

Se trata de que en la formación docente se trascienda más allá de la mera simulación de lo que puede pasar en el contexto, para apropiarlo realmente a través de los proyectos de aula. El futuro docente se ejercita evidenciando una relación directa, indirecta o inversa a lo que ha logrado construir como conocimiento sobre la realidad educativa. No es extraño entonces que se pueda encontrar en De2 una clara alusión a los proyectos de aula como algo más que un requisito, pues:

Al interior de la institución, se perciben docentes en formación y niños entusiastas que quieren asumir el reto de problematizar los temas de estudio por medio de preguntas, afirmaciones, negaciones, experimentos y problemas, se habla de proyectos, los salones se ambientan con las producciones de los niños y los padres de familia empiezan a participar y entusiasmarse al ver que sus hijos son capaces de hacer sus propias construcciones, que desarrollan capacidades y habilidades para expresarse en público y que dan cuenta de lo que aprenden en la escuela (De2).

Este contacto con la multiforme realidad, mediante los proyectos de aula, permite que se pueda problematizar y construir conocimiento de manera paralela a la vida, a la experiencia de cada uno de los protagonistas del acto educativo. Se manifiesta la importancia de la práctica docente como insumo para la reflexión pedagógica y concreción de contenidos que promuevan o fortalezcan otro tipo de competencias más pertinentes.

4.1.2 Práctica y aprendizaje docente. Es claro, desde la experiencia, que en la práctica el docente se ve enfrentado a situaciones no contempladas en las teorías pedagógicas y que han de ser insumo para lo que Perrenoud (2001) denomina trasposición didáctica: aulas con numerosos estudiantes, los cuales no necesariamente pertenecen a un mismo ámbito cultural, cuando no son desplazados, en situación de vulnerabilidad o con problemas cognitivos, diferentes orientaciones de género, además de las distintas responsabilidades administrativas, diligenciamiento de formatos, entre otros. Y esta especie de ruptura se hace evidente a la hora de trabajar por proyectos de aula,

De éste proceso, quedan grandes satisfacciones respecto a la formación de docentes, tener la posibilidad de oír a un grupo de jóvenes decir que el trabajo por proyectos es difícil y complejo,

pero que les ayudó a comprender que la Escuela está en crisis, que los niños saben mucho más de lo que los adultos creen, que se hace necesario formar docentes que piensen, que reflexionen y problematicen su propia práctica, es dejar abierta una gama de posibilidades encaminadas a transformar la Escuela (De2).

El conocimiento, al interior de los proyectos de aula se transforma en un ejercicio cooperativo e integral, porque se retoman y valoran los conocimientos de todos los actores del acto educativo. Es la posibilidad de vincular todos los conocimientos de forma compleja, alejándose de las perspectivas fragmentadas. Ello implica que se gire la mirada sobre las prácticas docentes, porque como dice Perrenoud (2001) “La formación de docentes es sin duda una de las menos provistas de observaciones empíricas metódicas sobre las prácticas, sobre el trabajo real de los profesores, en lo cotidiano, en su diversidad y su dependencia actual” (p.8).

Este distanciamiento entre las reflexiones, teorías y prácticas pedagógicas ha llevado a currículos poco pertinentes. Alejarse de las prácticas implica no tomar en cuenta los insumos que se tienen diariamente para evaluar, seguir y realizar toma de decisiones oportunas. Es olvidarse de los constantes flujos de la sociedad.

Los proyectos de aula implican la práctica docente. Es decir, el docente se ve obligado a poner al servicio del conocimiento todas las herramientas de las cuales dispone, tanto en lo profesional como en lo personal. Por ello formar a los formadores desde la reflexiones de sus propias prácticas implica asumir las apuestas, problemas y fenómenos que en encuentra en la cotidianidad del aula. Esto último se evidencia en las tensiones presentadas por un docente en formación en su informe:

El siguiente aspecto pretende abarcar las dificultades del proceso de investigación del PDA “El rugido del súper león”, comenzando con el tan limitado horario de práctica debido a las clases de danzas que se iniciaron presentando los días miércoles y se extendieron posteriormente a dos días, miércoles y jueves, casualmente los dos días en los que correspondía nuestra práctica... Además, otra dificultad que con todo respeto fue radical, fueron las imprevistas jornadas pedagógicas que de nuevo casualmente se presentaban o los días miércoles o los días jueves... Así mismo, la tercera y la más injustificable dificultad, fue el impedimento a los diferentes contextos escolares... se observó tristemente la dificultad para acceder incluso a la biblioteca, pues según entrevistas realizadas a los niños desde el Proyecto de Investigación “Exploradores de la ciencia”, aseguran que en su mayoría de las veces es cerrada en las horas de descanso (Df3).

Esto se relaciona con lo narrado por la orientación institucional cuando comenta los proyectos de aula:

Se hace más difícil aún, porque implican fundamentación pedagógica y reflexión sobre la propia práctica, a fin de encauzarse hacia una concepción de conocimiento, de enseñanza y de aprendizaje, que ve a los niños como personas que hacen interpretaciones del mundo, que crean, que se preguntan y que plantean alternativas y problemas no previstos en el plan de estudios (De2).

Es interesante cómo los docentes en formación hacen conciencia de estas problemáticas durante su práctica, pues ello les permite descentrarse de lo ideal que puede haber en su proceso de formación. Se ven involucrados en problemas reales que los invitan a dar soluciones efectivas. Es a partir de las experiencias sufragadas por los docentes y docentes en formación, junto con los estudiantes, de donde se descubren las competencias que se han de fortalecer.

4.1.3. Práctica y competencias docentes. Es en la práctica donde se posibilita el reconocimiento de las problemáticas, necesidades y particularidades que suceden en el acto educativo. Es allí, desde la reflexión en torno a sus prácticas, donde puede explicar y comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que puede tomar decisiones con respecto a conocimientos, didácticas y posturas. Lo anterior se contrasta con lo pensado por Df5 cuando dice:

No creo que sean niños callados y en el cual la llamada autoridad regula su comportamiento, sino seres pensantes y creativos capaces de enfrentar el mundo de hoy, eso es lo que la escuela no se ha querido dar cuenta, solo se ocupa en los resultados (Df5).

Situación que se puede interpretar como la dualidad que aqueja al docente entre lo propuesto institucionalmente y lo que considera, dentro de su saber, como correcto. Surgen las preguntas ¿qué debería hacer? ¿Seguir los lineamientos institucionales? ¿Dedicarse a las necesidades de los estudiantes? ¿Orientarse por los intereses y saberes propios? ¿O tomar en cuenta las propuestas de los compañeros? Todas estas son preguntas que llevan a la acción, son decisiones éticas.

Otro factor importante dentro de la práctica, para la formación profesional, es la posibilidad de verse compartiendo con otros docentes. Df6 resalta en su informe que “puso en escena el trabajo cooperativo, lúdico y creativo, donde pude entender como desde la integración de las áreas el trabajo se hace un poco más fácil para los docentes”. Esto implica el trabajo colaborativo con docentes de otras áreas, lo cual se constituyen en un elementos importante para la construcción de conocimiento. Interactuar con otros docentes le permite adentrarse en otros aprendizajes que normalmente en su formación en aula no encontraría. Es así que, para la formación docente, en la práctica lo imitativo cobra relevancia.

El asunto no es solo mirar al otro, es interactuar con las experiencias del otro. Desde allí se toman decisiones, se apasiona o desencanta de una u otra postura, se corrigen o adquieren comportamientos. Bruner (2007) citando a Köhler (1926), resalta el papel preponderante de la imitación donde una persona elabora sendos aprendizajes a partir de lo que ve en el otro, es decir, muestra cómo “la visión de otro... que está resolviendo un problema sirve, no para imitar sino como una base para guiar al observador a la hora de resolver su propio problema o de conseguir un objetivo” (p.51). Estar frente al otro implica hacerse una representación de la labor docente en medio de la práctica.

Lo anterior se confirma con las palabras del docente en formación:

...pienso que el trabajo que realiza la docente titular... quien concibe el aprendizaje como la construcción que se hace a través de la realidad y el contexto de los niños, además de tener en cuenta la opinión de los estudiantes y permitirles el trabajo en grupo, también se hace evidente que la docente tiene claro los conceptos que orienta a los niños y asume de manera asertiva los debidos procesos que se llevan a cabo con los diferentes niños y como direccionar ciertas acciones con ellos (Df6).

Se rescatan, además de las prácticas, las concepciones, perspectivas o apuestas que orientan esas mismas prácticas del docente. Lo cual implica, que como se ha dicho anteriormente, en el ejercicio práctico, en el desarrollo de los proyectos de aula, en la imitación y observación de los otros se pueden adquirir habilidades que le permiten la solución de sus propios problemas cuando se ve a enfrentados a ellos.

Por otra parte, en los discursos de los docentes en formación se hacen evidentes dos situaciones: de un lado, la necesidad de otros aprendizajes que les permitan su desempeño en medio de un grupo y, por otro, el manejo de las tensiones propias que surgen entre lo propuesto por la institución, las necesidades de los estudiantes y la cohesión grupal por parte de los compañeros profesionales.

De ello da cuenta un docente en formación cuando en su informe describe una de sus dificultades: “se me dificultó, lo que los otros llaman <<manejo de grupo>> lo cual para ellos implica orden y silencio, y para lo que me sugirieron mantenerlos ocupados” (Df5). Lo que sugiere dos elementos importantes: primero, que dentro de los programas de formación docente no existe claridad sobre cómo enfrentarse o comportarse, cómo ser en medio de los estudiantes y, segundo, que aún existe dentro de los docentes más experimentados la idea del manejo de grupo como imposición del docente sobre los estudiantes, además de concebir la generación de conocimientos en términos de transmisión y pasividad del alumno.

De igual manera, parte de un accionar sobre la vivencias que se tienen tanto de la manera de enseñar como del estilo de aprendizaje; por lo cual el saber pedagógico se entenderá como una construcción antecedida por la reflexión, permeada por motivaciones tanto intrínsecas como extrínsecas del campo educativo, y que juegan papel importante en la transformación de la sociedad a la cual apunta su labor educativa.

Desde esa perspectiva, para Perrenoud (2001) la formación de los docentes exige pensar en una serie de competencias que permitan el desempeño en la práctica.

El reconocimiento de una competencia pasa no sólo por la identificación de las situaciones que hay que manejar, de los problemas que hay que resolver, de las decisiones que hay que tomar, sino también por la explicitación de los saberes, de las capacidades, de los esquemas de pensamiento y de las necesarias orientaciones éticas (p.10).

Con lo anterior, se define la formación docente como un proceso de construcción de saber pedagógico de manera significativa, la problematización del aprendizaje en diferentes contextos en los que el docente en formación se concibe como investigador permanente, protagonista que sume una postura crítica. Aquí se tienen como un aspecto importante un proceso holístico, que incluye lo interdisciplinar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.2 Transformación Pedagógica

La formación docente en la Escuela Normal Superior de Villavicencio, como ha quedado claro, se enmarca en el descentramiento de los currículos fundamentados en los contenidos, desplazándose hacia las prácticas y los proyectos de aula, donde el docente en formación pueda experimentar la cotidianeidad del trabajo y las particularidades que trae el día a día en medio de los estudiantes, los compañeros docentes, los padres de familia y los administrativos. Esto mismo, lleva que se realce como insumos trascendentes para la reflexión educativa, las experiencias, encuentros y desencuentros, afectos, apuestas, racionalidades, perspectivas y prácticas.

En ese sentido Freire (1972), retomado por Grundy (1991), plantea que “toda práctica educativa supone un concepto de hombre y de mundo” (p.19), lo cual implica, de manera inversa, que retomar las prácticas pedagógicas como objeto de estudio es desentrañar, en palabras de Grinberg y Levy (2009), las lógicas de la cultura, pues:

En muy diversos sentidos el estudio del currículo es también el estudio de la cultura. Ello porque, de hecho, preguntarse por el currículo en una sociedad determinada es también preguntarse por la cultura en esa sociedad; por aquellos saberes que produce y transmite, aquellos que son considerados valiosos y “dignos” de ser transmitidos (p.53).

Es decir, implícita en las apuestas y prácticas de la labor educativa está la idea que el docente tiene sobre la realidad que ha aprendido-vivido en medio de su cultura, y desde allí impone, juzga y prescribe. Además, Grundy (1991) es enfática en la relación entre práctica docente y cultura como creaciones no naturales sino arbitrarias y artificiales, pues:

Si trascendemos los aspectos superficiales de la práctica educativa, y lo que suponen las prácticas de organización y de enseñanza y aprendizaje, hallamos, no leyes naturales universales, sino creencias y valores. La cuestión que hemos de plantearnos es: “¿Qué clase de creencias sobre las personas y el mundo llevan a un tipo de determinadas prácticas educativas, en especial a las que se engloban en el término curriculum?” (p.22).

Se puede inferir que el docente al realizar un contraste entre la realidad que observa, lo que piensa, lo que interpreta desde su perspectiva y lo que le dicen que ha de ser-hacer (el *telos* institucional), se mueve hacia el análisis, reflexión y toma de una postura. Esto es precisamente lo que en la práctica enriquece la formación de los docentes y le lleva a pensar

en la conexión radical que ha de existir entre la realidad, la apuesta o perspectiva institucional y la praxis. De otra manera, encuentra una fuerte imbricación entre lo que se necesita, piensa y hace.

Como se ha evidenciado, las exigencias del presente siglo hacen que se requiera otro tipo de apuestas educativas, donde los protagonistas del acto educativo sean tomados desde otras perspectivas. Como ha criticado Perrenoud (2001),

Todavía se deja a los estudiantes que quieren ser profesores con la ilusión de que se trata de dominar saberes para transmitirlos a niños ávidos de ser instruidos. La resistencia, la ambivalencia, las estrategias de fuga y las astucias de los alumnos desconciertan a los profesores debutantes, lo mismo que el enfrentamiento permanente con ciertos cursos o la desorganización crónica de ciertos establecimientos (p.9).

Este ejercicio de sistematización trajo consigo unos aprendizajes alrededor del trabajo en equipo, se hicieron reflexiones, comparaciones y disensos en los que se involucró nuestro accionar docente en el campo educativo donde el estudiante fue eje central en la construcción de conocimiento en y para el entorno que lo rodea. Esto hizo que se iniciaran nuevas investigaciones a partir del respeto por las percepciones e interpretaciones del otro como sujeto de saber, desarrollando en el campo investigativo de la formación del nuevo docente de la Escuela Normal Superior de Villavicencio, la metodología de sistematización de experiencias que tiene como insumo los informes de práctica semestrales para reflexionar, interpretar y construir otras acciones pedagógicas. De igual manera, estos ejercicios investigativos han de llevar al docente en formación hacia una visión global de las realidades a sistematizar, para luego hacer de su labor docente el eje articulador mente-sociedad-ambiente.

Justamente, se destacaron cuatro características de la pedagogía surgidas a partir de los informes de los docentes en formación: la pertinencia (relación necesidad-realidad con apuesta-prácticas), coherencia (que lo que se diga se cumpla), cohesión (que los estamentos estén integrados), flexibilidad (que siempre se pueda ser susceptible a la mejora o las modificaciones).

4.2.1 Pertinencia pedagógica. Se hace una crítica acerca de la comprensión de las formas de aprender del ser humano, en donde se pretende mostrar la importancia del contexto

para que el estudiante aprenda nuevos saberes y sea consciente de su forma de aprender. Así pues, cultura, educación e historia van entrelazadas a la hora de aprender significativamente. Evidencia la necesidad de ir más allá de la aplicación de una normatividad acerca de las prácticas pedagógicas.

Además, se relaciona con algo mencionado líneas arriba: con la necesidad de que el programa de formación de docentes contemple como insumo las experiencias y el desarrollo de otras competencias que le permitan al formando responder a las problemáticas diarias. Es lo que con ahínco defiende un docente en formación:

Principalmente, se realizó un proceso de contextualización con el ánimo de observar, registrar y problematizar aspectos alusivos a las características de los sujetos pedagógicos, los espacios, los recursos y las diversas concepciones a cerca de enseñanza, aprendizaje y niño (Df3).

O como plantea otro:

Y es así que al realizar la contextualización surgió la pregunta ¿Por qué los comportamientos de los animales salvajes del mar y la de los seres humanos tienen semejanzas? Puesto que el comportamiento de algunos niños es demasiado agresivo (Df6).

De encontrarse con problemas reales que a simple vista no se notan, como bien lo apunta en su relato De2:

La estrategia de proyectos es una buena manera para articular muchos de los saberes, pero la familia, el contexto, y las condiciones por las que tienen que pasar los docentes, dificultan la labor, un ejemplo de ello es que los niños siempre decían que les gustaba escribir, entonces les dejé que lo hicieran, pero no me había percatado que se referían a que les dictara o escribiera en el tablero para luego ellos copiarlo en su cuaderno, ¿cómo luchar contra esas costumbres? (Andrés Motta, PDA. Somos polvo de estrellas, citado por De2).

Se trata del ejercicio docente en el momento de encontrarse junto a sus estudiantes. Es dedicar tiempo para ver, oír, registrar y problematizar, para verificar las características, acciones y necesidades que proponen los alumnos, el aula, el medio, de manera que se pueda alinear el conocimiento con eso que se encuentra. Sería necesario decir con Londoño (2011), es desarrollar:

Pertinencia en cuanto la realidad histórica que vive el mundo de hoy ante procesos de globalización, desarrollo científico, tecnológico y, especialmente, social y cultural; pertinencia en cuanto al sentido del desarrollo de la identidad de unos sujetos conscientes de enfrentar los retos de transformación social; pertinente a las necesidades de superar la idea exclusivamente profesionalizante de la formación; pertinente a la obligación de ser fuente de conocimiento no solo para el desarrollo tecnocrático, sino y especialmente para el humano, social y sustentable;

pertinente para ser la conciencia crítica de la sociedad; y, pertinente para hacer uso de sus estructuras y andamiajes académicos e investigativos, a fin de divisar alternativas a los problemas sociales de desigualdad, injusticia y deterioro del medioambiente (p.132).

Es entamar un diálogo entre las necesidades, las particularidades, los fenómenos y las prácticas y apuestas educativas con que se encuentra el docente en medio de la realidad de su institución. Es utilizar la misma realidad como insumo para las reflexiones y apuestas didácticas para construir el conocimiento propio para la cultura de la institución, de las personas que viven, aman, odian y se desencuentran allí.

4.2.2 Coherencia pedagógica. Tiene una relación directa con la característica anterior, pues está centrada en que los aspectos documentales, la filosofía y la apuesta de la institución estén alineados con las prácticas efectivas en los espacios académicos de formación. En el ejercicio de las prácticas, se denota la disonancia entre la pedagogía y la administración, tanto académica como económica, puesto que ponen de manifiesto que sus actividades son dependientes de las políticas escolares, las cuales no siempre están al servicio de la formación de los estudiantes. Esto se relievra cuando se menciona como problemas:

Comenzando con el tan limitado horario de práctica debido a las clases de danzas... las imprevistas Jornadas pedagógicas que de nuevo casualmente se presentaban o los días miércoles o los días jueves (día en que el docente tenía sus prácticas)... el impedimento a los diferentes contextos escolares... “¿de qué le sirve a la escuela tener esos espacios del contexto escolar si van a estar fuera del alcance de los niños? ¿Estos espacios están propuestos sólo por mostrar, por decir hay esto y aquello, los niños cuentan con estos espacios, cuando en realidad no es así?”(Df3).

Lo cual permite desentrañar una crítica a la incoherencia entre lo que se hace y lo que se debiera hacer o lo que se propone institucionalmente como finalidad de la escuela. No significa ello que se desacredite el trabajo de la Escuela Normal Superior de Villavicencio; por el contrario, se hace evidente que el docente en formación hace conciencia de los problemas y de la necesidad de seguir trabajando para que la educación realmente responda a las necesidades del contexto. En ese sentido dice:

Sin embargo, considero importante hacer énfasis en este asunto, pues “el estudiante como razón de ser de la escuela y como ser psicobiológico y social interactúa con su medio ambiente. De esta interrelación depende, en gran parte su aprendizaje, su salud y su calidad de vida” (MEN. Lineamientos Curriculares en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. p.29 retomado por Df3).

Esto último, es referente explícito de la toma de conciencia del docente en formación sobre la coherencia pedagógica. Se pregunta por ello e impone su perspectiva hacia un posible horizonte de solución. Significa, entonces, que la Escuela Normal Superior de Villavicencio forma a sus docentes para que se hagan conscientes, además de responsables de los problemas y estén atentos a desentrañar otros posibles en medio de su práctica. Como dice Londoño (2011), al hablar del currículo:

Ayuda a los estudiantes a que se vean como productos de una cultura y una sociedad, con la posibilidad de influir en esa cultura y sociedad a través de sus acciones —tiene que darles una perspectiva crítica sobre la sociedad y sobre ellos mismos (p.119).

Df1 concluye contundentemente, en coherencia con lo anterior, diciendo que

Esta práctica pedagógica ocasionó en mi un estado de reflexión constate, ésta ha sido la práctica que me ha permitido poner en escena todo lo aprendido, sin desmeritar la importancia de las anteriores prácticas que me han aportado mucho, fue a través de esta práctica que comprendí que el docente aunque no debe ser un súper héroe o heroína, si debe ser un agente de cambio social (Df1).

La coherencia pedagógica se instaura en medio de la práctica docente y los proyectos de aula, reflejando o representando la realidad con todas sus necesidades, para que los agentes de la educación reconozcan, por medio de la reflexión en torno a sus ejercicios, el papel protagónico que desempeñan en la transformación de la cultura.

4.2.3 Cohesión pedagógica. Este aspecto considera vital que todos los actores del proceso educativo intervengan. Se destaca la importancia del trabajo articulado con docentes de otras áreas del conocimiento, lo cual es fundamental para el desarrollo de los Proyectos de Aula, a eso hace referencia cuando se dice:

La integralidad (integración) con las matemáticas fue favorable, debido al proceso investigativo, llevado a cabo desde el III semestre, en relación con las señales del baloncesto, la práctica del baloncesto, las reglas, elementos deportivos del patinaje, ciclismo, baloncesto y tenis, origen y datos curiosos, para abordar los temáticas de: los fraccionarios, el modelado de figuras precolombinas, los artefactos eléctricos e importancia, por último, donde habitaron los nómadas (Df5).

Se reconoce la relación encontrada entre deporte (como práctica del docente en formación), las matemáticas y las ciencias sociales (como aporte de otros docentes). Se trata de hablar un lenguaje articulado que permita a los estudiantes encontrar conexiones entre sus diferentes docentes y conocimientos.

Otro elemento importante, en el sentido de lo anteriormente dicho, es la actitud del docente al iniciar un proceso de formación con los estudiantes, prueba de ello se encontró cuando el normalista planteó su plan de trabajo, teniendo en cuenta los intereses de los mismos. D.f.5 afirmó: “les molesta que no les pongan cuidado o se pase por alto la palabra de cada uno, aunque al principio es un poco difícil por no decir casi imposible trabajar en equipo”. En esta aseveración hay latente la necesidad de formar en aspectos relevantes para el contexto como la democracia y ciudadanía, no como contenido sino a través de otros medios, por ejemplo el deporte.

4.2.4 Flexibilidad pedagógica. Refiere a la posibilidad de evaluación, actualización, afirmación o renovación de las apuestas y prácticas pedagógicas. Este aspecto, junto con el de pertinencia pedagógica, al estar directamente relacionados, fundamentados radicalmente con la realidad y las exigencias del contexto implican la constante revisión de las apuestas, prácticas, problemáticas y posibles soluciones, de manera que el currículo no será estático sino móvil o, en términos de este ejercicio investigativo, flexible, pues “las visiones estáticas ante una sociedad dinámica, una modernidad líquida (Bauman, 2003), corren el riesgo de estancarse. Por ello se debe definir un enfoque educativo siempre flexible y abierto a las posibilidades de la cultura” (Londoño, 2011, p.121).

Lo anterior, supone una serie de retos en la educación que se transforma:

Cambios en las tareas y configuración de la función docente, cambios en las regulaciones y en la estructura del sistema educativo, cambios en las tecnologías de producción, circulación y acceso al conocimiento, entre otros tantos aspectos (Grinberg & Levy, 2009, p.120).

Retos que se presentan en medio de sujetos cuestionadores, indagadores e investigadores, conscientes de sus limitaciones y oportunidades para intervenir en la realidad de la sociedad en que viven. Esto se configura con la apuesta de la orientación institucional sobre las prácticas pedagógicas, en las que tanto se han insistido, porque:

Posibilitan la experimentación y la problematización que generan preguntas propias de una enseñanza y un aprendizaje reflexivo, que las intervenciones de los docentes en formación, han modificado la manera de pensar y actuar de los niños y la de ellos mismos, esto es, que su práctica se ha convertido en experiencia (De2).

Estos cuatro aspectos que se han mencionado, especialmente el último, llevan a la consolidación de lo que se ha denominado *transformación pedagógica*: las vivencias docentes que, a través de un aprendizaje constante desde su accionar, de manera participativa, reflexiva y creativa fortalecen su labor de formador y transformador en la sociedad, evidenciando cambios en su rol docente.

Es significativo que ninguno de los normalistas haya hecho mención directa a la aplicación de uno u otro modelo pedagógico, aunque estén formados en ellos. Esto puede leerse de manera positiva como la confrontación con la realidad, que permitiéndole encontrar personas y no “tableros vacíos”, hace que el conocimiento se convierta en una construcción constante en contexto, donde la incertidumbre, la complementariedad y la vocación docente sean puestas al servicio de la formación de ciudadanos que más adelante serán las nuevas generaciones que transformarán este mundo de lo humano. Esto se puede resumir en las palabras de De2, cuando retoma la narración de un docente:

Me he convertido en una persona más humana, veo la escuela desde otras perspectivas, me veo como una docente que se está formando para vivificar la escuela, para plantear y buscar soluciones a problemáticas de la vida, que necesito cuestionarme sobre mis prácticas, ser capaz de direccionar procesos posibilitando en mis estudiantes crear, proponer y construir (Proyecto de aula los gatos musicólogos de 2-2)

La transformación pedagógica no es sólo un ejercicio institucional, aunque lo implica, sino una renovación de la misma persona llamada docente. Pues es en él, en el ser concreto, donde se cristalizan las teorías y perspectivas de la educación, el docente es el ejecutor de la pedagogía y de las didácticas para acercar los estudiantes al conocimiento de la realidad.

5. Al encuentro de un nuevo amanecer del conocimiento

5.1 Algunos aprendizajes

El ejercicio de la sistematización de experiencias fue una oportunidad para comprender que cada situación, momento, discusión que se vive en el acto educativo es un motivo de crecimiento en el saber tanto para el estudiante como para el orientador, pues hasta en el disenso construimos significativamente conocimiento. Además, nos llevó a resignificar que todo acto que se realiza en el aula, es para formar un estudiante capaz de construir y aplicar conocimiento en su entorno inmediato; sistematizar, por tanto, nos permitió descubrir nuevas formas de aprendizaje que muchas veces dejamos como supuestas o simplemente las tratamos como irrelevantes y tal vez se pueden convertir en el eje central de la labor como docentes.

Como equipo de trabajo de la sistematización desde el aprendizaje colaborativo en esta maestría, nos dio la posibilidad de reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas, a la vez el asumir una actitud investigativa frente a los sentires y actuaciones en el ámbito de la academia, que permitieron ver el significado de la estrategia pedagógica proyecto de aula como una manera de estar en y para la construcción de conocimiento desde la realidad donde circulan saberes.

Desde luego, el poner en evidencia, nuestro ejercicio de sistematización a través de la socialización y divulgación de los resultados hace en nosotros un sentir de lo vivido en el proceso de la sistematización, lo cual lleva a acentuar la comprensión, el reconocimiento del otro como un sujeto de saber y el trabajo en equipo propios de un ejercicio dentro del campo del saber pedagógico en el que el trabajo colaborativo juega un papel preponderante de enriquecimiento mutuo; todo ello lo fuimos cimentando en el desarrollo de los espacios formativos de la maestría.

Por otro lado, en la comprensión de los escritos alrededor del eje temático, se tuvo cuidado respetuoso hacia las percepciones y las interpretaciones que las personas involucradas en la experiencia tuvieron de su propia realidad; es decir, la contextualización misma de los

acontecimientos que se narraron en los informes, fueron un referente para nosotros en el ejercicio de visualizar y significar esa realidad, a la vez que desarrolló y afinó nuestras habilidades como personas y como grupo investigador para escuchar las voces de los sujetos, captar y revisar lo manifestado, haciendo explícito lo implícito, de tal manera que la información pertinente se procesara y analizara en forma sistemática.

También se encontró que la práctica pedagógica a través de los proyectos de aula presentan tensiones a nivel personal, conceptual y pedagógico en la forma de concebir la construcción del conocimiento como un todo, lo cual reclama un rol crítico y emancipador dentro de la pedagogía por proyectos, pero que a la vez son un proceso de retroalimentación de saberes a nivel cooperativo, individual, de contexto y de conocimiento.

La práctica docente debe convertirse en el contexto articulador de mente, sociedad y medio ambiente, en cuanto que cada formando debe integrar esos escenarios sin importar lo que va a desarrollar en su quehacer pedagógico, buscando un aprendizaje significativo y cooperativo tanto en el papel de docentes en formación como en el papel de practicantes, y así comprenderán la necesidad de vincular el entorno y las emociones en su conjunto de saberes para la acción transformadora.

Finalmente, los futuros docentes expresan la importancia de generar procesos de formación dedicados a integrar lo disciplinar, lo pedagógico y la esencial apropiación del mundo de la vida al que se van a dirigir, además que lo experimentan constantemente, y no se puede eludir en pro de tener un conocimiento significativo. Es decir, unido al conjunto de conocimientos educativos y pedagógicos, los docentes en formación sienten la necesidad de aprender estrategias metodológicas de intervención, procesos sociológicos de determinación de grupos sociales, análisis psicológicos de personalidad y la influencia de la economía en el mundo educativo.

De esta forma, el docente tendrá una visión global de la realidad a la que va a transformar desde las mismas conciencias de los niños y jóvenes. Es en esta perspectiva que se pueden

resignificar y aplicar los principios pedagógicos de la formación de formadores de las Escuelas Normales de cara al futuro.

5.2 Hasta aquí llegamos... pero el camino continúa

La formación docente parte de las vivencias de un accionar tanto de la manera de enseñar como del mismo aprendizaje, en una reflexión permeada por motivaciones tanto intrínsecas como extrínsecas del campo educativo permitiendo de esta manera la autoconstrucción de saber pedagógico y la problematización de su rol docente como papel importante a la hora de transformar la sociedad.

Por otra parte, la concepción de escuela y de infancia, cumplen un papel importante para la formación del nuevo docente permitiendo una mirada holística e interdisciplinar de los procesos de construcción de conocimiento. Con esto la formación de un docente ha de ser significativa en tanto permite a las escuelas normales enriquecer el saber pedagógico de los dispositivos existentes pensados desde la experiencia sistematizada en estas concepciones de escuela y de infancia propias de la región.

La mirada que se tiene sobre la formación transformadora de un ejercicio educativo en el que se incluyen las percepciones de quienes se forman como educadores, hace que se visibilicen elementos particulares de cada sujeto para avanzar en la educación. En este sentido, la educación cumple un papel preponderante de alternativas de solución a nivel de los diferentes estamentos de la sociedad.

Los procesos de formación llevan implícitas unas concepciones de ser humano y de sus quehaceres, tanto en la escuela como fuera de ella. Para la Escuela Normal Superior de Villavicencio, el ser humano se concibe como un ser en transformación, en crecimiento, educable y en relación con su entorno, que de una u otra manera plantea exigencias más allá de su rol y trasciende a sus disposiciones particulares que le llevan a la permanente reflexión acerca de sus decisiones.

Para Vargas y Gamboa (2008) la formación se constituye como un espacio de construcción de la temporalidad, como un proyecto en el que se pone en juego la construcción personal en contexto político (p.54), cultural y social. Cuando una sociedad decide formar, educar o transferir un conocimiento, validado grupalmente, toma decisiones éticas y políticas que van a afectar, transformar o reforzar las concepciones epistemológicas y antropológicas que se han construido en el marco del espacio y el tiempo del mismo conglomerado. Esto es claro en dos vías bastante concretas, por un lado, cuando el docente en el aula escoge, dejando de lado otros, un número de conocimientos que considera necesarios para sus estudiantes. Por otro lado, en el tipo de personas, profesionales y sociedad que se va consolidando.

En esta misma vía, aplaudimos habernos encontrado con una mirada no lineal sobre la metodología de investigación, que generó una serie de reflexiones y referentes teóricos desde el hacer y las formas cómo se perciben otros en la actividad educativa (Bolívar & Domingo, 2006). En este sentido, es importante destacar que el punto de partida, finalmente, no se relacionó con las respuestas prospectadas; por el contrario, se establecieron expectativas por lo inesperado de las circunstancias que rodearon la experiencia. Esta situación llevó a relevar el ejercicio y la experiencia docente como acciones pedagógicas que desarrollan, en el aula, mayores aprendizajes para estudiantes, docentes y docentes en formación (Ponte, 2012; Perrenoud, 2004).

En tal sentido, rescatamos en la experiencia el fortalecimiento de relaciones afectivas con la labor docente, donde percibimos como un hecho de reflexión y significación, de tal manera que ahora tenemos una concepción educativa con mayor responsabilidad en la transformación histórica y social. Igualmente, pese a las falencias que se presentaron ya sea por la ausencia de experticia o por la parálisis paradigmática, se construyeron puentes hacia el conocimiento, que nos permitieron la reflexión sobre las prácticas propias y del lugar que acogió esta investigación.

Es importante anotar que los resultados de esta sistematización de experiencias fueron socializados en dos grandes eventos. El primero fue el III congreso internacional en temas y problemas de investigación en educación, sociedad, ciencia y tecnología, realizado por la

universidad Santo Tomás, en Septiembre de 2015, el segundo evento fue en la asamblea de docentes de la Escuela Normal Superior de Villavicencio a través de un conversatorio que se constituyó en el punto de partida para la reflexión sobre la formación de docentes.

En relación con los hechos visualizados en la Escuela Normal Superior de Villavicencio y los referentes abordados en la presente sistematización de experiencias, podemos expresar las siguientes situaciones: 1) la importancia de las prácticas pedagógicas y proyectos de aula para la formación de docentes; 2) las experiencias en medio de las prácticas docentes se constituyen en insumo para la reflexión y la creación de contenidos que fortalezcan las competencias docentes; y 3) la necesidad de seguir generando transformaciones pedagógicas al interior de la escuela.

5.2.1 Prácticas pedagógicas y proyectos de aula en la formación de docentes. Las prácticas pedagógicas y los proyectos de aula generan procesos de aprendizaje a través de acciones que están encaminadas a la creatividad, la reflexión y la participación de los sujetos, son espacios donde se evidencia el influjo intrínseco y extrínseco de las concepciones de hombre, cultura, sociedad y conocimiento válido. Además, se convierten en lugares donde las experiencias, de los docentes, estudiantes, administrativos, padres de familia y docentes en formación, son insumo para la construcción de conocimientos en torno a la labor educativa.

En esa línea, la formación de docentes hace expresa la necesidad de gestionar procesos de educación con un amplio sentido social, de reflexión y crítica política, desde lo cual se aborden los fenómenos suscitados en la cotidianeidad, además de las formas de despersonalización y deshumanización, como el sufrimiento, la discriminación y la opresión (Giroux, 1993). Esto es lo que equivale a decir que la problematización al interior de la labor educativa en la que intervienen los sentimientos las experiencias, los conflictos y las relaciones de poder, hacen visualizar una acción más congruente con la de creación de ambientes de aprendizaje permitiendo la actualización constante en el campo educativo.

La metodología de sistematización de experiencias aplicada con los docentes en formación permitió incluir otra forma de hacer investigación en la Escuela Normal Superior de

Villavicencio, manifestado en la movilización de saberes como estrategia para construir otros conocimientos, que surgen a partir de procesos individuales y colectivos, que incluyen la observación, la reflexión, el análisis y la interpretación de las intervenciones en la práctica pedagógica de los docentes en formación; a la vez, suscitó en las coordinadoras de práctica abordar dicha metodología como un ejercicio profesional e institucional.

Lo anterior puede considerarse paralelamente a la puesta en práctica de nuevas áreas del conocimiento, que promuevan competencias más pertinentes y congruente con las necesidades de los docentes actuales. Ello permite la articulación de la pertinencia, la coherencia y las transformaciones pedagógicas.

5.2.2 Experiencias, prácticas docentes y fortalecimiento de las competencias docentes.

Las concepciones de escuela, hombre, educación, sociedad, entre otras que atañen el ambiente escolar, se hacen presente en el aula con y desde las apuestas y prácticas pedagógicas de los docentes. En ello es enfático Perrenoud (2001) al decir que “no se pueden formar profesores sin hacer opciones ideológicas”. (p.3) Por esto mismo se van consolidando los saberes que circulan en la realidad del contexto de las personas, en medio de las vicisitudes y subjetividades de los ambientes de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, las experiencias del conocimiento y la cultura que se tienen (y las que se obvian) en el aula van marcando la ruta de enseñanza y aprendizaje que desarrollan los estudiantes y profesores. Cualquier fenómeno por pequeño que parezca genera transformaciones y cambios en la planeación, en la percepción y los conocimientos que se adquieren o desean enseñar.

En consecuencia, es relevante que recuperemos las experiencias de los sujetos de la presente investigación, como insumo para la reflexión pedagógica. Se ha evidenciado, en medio de las prácticas, que los docentes y los docentes en formación se enfrentan a problemáticas que no siempre han sido referenciadas por la teoría pedagógica, lo cual lleva necesariamente a destacar un vacío en las estructuras curriculares, especialmente en los contenidos, de las escuelas de maestros. Vacío que se constituye en nudo gordiano para la educación, Perrenoud (2001) lo entiende cuando se niega a disociar tan fácilmente las finalidades del sistema educativo de las competencias que se requieren de los docentes.

Recabar, entonces, en el ejercicio docente se constituye en una práctica necesaria para los programas de formación de profesionales en la educación, porque permite desentrañar las necesidades y competencias que se han de fortalecer o promover.

Un valor agregado de esta experiencia es que los docentes en formación se ven ahora como sujetos y objetos de investigación y ya no sólo como investigadores. En este proceso los estudiantes del curso investigación II del programa de formación complementaria de educadores de la Escuela Normal Superior de Villavicencio relatan sus vivencias de la práctica del semestre anterior y en curso; es decir, sistematizan sobre su propio quehacer en el aula como ejercicio de formación docente. Posteriormente, en cada semestre dan cuenta del avance de la sistematización de estas experiencias a través de ponencias ante la comunidad educativa.

En este punto Perrenoud (2001), plantea que se hace necesario que en la consolidación de las competencias a formar en los docentes, se identifiquen desde las prácticas las situaciones que ha de manejar, los problemas a los que se enfrenta, las decisiones, saberes, capacidades, estructuras mentales, perspectivas epistemológicas, éticas, antropológicas, culturales en medio de la cotidianidad del aula. Esto lleva a una relación directa entre la realidad y la apuesta de la institución. Se hace manifiesto, por ende, el diálogo entre la pertinencia, coherencia y transformaciones pedagógicas.

5.2.3 Transformaciones pedagógicas al interior de la escuela. Las transformaciones pedagógicas se constituyen en la cotidianidad de las escuelas, por cuanto las necesidades y particularidades de la cultura van marcando la ruta de reflexión y establecimiento de conocimientos. Vargas y Gamboa (2008) han planteado que los propósitos o fines de una auténtica formación tienen su radical eficacia si y sólo si fracasan, esto es, si los formandos los transforman, los redefinen” (p.53). Es decir, es necesario que se dé la constante ruptura con escenarios y prácticas de educación obsoletos y naturalizados, para dar paso a escuelas con educación más pertinente, coherente, cohesionada y transformadora de la realidad.

En consecuencia, el compromiso social de la escuela lleva a una mediación sin temores ni dudas para cambiar las concepciones propias del acto educativo que se han naturalizado y se constituyen en anquilosamiento para la libertad, la justicia social, la autonomía e inclusión en la sociedad. Se evidencia, por esa línea, que se requiere la colaboración, la interacción y la integración alrededor de los saberes que circulan el ambiente. Se tienen como aspecto importantes de formación todo el proceso holístico, interdisciplinar en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En este escenario, el docente se constituye en mediador cultural, que permite la reflexión crítica en torno a su contexto, a las problemáticas, necesidades y afectos de sus estudiantes y sociedad. Es una forma de problematizar al interior de la labor educativa en la que intervienen los sentimientos, las experiencias, los conflictos y las relaciones de poder, se visualizan acciones más congruentes con la creación de ambientes de aprendizaje y de actualización constante.

Finalmente, como señala Londoño (2011):

Las apuestas educativas... no pueden ser ajenas ni a las realidades socio-históricas de los agentes educativos, ni a la necesidad de participar como agentes de transformación social. Enfrentar sistemas y mecanismos de poder y control social que establezcan límites a la educación es una tarea con la historia y una respuesta a la necesidad de una educación que sirva como fuente de transformación y desarrollo humano, desde una perspectiva social, ética y política (p.110).

Evidentemente, entendemos que al poner sobre tapete estos sencillos asuntos estamos aportando a la reflexión pedagógica de la institución, coadyuvando para que las voces, en medio de las prácticas reales sean por una parte escuchadas y, por otra, que estas experiencias sirvan de insumo para el crecimiento de la Escuela Normal Superior de Villavicencio.

Aunque sabemos que muchos rasgos y particularidades por las propias subjetividades han quedado silenciados u ocultos, comprendemos, desde lo que vimos, leímos y escuchamos, que para una educación pertinente, coherente y transformadora se requiere la participación de todos los agentes de la educación. Esto exige compromiso, proactividad, apertura y un alto

contenido de amor por la labor educativa, gracias al rol de mediadores en la transformación de la sociedad.

Referencias

- Aguilera, A. & Martínez, A. (2009). *La pedagogía proyectiva: aproximaciones a una propuesta innovadora*. Universidad Pedagógica Nacional: *Revista Pedagogía y Saberes*. (31), 15-24
- Altet, M. (2005). *La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas*. Recuperado en octubre 09 de 2015 de: <http://redeca.uach.mx/practica/La%20competencia%20del%20maestro%20profesional%20o%20la%20importancia%20de%20saber%20analizar%20las%20practicass.pdf>.
- Andreu, J. (sf). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Universidad de Granada. Recuperado en 2014 de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pd.f.s/S200103.pdf>.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Paidós.
- Báez, M. (2005). *Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX*. *Eccos Revista Científica*, 7(2), 427-450.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid, Ediciones Akal, 3ª edición.
- Barnechea, M. & Morgan, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias & Retos*, (15), 97-107.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*, Free Press, Glencoe.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (s.f). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_08ens.pdf
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12, Recuperado en febrero 15 de 2015 de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357#g2>.
- Borjas, B. (2003). *Metodología para sistematizar prácticas educativas: Por las ciudades de Italo Calvino*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

- Bruner, J. (2004). Realidad mental y actos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa. Recuperado de <http://es.slideshare.net/meleroriverospaulina/realidad-mental-y-mundos-posibles-jbruner>.
- Bruner, J. (2007). *Acción, pensamiento y lenguaje*. (J. Linaza, Ed.) Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere, Aula, Vivencias y Reflexiones*, V(15), 335 - 344. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35651518>
- Cendales, L. (2006). La metodología de la sistematización, una construcción colectiva. Recuperado en octubre de 2014 de <http://www.alboan.org/archivos/556.pdf>
- Cifuentes R. (1997). *La sistematización de la práctica del trabajo social*. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.
- Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (2007). *Desarrollo Psicológico y Educación*, 3 Madrid: Alianza Editorial.
- Díaz, V. (2005). *Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico*. Revista Iberoamericana de Educación, 37(3).
- Escuela Normal Superior de Villavicencio, 2010. Documento práctica pedagógica investigativa.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Madrid: Siglo XXI editores.
- Ferrés I Prats, J. (2008). La Educación como Industria del Deseo: Un nuevo estilo comunicativo. Barcelona: Gedisa S.A.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método I*, Salamanca: Ed. Sígueme.
- Garay, G. (1999). La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación? Revista Electrónica de Investigación Educativa, 81-89. Recuperado el 20 de Octubre de 2015, de <http://redie.uabc.mx/>
- Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Bogotá: Fondo de Cultura Económica. Sexta reimpresión.

- Ghiso, A. (2004). *Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace. Una revisión sui generis de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas*. Bogotá: Dimensión Educativa. Aportes N° 57.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México D.F.: Siglo XXI.
- Grinberg, S. & Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Guber, R. (2012). *La etnografía. Método, Campo y Reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gutiérrez, I. (1989). Contexto histórico en el que se produce la creación de las Escuelas Normales en España. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (5), 45-60.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalidad social. Madrid: Editorial Trotta.
- Heidegger, M. (1971). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hoyos-Vásquez, G. (2009). La complementariedad necesaria entre ética y comunicación. *Sígnos y Pensamiento*, 28(55), 18 - 28. Obtenido de http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0120-482320090002&lng=es&nrm=
- Jara, O. (2006). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano—una aproximación histórica. *Piragua*, (23).
- Kilpatrick, W. (s.f). Citado en documento de practica pedagógica investigativa de la Escuela Normal Superior de Villavicencio.
- Lacueva, A., Imbernon, F. & R. Llobera (2003). Enseñando por proyectos en la escuela: la clase de Laura Castell. *Revista de Educación*, 332, 131-148.
- Londoño, G. (2011). Pertinencia del Currículo en el Ámbito Universitario. En H. Díaz Mesa, fsc. , & D. Fanfa Sarmento, *Currículo y Prácticas Pedagógicas: Voces y Miradas con Sentido Crítico* (pp. 105-134). Bogotá: Universidad de la Salle.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. Universidad de Huelva: *Revista de Educación*, 4, 167-179.

- Mariño G. & Cendales L. (1989). "Anotaciones acerca de la sistematización". En: La sistematización en el trabajo de educación popular. Revista Aportes N° 32. Bogotá: Dimensión Educativa
- Maturana, H. (1991). El sentido de lo humano. Ediciones Pedagógicas Chilenas. Santiago de Chile: colección Hachette/Comunicación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Documento guía evaluación de competencias docente de básica primaria. Bogotá.
- Morín, E. (1997). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa S.A. Obtenido de http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf
- Müller, I. (2010). La formación docente en Alemania. Universidad de Antioquia: Revista Educación y Pedagogía, 7(14y15).
- Pérez, A. (1999). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata, 4ª edición. Madrid.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. (Vol. 1). Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología*, XIV, (3), 503-523.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Ponte, J. (2012). Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. En: Planas, Nuria. (2012). Teoría, crítica y práctica de la educación matemática. Barcelona. Graó, pp. 83 – 98.
- Porlan, R. (1999). El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícita las concepciones, en: El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. 7ª edición. Sevilla, España.
- Pruzzo de Di Pego, V. (s.f.). La transformación de la formación docente, un caso: el profesorado de inglés. *Praxis Educativa*, 69-76.
- Reitmeier, C. (2002). Active learning in the experimental study of food. *Journal of Food Science Education*, I, 41 - 44.
- Ricoeur, P. (2008). El Conflicto de las Interpretaciones. Ensayos de hermenéutica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Rincón, G. (2006). *Pedagogía por Proyectos: retos, avances y problemas en su implementación en el aula*. Universidad del Valle, Cali.
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, É., & Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia, “aprendizaje basado en proyectos”. *Educación y Educadores*, XIII(1), 13 - 25. Obtenido de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/issue/view/126>
- Sáenz, J. (1995). Reformas normalistas de la primera mitad del siglo XX (1903-1946). *Universidad de Antioquia: Revista Educación y Pedagogía*, (14 y 15), 154-169.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Barcelona. Universidad de Barcelona. Editorial Mc Graw Hill.
- Vargas, G. & Gamboa, S. (2008). *Didáctica en la condición postmoderna. De las competencias a la cooperación*. Cali. Universidad de San Buenaventura: *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 6(1) 51-59.
- Vassileff, J. (1999). *Historias de Vida y Pedagogía de Proyectos. Los Fundamentos Pedagógicos*. María Elvira Rodríguez-Luna y Gladys Jaimes-Carvajal (traductoras). *La pedagogía de proyectos: opción de cambio social*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Cuadernos de Trabajo.
- Ventura, M. (2006). *Los proyectos de trabajo enseñan a vivir la complejidad del mundo en que vivimos. Del curriculum fragmentado al curriculum integrado*. Ponencia, Encuentro de Experiencias Educativas en trabajos por Proyectos, Bogotá, Colombia.

Df1: Diana Martínez. Docente en formación ENSV. 2012-2

Df2: Angie Salamanca. Docente en formación ENSV. 2014-1

Df3: Paola Rojas. Docente en formación ENSV. 2014-1

Df4: Diana Santofimio. Docente en formación ENSV. 2014-1

Df5: Leidy Stefanía Villa. Docente en formación ENSV. 2013-2

Df6: Ana Milena Ladino. Docente en formación ENSV. 2014-1

De1: Wilson Yamil García Gutiérrez. Coordinador del Programa de Formación Complementaria de Educadores de la Escuela Normal Superior de Villavicencio.

De2: Julieta Enciso Castro. Coordinadora de práctica pedagógica de los semestres IV y V del Programa de Formación Complementaria de Educadores de la Escuela Normal Superior de Villavicencio.

De3: Said Abat Jiménez Mayorga. Docente del área de humanidades Universidad Santo Tomás, sede Villavicencio. Agente externo en esta investigación.

Apéndice A.

**INFORME FINAL DE LA PRÁCTICA PEDAGOGICA INVESTIGATIVA EN
BÁSICA PRIMARIA**

DIANA MARCEL MARTÍNEZ MARTÍNEZ

LIC. JULIETA ENCISO

**ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE VILLAVICENCIO
PROGRAMA DE FORMACION COMPLEMENTARIO DE EDUCADORES
CUARTO SEMESTRE
2012**

INFORME FINAL DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA EN BÁSICA PRIMARIA

Al iniciar la práctica pedagógica investigativa en básica primaria, inicio con muchas expectativas, inicio con deseos de aportar lo mejor de mí, es por eso que desde que se plantea la ruta del proyecto de aula, con sus acciones macros, me propuse una meta personal y era llevar a cabalidad todo lo planteado junto con los niños, de la mejor manera posible; al pasar los días conté con un compañero de práctica quien también puso en escena su formación pedagógica, y es así como se pone en marcha el desarrollo de las acciones propuestas.

El grado 2-2 de la jornada de la tarde de la escuela normal superior de Villavicencio fue el curso con el que estuve en el tiempo de la práctica, el cual tiene como docente titular la licenciada Alma Liliana Cárdenas Rayo quien fue mi docente acompañante y de la cual también aprendí muchas cosas que no están escritas en ningún documento sino que son propias de la experiencia de la escuela.

El proyecto de aula se llama “muñecas y soldados” nombre que eligieron los niños, por el interés de querer conocer sobre los juguetes y también porque se hacía importante conocer uno de los posibles causas a las cuales se debía el comportamiento de los niños dentro del aula, pues bien para dar inicio al proyecto de aula se planteo la siguiente pregunta problematizadora *¿De qué manera influyen los juguetes en las relaciones de compañerismo dentro del contexto escolar de los niños del grado 2-2?* Para dar respuesta a esta pregunta se les pidió en dos ocasiones a los niños que llevarán su juguete favorito, y se encontró que en su mayoría las niñas llevaron muñecas (Como la barbie y muñecas de trapo) y los niños llevaron carros de guerra, aviones y soldados, lo cual indica el porqué de su proyecto de aula y lo cual dejaba claro una notable diferencia de géneros entre niños y niñas, en el tiempo que jugaban con sus juguetes pude evidenciar que tanto niños como niñas se involucraban en el juego tomando una postura única, las niñas muy femeninas y los niños muy masculinos llegando en ocasiones a querer superar al otro y a sobre pasar este estado de tercera zona planteado por Winnicot, que dejaba de ser algo lúdico y se convertía en lágrimas y llanto, y fue en ese momento donde encontré que no solo los juguetes con sus colores y posturas influenciaban en las relaciones de los niños, sino que además la postura del individuo a través de su cuerpo permitía establecer las relaciones de compañerismo y marcaba las relaciones sociales entre ellos.

Es así que la práctica pedagógica fue de gran aporte a mi proyecto de investigación “Mi cuerpo el arte de la comunicación” ya que en el desarrollo de las acciones se lograba evidenciar lo planteado por Bolívar sobre la lúdica; como el estado de goce y alegría de la persona, este estado siempre se hacía presente en las clases, aunque en ocasiones no fuera el momento para el juego, los niños casi siempre se encontraban en un estado lúdico dentro de las clases, lo anterior hace referencia no solo al estado armónico del ser, sino también a lo que dice Francisco Cajiao sobre que los cuerpos expresan lo que la boca calla pues la indisciplina se hacía presente en ocasiones. Lo anterior me permitió vivenciar que el proyecto de aula si promueve que los docentes sean investigativos e inquietos frente a lo desconocido

Por eso se procuró trabajar con los niños en equipos de trabajo, con el fin de seguir la ruta planteada desde el inicio del proyecto de aula pues según la finalidad que era (*Posibilitar espacios de reflexión en los que los niños reconozcan la importancia de trabajar en equipo de una forma armónica y respetuosa, para una sana convivencia con los compañeros*) el trabajo colaborativo era esencial y la participación de los sujetos pedagógicos en el proceso de formación integral.

Otro de los aspectos que tuve presente fue el sentido de la experiencia que se promueve en la E.N.S.V. desde los planteamientos de Jon Dewey; es así que a los niños se les preguntaban constantemente sobre los ejes temáticos, se le preguntaba lo que sabían, y así se intentó aproximar a lo que Piaget propone con el desequilibrio, la asimilación y la acomodación.

Algo que fue indispensable durante el desarrollo de la práctica fue el hecho de llevar la realidad del niño a la escuela, ya que Gloria Rincón promueve que la vida no puede aislarse de la realidad escolar del niño, y que es este una de las cosas que promueve el proyecto de aula.

Por último debo mencionar que la idea de maestro que tiene la docente acompañante es la de un maestro poseedor de la verdad, y por ende el niño debe obedecer en su totalidad al maestro

Para terminar debo decir que esta práctica pedagógica ocasiono en mi un estado de reflexión constate, esta ha sido la práctica que me ha permitido poner en escena todo lo aprendido, sin desmeritar la importancia de las anteriores prácticas que me han aportado mucho, fue a través de esta práctica que comprendí que el docente aunque no debe ser un súper héroe o heroína, si debe ser un agente de cambio social, que el docente aunque no debe ser un dictador nunca debe perder su lugar de maestro y orientador; que el docente debe convertirse en un investigador constate; que los planteamientos de Piaget y vigotsky no deben dejarse en el papel sino que deben procurar llevarlos a la realidad. Y que somos los nuevos docentes quienes podemos dar inicio a una nueva escuela, una escuela que logre transformar el pensamiento, una escuela que brinde la posibilidad de ser feliz a los niños.

INFORME DE PRÁCTICA
PROYECTO DE AULA: LOS COLORES DE LA FOTOGRAFÍA

Asesora de Práctica
Lic. Julieta Enciso

Docente en formación
ANGIE KATERINE SALAMANCA GARCIA

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE EDUCADORES
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE VILLAVICENCIO
IV SEMESTRE
2014

INFORME DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA

La práctica pedagógica investigativa en la Escuela Normal Superior de Villavicencio, se desprenden del horizonte Institucional: misión, visión y se posiciona dentro un modelo pedagógico “pedagogía de la acción y la construcción” que fundamentalmente busca “formar educadores comprometidos con el papel de un docente que direcciona y orienta el proceso de desarrollo mental de los estudiantes”, asimismo les permite enfrentarlos a los retos que plantea la sociedad actual, para así formar personas que puedan enfrentarse a diversas búsquedas, con un pensamiento divergente a nuevas problemáticas o situaciones que se presenten, ya que este modelo corresponde a los enfoques de las pedagogías contemporáneas.

De esta manera, estas prácticas implican dejar de lado la enseñanza mecánica y memorística para enfocarse en un trabajo más retador y complejo; utilizar un enfoque interdisciplinario en lugar de uno por área o asignatura y estimular el trabajo cooperativo (Anderman & Midgley. 1998: Lumsden. 1994); Por esta razón se recomienda actividades de enseñanza interdisciplinarias, de largo plazo y centradas en el estudiante, en lugar de lecciones cortas y aisladas (Challengue 2000, 1999), por ello las estrategias de instrucción basadas en proyectos tiene sus raíces en la aproximación constructivista que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Bruner, Jean Piaget y John Dewey.

Quisiera ahora presentar el proyecto de aula que lleve a cabo en este semestre con el grado 4-4 de la jornada de la tarde con el docente acompañante Andrés Sarmiento, en el que el proceso de elaboración del proyecto partió de una intervención de contextualización concretando los temas de interés de los estudiantes, para así determinar el nombre del proyecto “los colores de la fotografía” y las categorías conceptuales, además permitió centrar y guiar el camino o ruta a seguir para llevar a cabo la elaboración, planificación y evaluación del proceso que se llevaría en los dos periodos pertinente del año, cabe resaltar que en el transcurso se fueron haciendo modificaciones ,retroalimentaciones y críticas del trabajo que se hizo por las docentes en formación, Carmen Zambrano y Angie Salamanca del IV semestre y el docente acompañante.

Es necesario recalcar que el proceso de contextualización fue muy enriquecedor y significativo porque permitió visualizar y establecer la dificultad y la problemática del salón, en cuanto a la convivencia puesto que algunos estudiantes mostraron actitudes y comportamientos inoportunos como (la falta de respeto, la intolerancia, rivalidad y envidia) pero lo tedioso fue que estas manifestaciones solo se prestaban cuando no se encontraba el docente titular, si no cualquier otro docente, por otro lado también se presentó un aspecto en particular, “la lectura que los estudiantes realizaban” pues se logró observar que muchos estudiantes no leen por gusto, si no como fuera obligación o como si fuera una rutina, pues este último aspecto cayo como anillo al dedo, ya que estoy llevando un proyecto de investigación sobre “la lectura en voz alta”.

Lo que quiere decir que como docentes teníamos el compromiso y el rol de profesionales e investigadores de diseñar dentro del aula escolar estrategias y acciones de integración y comprensión entre compañeros para que puedan trabajar en convivencia y como equipo, fortaleciendo las interrelaciones para construirse como persona y potencializar sus habilidades y conocimientos con el otro, es así como a partir de las problemáticas encontradas conviene resaltar la finalidad que se estableció con el docente acompañante en el proyecto de aula es; crear un ambiente que genere experiencias reflexivas de convivencia, en el que tanto los hombres como las mujeres tengan la oportunidad de interpretar su realidad y la historia por medio de imágenes que visualicen la existencia de culturas y la relación con su entorno.

Conviene sin embargo advertir, que durante las intervenciones pedagógicas se logró evidenciar que los estudiantes, mejoraron sus actitudes, comportamientos y maneras de decir y comunicar sus ideas frente a sus compañeros, pues fue notorio el avance y el fortalecimiento cuando realizaban trabajos cooperativos, entonces ¿Cuál es la concepción del trabajo cooperativo, será reunirse y realizar individualmente un poco de actividades? pues es indispensable que el trabajo cooperativo no se limita al hecho de que varias personas trabajen juntas, sino que además, estas deben tratar de conseguir objetivos comunes, en el trabajo cooperativo no es posible ganar a costa de que otros pierdan, ni siquiera compaginar el triunfo individual con el fracaso colectivo.

Por esta razón el trabajo en equipo lo importante es la meta en común, los objetivos que unen al equipo. Deben existir metas compartidas que les proporcionen el interés para desarrollar una tarea común. Para (Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. [5,6,7]) la cooperación consiste en “Trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes” , entonces será posible cambiar la concepción del trabajo en colectivo, si queremos tener una escuela moderna y proyectada al futuro, por ende se hace necesario reorganizar los procesos de liderazgo y la toma de decisiones, para hacer de la escuela una verdadera comunidad escolar que ofrezca una educación de calidad, por ello el desafío es construir una nueva forma de hacer la escuela, que más que un espacio físico, sea una organización de aprendizaje con una nueva modalidad de gestión, que permita situar a directivos, profesores y estudiantes como reales protagonistas del quehacer institucional.

Por otro lado cabe advertir que hubo momentos y espacios en los que los estudiantes no podían relacionarse unos con otros, en la mayoría de los casos se presentaba el mando o el poder por algún estudiante, pues estas situaciones hacían que la convivencia del grupo se debilitara, ya que a algunos les parece incomodo que los mandaran, los regañaran, o los gritaran para que trabajaran o hicieran alguna actividad que dejara el docente, pero sin embargo caía en cuenta que estos comportamientos se deben a los condicionamientos a los que el docente ha puesto en los estudiantes, pero ¿será necesario que vean al docente con miedo porque los valora negativamente para que los estudiantes desempeñen su rol?, será que los estudiantes sienten agrado al ir a estudiar estando sujetos a la nota, este fue un aspecto que me conmovió por que durante todo el desarrollo y proceso pedagógico fue notorio las connotaciones que tenían con su docente.

Habría que decir que a partir de los intereses de los estudiantes y la finalidad, emergió la pregunta problematizadora del PDA, **¿Cómo hacer de la fotografía una herramienta didáctica para reconstruir la historia e interpretar las características de cada época?**, en el desempeño del desarrollo de esta problemática los estudiantes primordialmente realizaron unas hipótesis previas tratando de dar posibles soluciones, pero durante esto se evidencio que hubo algunas que no cumplían los pasos para ser unas hipótesis, por ello para esto se realizó un ejercicio de confrontación y comparación entre cada una de las ideas en un círculo donde

permitiera aclarar y explicar, para ello se fueron haciendo acciones que permitiera indagar y consultar en diferentes medios, como a través de la fotografía se pueden interpretar, inferir, comparar, relacionar, explicar historia, pinturas, sucesos, acontecimientos, problemáticas, consecuencias, y costumbres, etc., ya que esta herramienta es una excelente forma de definir las realidades, comunicar las perspectivas y concientizar sobre los problemas sociales promoviendo el intercambio y aumentando el potencial para generar el diálogo y el debate.

Entonces, ¿Por qué existe la concepción ambigua de que las nuevas tecnologías son un perjuicio para el ámbito educativo?, luego donde está el contexto y la realidad que está inmerso el niño, ¿Cómo es posible que la escuela se aleje del entorno que rodea al estudiante?, ¿Cómo los docentes van a proponer estrategias y acciones que conlleven a la motivación y estímulo si siempre va regir lo mismo?, ¿Qué se espera de los nativos digitales si se les niega esa posibilidad en las que están inmersos? ; Por ello se hace necesario que haya una primera incursión en el mundo de la fotografía es una iniciación al lenguaje fotográfico, porque de una manera lúdica los estudiantes podrán descubrir cómo se construyen las imágenes, puesto que la mirada y la fotografía son unos instrumentos muy potentes para elaborar relatos, pues detrás de cada imagen hay a menudo una construcción más elaborada de la que ésta aparenta a primera vista, es así que al analizarlas y explicarlas potencializan en el niño la capacidad de expresarse y hablar en público.

Quisiera añadir que ¿Cómo podemos lograr que nuestra enseñanza sea más adaptativa y de este modo sea más eficaz? , solo basta con preguntarles a los estudiantes y tendrán la respuesta, la adaptabilidad y la conectividad son el terreno en donde la tecnología digital tendrá su mayor impacto en la educación, entonces ¿cómo a través de la investigación podemos cultivar el espíritu investigativo para que se enfrentan a problemáticas sociales y traten de comprenderlas para proponer soluciones? Según (**Lacueva**, la enseñanza por proyectos, p. 5), “la investigación conducida por los niños y niñas, adecuada a su edad y propulsora de su desarrollo, es la respuesta más completa y profunda a sus necesidades educativas. Al permitirles participar en la toma de decisiones sobre su propia educación, al incitarlos a interrogarse sobre las cosas, y moviliza mente”, son muchos los beneficios de la investigación infantil guiada por un docente comprometido, que fortalece la creatividad y la

autonomía, que incentive los esfuerzos colectivos a la vez que reconoce y aprovecha las diferencias y capacidades individuales, que identifique fuentes de información y que busca construir aprendizajes contextualizados.

Es indispensable resaltar que la fotografía es un medio que durante el transcurso de la investigación ciudadana que se concertó en el PDA, se utilizaron rejillas (Anexo 1) donde los estudiantes interpretaban imágenes de diferentes contextos y culturas, utilizando su imaginación, además se trabajó pinturas y bocetos en el que permitiera que los estudiantes indagaran se cuestionaran sobre las diferentes técnicas pictóricas, tomando los estudiantes roles de investigadores, también se hizo mapas conceptuales, cuadros comparativos donde los estudiantes sintetizaban y categorizaban la información (Anexo 2), también se utilizó una técnica la entrevista (Anexo 3), en el que permitiera conocer las subjetividades y concepciones de demás personas para confrontarlas con sus hipótesis; así mismo se hicieron debates, mesas redondas donde se trataran temas de interés, o datos curiosos de una manera constante y permanente.

De lo anterior, es importante resaltar que a partir de las fotografías se logró analizar las situaciones de la realidad y del contexto, teniendo una actitud abierta, puesto que el docente debía tener una actitud de investigador que ampliara los referentes teóricos en relación a las ideas que iban pareciendo, para que favoreciera la comunicación de la información, porque sirvió como un instrumento de aproximación a otras formas de vida y manifestaciones culturales estimulando en los niños/as el interés, el valor y respeto por las culturas pasadas y presentes en el entorno en el que viven.

Conviene sin embargo advertir que los resultados que arrojó la investigación frente a la problemática del PDA, fue muy interesante aunque tuvo ciertas desventajas, puesto que al principio los estudiantes no se sentían comprometidos, ni investigadores aunque esto es causa de las acciones del docente acompañante, entonces ¿cuál es el papel del docente acompañante frente a este proceso?, será que la responsabilidad no recaerá sobre el resto de los días de la semana, o será como algunos dicen “como las “practicantes” van dos días tendrán que trabajar en el PDA ya que con esos días basta y sobra”, porque siempre se excluyen de esta

estrategia pedagógica didáctica, será por los problemas y dificultades que han tenido los proyectos anteriores y por ello se excluyen y no se comprometen como deberían hacerlo verdaderamente, o más bien no será que al no tomar el papel y la actitud de comprometerse con este dispositivo que plantea la E.N.S.V, y dejar que solo las docentes en formación lo encaminen hace que se debilite y no se enriquezca por la falta de motivación durante el resto de los días, porque ellos no integra a los padres de familia para que se trabaje y sea más significativo.

Corresponde preguntarme así, ¿si los docentes aceptan todo lo que les dicen los padres de familia para que castiguen y le hagan condicionamientos a sus hijos, entonces para que el estudiante va a la escuela?, porque el docente no se atreve como profesional que es a defender sus argumentos con teóricos, sencillamente porque ¿será que los docentes se actualizan? , ¿Será que están informados de las teorías contemporáneas o estudios del desarrollo cognitivo?, sería genial tener docente de calidad pero el traspasar de los años hace que se empeore cada vez más que hasta se ha llegado a tener miedo por los padres de familia a que los juzguen o les repliquen por que su hijo no escribió hoy o porque aún no han acabado el libro de texto si ya se terminó el periodo, estas manifestaciones siempre van a aparecer entonces ¿Qué tiene que hacer el docente? , si tiene unos argumentos válidos, si toma el rol de investigador como ser que se actualiza y que se sumerge en la incertidumbre, teniendo en cuenta el compromiso consigo mismo con los estudiantes y con los padres de familia va hacer que el proyecto crezca, se enriquezca, que cobre vida sentido y significado como seres íntegros.

Afirmare ahora que el accionar de los padres de familia en el proyecto de aula fue una verdadera desorganización en lo que se refiere a la educación escolar, no podemos hablar de educación de un niño, si primero no está motivado el padre o la madre de familia y si no saben cuál es su rol y el papel que juega en la formación integral de sus hijos, es así como algunos manifestaron expresiones como “ el proyecto de aula que se trabajan en la escuela son bueno pero me preocupa por que le dan más importancia a las artes que otras materias como lengua castellana y matemáticas y pues mi niño se me atrasa lo poquito que repasamos en la casa” entonces donde queda el arte como una acción dinámica y unificadora, con un rol

potencialmente vital en el que el dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado.

De esta manera cabe señalar que en el proceso de seleccionar, interpretar y reafirmar esos elementos, el niño nos da algo más que un dibujo o una figura, nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente y cómo ve, por ello como plantea carolina de Benito “Enseñar arte en la escuela es alfabetizar estéticamente, es desarrollar la competencia estético expresiva con tiempo, paciencia y trabajo sistemático, integrando conceptos, haceres y actitudes que permitan promover y comprender mensajes estéticos desde diferentes lenguajes artísticos, como un modo de posibilitar un desarrollo más integral”.

Por esta razón he podido detectar una irregularidad muy marcada y generalizada en los padres de familia, quienes tienen un desinterés, creen que educar un niño es únicamente matricularlo irlo a dejar a la escuela y nada más, creen que solo el maestro es el único que tiene que educar a los niños y por eso le dicen: “yo te pongo a estudiar en la escuela es para que tus profesores te enseñen”, no asumen con responsabilidad de padres de familia ya que EL MEJOR MAESTRO debe ser el padre de familia en la casa. La irresponsabilidad es tanta, que al realizar con los estudiantes investigaciones, o trabajos artísticos de los procesos constructivos, fue notorio que incumplían los mismos hasta el final y al recibir el estudiante una mala valoración, el padre de familia ahí si aparecía, pero teniendo un papel de pelear y defender su falta de atención y compromiso consigo mismo y con su hijos en sus aprendizajes. ¿Cómo lograr involucrar a los padres y madres en la formación de sus hijos? ¿Qué efecto tiene la participación de los padres de familia en el rendimiento escolar de sus hijos? ¿Cuál es la importancia de la participación familiar en el proceso educativo? ¿Cuáles son las causas del bajo rendimiento escolar? ¿Cuál sería el beneficio que lograría la escuela al involucrar en el quehacer educativo a los padres y madres de familia? ¿Por qué los padres y madres de familia se resisten a participar activamente en la educación de sus hijos?

Debemos comprender que no existe responsables ni respuestas a estos interrogantes, cuando los padres de familia no desempeñan su papel en el proceso educativo y en el proceso de

aprendizaje de sus hijos, si no lo único que hacen es preguntarse y hallar culpables en la escuela (el niño, y el docente) haciéndose preguntas como ¿por qué mi hijo no tiene éxito en la escuela? Y ¿A qué se debió el bajo rendimiento?, estas preguntas conllevan al camino elegido para responderlas es la culpa, culpamos al niño que obtuvo malas notas a las maestras, hasta se llega a culpar al amiguito del niño por distraerlo de sus actividades académicas y la única solución es pedirles a los maestros que cuando su hijo baja académicamente es “haga usted lo posible para que mi hijo mejore en la escuela”. Tanto la duda como la petición representan un punto de partida para iniciar un trabajo de reconocimiento, de búsqueda colectiva en que se incluye el padre, la madre y por supuesto, el propio niño, lo importante en este momento es la indagación conjunta.

Por consiguiente según **Richard Gerver** “Es cierto que ese es un gran reto, convencer a los padres de familia a esa necesidad de cambio porque, a diferencia de cualquier otro ámbito, todo el mundo es un experto en educación, ya que todos han ido a la escuela. Basan su opinión en su propia experiencia”. La cuestión es ayudar a los padres a entender que el mundo ya no es como era cuando ellos crecieron. Creo que hay muchos padres que piensan que el sistema no está funcionando, ya que es dificultoso pues, ¿cómo lograr coherencia entre lo que uno quisiera fuera el proceso educativo y lo que efectivamente se puede llevar a la práctica en un entorno educacional dado?

Al contrario la satisfacción que uno siente cuando los niños expresan sobre el proyecto de aula con lo anterior son dos concepciones diferentes ellos dice que “el proyecto de aula es divertido, porque ven cosas nuevas, porque hacen investigaciones y buscan datos curiosos sobre temas que ellos les gustan” otros manifiestan “Es muy significativo para nosotros porque aprendemos cosas nuevas de una manera divertida y que a uno le gusta” Por lo tanto, “un proyecto de trabajo supone una concepción del aprendizaje que busca dar sentido a los interrogantes que los chicos y chicas se plantean sobre sí mismos y sobre los demás para poderlos transferir a otras situaciones. Se trata de construir un puente entre las identidades de los aprendices, el entorno de aprendizaje y la conexión con aquello que se aprende. Teniendo siempre en cuenta que aprender es también una práctica emocional, no sólo una cuestión cognitiva y de comportamiento.” (**Ventura**, los proyectos de trabajo, p. 4), es muy importante

que en los procesos de aprendizaje los estudiantes se sientan tocados por los problemas o cuestiones que se abordan ya que éstos están vinculados a sus propias vidas, sus intereses, su experiencia y lo que les preocupa, sus necesidades y deseos cargados de sentimientos. En esta medida su deseo de aprender es continuo, un interés que le acompañará en su formación durante toda la vida.

Habría que decir que a comparación de la concepción del docente acompañante Andrés emplea una pedagogía sustentada supuestamente desde el proyecto de aula, el cual la define como “una herramienta que permite flexibilizar la acción pedagógica y nutre la didáctica ligando varias temáticas”. Su método de evaluación consiste en valorar un 40% lo actitudinal porque es importante que el estudiante demuestre la manera como aprende, y un 60% académico”. Pensando desde esta perspectiva de la labor docente puede ser hasta considerable tomar esta posición, puesto que durante mucho tiempo la educación se ha dejado regir por un sistema educativo que ya está planeado y es muy tradicionalista, además esto trae como consecuencia que la escuela se siga dando la idea de que la educación está limitada a la valoración de lo que el estudiante memorizo, y no ir más allá de lo que realmente sería una verdadera educación de calidad, ya que los proyectos de aula son flexible y además es un dispositivo pedagógico en el que no tiene determinación ni tiempo, no es un proceso lineal ni fragmentado, pues son comprensibles y conlleva a un enfoque cualitativo, porque se trabaja dese su pensamiento crítico y esto conlleva a que le niño pregunte y se cuestione frente a cada situación que se le presente y no se quede en una sola respuesta.

Por otro lado en el proyecto de aula “LOS COLORES DE LA FOTOGRAFÍA” se identificaron las categorías conceptuales como: la fotografía, creatividad y convivencia, las cuales se abordaron durante el desarrollo e implementación del proyecto, pues se nutrió a partir de los planteamientos de los autores que nos sirvieron de base y sustento para poder abordar y trabajarlas de manera integra y completas de modo que fueran de forma flexible, abierta, pero como todo siempre tiene que suceder algo, al estreno del proyecto pues siempre pensé muchas cosas para hacer, pues tenía muchas ilusiones de este proyecto, aunque no sé qué paso si fue emoción, entusiasmo o descuido e irresponsabilidad de mi papel como docente

e investigadora olvidar las categorías conceptuales y dejándolas de un lado como si fueran algo que solo sirvió para llenar el proyecto.

Por este motivo pude entender la responsabilidad tan grande que un docente tiene en un ámbito educativo, que hasta me preguntaba, ¿Por qué siempre tiene que haber algo que lo desmotive para seguir adelante?, y entendí que hasta que uno no vive el valor, la fuerza, el carisma, la actitud, el esfuerzo que tiene que hacer el docente no está haciendo nada, “¿Qué es lo que realmente nos interesa fomentar educativamente: la complejidad intelectual y la renovación de perspectivas problemáticas o preferimos mantener unos modelos educativos que fueron pensados para una infancia y una adolescencia que ya no está ahora en nuestras escuelas?”(Ventura, los proyectos de trabajo, pág. 2), es una necesidad de alejarnos de las formas de enseñanza tradicionales de verticalidad que han instruido a partir de un conocimiento acumulativo, fijo y certero, para dar paso a la transversalidad, que docentes y estudiantes aborden lo que sucede en el mundo actual intercambiando puntos de vista y preocupaciones desde la complejidad, porque el conocimiento ha de ser constructivo para entender y actuar en el mundo cambiante.

Prosiguiendo con el tema, la categoría de la fotografía fue la que más se trabajó y se desarrolló con los estudiantes pues el proyecto va más enfocado a esta herramienta puesto que lo aprovecharon de un grado altísimo a través de las inquietudes de los saberes, gustos e interés de ellos, haciendo que indagaran por gusto al sentirse comprometidos; Es si como según (Baeza del 2003) plantea que “la fotografía es un medio de comunicación, un vehículo para transmitir mensajes, noticias, opiniones, o para motivar o inducir actitudes y respuestas en el público lector y que éstos son la razón de existir de los medios” , al respecto conviene resaltar que la fotografía en primer lugar permito observar elementos diferentes del entorno o de la forma de vida, , y en segundo lugar gracias a la fotografía los estudiantes tuvieron la posibilidad de observar interacciones multiculturales, y mostrar curiosidad hacia tales culturas.

Con respecto a la categoría de la convivencia, se fue ejecutando de manera íntegra durante el proceso del proyecto, puesto que la participación del docente acompañante fue constante y

dominante frente a esta categoría, porque él tiene unas concepciones que no del todo son buenas, pues frente alguna situación, o problema él les hablaba mucho y les enfatizaba mucho las normas que tienen en el salón, que el día que no se cumplan el niño se verá sometido a las largas charlas del docente, a la citación de acudientes y aun trabajo especial sobre algunos de los valores, por ello se hace necesario que los docentes se planteen la necesidad del cambio en la manera de realizar sus intervenciones con el objetivo de formar estudiantes que saben cuál es su identidad personal, cultural y social, además de ser protagonistas con ellos en el ejercicio de una cultura basada en valores. Por ello a través del PDA se desarrollaron permanentemente ejercicios que conlleven al dialogo, la cooperación, la participación, la tolerancia y el respeto.

A mi modo de ver, esta categoría no me pareció que se haya trabajado como se desvía pues al tener inconvenientes y al estar sometidos por las reglas y norma que tienen en el salón, el docente se apropió hasta decir que siempre que pasaban problemas el intervenía e intercedida mucho en el sentido de hablar con ellos, de precisarles los valores, y de las malas actuaciones y comportamientos que hicieron en el día; pues ya no es moda hablar de valores en la educación, en mi opinión no es una moda; como plantea (Latapí, 2001; p. 59), “es un reclamo, es el deseo de recuperar algo esencial que hemos abandonado: la función formativa de la escuela. Esencial porque nadie puede educar sin valorar, porque toda educación se dirige hacia ciertos fines que considera valiosos para el individuo y la sociedad”. ésta es la coherencia que tiene el docente en su práctica y el estudiante en su aprendizaje si se auto reconocen como sujetos capaces de transformar su entorno mediante sus acciones pensadas en la convivencia, pero asumiendo la violencia o la falta de valores como un reto al que han de enfrentarse en comunidad, junto con la familia y la sociedad en la que se inscriben, en la búsqueda del diálogo y la democracia, aprovechando las disputas como puntos de encuentro para construir el saber y vivir juntos.

En cuanto a la categoría de la creatividad, se estuvo desarrollando en algunos momentos del proceso del proyecto, y en algunas acciones que se hicieron con los estudiantes, como en el momento de visualizar pinturas y bocetos, los estudiantes hicieron sus propias manifestaciones artísticas teniendo un modelo, también hicieron su propio artefacto tecnológico, “La cámara Fotográfica” para algunos fue difícil, pues decían “profesora no sé

qué hacer, como lo pinto, que colores utilizo”, preguntas como estas salían de los estudiantes, entonces ¿Por qué la libre expresión y la autonomía al realizar una producción propia tiene que ir moldeada por un sujeto superior?, Este punto se puede destacar que siempre ha sido conveniente la innovación y la creatividad, en el momento actual, caracterizado por los cambios en todos los órdenes de nuestra vida cada vez más compleja, por ello como lo plantea (Winnicott, 1971, P.121) “la creatividad es universal y corresponde a la condición de estar vivo”, por ello pensar y trabajar sobre la creatividad nos exige considerar esta cualidad como una característica universal de la condición humana.

De este modo, la creatividad nos produce satisfacción, alegría y nos conduce a niveles más altos de realización personal. expresar nuestra creatividad de diversas maneras, logramos una mejor calidad de vida, no sólo porque encontremos formas de satisfacer alguna necesidad específica, sino porque nos da la oportunidad de darle sentido a nuestra vida, aumenta nuestra autoestima y sentido de competencia, según Jaime parra; “Éstos se traducen en nuevas opciones, en nuevas realidades, no sólo para nosotros mismos, ya que, al comunicarnos con el otro y vivir la creatividad a través de nuestras actitudes y conductas, podemos crear mundos mejores con terreno fértil para el desarrollo del potencial del hombre”.

Por otro lado, los procesos constructivos que fueron desarrollados durante la ejecución del proyecto fueron dos, el primero: la representación y obra teatral, en el que en el transcurso de las intervenciones se bordaron saberes, para que los estudiantes estuvieran contextualizados, con la historias de diferentes acontecimientos sin perder el rumbo del plan de estudios de los periodos, pero esto trajo como consecuencia tratar de abordar todos los saber olvidando otros aspectos importantes que nutren el proyecto como la investigación ciudadana por Aurora Lacueva, las categorías entre otras, pues este proceso se atrasó un poco por falta de tiempo, y por requerimiento de más ensayo para la preparación de la obra, ya que este espacio permitió el desarrollo de la creatividad, cuando los estudiantes hicieron sus instrumentos, objetos, trajes y accesorios para sus personajes, utilizando así la imaginación para la representación de un suceso de la historia, para ello fue importante la información e indagación de la historia de diferentes culturas a través de imágenes y textos, puesto que se les promovió espacios de participación e indagación para que facilitara la comprensión.

Así mismo el otro proceso constructivo fue el concurso de fotografía respecto al proyecto **“los colores de la fotografía”**, en el que se les presento a los estudiantes diferentes galerías virtuales y de diferentes pintores, para así darles la oportunidad de ver y comprender diferentes aspectos relevantes de la historia, permitiendo el reconocimiento y funcionamiento de las galerías de acuerdo a las características propias de cada cultura y del valor de la fotografía a nivel social, por ello también se tuvo en cuenta videos y tutoriales donde se mostrara las programas y software que sirven para editar, arreglar, decorar las fotos, , propiciando espacios que favorecieran la creatividad e imaginación utilizando el software o los programas para la calidad de las fotografías.

Como lo dije anteriormente, el propósito era que ellos mismos interactuaran con los programas pero antes era necesario la introducción teórica, así mismo se propiciaron espacios de reflexión, donde los niños argumentaran y expresaran el valor de la fotografía que encontraron o que fueron observadas; En el momento de llevarlos a la chiquinauta fue muy poco provecho debido al tiempo y a la falta de compromiso de algunos estudiantes al traer sus fotografías, pues esto hizo que el encuentro no fuera tan agradable, aunque hubo estudiantes que realizaron efectos, arreglos muy bonitos e innovadores para que quedara perfecta y a su gusto la calidad de sus fotos para su propia galería virtual donde participarían en el concurso, el propósito de este proceso es que los estudiantes a partir de las fotografías tomada por ellos propicien espacios de reflexión, donde los niños argumenten y expresen el valor de cada fotografía tomada por ellos.

Al respecto conviene añadir me sigue preocupando que no se haya hecho mucho para que se cultivara el gusto de la lectura, pues los niños leen por obligación y no por gusto, pero aunque se le ha hecho sugerencias al docente, él dice “ yo no les impongo libros pero si tienen que traer un libro para leer en los tiempos libres”, pero según como lo plantea (Cabrejo, 2012: 21), por tanto “es urgente leerle a los niños, buscando que sea una estrategia en equipo con la familia para lograr su efectividad, además de lo que logra”, el maestro debe buscar esta estrategia de lectura en toda oportunidad conveniente y previamente preparada, contribuyendo así a su propio análisis de la reacción del niño cuando se acerca al texto, para que él pueda

hacerle interrogaciones al texto, y pueda plantear hipótesis y decir sus propias conclusiones de manera libre y espontánea.

Entonces comencé a preguntarme, ¿Por qué el docente ve tan importante que el estudiante lea un libro sin ningún sentido, será solo por cumplir una norma institucional? O ¿será que es tomado en cuenta los intereses de los estudiantes para que esta propuesta se acogiera como un hábito cotidiano?, más bien no será que al no terminar la lectura y dejarla cortada el estudiante vaya perdiendo el interés, la curiosidad de saber más si no es continua, por ello es importante y vital terminar la lectura, porque "si se comienza un libro es su responsabilidad continuar la lectura, a menos que considere que no es un buen libro. No se le puede dejar a los estudiantes esperando entre un capítulo y otro tres o cuatro días y pretender que mantengan el interés" (Trelease, 2004:164), si se cultiva el interés de los niños debe mantenerse siendo responsable y honesto con las lecturas que han de realizarse, por ello, como recomienda el manual de lectura en voz alta, "lea libros de un nivel intelectual más alto que el de los niños y rete sus mentes" (Trelease, 2004:164), como docentes debemos de saber que esto favorece la comprensión, estimula la creatividad y el pensamiento, porque se hace un análisis del texto, lo que va a permitir que el estudiante sea capaz de interrogarlo y comentarlo libremente.

Entonces ¿Será que los estudiantes deciden leer por gusto o aprovechamiento del descanso o por imposición u orden del docente?, ¿será que es bueno que los estudiantes estén tan mecanizados de esta rutina sin sentido? , pues se convierte en una lectura muerta y sin significado alguno, por lo tanto, la lectura en voz alta es efectiva porque "les leemos a los niños por las mismas razones que les hablamos: para tranquilizarlos, para entretenerlos, para crear lazos, para informarles o explicarles algo, para despertar su curiosidad, para inspirarlos. Pero al leerles en voz alta también: condicionamos el cerebro del niño para que asocie la lectura con el placer, creamos las bases del conocimiento, construimos su vocabulario y ofrecemos un modelo de lector" (Trelease), es necesario que la escuela dé prioridad a la lectura en voz alta como la base del inicio escolar que debe mantenerse por los resultados tan beneficiosos que se obtienen de su continuidad en el aula son muy provechosos, fructíferos y enriquecedores para este proceso de aprendizaje.

Es importante aclarar que esta problemática me aportaba para mi investigación, por ello se realizaron unas entrevistas y unos cuestionarios abiertas para poder encontrar las subjetividades de los niños si se entiende que “la subjetividad no como fenómenos exclusivamente individuales, sino como un aspecto importante de cualquier fenómeno social”; La familia, la escuela y los diferentes contextos donde se relaciona el niño; Entonces por qué el docente sigue con esta concepción de la lectura como una actividad aislada como el pretende pensar que los estudiantes se van a estar quieto y leyendo mientras el profesor habla y pregunta cosas, ¿será que necesario tener la mente de los niños entretenida para que estén en orden?, entonces ¿Dónde está el saber del docente? o ¿Cómo es posible que no proponga o genere unas estrategias sin tenerlos limitados al control del libro?

En este punto se puede destacar que se hizo un video en el que se evidencian algunos comportamientos, gestos no verbales y posiciones corporales de los estudiantes, en este primera evidencia es notorio como el docente les lee una lectura plana los estudiantes muestran reacciones desfavorables, como moviendo sus piernas de un lado para otro, rascándose la cabeza y mirando para varios lados, e inventando distraerse por cosas que tiene alrededor, ya sea por su compañero de al lado o por el simple hecho de que esta aburrido y no quiere escuchar más, pero sin embargo hace simulación que está escuchando y viendo a la docente.

Es preciso resaltar a Jim Trelease nos aporta a esta investigación el hecho de indicar cuál es el papel del docente como lector, sus hábitos de lectura son indicador de cómo llevará el proceso de acercar a sus estudiantes en la etapa escolar inicial a la lectura. “¿cuánto leen los profesores?, rara vez vemos a los profesores leyendo por placer” (Trelease, 2004:214), lo cual evidencia el papel tan importante del ejemplo del docente y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar, también desde luego la lectura se debe trabajar como una interdisciplinariedad en todas las disciplinas o saberes.

Desde este punto, “el docente asume su papel como facilitador de los procesos de aprendizaje, sabe que el niño como sujeto de aprendizaje es capaz de realizar su propia comprensión acerca de un texto”. (Jolibert, 1991:6), colocando al niño en una posición de libertad que para su

propia satisfacción le permitirá buscar más oportunidades de encontrarse con la lectura en voz alta del texto; El trabajo por proyectos potencia la actividad lectora y la vida en comunidad, siendo esto un fuerte estímulo para la interrogación del texto, la comprensión y el análisis que el propio niño le da a partir de escuchar no sólo la lectura del docente, sino también el aporte de sus compañeros.

De esta manera la lectura no puede seguir siendo algo impuesto en la escuela, como indica la **Dra. Ferreiro**, “leer es una construcción social y en la época actual o era tecnológica, es fundamental para la comprensión de los nuevos desafíos de la sociedad actual”, es por ello que la escuela como formadora ha de centrarse en fomentar situaciones de lectura y en facilitar los textos y el uso de la biblioteca de forma que invite al niño al encuentro con el libro, contacto inicial que tendrá desde la lectura en voz alta realizada por su maestro. En vista de que “leemos siempre por un interés inmediato” (Jolibert), es así como el niño va a sentir el gusto al observar que otras personas muestran el gusto al acto lector, alcanzando así a que la lectura hace parte de la cotidianidad y que el docente es el promotor de ella, además de ver también que otras personas son lectores constantes y amantes a los textos, teniendo así mayor familiaridad con los libros.

De esto modo surge una pregunta: ¿Por qué sigue esa concepción de tener a los estudiantes reprimidos y mansos para que rindan en su ámbito escolar? Es ahí donde se retoma la escuela que todos conocemos una escuela heterónoma concentrada en las normas y no en los valores, en una escuela para formar individuos cumplidores y obedientes, que no les permiten ser seres libres, autónomos y pensantes, por ello creo que es necesario enfrentarnos a la duda y a la incertidumbre, es por lo tanto una escuela sesgada cognitivamente que casi siempre ha abandonado por completo la dimensión socio afectiva, es así como somos tan frágiles en la vida afectiva y en el mundo de los sentimientos, pues se dice que existen los descansos, los compañeros y las vacaciones, donde se vivencie esta dimensión pero no es así, pero donde radica el problema es que en esa escuela de la vida, que los docentes sabemos tan poco como nosotros mismos; ¿Será que algún día su ilusión de una escuela que ayude a humanizar al hombre podrá realizarse? ¿Estaremos entonces cerca de crear una escuela que forme individuos más pensantes, más amorosos y más actuantes? , es indispensable resaltar lo que

afirma **Mandelbrot**, “El orden puede ser conceptualizado no como una condición totalizadora sino como una duplicación de simetrías que permiten asimetrías e impredecibilidades”. Desde la perspectiva “de la complejidad, la incertidumbre nos sumerge en un espacio multicausal de redes de interacciones no lineales donde se conjuga lo nuevo con lo viejo y de la cual emergen nuevos órdenes de complejidad autoorganizante” **Rodrigo Campos**; En esta nueva etapa de la historia humana, el pensamiento reduccionista y lineal ya no tiene cabida alguna para reivindicar respuestas para el quehacer, se hace necesario andar y hay que hacerlo ya.

Por otra parte la metodología que el docente utiliza a la hora de iniciar la jornada, o después del descanso y salidas que realicen, consiste en que los estudiantes se organizan en filas, una de niños y otra de niñas, con el propósito de que se arreglen el uniforme y que ingresen al salón de forma ordenada, primero las niñas y después los niños. Es significativa la importancia que le da al diálogo porque, gracias a éste, los estudiantes comprenden la importancia de hablar en público y de hacer preguntas al auditorio para captar su atención y vencer los nervios. Llama a sus estudiantes señores y señoritas o niños y niñas para que hagan silencio, a los estudiantes más destacados los llama por su nombre. Comenta que al llegar le asignaron este grupo y le advirtieron que era el más difícil por su comportamiento.

De igual manera, Montserrat Ventura dice que “la institución escolar debe ser entendida no sólo como el lugar donde se realiza el conocimiento, sino como el lugar donde se reflexiona críticamente la sociedad actual. Es preciso que las instituciones escolares sean lugares donde se aprenda, mediante la práctica cotidiana, a analizar cómo y por qué surgen las discriminaciones, qué significado deben tener las diferencias colectivas e individuales (entre otros aspectos)”, lo cual implica repensar las acciones docentes para que los estudiantes se vean implicados en el cambio social y tomen parte de su responsabilidad como integrantes de una comunidad.

Por consiguiente, entonces porque aun sabiendo los avances y desarrollos de todas las ciencias aun en un aula un docente este mecanizado a implementar (los libros, cartillas y cuentos) sin informarse de que existen libros literarios, de la literatura infantil que son adecuados para que

se empiece el gusto y placer por leer, ¿será que el condicionamiento al libro hace que se pierda el gusto por la lectura?, a través de la observación que llevo a cabo en el proyecto de investigación he podido evidenciar con la recogida de la información que muchos de los niños hacen una simulación al leer, y hacen gestos no verbales de que les interesa y les agrada lo que están leyendo o simplemente no levantan la mirada del libro, pero al tener un distractor en cambio de tener un ejemplo de hábito lector va hacer muy difícil que el gusto y el placer empiece a nacer por ellos si no ven ese modelo a seguir.

De esta manera en el proyecto se debe crear un ambiente de experiencias reflexivas de convivencia, por ello en el proceso de evaluación no debe ser de calificar el comportamiento, los conocimientos, las destrezas adquiridas por el estudiante; por cuanto es muy difícil medirlos de manera objetiva a partir de una prueba escrita u oral, pues sabemos que en ocasiones el estudiante aprende de memoria y reproduce el conocimiento sin ser capaz de crear o dar solución a problemas nuevos que se le plantean. La evaluación no debe limitarse a un examen, perdería su carácter formativo. Sin embargo, evaluar sí es identificar y verificar los conocimientos, los objetivos, las habilidades, no con el fin de dar una nota sino de observar y analizar cómo avanzan los procesos de aprendizaje, una valoración donde se debe tener en cuenta elementos tales como la responsabilidad, integración en el grupo, aciertos, dificultades, entre otros.

Según como lo plantea Gloria Rincón la evaluación: se va desarrollando al mismo tiempo que se va ejecutando el proyecto. Puesto que permite detenerse, avanzar, retroceder o transformar lo propuesto en relación con lo hecho, no obstante, también se deben crear espacios de evaluación específica sobre el aprendizaje de un contenido que se considera importante dominar para poder avanzar. En esta fase, se trata de tener muy presentes estos interrogantes: ¿Qué se ha pretendido enseñar al estudiante?, ¿Cómo saber si se está realizando un aprendizaje significativo? ¿Cómo saber si está aprendiendo a aprender? ¿Cómo saber si está aprendiendo lo que se pretende enseñar?, estas reflexiones tiene como base la relectura de diversos documentos que de una u otra manera abordan el significado del trabajo por proyectos y la participación del docente en un proceso investigativo.

Es indispensable resaltar el proceso evaluativo que se llevó a cabo durante el desarrollo del proceso del proyecto, lo más indispensable fue la observación de sus comportamientos frente a situaciones o expresión de sus ideas, ya que no solo se miró el producto o la producción final, pero ¿cómo debe ser una forma justa para evaluar? En mi opinión, la forma de evaluar este proceso fue como lo propone **Aurora la Cueva** “un proceso de evaluación integral, se deben de tomar en cuenta no solo los saberes dominados, sino también los rasgos como: curiosidad intelectual, actitud cooperadora, liderazgo, responsabilidad, iniciativa. Lo importante es mirar el proceso de evolución de los niños desde su estado anterior”, la construcción de saberes es un proceso de interacción y en este caso los niños fueron evaluados de una manera integral, algunos dieron más que otros y para un docente no hay nada más gratificante que ver que sus estudiantes realmente logren hacer comprensiones, y relacionen estas comprensiones generales con casos específicos, en situaciones de la realidad, y así puedan confrontar los saberes con los problemas de su contexto, y permitiendo que les sirva en otra ocasión o en algún momento de sus vidas.

Al respecto conviene decir el proyecto de aula me pareció una estrategia didáctica muy enriquecedora para mi proceso de formación porque me ayudó a mi crecimiento personal y profesional haciendo de las experiencias vividas un fruto significativo, aunque tuve que ser un poco rigurosa en cuanto a la lectura constante de los saberes, de las disciplinas y la fundamentación teórica que se utilizó en las categorías para no dejar abandonado el PDA, es así como los docentes en formación no deberían de estar cuestionando o preguntando ¿Qué hacer para que los niños y niñas adquieran todos los conocimientos? Y sí ¿Qué tengo que observar en los niños y niñas para saber qué tengo que hacer como futura docente?, en consecuencia más que un problema debe convertirse en un desafío ante los ojos del docente como fuente de confrontación, de duda, de análisis para comprender de manera dinámica y cambiante en la realidad, por ello es indispensable que “la incertidumbre nos sumerge en un espacio multicausal de redes de interacciones no lineales donde se conjuga lo nuevo con lo viejo, en el que el pensamiento reduccionista y lineal ya no tiene cabida alguna”(Rodrigo Campos,2008-Incertidumbre y complejidad) por ello la incertidumbre aparece así, como el centro de los procesos de los constantes cambios.

Es por ello, que los maestros formadores y maestros en formación, hoy más que nunca, y a partir de una mirada crítica a su práctica pedagógica, deben asumir el compromiso de realizar cambios significativos que ayuden a transformar la realidad escolar y contribuyan a mejorar la calidad de la educación. En este sentido, los maestros que valoran la investigación como alternativa de desarrollo profesional y personal, deben estar dispuestos a cambiar las prácticas tradicionales por nuevas experiencias, donde tenga cabida la lectura de la realidad con enfoques divergentes, la reflexión crítica, la confrontación, el encuentro con los 'otros' y la indagación, aspectos fundamentales para asumir los cambios que requiere la educación.

INFORME

PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA EN BÁSICA PRIMARIA

EL RUGIDO DEL SUPER LEÓN

PAOLA KATHERINE ROJAS DEVIA

DOCENTE EN FORMACIÓN

IV SEMESTRE

LIC. JULIETA ENCISO

COORDINADORA DE PRÁCTICA

LIC. CAROLINA MURILLO

DOCENTE ACOMPAÑANTE

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE VILLAVICENCIO

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE EDUCADORES

VILLAVICENCIO-META

2014

En la Escuela Normal Superior de Villavicencio se brinda la posibilidad de participar en el Programa de Formación Complementaria de Educadores trabajando arduamente desde el Modelo Pedagógico de la Acción y la Construcción planteado en ésta Institución formadora de

maestros; teniendo como finalidad la formación de sujetos que indagan y reflexionan sobre las prácticas educativas, reconociendo al niño como sujeto de saber, intereses, y curiosidades.

Por otro lado, durante cada semestre de formación se realiza la Práctica Pedagógica Investigativa, en este caso en Básica Primaria, la cual corresponde al IV semestre, teniendo como finalidad, “propiciar ambientes de enseñanza y aprendizaje mediados por procesos de investigación con el objetivo de permitir a los docentes en formación reconocerse como sujetos de saber, que problematizan, se cuestionan y buscan respuestas que les ayude a construir conocimiento”³.

Hay que mencionar además, que esta práctica se asume desde uno de los dispositivos pedagógicos “El Proyecto de Aula”, planteados en la ENSV como “Una propuesta pedagógica y didáctica encaminada a transformar y dotar de sentido y significado los saberes que circulan en la escuela al asumir al docente y al estudiante como sujetos de saber que establecen relaciones diferentes con el conocimiento, con los otros y con la vida misma”⁴. Mencionando además que desde el Proyecto de Aula, se asume la escritura como “un proceso constante de reescritura y creación permanente...”⁵

Dado que, pretende “promover procesos de investigación, generar autonomía, independencia y pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes, estimular y desarrollar el trabajo grupal”⁶

De esta manera, el presente escrito intenta dar cuenta de los resultados, dificultades, fortalezas, reacciones que atesora la realización del Proyecto de Aula “El rugido del súper

³ Intervención desde proyecto de aula en básica primaria. Documento elaborado por Julieta Enciso Castro y Ruth Marina Fonseca Lozano. Docentes de pedagogía de la Escuela Normal Superior de Villavicencio.

⁴ Intervención desde proyecto de aula en básica primaria. Documento elaborado por Julieta Enciso Castro y Ruth Marina Fonseca lozano. Docentes de pedagogía de la Escuela Normal Superior de Villavicencio.

⁵ Intervención desde proyecto de aula en básica primaria. Documento elaborado por Julieta Enciso Castro y Ruth Marina Fonseca lozano. Docentes de pedagogía de la Escuela Normal Superior de Villavicencio.

⁶ Intervención desde proyecto de aula en básica primaria. Documento elaborado por Julieta Enciso Castro y Ruth Marina Fonseca lozano. Docentes de pedagogía de la Escuela Normal Superior de Villavicencio.

león”. Simultáneamente, la elaboración de este proyecto de aula se llevó a cabo en el grado 3-3 de la jornada de la tarde, curso a cargo de la docente Carolina Murillo y de las docentes en formación Darly Yuliana Dávila Sabogal y Paola Katherine Rojas Devia. El cual está conformado por 40 estudiantes 22 niños y 18 niñas cuyas edades oscilan entre los 7 y 9 años.

Principalmente, se realizó un proceso de contextualización con el ánimo de observar, registrar y problematizar aspectos alusivos a las características de los sujetos pedagógicos, los espacios, los recursos y las diversas concepciones a cerca de enseñanza, aprendizaje y niño.

Continuamente, se procede a definir el tema, el nombre, la pregunta problematizadora y la finalidad del PDA; abordados desde la categorización de los intereses de los niños y de las necesidades observadas durante los días de contextualización. Dando como resultado el tema de interés “El león”, el nombre del PDA “El rugido del súper león”; y teniendo en cuenta lo anterior se logró plantear la pregunta problematizadora del PDA de la siguiente manera: **¿Qué hace que las personas que van a los circos encuentren entretenido ver a los leones siendo obligados a realizar acciones que no son propias de su naturaleza?**

A su vez, durante las actividades de contextualización se evidenció en los niños como problemáticas dentro del aula la falta de respeto por la palabra del otro y de autonomía frente a la toma de decisiones.

Por tanto, según la problemática abordada se planteó la finalidad del proyecto de aula que es **Fomentar la importancia del respeto hacia la opinión de los demás, reconociendo que cada individuo es libre y capaz de expresar sus ideas.**

Por otra parte, lo que se hace en el PDA es una investigación, siendo en este caso de tipo **Científica**, ya que los niños y niñas actúan como científicos hasta donde les permite su edad y formación, realizando indagaciones descriptivas o explicativas sobre el por qué las personas se entretienen al ver a los leones en los circos; además, éste tipo de investigación les permite crear hipótesis basándose en hechos no observables.

Simultáneamente, como en toda investigación son importantes **las técnicas e instrumentos de recolección de información**, ya que estos permiten recolectar la información necesaria para posteriormente ser analizada tratando de dar solución a la pregunta problematizadora planteada; en éste caso, se recurrieron a técnicas como la observación y la entrevista empleando como instrumentos el uso del diario de campo y cuestionarios.

Al mismo tiempo, al hablar de técnicas de recolección de información es importante tener en cuenta los aportes que hacen ciertos autores como Gregorio Rodríguez quien plantea que **la observación** “puede ser la técnica más apropiada, ya que permite obtener información más precisa de un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce”.

De esta manera, desde el PDA “El rugido del súper león” era importante que los niños abordaran esta técnica, pues les permitió obtener información precisa acerca de la influencia del ecosistema en el desarrollo de las características del **león** y así reflexionar acerca de si realmente a los **leones** de los circos les está afectando no estar en su ambiente natural y de qué manera los circos están atentando con el buen desarrollo del **ecosistema** al privar a animales que posiblemente estén en un futuro en vía de extinción, y además de lo anterior, que los niños encontraran esa conciencia ambiental y pensarán en si acaso los animales (en este caso el león) están aquí para nuestro **entretenimiento**.

Más aún, Bonilla Castro Elssy y Rodríguez Penélope plantean que **la entrevista** “Es un instrumento muy útil para indagar un problema y comprenderlo tal como es conceptualizado e interpretado por los sujetos estudiados”, es decir que, nos permite hacer un conversatorio cara a cara con los entrevistados, cuyo propósito es conocer lo que sienten o piensan con respecto a un tema.

Por lo anterior, en la investigación realizada por los niños se hacía necesario conocer qué concepciones tienen las personas acerca del maltrato animal, qué hace que se entretengan en un circo y de si están conscientes del maltrato animal que se presenta en los circos diariamente. Por tal razón, una técnica que permitió conocer estos aspectos de una manera detallada es la entrevista, la cual fue abordada por medio de un cuestionario creado por los

niños teniendo en cuenta las orientaciones de las docentes en formación, cada pregunta fue estructurada en colectivo. Y así, posteriormente realizar las entrevistas cada niño a sus familiares, amigos o vecinos.

Simultáneamente, en cuanto a los resultados obtenidos desde las técnicas e instrumentos de recolección de información, se encontró que el uso de animales en los circos para el entretenimiento de las personas, causa serios problemas tanto para el bienestar del animal como para la conservación de especies que en algunos casos se encuentran al borde de la extinción, ya que el animal no se encuentra en su **ecosistema** natural y por ende no cuenta con los factores ambientales necesarios, provocando el mal desarrollo de sus características; causando aún más el encierro, problemas psicológicos en los animales, un inmenso sufrimiento por las tortuosas jornadas de entrenamiento y muchas muertes.

Además, se logró evidenciar que las personas son conscientes del maltrato animal y consideran que esta mal maltratar a un animal, pero al hacer referencia al maltrato animal que se vive en los circos, su creencia cambia, pues son conscientes del maltrato animal que se vive pero aún así consideran que van a los circos a buscar entretenimiento a costa del aprisionamiento y tortura que viven estos animales de circo.

De esta manera, muchos son conscientes del gran daño que están causando a la fauna del planeta, pero aún así el egocentrismo del ser humano es tan grande que se han convertido en seres escépticos a bastantes problemáticas, como ésta, sólo piensan en su bienestar individual, y no les incomoda ver el sufrimiento ajeno, tanto así que lo consideran “entretenido” siempre y cuando no los esté afectando directamente a ellos.

Pero lo que no han comprendido; o quizá sí, pero su egoísmo les impide reflexionar sobre ello, es que realmente no sólo están destruyendo la vida de un animal, sino sus propias vidas, **el ecosistema**, el planeta, preguntando después sícnicamente ¿Por qué pasan todos esos desastres, es acaso un castigo divino por tanta maldad?

Por otra parte, confrontando con más profundidad la información encontrada con los referentes teóricos del PDA “El rugido del súper león” Según Juan de Peñalver (1842) el **entretenimiento** “...indica una ligera ocupación, suficiente para libertarnos del fastidio de una completa ociosidad, haciéndonos pasar el tiempo de modo que nos sea menos pesado nuestra completa inacción: es propiamente un pasatiempo”.

Sin embargo, es necesario resaltar que es el mundo del entretenimiento es quien cubre un rango enorme en el uso de los animales, y probablemente una de las causas por las que más se presenta el abuso animal y la menos justificable.

Aún más, es la industria del entretenimiento quien ha degradado el valor de los animales al reflejar la egoísta creencia de que los animales están aquí para nuestra diversión y explotación, desensibilizando sícnicamente a la sociedad humana ante actos de crueldad.

Por otra parte, algunas de las hipótesis que los niños plantearos no estaban tan alejadas de los resultados encontrados, pues las personas van a un circo a entretenerse, a asombrarse con animales a los cuales no es muy común ver y más haciendo maromas, pero sin embargo no caen en cuenta que esa media hora de alegría y entretenimiento equivale a toda una vida de tortura y castigo para el león o animal de circo.

El siguiente aspecto pretende abarcar las dificultades del proceso de investigación del PDA “El rugido del súper león”, comenzando con el tan limitado horario de práctica debido a **las clases de danzas** que se iniciaron presentando los días miércoles y se extendieron posteriormente a dos días, miércoles y jueves, casualmente los dos días en los que correspondía nuestra práctica.

Simultáneamente, otra dificultad que con todo respeto fue radical, fueron las imprevistas **Jornadas pedagógicas** que de nuevo casualmente se presentaban o los días miércoles o los días jueves; digo radical, ya que dentro de la práctica pedagógica es esencial el acompañamientos pedagógico que “deberían” prestarnos los docentes ACOMPAÑANTES, ya que este acompañamiento “en este caso, se convierte en un **andamiaje** conceptual en el que la

interacción comunicativa entre el profesor y sus estudiantes permite el avance cognitivo de los segundos, sin trasladar nunca la responsabilidad del aprendizaje al primero...”⁷

Así mismo, la tercera y la más injustificable dificultad, fue **el impedimento a los diferentes contextos escolares**, no sólo afectando el PDA sino también el Proyecto de investigación “Exploradores de la ciencias” ya que desde éste proyecto se pretende conocer ¿Cuál es la afectación del contexto escolar en el aprendizaje de las ciencias?

Más aún, se observó tristemente la dificultad para acceder incluso a la biblioteca, pues según entrevistas realizadas a los niños desde el Proyecto de Investigación “Exploradores de la ciencia”, aseguran que en su mayoría de las veces es cerrada en las horas de descanso. Además, es increíble que los niños de primaria desconozcan la existencia de un laboratorio en la escuela cuando desaprovechadamente hay DOS.

Lo anterior hace que me cuestione con preguntas como ¿de qué le sirve a la escuela tener esos espacios del contexto escolar si van a estar fuera del alcance de los niños? ¿Estos espacios están propuestos sólo por mostrar, por decir hay esto y aquello, los niños cuentan con estos espacios, cuando en realidad no es así?, esta cuestión no surge sólo del impedimento al acceder al laboratorio o a la biblioteca, sino también de las múltiples malas experiencias de mis compañeros por intentar ingresar a la sala interactiva, la sala de informática (chiquinautas), lo cual se ha convertido en una dificultad y en un dolor de cabeza para nosotros los docentes en formación y para los niños.

Sin embargo, considero importante hacer énfasis en este asunto, pues “el estudiante como razón de ser de la escuela y como ser psicobiológico y social interactúa con su medio ambiente. De esta interrelación depende, en gran parte su aprendizaje, su salud y su calidad de vida”⁸

⁷ CAMARGO URIBE A, HEDERICH MARTÍNEZ C. JEROME BRUNER: Dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. UPN. Pág. 339

⁸ MEN. Lineamientos Curriculares en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Pág. 29

Por otra parte, al iniciar la práctica encontramos a niños cuya dificultad era respetar la palabra del compañero, y hoy en su mayoría han logrado fortalecer el respeto por la opinión de los demás. Sin embargo, en cuanto a la organización de trabajos por equipos se siguen presentando diferencias entre ellos, pues no aceptan hacerse con cualquier compañero sino con uno de su “conjunto de amistad”.

Así mismo, es considerable el trabajo que ha hecho la docente acompañante, que a pesar de sus fallas, es alguien que cree fielmente que trabajar desde proyectos de aula es una de las maneras en las que se puede lograr cambiar la escuela, una “buena oportunidad” para transformar la enseñanza y el aprendizaje tradicional, la docente Carolina Murillo en lo que ha logrado reflejar y desde mis observaciones indiscretas en horarios contrarios a los de práctica, se evidencia que es una mujer enamorada, entusiasmada por el PDA.

Sin embargo, en ocasiones encuentra dudas frente a este trabajo, se encuentra incomprendida ante varios aspectos pues es poca la fundamentación que tiene acerca de Pedagogías Contemporáneas, y considero que es un buen momento para aprovechar la actitud de esta docente; lo cual es, en muchas ocasiones, complicado de encontrar en muchos otros docentes.

El siguiente aspecto trata de profundizar en mi ejercicio docente, por el cual he estado esperando durante todo el documento por escribir. No voy a negar que no ingresé al Programa de Formación Complementaria de Educadores por gusto, cabe aclarar que tampoco fue por disgusto, fue más en un término medio.

Sin embargo, en el transcurso de este año y medio ha logrado dejar grandes huellas en mí ser, ¡esto realmente te cambia! Es un proceso difícil lleno de alegrías, preocupaciones, frustraciones, recuerdos, enojos, tristezas acompañadas muchas veces con lágrimas como las que ahora caen de mi rostro al escribir estas líneas. Pues, ha sido un proceso muy difícil, ya que al ingresar lo haces con una idea totalmente errada y al encontrarte con la realidad, el estrellón es muy drástico.

Más aún, al resignarme a ésta profesión consideraba que la iba a desarrollar en básica secundaria, pues creía que era inútil “gastar mi vida” luchando con los más pequeños. Sin embargo, esta práctica, este semestre (IV), este año, le ha hecho dar un giro de 360 grados a todo mi plan de vida, pues es muy desesperante ver cómo está la educación hoy en día, ver la escuela tan caída, esta profesión tan ignorada y desprestigiada actualmente, y lo peor ver la inocencia en el rostro de los niños y el aburrimiento de estar en un lugar de tortura en el que se ha convertido la escuela.

Más aún, la impotencia que es la que siempre me acobija de no poder cambiar esta miserable educación de un soplo, y la duda de si realmente algún día se logrará una transformación definitiva, pues es frustrante ver el esfuerzo de tantas personas desde años anteriores sin logro alguno, y es entonces cuando recuerdo las palabras del gran Freire (1972) “No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza”. Son palabras que te llenan de aliento. Hacen que te cubras con una capa de responsabilidad la cual difícilmente puedes deshacer.

De lo anterior, es una práctica que ha logrado fortalecer mi personalidad y me ha ayudado a formar como docente y como ser humano, me ha enseñado a ver las cosas como en realidad son, a problematizar el mundo, mi vida, mí día a día. Realmente considero que el PDA no va a ser fácil de desarrollar, pues hay muchas personas perezosas que por evitarse un poco más de trabajo prefieren dejar las cosas tal y como están, encontrando miles de excusas y obstáculos; además, de los montones de sujetos individualistas que sólo piensan en su bienestar y no en un bien común.

Finalmente, considero que vale la pena arriesgar nada por ganarlo todo, es un proceso difícil de grandes sufrimientos y caídas, pero a la vez de grandes alegrías y ganancias, no individuales sino sociales.

INFORME DE PRÁCTICA EN LA BASICA PRIMARIA

PROYECTO DE AULA:
LOS DELFINES LECTORES

DOCENTE DE PRÁCTICA:
JULIETA ENCISO

DOCENTE EN FORMACIÓN:
DIANA CAROLINA SANTOFIMIO TRIANA

IV SEMESTRE

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE VILLAVICENCIO
PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE EDUCADORES
2014

INFORME FINAL DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA BASICA PRIMARIA

La práctica pedagógica investigativa del IV semestre fue realizada por la docente en formación Diana Carolina Santofimio Triana y Bethsy Geraldine Casas Urrego en compañía de la coordinadora de práctica Julieta Enciso y la docente titular del curso 2-2 Estefanía Andrade Palacio, el cual se encuentra conformado por 40 estudiantes entre las edades de 6 a 8 años.

Esta práctica se trabaja desde el dispositivo pedagógico PDA (Proyecto de aula), el cual consiste en abordar los saberes de cada disciplina desde los intereses de los estudiantes, y desde la investigación infantil porque permite que los estudiantes asuman un rol importante dentro del aula de clase, es decir, que los mismos estudiantes se consideren como “sujetos activos y capaces de construir su propio saber desde la experiencia”⁹

Por lo tanto, dentro de la construcción del proyecto se decidió el tipo de investigación infantil “Ciudadana” ya que a partir de ella “Los estudiantes actúan como ciudadanos activos y comprometidos, que se enfrentan a problemáticas sociales para tratar de comprenderlas y proponer soluciones”¹⁰ fue conveniente puesto que dese la práctica el IV semestre es importante que el estudiante asuma su rol y sea participe constante en la construcción de conocimientos que se hace dentro y fuera del aula.

De esta manera desde el proceso de contextualización los estudiantes a partir de una lluvia de ideas decidieron el nombre del proyecto el cual fue “LOS DELFINES LECTURES” cabe resaltar, que esto surgió desde los intereses de los niños y en cuanto a la docente Estefanía Andrade fue posible evidenciar dentro de sus gestos y algunas manifestaciones corporales que no tenía gran interés por trabajar desde “los PDA” entonces fueron pocos los espacios en los que ella se hizo evidente para aportar y escoger el nombre del proyecto, ante esto Pérez, 1999 afirma que “el docente no puede limitarse a ser un mero instructor, sino un formador que domina los recursos y las técnicas necesarias para trabajar” por tanto es claro que la docente

1 Aurora La Cueva “La Enseñanza por proyectos”

¹⁰ Aurora La Cueva “La Enseñanza por proyectos”

debería fortalecer la relación consigo misma y sus estudiantes permanentemente ya que desde aquí crece y es posible la construcción de conocimiento.

En relación con el planteamiento de la finalidad, fue posible dentro del aula de clase evidenciar la falta de escucha, atención y convivencia, por lo que fue necesario crear diversas estrategias que abordaran y permitieran desde la misma experiencia establecer posibles soluciones al problema observado, es así como la construcción de la finalidad fue la siguiente: Propiciar espacios que posibiliten el trabajo cooperativo y la práctica de valores enfocado a la escucha y al respeto mutuo.

Así mismo, en compañía de la docente Estefanía Andrade Palacio y teniendo claro cuáles eran los intereses de los estudiante fue posible construir la pregunta problematizadora que orientaría el proceso de formación de los estudiantes por medio del proyecto “los delfines lectores”. De esta manera, la pregunta quedo: ¿De qué manera los estudiantes del grado 2-2 mediante la lectura y la producción textual, pueden identificar y generar posibles soluciones a las acciones humanas que conllevan a la extinción de los delfines?

Ahora, es importante recalcar que los cuestionamientos que se hicieron los estudiantes para que inclinar el camino del proyecto y la pregunta fueron principalmente la extinción de las especies marinas en este caso “los delfines” pues los estudiantes manifestaron que era injusto que las mismas acciones “humanas” ocasionaran tan grandes desastres en el mundo. Ante esto cabe resaltar que como docentes es primordial “poner la mirada en el alumno y en sus intereses”. John Dewey que en lo que se aprendió de memoria y mecanizado repitió en el aula.

Ante la pregunta problematizadora la docente Estefanía Andrade dio a conocer que estaba de acuerdo pero afirmo que los estudiantes en cuanto a la escritura y la lectura iban un poco “atrasados” así que era necesario profundizar en eso al igual que en la convivencia y el problema de escucha que existía en el aula.

Por ello fue conveniente y necesario articular el proyecto de investigación “Lectura en voz alta. Una alternativa de animación a la lectura” es decir que medio de la lectura en voz alta

que realiza el docente utilizando los “matices afectivos de la voz” sea posible cautivar al niño y despertar su gusto natural por la lectura, es por esto que “Uno de los propósitos fundamentales de la lectura en voz alta es motivar al niño para que lea de manera individual por placer” (Trelease, 2004: 173), (Anexo 1) por lo mismo el acercamiento a la lectura de un niño debe necesariamente ser impulsada por un modelo, en este caso el maestro, quién con su tono de voz, afectividad, entusiasmo, naturalidad y demás cualidades, realizan la apertura del interés del niño por la lectura. Una buena voz ayuda a que los que escuchan lo hagan con agrado y se relajen, de lo contrario no habría una motivación para escuchar lo leído.

Así mismo a través de otras estrategias como el programa “CUADERNIA” fue posible fortalecer la producción textual de los niños, debido a que por medio de diagramas, imágenes, historietas, cuentos y otros medios los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresarse libremente y compartir sus ideas y saberes desde letras, dibujos, manifestaciones corporales etc.

Por ende es posible evidenciar que la docente acompañante Estefanía dio a conocer actitudes favorables ante el proyecto pues mostro interés sin tener verdaderamente el conocimiento de esto, decidió escuchar y ser partícipe del mismo. Aunque en muchos casos hubieron aportes de ella “muy cerrados y desubicados” fue posible a medida del proceso intentar cambiar algunas cosas, considero que hubieron avances con la docente en cuanto a la concepción de ella sobre el PDA pero no tan grandes como se esperaba.

Al igual que la concepción de la docente Estefanía Andrade sobre “lectura en voz alta” y “producción textual fue bastante “pobre” ya que al hablar con ella sobre esto fue fácil detectar que no es una docente que lee y se retroalimenta de conocimiento por los libros, una docente que no permite que los estudiantes escojan lo que desean leer realmente si no que impone la lectura y también que no practica la lectura seguida en el aula de clase y ante esto es importante aclarar que para que el niño pueda iniciar un gusto por la lectura (Trelease, 2004: 174) afirma que “leer es una habilidad, y mientras más se use, mejor se hace. Por el contrario, mientras menos se use más difícil resulta”.

En cuanto a la recolección de datos por parte de los estudiantes demostraron bastante interés por aportar al proyecto así que por cuenta de ellos mismos iniciaron recolección de datos por preguntas de ellos sencillas en casa a sus padres y demás familiares, preguntas como:

- ✓ ¿Porque los delfines morían?
- ✓ ¿Porque los seres humanos causaban la extinción de los delfines?
- ✓ ¿Qué podían hacer para cambiar eso?

Preguntas que iniciaron una investigación de los mismos niños, preguntas que a nosotras como docentes muchas veces os llevaron a pensar en el potencial que tenían los estudiantes para manifestar y buscar por sus propios medios posibles soluciones a tantas preguntas, lo más interesante es como en varias intervenciones dieron a conocer datos curiosos ante la clase lo cual normalmente cautivaba a los estudiantes creando un ambiente lleno de curiosidad e incertidumbre por conocer cada día algo más del proyecto “Los delfines Lectores”.

Por lo tanto, al iniciar este proyecto fue necesario construir 2 categorías conceptuales que orientaran teóricamente todo el proceso del proyecto por lo cual la primera categoría fue “Los delfines” la cual fue construida bajo los grandes aportes de Giovanni Bearzi quien nos habla sobre los delfines y dice que “ Aunque los delfines viven en el agua, no son peces; son mamíferos y respiran aire con sus pulmones” al igual que “ Los animales mamíferos son de sangre caliente normalmente son de pelo o pelaje y los mamíferos hembra amamantan a sus crías con sus mamas” esta categoría ha sido trabajada desde el inicio de las intervenciones puesto que desde aquí es que nosotras las docentes nos retroalimentamos de saberes y conocimiento sobre los delfines.

Debido a esto se ha llegado a implementar en las intervenciones conversatorios y círculos de reflexión donde los estudiantes a través de una variedad de preguntas que se realizaron tuvieron la oportunidad de conocerlas y expresar todo aquello que le significaba y reflejaba el trabajo en el aula y fuera de ella. Ante tal situación la docente se unió dando pequeños aportes frente al PDA.

En lo que respecta la segunda categoría de convivencia y valores no fue trabajada fuertemente en el transcurso de la práctica por cuestiones de tiempo pero considero de a como el grupo se encontrada se lograron algunos avances como respetar la palabra del otro escuchar más a la docente etc., principalmente se abordó en los espacios de reflexión, en conversatorios, espacios libres de presión donde los estudiantes llegaban a sentirse como tal puesto que la convivencia y los valores son de gran importancia en el aula de clase según Maturana, H. (1999, p. 16) la convivencia y los valores son el “fundamento de toda socialización humana, porque abre un espacio para el otro o la otra como es, y desde allí disfrutar su compañía, en la creación del mundo común que es la sociedad” es decir, asumir la personalidad de un individuo como aquello que hace parte de mí y de mi contexto.

Por otro lado, uno de los trabajos más importantes realizados con los estudiantes fueron la construcción de hipótesis, puesto que desde aquellas se sacarían las posibles respuestas a la pregunta problematizadora del proyecto “los delfines lectores” ¿En qué medida la lectura en voz alta que hace el maestro contribuye al acercamiento de la lectura en los niños del grado primero de la ENSV? Es aquí importante resaltar que aproximadamente 2 estudiantes se acercaron a una posible respuesta pensando desde su rol como investigador, pero el grupo en general no realizó ningún tipo de hipótesis puesto que hicieron comentarios a la pregunta o hablaron del tema pero no fue posible hallar buenas posibles respuestas.

Considero que inicialmente una gran dificultad fue dar a conocer que era una hipótesis y de qué manera se utilizaba por eso la primera construcción de esta no fue la más esperada pero fueron grandes avances la disposición que todo el curso puso para trabajar en algo diferente y fuera del aula de clase puesto que con manifestaciones corporales se evidencio el gusto y mediante la atención la actitud que tenía cada estudiante. Lo cual nos llevó a pensar en que si era posible trabajar bien fuera del aula en un ambiente más agradable como lo es “la naturaleza” sin que haya algún tipo de problemas de que no quiero estar aquí por parte de los estudiantes.

En estos momentos ya es posible evidenciar en la mayoría del grupo la construcción de una hipótesis real y enfocada en la pregunta problematizadora del proyecto pues desde su expresión, corporal y oral ya defiende su proyecto de aula “los delfines lectores” con

propiedad y seguridad, por medio de pequeños ejercicios como conversatorios y círculos de reflexión donde los estudiantes hablan libremente desde mi propia perspectiva.

Ahora, durante este proceso que se ha venido llevando a cabo en el curso 2-2 considero que las (anexo 2) mayores dificultades han sido en algunas ocasiones la falta de atención de la docente aunque últimamente intento vincularse más, creo que tardo mucho para hacer el acompañamiento adecuado, puesto que siempre tocaba buscarla y preguntarle que pensaba de la práctica o algo relacionado con ella, otra dificultad la poca colaboración en material que presta la institución puesto que es irrazonable por que habiendo laboratorios donde es posible trabajar no lo prestan para trabajar ni a uno como docente ni a los niños. Lo cual demuestra la falta de confianza en los estudiantes, en la docente y la concepción que tiene la escuela de niños “sujeto que se moldea con la mecanización y memorización mientras transcurre el tiempo”.

Ahora, es importante resaltar que la disposición de la docente acompañante frente al trabajo que se estaba llevando acabo fue “regular” puesto que al inicio de la construcción del proyecto no se sentía muy satisfecha por la manera de trabajo, puesto que creía que trabajar por proyectos seria perder el tiempo y no aprender nada, al inicio la docente fue bastante cerrada en cuanto al trabajo por proyectos. Pero finalmente intenta acercarse un poco al trabajo y desde la pregunta establecida y el proyecto de aula “Los delfines lectores” fue posible integrar las disciplinas y romper con la fragmentación cotidiana de la escuela.

Así mismo, en cuanto a las técnicas que se utilizaron para la recolección de información es posible dar conocer los dispositivos de “Taller y juego” del modelo pedagógico de la (ENSV) Modelo de la acción y la construcción que se integraron en este proceso. Al igual que conversatorios desde preguntas abiertas y la opinión libre se logró detallar y observar detenidamente cada proceso que llevaban los estudiantes sus avances, integración de habilidades en las mimas y su interés, desarrollo y capacidad para responder coherentemente ante una pregunta o una situación problema, al igual se integró el dialogo permanente entre los estudiantes con el fin de fortalecer la convivencia y el respeto por la palabra de los demás

al igual que el dialogo con el docente con el fin de realizar continuamente una retroalimentación de saberes provocando la construcción de conocimiento cooperativo.

Es importante aclarar que en algunos momentos el trabajo por proyectos en relación con el taller y el juego no fue tan productivo como lo esperaba, pues algunas actitudes de rechazo por parte de los estudiantes me lo hicieron saber y por ello me pregunte ¿Por qué no les gusta trabajar de esta manera? ¿Qué pasa con la aptitud que toman los niños frente a los talleres? ¿Será posible cambiar eso? Pues según (Ana; 1999) “Los niños no están acostumbrados a decidir sobre lo que quieren aprender” y es así como desde mi postura docente concluyo que los estudiantes están acostumbrados a escuchar y transcribir más no a tomar decisiones, arriesgarse y tener una experiencia desde sus mismos gustos.

También, es importante resaltar que el Proyecto de aula “los delfines lectores” está relacionado con el Proyecto de investigación “lectura en voz alta: una alternativa de animación a la lectura” puesto que una de las falencias que se encontraron en el aula está relacionada con la lectura y la escritura de los estudiantes, por lo tanto, es importante la Lectura en voz alta porque “motiva al niño para que lea de manera individual y por placer” es decir desde sus propios gustos aprender, conocer lo que desea desde los matices afectivos de la voz del docente cuando realiza la lectura en voz alta.

En cuanto a las concepciones de la docente y frente al (PDA) en cierto momento llegaron a ser malas puesto que al iniciar el proceso de construcción del proyecto a la docente Estefanía no le gustaba la metodología de trabajo del dispositivo PDA lo cual nos llevó a realizar unas confrontaciones de lo que era o no era un trabajo por proyectos, para que se implementaba en el aula e clase y fuera de la misma y con qué fin lo llevaríamos acabo en la escuela es esto lo que nos llevó a cuestionarnos si “se perdería el tiempo” trabajando así pues no creía que fuera posible integrar las disciplinas y sus saberes en un solo proyecto, pero ahora que ha logrado ella misma evidenciar los trabajos y los mismos avances de los estudiantes pudo cambiar su concepción frente al PDA y el modelo pedagógico de la (ENSV) hasta el punto de integrarse de manera activa y bastante participativa en el proyecto “los delfines lectores” porque según

Aurora La Cueva “La enseñanza por proyectos resulta una estrategia imprescindible para lograr un aprendizaje significativo y pertinente”.

De igual manera, por parte de los padres y los niños en su gran mayoría concebían el PDA proyecto de aula como una posibilidad de aprendizaje buena y constructora para el sí mismo del niño, pues al igual la participación en las acciones y todo el proceso que se llevó acabo con los niños se hizo muy evidente en la participación y colaboración de los mismos.

Así mismo desde la investigación infantil se concibe a los niños como “sujetos activos, críticos y comprometidos para tratar las diversas problemáticas que los afectan” (La Cueva) de tal modo que permite y conlleva a los niños (as) a desarrollar sus habilidades, conocimientos y de igual manera proponer posibles soluciones a las problemáticas establecidas o encontradas a medida de que siguen en el proceso de construcción de sí mismo. Al igual también es importante recalcar que “la enseñanza por proyectos resulta una estrategia imprescindible para lograr un aprendizaje significativo y pertinente” La cueva) pues es precisamente esto lo que importa desde el trabajo por proyectos el cual no es hacer por hacer sin ningún sentido o ninguna finalidad. Ya que es desde el saber docente que el estudiante se cautiva y llega a apropiarse de sí mismo y su saber.

Al iniciar con este grupo fue posible observar que los estudiantes en su gran mayoría eran tímidos para dar su propia opinión, no se escuchaban entre sí, sino que todos hablaban al tiempo provocando se deteriorara fuertemente la convivencia dentro del aula de clase y con la docente titular Estefanía Andrade, se notó desde un principio que estaban condicionadas a la “palabra de la docente” a lo que siempre decir “amiguitos voy a llamar al coordinador” o simplemente “ya no más, enserio que no mas vamos para coordinación que lo voy a entregar”.

De esta manera considero que decirle eso a un niño de segundo grado no es lo indicado puesto que hasta ahora ellos se encuentran en su formación y en la etapa de explorar y hacer diversas cosas de la cotidianidad, fue por eso que al iniciar las intervenciones se me dificulto que participaran en la clase, pero es a partir de esto pensé que debía iniciar creando lazos de

confianza con los estudiantes que me permitiera a mi como docente tener un acercamiento más ameno con los estudiantes para darle una orientación más fuerte a la práctica.

Igualmente desde esta u otras dificultades como el acompañamiento de la docente considero que logre avanzar desde el PDA “los delfines lectores” en la participación, investigación, en el cuestionamiento que cada niño se hacía frente a su trabajo y el que me permitía hacer a mi como docente frente a cada practica logre que los estudiantes perdieran el miedo de hablar para la clase, de dar su opinión frente alguna cuestión que se presentaba, entre otras cosas que permitió que los mismos estudiantes fueran los constructores de su conocimiento y/o saber.

Ahora, es realmente gratificante poder decir que los estudiantes son sujetos activos, que se interesan por trabajar, investigar e ir mas allá de lo que se establece dentro del aula de clase (Anexo 4), son estudiantes comprometidos y recursivos que salen de los limites, buscan de una u otra manera hacer cosas por ellos mismos y que opinan y dan buenas ideas frente a situaciones o problemáticas cotidianas.

Por ende, lo impactante de haber podido trabajar con este curso fue tener la oportunidad de conocer a cada uno y de cada uno escuchar y aplicar con ellos mismos los saberes adecuados para cada situación, es importante resaltar que la Práctica del IV Semestre me permitió verdaderamente tener una práctica pedagogía que me cautivara y me motivara día a día a seguir con ella considero que ha sido la práctica más significativa en mi proceso de formación docente porque di a conocer mi saber y recibí más saberes de los que esperaba de mis estudiantes.

Desde mi opinión personal, pienso que es importante que la Escuela Normal Superior de Villavicencio brinde las instalaciones que tiene para que estos niños con grandes expectativas de construir y conocer su realidad (anexo 4) teniendo mejores espacios y herramientas de trabajo para seguir con su proceso de formación porque de que sirve que una escuela o institución tenga herramientas y espacios de trabajo estancados y guardados si son precisamente para usarlos y manejarlos y está claro que los más indicados para hacer el uso de ellos son “LOS ESTUDIANTES.

INFORME DE PRACTICA PEDAGOGICA INVESTIGATIVA EN BASICA PRIMARIA

Leidy Stefany Villa Mejia.

En el momento que me aproxime a asumir el papel del maestro se hicieron evidentes algunos miedos, entre los cuales fue empezarle a encontrar sentido a la integralidad del mundo de la vida, en relación con los intereses de los estudiantes y los saberes específicos que en la escuela prevalecen. Para empezarle a encontrar sentido a ello, se presentaron varias situaciones, los cuales posibilitaron la comprensión de ello, por lo cual se hizo necesario confrontar los aportes teóricos que soportaron el proyecto de aula **LOS HISTORIADORES DEL DEPORTE**.

De acuerdo a lo anterior , comencé a cercándome a 38 estudiantes con formas de pensar y vidas totalmente diferentes, para ellos llegaba a el salón los miércoles y jueves la llamada "prácticamente", o quizás la que para ellos al principio creen que en si no "sabe nada" o se preguntan "quien es ella" por un instante lo cual no significa nada aun en si para cada uno, y en el cual no se hace visible ninguna figura ,de lo que los otros dicen llamarle "autoridad", me aproxime en un aula donde los estudiantes están inquietos por preguntar y además de ello ser escuchados uno por uno.

Además, son estudiantes propositivos, impacientes y deseosos por aprender cosas nuevas relacionadas con el **deporte**, piden tiempo para jugar y les molesta que no les pongan cuidado o se pase por alto la palabra de cada uno, aunque al principio es un poco difícil por no decir casi imposible trabajar en equipo, los estudiantes van estableciendo sin darse cuenta unas formas de establecer relaciones y acuerdos de distintas maneras, me encuentre con cinco estudiantes los cuales constantemente se me dificulto la relaciones, respecto al manejo de conflictos. Se agreden constantemente, no se escuchan y en el más mínimo error o palabra reaccionan de manera agresiva, inclusive, en este intento de separar dos estudiantes, pasan por encima de uno, si se presenta una situación de la misma forma con la docente acompañante sus actuaciones son totalmente diferentes, la forma como reaccionan no es violenta, en lugar de ello siguen como si nada hubiera pasado. Por otro lado es casi que se podría decir que "raro" que estos mismos estudiantes, trabajen constantemente en equipo.

Ser un maestro del tablero de eso no se trata, pero sí de demostrarle a los estudiantes que como maestros somos seres intelectuales, indiscutiblemente, en la medida que ellos se dan cuenta de ello, la forma de relacionarnos con ellos cambia de una manera positiva ,por lo cual posibilita espacios que favorezcan la construcción de conocimientos, en el cual el eje dinamizador debería ser las preguntas, cuestionamientos, cosas interesantes, y que realmente ellos sienta que la palabra de ellos es escuchada y tenida en cuenta.

Respecto a lo que se me dificulto y los saberes construidos en el aula, la integralidad con las matemáticas fue favorable, debido a el proceso investigativo, llevado a cabo desde el III semestre, en relación con las señales del baloncesto, la práctica del baloncesto , las reglas , elementos deportivos del patinaje, ciclismo, baloncesto y tenis, origen y datos curiosos, para

abordar las temáticas de: los fraccionarios, el modelado de figuras precolombinas, los artefactos eléctricos e importancia, por último, donde habitaron los nómadas.

Por otro lado se me dificultó, lo que los otros llaman “manejo de grupo” lo cual para ellos implica orden y silencio, y para lo que me sugirieron mantenerlos ocupados, por lo cual la postura que asumo frente a ello es, los niños de hoy no son los mismos de hace cincuenta años, incluso esos niños de antes, pudieron haber sido nuestros padres ¿que tipo de niños requiere esta sociedad? , no creo que sean niños callados y en el cual la llamada autoridad regula su comportamiento, sino seres pensantes y creativos capaces de enfrentar el mundo de hoy, eso es lo que la escuela no se ha querido dar cuenta, solo se ocupa en los resultados, por lo cual la comprensión de las cosas para algunos maestros es la repetición de modelos, como operaciones básicas, el dictado, de lo cual los estudiantes ya están cansados, pero lo más sorprendente es que la costumbre prevalece, y el cambio les afecta, aunque no les gustan las filas y lo expresan así , no soportan estar sentados o haciendo cosas distintas incluso llegan al punto de aburrirse de ello, poco a poco lo que uno intenta hacer para cambiar esa forma de como los estudiantes debería asumir la escuela y la responsabilidad de su aprendizaje, se mueren tres días, después de dos días en los cuales la responsabilidad es totalmente nuestra.

Escuela Normal Superior De Villavicencio

Practica Pedagógica Investigativa

Primaria

“Nacemos humanos, pero no basta, también tenemos que llegar a serlo.”

Fernando Savater

INTEGRANTE: ANA MILENA LADINO

DOCENTE ACOMPAÑANTE: KELY ALEXANDRA MUÑOZ

DOCENTE COORDINADORA: JULIETA ENCISO

CURSO 1-4

VILAVICENCIO, NOVIEMBRE 14 DE 2012

INFORME

Durante el proceso de práctica pude evidenciar grandes avances a mi formación docente teniendo en cuenta que en mis intervenciones logre visualizar desde el proyecto de aula la zona de desarrollo próximo a la que hace referencia Vigotsky donde el papel del docente es el de jalonar los procesos de aprendizaje en los niños, también se puso en escena el trabajo cooperativo, lúdico y creativo, donde pude entender como desde la integración de las áreas el trabajo se hace un poco más fácil para los docentes, si entendemos que desde el proyecto de aula según lo planteado por John Dewey nos permitirá que el niño participe, indague, reflexione, trabaje cooperativamente y pueda ser autónomo.

Es en ese momento donde planear debe ser para los docentes de gran importancia y esto me queda muy claro en este ejercicio puesto que con ello pude trazar la ruta a seguir y poder orientar los temas de mi proyecto y es por esto que se hace necesario leer y conceptualizar pues se debe tener en cuenta lo que nos aporta Paulo Freire cuando dice que los docentes debemos ser estetas, dialógicos y lo que plantea Henry Giroux maestros intelectuales, es por esto que pienso que el trabajo que realiza la docente titular en el grado 1-4 Kely Alexandra Muñoz quien concibe el aprendizaje como la construcción que se hace a través de la realidad y el contexto de los niños, además de tener en cuenta la opinión de los estudiantes y permitirles el trabajo en grupo, también se hace evidente que la docente tiene claro los conceptos que orienta a los niños y asume de manera asertiva los debidos procesos que se llevan a cabo con los diferentes niños y como direccionar ciertas acciones con ellos. Es desde esta mirada que puedo argumentar que la docente se está acercando al enfoque pedagógico que plantea la Escuela Normal Superior de Villavicencio de la acción y la construcción en el cual se tiene en cuenta el contexto de los niños sus gustos e intereses.

Y es así que al realizar la contextualización surgió la pregunta *¿Por qué los comportamientos de los animales salvajes del mar y la de los seres humanos tienen semejanzas?* Puesto que el comportamiento de algunos niños es demasiado agresivo pude notar diferentes factores en los cuales encontré que los niños son muy influenciados por los medios de comunicación ya que se les permiten ver programas con alto grado de agresividad, por el contexto en el que viven teniendo en cuenta que hay niños que viven en barrios bastantes difíciles y los niños no tiene

la adecuada orientación de sus padres y por ultimo motivos familiares como lo son el abandono ya sea de su padre o de su madre.

Entonces se realiza una posible solución a nuestra pregunta en la cual se hizo necesario que los niños trabajaran de forma cooperativa y grupal en donde primara el respeto por la palabra del compañero, la interacción con el otro y la capacidad de interactuar en los diferentes espacios y analizar cuáles eran los comportamientos no adecuados es de esta manera que se llega a cumplir la finalidad del proyecto la cual era “*Generar espacios de reflexión que le permitan comprender al niño la importancia que tiene para los seres humanos vivir en sociedad*” donde hago referencia a Vigotsky quien aporta en mi practica que los niños son seres sociales.

Es por esto que lo más significativo de la practica es que como docente se hace necesario ser cuestionador, indagador e investigador y es por esto que desde el ejercicio surge nuestro proyecto “Mi cuerpo el arte de la comunicación” desde el cual pude notar como desde el cuerpo que según el aporte de Jaime Parra es una unidad, los niños y niñas podían expresar la quinésica en el aula de clase y sobre todo en las intervenciones donde se trabajaba la lúdica y la recreación teniendo como apoyo los planteamientos que nos hace Carlos Bolívar en donde a través del cuerpo se puede representar la necesidad del ser humano de reír , sentir, expresar y comunicar emociones, pero también como desde ejercicio como el día del niño se nota la gran influencia que tienen agentes externos permiten al niño ver su cuerpo desde una órbita diferente y no como lo plantea María Eugenia trigo desde la posibilidad de ser nosotros.

Por último me siento satisfecha por haber realizado mi practica y haber tenido la oportunidad de orientar, observar los comportamientos de los alumnos y aprender de los niños su espontaneidad, sinceridad y amor, pues cuando crecemos y nos llenamos de responsabilidades tal vez perdemos algunas de esas cosas que nos hacen gozar y disfrutar, aunque sin olvidar mi deber como docente de seguir preparándome para enfrentarnos a este nuevo mundo globalizado y lleno de cambios.

Apéndice B

Relato del coordinador del Programa de Formación Complementaria de Educadores de la Escuela Normal Superior de Villavicencio, licenciado Wilson Yamil García Gutiérrez

La práctica pedagógica, que se desarrolla en al ENSV ha sido una fortaleza en mi rol como docente ya que es otra mirada que se tiene de ella en relación a la que me formaron cuando estudiaba en la Normal de Quetame, en este sentido cobra importancia cuando se llevaba un paso a paso en relación a los parámetros para hacer visible mi ejercicio docente. Desde ese mismo instante tome conciencia que hay otras formas de llegar a desarrollar dicho ejercicio y no quedarse uno anquilosado en unas estructuras ya caducas para la actualidad pero que sin embargo se siguen haciendo en las instituciones

Por otro lado en mi rol como coordinador del PFCE y al ver las propuestas de práctica desde su construcción fundamentación y puestas en marcha han hecho en mi un procesos de reflexión para entender más aun los procesos educativos desde una mirada más holística donde se le permite al docente en formación imprimir su estilo para desenvolverse en el aula de clase rompiendo esquemas tradicionales y poco atractivos para los niños en este tiempo.

En cuanto al PDA ha sido un espacio donde como coordinador he estado al tanto de las acciones de los docentes en formación y de los coordinadores de práctica, ya que he sido testigo de las angustias tristezas y decisiones que los estudiantes del programa han tenido, en la construcción del mismo. Muchos de ellos se acercan a pedir ayuda sobre todo en la interrelación de las áreas para una integración y más en la perspectiva de una acción pedagógica para cubrir lo que en el mismo PDA y lo que la maestra en formación exige desde las disciplinas.

Por otro lado la imagen que estos chicos se forman del PDA al iniciar el proceso, es la dificultad para plasmar las ideas y entrelazarlas para fundamentar el mismo, ya en el proceso cuando intervienen empiezan a tomarle el sentido y la relevancia de la construcción de esta estrategia pedagógica en relación al papel que juega el maestro en el aula y de la forma como los niños dinamizan y construyen el conocimiento. Esto ha permitido evaluar esta estrategia en una manera de comprensión de la práctica desde la fundamentación para una intervención y no una simple reunión de actividades para mantener el orden y la enseñanza solo de las disciplinas de manera aislada.

La idea que se maneja desde la propuesta de practica desde la ENSV es la de alejarnos de las prácticas tradicionales que han venido permeando por años la escuela y más bien en contextualizar el saber, sobre todo en los saberes de la comunidad y del entorno para que desde allí se generen reflexiones propias del saber disciplinar ya que en ella y para ella la escuela está a su servicio no como una tarea por hacer sino por construir sociedad.

En relación a las planeaciones y demás acciones que se desarrollan en la práctica se han venido analizando y construyendo para hacer de ellas una manera más coherente con las

finalidades de la misma, en este sentido los estudiantes del programa y aun los docentes acompañantes han tomado dicho proceso para planear y han visto como esto los lleva a pensar en las maneras de construir un conocimiento más pertinente y real a las circunstancias del medio donde las herramientas y los recursos están a la orden de lo que se requiere pero que cuando no se piensa desde una finalidad de lo que se planea se deja pasar elementos valiosos para el aprendizaje abriéndole paso únicamente a los que los textos ya traen de manera descontextualizada.

He visto que desde esta propuesta del PDA en el ESNV ha mejorado la lectura y la escritura en los docentes tanto acompañantes como en formación, ya que no es solo el paso paso como unan receta sino en encadenamiento de las ideas para apuntar a un fin con sentido más real, por lo tanto las clases son más dinámicas en los procesos y no una terminación de pasos o de temas como si fuesen islas. La presentación de informes tanto de contextualización como de finalización de la práctica hacen de la escritura una herramienta indispensable para dar a conocer el trabajo desarrollado, a la vez van dando cuenta del avance que han tenido para convertirlo en una fortaleza en su formación como docente, unido a esto la lectura se convierte en un aliado más para fortalecer la práctica no solo desde las áreas disciplinares sino desde la fundamentación pedagógica, didáctica y social en la que necesariamente hay que realizar y así poder establecer rutas en los que exige el PDA.

La feria se establece como una manera de ver en escena a los protagonistas de la estrategia del PDA que son los niños quienes con su interés por determinado eje temático van haciendo de su proyecto un estilo de vida para indagar cuestionar y proponer alternativas en relación al aprendizaje, allí se condensa la comunidad educativa que es la admiradora y cuestionadora de dicha estrategia, donde se valora, critica y evalúa un proceso que ellos han tomado parte de manera indirecta y muchas veces directa.

Desde mi hacer como docente, el PDA, han dejado en mí, acciones pedagógicas que he desarrollado, tomando la manera de los procesos que va dando la construcción de conocimiento, ejemplo de ello es la integración de saberes al eje temático que estoy desarrollando e inculcando en mis docentes en formación las maneras como estos proceso se pueden dar sin necesidad de fragmentar el conocimiento; el desarrollo de acciones pedagógicas pensadas hacia una finalidad han hecho que planeo mis clases de manera abierta y dinámica sin cerrar capítulos ya que esto permite al educando reflexionar y cuestionar su aprendizaje a la vez pautas para la evaluación de su aprendizaje .

Relato de la coordinadora de práctica. Licenciada Julieta Enciso

EL PROYECTO DE AULA, COMO POSIBILIDAD DE CONVERTIR LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EXPERIENCIA.

Lo que pretendo es compartir algunos aspectos de un proceso de intervención que se desarrolla en la Escuela Normal Superior de Villavicencio y ojalá, generar espacios de reflexión en torno a las prácticas pedagógicas de los docentes, a la cultura escolar, y a las implicaciones que se derivan de asumir una propuesta que considera que es urgente dejar de ver la práctica de una manera reducida, o sea como un simple requisito o “como la ocasión para aprender a enseñar”(Doyle, 1985) y comenzar a introducir cambios que permitan verla como la posibilidad de que los niños y docentes le encuentren sentido a las acciones que se desarrollan en la escuela.

Tanto en los fundamentos legales para el replanteamiento de las Escuelas Normales, como en las reflexiones llevadas a cabo sobre la formación del nuevo maestro, se plantea la necesidad de que las instituciones realicen cambios en sus concepciones y en sus prácticas, a fin de garantizar una formación que transforme y mejore de manera significativa la calidad de la educación.

Desde la anterior premisa, se hace imprescindible entonces, pensar en las actuales concepciones de infancia, en los estudios y teorías sobre las maneras como se conoce y se aprende, en los actuales paradigmas sobre el conocimiento y en los avances de las tecnologías de la información y la comunicación para que, desde las facultades de educación y desde las Escuelas Normales se asuma un ejercicio de reflexión crítica acerca de la fundamentación desde la cual, asumen las prácticas los docentes que se están formando y los docentes en ejercicio.

En la ENSV, consideramos que hoy más que nunca, es urgente como lo planteó Paulo Freire (1996) que “los maestros se convenzan de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción”

Desarrollar esta propuesta no fue ni ha sido fácil, entre tantas cosas porque se tiende a pensar que hablar de proyecto de aula es igual que hablar de cualquier proyecto, que integrar es igual a clasificar, que es urgente desarrollar el plan de estudios, que aprender es difícil y que el conocimiento está fuera de la escuela. Porque trabajar por proyectos implica cuestionar las ideas acerca de que el único que sabe es el maestro, que la escuela tiene que ser un relojito suizo, que los niños son hojas en blanco, que el silencio, la obediencia el castigo, las planas, el copiado son los únicos dispositivos para enseñar. Se hace más difícil aún, porque implica fundamentación pedagógica y reflexión sobre la propia práctica, a fin de encauzarse hacia una concepción de conocimiento, de enseñanza y de aprendizaje, que ve a los niños como personas que hacen interpretaciones del mundo, que crean, que se preguntan y que plantean alternativas y problemas no previstos en el plan de estudios.

La pedagogía proyectiva entonces, asume al docente como un sujeto de saber que reconoce que es posible enseñar y aprender de otras maneras, como un profesional que indaga, que propone y que se arriesga por que comprende que “un conocimiento no tiene sentido si no va ligado al mundo de nuestras necesidades y deseos más humanos, profundamente impregnados de sentimientos y emociones” (Ventura, 2000).

Por todo lo expuesto anteriormente, nos retiraron y nos retiramos de algunos lugares de práctica, fracasamos en algunos intentos, salimos bien librados de otros y en muchos quedaron sin sabores especialmente en los adultos, pues, estamos seguros que en los niños quedaron los buenos momentos de una escuela que les permitió ser escritores, veterinarios, granjeros, cantantes, científicos, astronautas y guardianes del planeta.

En fin, hubo momentos de tensiones, debido a la no aceptación de la propuesta de parte de los docentes de primaria, quienes consideran que la única manera de enseñar es el método, la repetición, explicación y el control; esto nos llevó a pensar en abandonar la idea. También hubo momentos de entusiasmo que nos llevaron a pensar en la responsabilidad social y a soñar con una escuela diferente; fueron motivaciones para la búsqueda de nuevas investigaciones, de teorías y para convertir las propuestas exitosas de otros en referentes para continuar y apostarle a la posibilidad de cambiar algunas de las miradas que se tienen de la formación de maestros, de los niños y de la Escuela.

Para el año 2010, la práctica pedagógica se consolida y es reconocida en el nuevo proceso de certificación como una propuesta sustentada pedagógicamente y que responde a los planteamientos de una enseñanza reflexiva. Al interior de la institución, se perciben docentes en formación y niños entusiastas que quieren asumir el reto de problematizar los temas de estudio por medio de preguntas, afirmaciones, negaciones, experimentos y problemas, se habla de proyectos, los salones se ambientan con las producciones de los niños y los padres de familia empiezan a participar y entusiasmarse al ver que sus hijos son capaces de hacer sus propias construcciones, que desarrollan capacidades y habilidades para expresarse en público y que dan cuenta de lo que aprenden en la escuela.

Hoy, con unos fundamentos pedagógicos y epistemológicos replanteados y siguiendo la propuesta de integración interdisciplinar planteada por Carlos Eduardo Vasco, a través del relato y de la pregunta problematizadora (Vasco, 1999) se realiza un trabajo arduo con docentes en formación que se debaten entre la teoría y la práctica, entre lo que quieren ser y lo que les toca ser, entre el mundo que se vive en la escuela y el mundo de hoy, el real, el de afuera y en el que debería haber una escuela distinta; una escuela que posibilite a los niños la exploración, el diálogo, la construcción y la participación a fin de poseer más elementos que les permita la comprensión del mundo en el que viven.

¿QUÉ CONSTRUCCIONES SE HAN LOGRADO, QUE SENTIMIENTOS HAN SURGIDO Y QUÉ MIRADAS HAN CAMBIADO?

Ante todo, somos conscientes que hablar de proyecto no es algo nuevo, que las escuelas no están diseñadas para el trabajo por proyectos, que el camino que hemos recorrido es muy

corto, que falta mucho por aprender, que no somos los únicos que hablamos de proyectos, que se han intentado muchas cosas y que muchas han fallado; pero también que, en palabras de Unda y Martínez (2002) “se hace necesario establecer una diferenciación entre la práctica que realizan cotidianamente los maestros en la escuela, y las prácticas que se convierten en experiencia”

Respecto a nuestro modelo pedagógico, hemos evidenciado que la propuesta de trabajo por proyectos de aula posibilitan la experimentación y la problematización que generan preguntas propias de una enseñanza y un aprendizaje reflexivos, que las intervenciones de los docentes en formación, han modificado la manera de pensar y actuar de los niños y la de ellos mismos, esto es, que su práctica se ha convertido en experiencia. Respecto a la razón de ser de una escuela normal nos ha llevado a cuestionarnos acerca de que no basta con implementar una propuesta, sino que tenemos que construir saber pedagógico de tal manera que éste contribuya a la cualificación del ejercicio docente.

ALGUNAS REFLEXIONES QUE NOS HAN HECHO CREER QUE ES POSIBLE TRABAJAR DESDE LA IDEA DE PROYECTO DE AULA....ASÍ HABLAN LOS DOCENTES EN FORMACIÓN EN SUS INFORMES DE PRÁCTICA.

De éste proceso, quedan grandes satisfacciones respecto a la formación de docentes, tener la posibilidad de oír a un grupo de jóvenes decir que el trabajo por proyectos es difícil y complejo, pero que les ayudó a comprender que la Escuela está en crisis, que los niños saben mucho más de lo que los adultos creen, que se hace necesario formar docentes que piensen, que reflexionen y problematicen su propia práctica, es dejar abierta una gama de posibilidades encaminadas a transformar la Escuela.

“Pienso que definitivamente la finalidad que debería tener la escuela es brindarle a los niños la oportunidad de pensar, de construir conocimientos, de desarrollar actitud científica e investigativa; formar seres integrales con valores necesarios para vivir de forma armónica y ser parte de las transformaciones de la sociedad, pero esto implica cambios fundamentales en cada una de las prácticas educativas, y el proyecto de aula se convierte en la estrategia ideal para conseguir este fin”. Gina Espinosa. PDA El embrujo del cine.

“La estrategia de proyectos es una buena manera para articular muchos de los saberes, pero la familia, el contexto, y las condiciones por las que tienen que pasar los docentes, dificultan la labor, un ejemplo de ello es que los niños siempre decían que les gustaba escribir, entonces les dejé que lo hicieran, pero no me había percatado que se referían a que les dictara o escribiera en el tablero para luego ellos copiarlo en su cuaderno, ¿cómo luchar contra esas costumbres? Andrés Motta. PDA Somos polvo de estrellas.

“Sin darme cuenta estaba abandonando el PDA y me estaba focalizando en los saberes para avanzar rápido y cumplir con los conocimientos que se deben abordar para una “buena educación” ya que, tanto la docente acompañante como los padres de familia solicitaban un cumplimiento riguroso. ¿Se aprende cuando se copian en el cuaderno los conceptos o cuando se construyen entre todos y se asimilan? ¿Tener copiados los conceptos demuestra que en la

escuela el niño está aprendiendo o demuestra que las docentes sí trabajan? Si se hace algo diferente ¿Por qué dicen los padres de familia que se pierde el tiempo? Adriana Rodríguez. PDA Los gatos musicólogos de 2-2.

Los niños desde el inicio mostraron constante interés por lo que se trabajaba en clase, consultaban sobre los terremotos y luego lo compartían, se crearon diferentes construcciones como maquetas, sismógrafos y volcanes, era evidente la entrega de ellos con la realización del proyecto. La docente acompañante fue cambiando su mirada hacia el proyecto y eso nos dio más energía para trabajar. (Yenifer Cifuentes. PDA “Entre el mundo de los terremotos.

“Ahora con más claridad asumo responsablemente el reto de contribuir con la transformación de la escuela; solo espero que todo lo que queda en mi mente, cada día tome más fuerza, pues sé por experiencia que en el mundo real la vida no es tan fácil, y que los cambios no se obtienen de la noche a la mañana, hay que tener mucha paciencia, bases sólidas y sustento teórico para no dejarse contagiar de aquella pereza mental que invade los pasillo y las aulas de la inmensa mayoría de las escuelas”. Daviana Zipaquirá. PDA Somos polvo de estrellas.

“Se logró que los estudiantes aprendieran mucho más de lo que se encontraba en el plan de estudios, además, que comprendieran que todo el mundo y la vida misma es ciencia, que se tiene que trabajar y vivenciar de forma ética. Proyecto de aula “Raquel Belalcazar. PDA Los mini científicos de 4-1”

“Basados en los planteamientos de Aurora Lacueva, la ENSV incluye en su propuesta de trabajo por proyecto de aula el papel de los niños como investigadores, considerándolos capaces de construir “mini-teorías” estando en una constante búsqueda y en disposición (afectiva) de retroalimentarse y complejizar sus saberes (cognitivo), pero esta es una de las partes más complicadas, ya que Lacueva habla de unos rasgos claves en la investigación, donde el docente debe preparar, crear discusiones, formular preguntas inquietantes y saber orientar la investigación teniendo un equilibrio entre lo teórico y lo práctico”. Por las razones anteriores considero que no es fácil trabajar por proyectos de aula, pero que las satisfacciones de emprender un trabajo desde ésta idea son inmensas. Laura Camila Pardo. PDA Los gatos musicólogos de 2-2.

Trabajar con los niños, a través de proyectos de aula es un trabajo muy complejo, porque nos obliga a pensar, a buscar teorías, a proponer acciones diferentes, ya que los intereses y el entusiasmo de los niños se desbordan, luego el de los padres de familia y así sucesivamente. Proyecto de aula “El arte como manifestación de vida” Alejandra Meéndez

¿Qué me dejó la práctica a través del proyecto de aula? El convencimiento de que debo ser una maestra investigadora, pues muchas veces quería hacer cosas y no podía por falta de conocimiento, pero también grandes saberes acerca de la literatura infantil, los planteamientos de Gianni Rodari, la vida de la gran maestra Gabriela Mistral, los cuentos cantados de Rafael Pombo y haber logrado que los niños escribieran desde lo más profundo de su corazón inspirados en las poesías hechas canción del gran maestro Rafael Escalona.(Proyecto de aula “Jugando a ser lectores y escritores”)

Me he convertido en una persona más humana, veo la escuela desde otras perspectivas, me veo como una docente que se está formando para vivificar la escuela, para plantear y buscar soluciones a problemáticas de la vida, que necesito cuestionarme sobre mis prácticas, ser capaz de direccionar procesos posibilitando en mis estudiantes crear, proponer y construir. (Proyecto de aula los gatos musicólogos de 2-2)

Durante el desarrollo de las acciones que se ejecutaron hasta el momento, me enfrenté ante grandes dificultades como satisfacciones, esto, teniendo en cuenta que trabajar por proyectos de aula no es sencillo, sino que requiere de un buen dominio de saberes por parte del maestro, debe ser un intelectual, debe estar en constante actualización para estar en la capacidad de dar unas explicaciones basadas en referentes teóricos y explicaciones científicas, pero que a su vez los dé de una manera sencilla y llamativa para los niños y niñas. Entonces, ¿Por qué se hace tan difícil el trabajar desde la idea de Proyecto de Aula? Juan Pablo Hernández

Mi único interés real era que los estudiantes de 3-3 se gozarán al máximo este proyecto, que representara un acto lúdico y de aprendizaje en su existencia, que si algún día decidan recordar lo que hicieron durante tercero, en sus evocaciones siempre tengan presente el fútbol como una pasión, y como una fuente enriquecedora de aprendizaje. Y con respecto a los temas que debí abordar en clase según el plan de estudios institucional, en este intento he recurrido en errores fatales ya que los he visto con mucha rapidez, sin una profundidad relevante ¿Entonces realmente qué es lo que se estoy haciendo?, ¿A dónde quedó la verdadera comprensión de los saberes y del mundo como una totalidad?

Relato del agente externo. Licenciado SAID ABAT JIMÉNEZ MAYORGA

RELATO DE ACERCA DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DESDE LA PRÁCTICA DEL PROYECTO DE AULA EN LA FORMACION DOCENTE DE LA NORMAL SUPERIOR DE VILLAVICENCIO

Los relatos bíblicos son el resultado de mentalidades humanas, demasiado humanas, que han realizado una interpretación de los hechos desnudos a la luz de la fe en un Dios, de carácter monoteísta e israelita, que los embarga de sentido, aún en espacios vitales donde la idolatría y el politeísmo poseían la hegemonía cultural y política. Sin embargo, estos teólogos semitas enseñaron el valor del relato, puesto que incluían en él la acción poderosa de Dios en términos que cualquier israelita o judío podía entender y ubicar en la memoria hasta llegar a nuestras generaciones.

De ahí que retomar el valor del relato, en el caso particular de la sistematización de experiencias, reviste de gran importancia, en la medida que permite descubrir en el diario vivir una serie de saberes, conocimientos y perspectivas que, tal vez por los métodos tradicionales de investigación, podrían pasar por alto, convirtiéndose todo el acto académico en simples repeticiones, instrucciones o tratados académicos, donde la vida cotidiana pierde toda su vigorosidad y profundidad. Gracias a la sistematización de experiencias, el acto académico, visto desde todas sus dimensiones, cobra sentido y valor para todos los actores, ya que permite la voz, casi siempre perdida, de los participantes en quienes se aplican las observaciones; además, configura la acción pensante del inserto en la experiencia y de aquel que es agente externo para analizar cada momento de manera objetiva y con las herramientas necesarias para categorizar cada situación.

En mi ejercicio de agente externo, encontrarme con las experiencias, informes y relatos de experiencias de mis compañeros, que actúan como insertos en la práctica pedagógica con los profesionales en formación en la Escuela Normal de Villavicencio, ha sido de gran importancia para mi labor como docente, en la medida que he podido ver y analizar aquellos conocimientos que adquirí en mi época de formando, los cuales algunos han servido y otros han sido de comentarios entre pares académicos, pero no revisten pertinencia y relevancia para el ejercicio pedagógico.

El encuentro con la Normal me ha permitido comprender que la pedagogía no puede ser la aplicación de teorías venidas, casi siempre, de afuera, sino a partir del encuentro con la vida cotidiana de los estudiantes que necesitan de un nuevo conocimiento que surge desde el entorno vital inmediato, y que desde allí, transforman ese saber unido a una “vida” con sentido, relevancia y pertinencia para cada actor del acto pedagógico.

Ahora bien, la sistematización de experiencias exige, por sí misma, conocer el ámbito histórico del entorno en el que se desarrolla la práctica. De ello, he podido comprender que la

historia colombiana de la educación debe mucho a las Normales, pues en ellas, mujeres y hombres se han formado para ilustrar a las generaciones de las que somos herederos. Gracias a estas instituciones se han conocido las múltiples teorías pedagógicas venidas de otras regiones del mundo, y que ahora son paso obligado para llegar a comprender que la pedagogía debe hacerse diariamente desde el contexto inmediato para transformar realidades, formar conciencias y prefigurar una nueva sociedad. En este sentido hago alusión a un diario de campo llamado “toquemos para los demás bailen” definido para estudiantes de transición, en el que el normalista sustenta su proyecto de aula en la construcción de lengua escrita planteada por Emilia Ferreiro, enfatizando en la capacidad creadora de los niños, y a partir de ello quiso generar momentos de interacción entre los niños y niñas de 4 a 6 años por medio de un proyecto de aula, en el que van aplicando lo que van trabajando en su semestre. Esto es fundamental porque van comprendiendo la necesidad de generar un aprendizaje significativo, tanto para el como para sus niños que van a tener al frente suyo. Evidencian con ello, al leer su diario de campo, que el proyecto de aula no sólo sirve para la obtención de conocimientos, sino para la formación ciudadana, pues deben generar procesos de diálogo entre todos, el reconocimiento de sus pares, la tolerancia y el acuerdo para llegar a un solo proyecto definido por todos. Prueba de lo anterior es la misma pregunta que se plantea el normalista: ¿Cómo poder transformar la educación basándome en este método de enseñanza y aprendizaje? Aquí la sistematización de experiencias podrá analizar cada situación detallada por el normalista e intentar a generar un conocimiento nuevo referente a la educación contextualizada desde América Latina.

El contacto con esos profesionales en formación desde sus informes y apreciaciones de los insertos en la práctica, ha brindado la posibilidad de entender que hay experiencias que marcan, en lo oculto, aquellos conocimientos que van unidos a experiencias vitales de los estudiantes, los cuales se convierten en aprendizaje significativo, además que en el proyecto de aula, los formandos aprenden a aplicar los datos en contextos, lo que les va a permitir formarse en competencias, tanto específicas como ciudadanas.

En este particular, los estudiantes, he podido concluir, que las definen como las más importantes para los círculos donde se desenvuelven, y a la vez, las más difíciles de educar, porque es necesario involucrar la vida de los participantes. Esto se atestigua en un diario de campo denominado Brillando como las estrellas, en el que el normalista pudo realizar un trabajo colaborativo con los niños, desde elaborar un telescopio con los niños de primer de primaria; antes de eso, inició su proyecto de aula con el objetivo de incentivar la lectura en los estudiantes, empezando por cuestionar a los niños por los momentos en que leían, si sus padres le leían, si su profesor le leían. En este particular se evidencia la importancia que el normalista da a la vinculación de todos los integrantes de la comunidad académica en la formación de los estudiantes, y también de la incorporación del contexto en que viven los estudiantes, lo cual llevó a recibir las experiencias de los niños, y que en su proyecto trazado para la lectura, llegaran a la construcción de un telescopio.

Esto me lleva a concluir que, gracias a la sistematización como método investigativo, la experiencia vital de los participantes es un nuevo lugar de hacer pedagogía contextualizada, lo cual ha hecho que cambie el sentido de mi labor como docente, transformándola para hacer de

la calle un libro, y el aula un lugar de encuentro dialógico con cada interlocutor válido, digno y de respeto para generar conocimiento.

Estas reflexiones antes descritas están basadas en el deseo de la renovación de la educación no sólo como dispositivo de poder y cohesión, sino todo lo contrario, de promoción de la perfeccionabilidad del ser humano en todas sus dimensiones, y en los normalistas se alcanza a evidenciar la intencionalidad de intentar renovar las prácticas docentes de aquellos titulares, y contrastando sus nuevos conocimientos con lo que se vive en el aula. De ahí que analice la actitud con la que muchos docentes que llevamos varios años, nos vamos acostumbrando a unas tradiciones por más que conozcamos las pedagogías alternativas. La sistematización me ha permitido reconocer la importancia de una renovación de mi ser pedagogo en medio de mi entorno en el que me desenvuelvo.

Esto lo he confirmado al leer un relato del 10 y 11 de septiembre del diario de campo toquemos para que los demás bailen, puesto que en su anhelo de iniciar su proyecto de aula, en el que no era precisamente de música, le tocó cambiarlo rápidamente para esta actividad; en él se muestra su molestia por intentar renovar las acciones del diario vivir, y fomentar esa capacidad investigativa en los niños, que es uno de los baluartes del proyecto de aula. Sucede que no pudo iniciar fácilmente por las constantes interrupciones de la docente titular para realizar las actividades tradicionales y rutinarias del salón de clase, sin las cuales no se podía iniciar la sesión. En otra ocasión a este mismo docente en formación le tocó compartir su tiempo de clase con una docente de la Unillanos que iba a realizar una actividad planeada por la institución.

En fin, la sistematización de experiencias se evidencia la complejidad de la educación en todas las edades, pues permite comprender desde la misma experiencia del objeto de estudio como del sujeto que estudia, en todas sus dimensiones. Además, el contexto es esencial para interpretar cada una de las acciones que se desarrollan en toda institución educativa, y de ahí surge la necesidad de ir renovando las pedagogías, las cuales deben ser siempre vistas desde una visión latinoamericana, para no intentar reacomodar sistemas venidos de otros lugares ajenos en cultura, ideologías, imaginarios y sentimientos al nuestro, lo que hará que la educación cumpla con su misión esencial de la promoción del ser humano.

Apéndice C

Primeras interpretaciones de informes de algunos docentes en formación.

Núcleos de referencia	Contextos de inferencia
lo oculto	<p>Martínez: también aprendí muchas cosas de mi docente acompañante, que no están escritas en ningún documento sino que hacen parte de la experiencia escolar. La incredulidad de algunos docentes genera unas resistencias pasivas que se manifiestan en aislamiento, desinterés u oposición. La creatividad, a partir de lo observado y vivido, lleva a plantear diversas estrategias de acción para el logro de objetivos, todas ellas fundamentadas en propuestas validadas. Aspectos como la lectura y la escritura hacen que se involucre más allá de la boca y las manos, se hacen con todo el cuerpo e involucran todas las dimensiones de los sujetos. El nivel de lectura y escritura de los docentes sigue siendo bajo, es posible que por ello sea su resistencia al PDA. Los PDA permiten la combinación, dentro del mismo modelo pedagógico, de diversas estrategias y diversos referentes teóricos.</p>
lo vivido	<p>Martínez: “conté con un compañero de práctica quien también puso en escena su formación pedagógica”. “... el PDA sí promueve que los docentes sean investigativos e inquietos frente a lo desconocido”. “esta práctica pedagógica ocasionó en mi un estado de reflexión constante, esta ha sido la práctica que me ha permitido poner en escena todo lo aprendido, sin desmeritar la importancia de las anteriores prácticas que me han aportado mucho, fue a través de esta práctica que comprendí que el docente aunque no debe ser un súper héroe o heroína, si debe ser un agente de cambio social, que el docente aunque no debe ser un dictador nunca debe perder su lugar de maestro y orientador; que el docente debe convertirse en un investigador constante”.</p> <p>Se articulan PDA con proyectos de investigación, a raíz de las necesidades e intereses de los actores educativos; se relacionan las diversas acciones con el fin de potenciar capacidades (lectura en voz alta). Al comparar los dispositivos, reconocen que los PDA generan mayor efectividad que los demás (taller, juego). Reflexionar sobre los errores propios facilitó comprender el rol del otro y la importancia de la labor docente.</p> <p>Salamanca (2014) sobre la experiencia de PDA plantea: “me pareció una estrategia didáctica muy enriquecedora para mi proceso de formación porque me ayudó a mi crecimiento personal y profesional haciendo de las experiencias vividas un fruto significativo, aunque tuve que ser un poco rigurosa en cuanto a la lectura constante de los saberes, de las disciplinas y la fundamentación teórica que se utilizó en las categorías para no dejar abandonado el PDA, es así como los docentes en formación no deberían de estar cuestionando o preguntando ¿Qué hacer para que los niños y niñas adquieran todos los conocimientos? Y sí ¿Qué tengo que observar en los niños y niñas para saber qué tengo que hacer como futura docente?”</p> <p>Santofimio: Considero que inicialmente una gran dificultad fue dar a conocer que era una hipótesis y de qué manera se utilizaba por eso la primera construcción de esta no fue la más esperada pero fueron grandes avances la disposición que todo el curso puso para trabajar en algo diferente y fuera del aula de clase puesto que con manifestaciones corporales se evidenció el gusto y mediante la atención la actitud que tenía cada estudiante. Es realmente gratificante poder decir que los estudiantes son sujetos activos, que se interesan por trabajar, investigar e ir más allá de lo que se establece dentro del aula de clase</p>

lo sentido	<p>Martínez: "...dejaba claro una notable diferencia de géneros entre niños y niñas, en el tiempo que jugaban con sus juguetes pude evidenciar que tanto niños como niñas se involucraban en el juego tomando una postura única, las niñas muy femeninas y los niños muy masculinos llegando en ocasiones a querer superar al otro..."</p>
lo ocurrido	<p>Martínez: a partir de la pregunta problematizadora y la observación "encontré que no solo los juguetes con sus colores y posturas influenciaban en las relaciones de los niños, sino que además la postura del individuo a través de su cuerpo permitía establecer las relaciones de compañerismo y marcaba las relaciones sociales entre ellos".</p> <p>El desinterés de la docente y la falta de escucha, de atención y de convivencia, exigen creatividad y estrategia para abordar el problema y buscar soluciones mediante el trabajo cooperativo, la escucha activa y el respeto mutuo. Las preguntas generan en NN una actitud de indagar no sólo en el campo del saber propio del PDA, sino que trasladan esos cuestionamientos a otras áreas de su vida, ampliando sus conocimientos.</p> <p>El PDA ayuda a organizar y esquematizar conceptualmente, con sustento teórico e investigativo. Cuando las acciones no llevan a los objetivos esperados, se analizan las razones y se buscan otras alternativas. Algunas dificultades como la ausencia de la docente, la falta de ordenación para usar diferentes instalaciones de la IE (laboratorios).</p> <p>Los PDA integran saberes, pero también integran familias en torno al ser, a esos saberes y al hacer. Algunos logros de los estudiantes: ausencia de miedo para hablar en público, expresar sus opiniones, generar preguntas y alternativas de solución; sujetos activos, generadores de conocimiento amplían sus habilidades para observar, investigar. Los PDA también cautivan y motivan a los practicantes hacia su formación docente. El interés de los estudiantes contrasta con el temor y las dudas de padres y maestros acompañantes.</p> <p>En algunos casos el PDA se quedó en la forma (artístico, estético), pero se perdió lo conceptual, lo estructural. Las observaciones del practicante a los estudiantes cuando la lectura es plana y poco alentadora, le hace resaltar su rol investigador, para identificar algunas categorías adicionales a las del PDA (género, disciplina, orden, adaptación).</p> <p>Santofimio: fue posible evidenciar dentro de sus gestos y algunas manifestaciones corporales que no tenía gran interés por trabajar desde "los PDA" entonces fueron pocos los espacios en los que ella se hizo evidente para aportar y escoger el nombre del proyecto. Fue posible dentro del aula de clase evidenciar la falta de escucha, atención y convivencia, por lo que fue necesario crear diversas estrategias que abordaran y permitieran desde la misma experiencia establecer posibles soluciones al problema observado.</p> <p>Salamanca: los niños expresan sobre el proyecto de aula con lo anterior son dos concepciones diferentes ellos dice que "el proyecto de aula es divertido, porque ven cosas nuevas, porque hacen investigaciones y buscan datos curiosos sobre temas que ellos les gustan" otros manifiestan "Es muy significativo para nosotros porque aprendemos cosas nuevas de una manera divertida y que a uno le gusta"</p> <p>Aunque no sé qué paso si fue emoción, entusiasmo o descuido e irresponsabilidad de mi papel como docente e investigadora olvidar las categorías conceptuales y dejándolas de un lado como si fueran algo que solo sirvió para llenar el proyecto</p>
lo pensado	<p>Martínez: aportar lo mejor de sí, lograr metas. Posibilitar la reflexión y el reconocer la importancia del trabajo en equipo de forma armónica y respetuosa, para la convivencia. Es posible hacer de la IE una diversidad de ambientes pedagógicos agradables con predisposición para el aprendizaje.</p> <p>Santofimio: "pensé que debía iniciar creando lazos de confianza con los estudiantes que me permitiera a mi como docente tener un acercamiento más ameno con los estudiantes para darle una orientación más fuerte a la práctica".</p>

lo político	<p>Martínez: “Somos los nuevos docentes quienes podemos dar inicio a una nueva escuela, una escuela que logre transformar el pensamiento, una escuela que brinde la posibilidad de ser feliz a los niños”.</p> <p>La lectura y la escritura pueden encaminarse a identificar y buscar soluciones a problemas sociales y ambientales. Ausencia de coordinación o planeación institucional para que los estudiantes tengan acceso a real a recursos que son necesarios y están disponibles (laboratorios).</p>
la teoría implícita	<p>La búsqueda de relaciones entre las experiencias personales con sus juguetes y su comportamiento en el aula. Las relaciones del sujeto con los juguetes influyen en las relaciones entre niños y niñas. “la postura del individuo a través de su cuerpo permitía establecer relaciones de compañerismo y marcaba las relaciones sociales entre ellos”. Evidencia los planteamientos de Bolívar sobre lúdica como estado de goce y alegría; y de Cajiao, sobre el cuerpo como expresión cuando la boca calla. El trabajo colaborativo y la participación como esencial en el proceso de formación integral. El sentido de la experiencia desde Dewey. Llevar la realidad del niño a la escuela, o la unidad entre vida y escuela, que plantea Gloria Rincón, y se promueve desde el PDA. Las teorías de Piaget y Vigostky son para llevarlas a la realidad. El PDA asume los estudiantes como sujetos activos y capaces de construir su propio saber desde la experiencia (Lacueva). La investigación ciudadana en la que los estudiantes actúan como ciudadanos activos y comprometidos en la construcción de conocimientos, se enfrentan a problemáticas sociales e intentan dar soluciones (Lacueva). “El maestro, quién con su tono de voz, afectividad, entusiasmo, naturalidad y demás cualidades, realizan la apertura del interés del niño por la lectura. Una buena voz ayuda a que los que escuchan lo hagan con agrado y se relajen, de lo contrario no habría una motivación para escuchar lo leído” (Santofimio, 2014). “Uno de los propósitos fundamentales de la lectura en voz alta es motivar al niño para que lea de manera individual por placer” (Trelease, 2004), también afirma que “leer es una habilidad, y mientras más se use, mejor se hace. Por el contrario, mientras menos se use más difícil resulta”. Para Maturana (1999) “la convivencia y los valores son el fundamento de toda socialización humana, porque abre un espacio para el otro o la otra como es, y desde allí disfrutar su compañía, en la creación del mundo común que es la sociedad”. Es posible ver la transformación en breves lapsos cuando el estudiante desde su expresión, corporal y oral, asume con propiedad, libertad y seguridad, mediante conversatorios y círculos de reflexión (Santofimio, 2014). El modelo pedagógico “pedagogía de la acción y la construcción” busca “formar educadores comprometidos con el papel de un docente que direcciona y orienta el proceso de desarrollo mental de los estudiantes”. Este modelo corresponde a las metodologías contemporáneas. (Salamanca, 2014). Se concibe la evaluación como un proceso integral sobre habilidades y destrezas (curiosidad, indagación, observación, convivencia), potenciales o actuales, además que sobre los contenidos o productos académicos</p>
lo histórico	<p>La práctica pedagógica aporta al proyecto de investigación (cuerpo y comunicación).</p> <p>Martínez: “la idea de maestro que tiene la docente acompañante es la de un maestro poseedor de la verdad, y por ende el niño debe obedecer en su totalidad al maestro”.</p> <p>Salamanca: El desinterés de algunas maestras acompañantes frente al desarrollo del PDA. El rol docente como autoridad amenazante para intentar modificar comportamiento disciplinado.</p> <p>Santofimio: abordar los saberes de cada disciplina desde los intereses de los estudiantes, y desde la investigación infantil porque permite que los estudiantes asuman un rol importante dentro del aula de clase. Es importante que el estudiante asuma su rol y sea participe constante en la construcción de conocimientos que se hace dentro y fuera del</p>

	aula.
lo cultural (interrelacionando)	<p>Se manifiestan los comportamientos culturales de género a través de los juguetes que portan y las acciones que con ellos hacen niñas (muñecas, femeninas) y niños (carros, soldados, masculinos). Desde el modelo tradicional, el proceso de lectura y escritura se valora poco y generalmente la maestra sólo tiene en cuenta una parte de su saber. Interpretaciones negativas de practicantes acerca de las relaciones docente-estudiantes. El papel pasivo de padres y de docentes frente al proceso integrador y activo de los PDA lleva cuestionar la efectividad de éstos por parte de ellos.</p> <p>Santofimio: Al iniciar con este grupo fue posible observar que los estudiantes en su gran mayoría eran tímidos para dar su propia opinión, no se escuchaban entre sí, sino que todos hablaban al tiempo provocando se deteriorara fuertemente la convivencia dentro del aula de clase y con la docente titular</p>

Apéndice D

Primeras interpretaciones del relato de la coordinadora de práctica,
Licenciada Julieta Enciso Castro.

Lógica de la construcción, ejercicio colectivo, profundización para tejer los sentidos, entender lo que pasó:	
Lo oculto	En la lectura está oculta la influencia del contexto y de la comprensión del estudiante como <i>faber</i> de su conocimiento y de resolución de problemas. Se alcanza a deducir una tendencia a creer que la educación debe dar respuesta concreta a la problemática del mundo de la vida real, al estilo de una educación inconforme.
Lo vivido	La autora evidencia un choque conceptual y pragmático entre las visiones tradicionales de la pedagogía en relación con las nuevas tecnologías en donde las facultades de educación no están preparando para actualizarse y adaptar a los nuevos docentes a las formas de asumir el conocimiento y de aprendizaje.
Lo sentido	En las prácticas la autora hace una crítica acerca de la práctica pedagógica sustentada en tradicionales teorías epistemológicas, de la infancia y de cómo se aprende en cada etapa evolutiva del conocimiento. La autora deja claro su sentimiento de inconformidad por aplicar nuevas visiones y concepciones acerca de las prácticas pedagógicas, soñando una escuela diferente. Que la práctica debe ser una experiencia globalizante el conocimiento.
Lo ocurrido	Procesos de intervención pedagógica en la Escuela Normal Superior de Villavicencio, a partir de una crítica acerca de la visión de la metodología proyecto de aula. Al aplicar la nueva mentalidad de la práctica docente, la autora fue retirada del ejercicio de la práctica. Se comprendió la situación crítica de la educación y de la escuela en medio de las formas de aprendizaje significativo.
Lo pensado	Generar espacios de reflexión de las prácticas pedagógicas, teniendo presentes la cultura escolar contextualizada y la importancia de las prácticas pedagógicas como apuesta de laboratorios vivos para aprender. El proyecto de aula es una metodología que favorece la experimentación y la búsqueda de resolución de problemas, y entender la misma realidad como problematizadora para generar aprendizajes significativos.
Lo político	Evidencia la necesidad de ir más allá de la aplicación de una normatividad acerca de las prácticas pedagógicas. Los profesores antiguos ya están acostumbrados a las normativas y prácticas tradicionales, lo que generó malestar y enfrentamientos con los practicantes.
La teoría implícita	La teoría implícita en este texto es la del conocimiento significativo y la comprensión de nuevas comprensiones sobre el nuevo maestro. La pedagogía proyectiva que analiza al docente como un sujeto capaz de conocimiento, generador y motivador de conocimiento, desde nuevas investigaciones, que son fruto de su labor cotidiana, llena de saberes, sentimientos y emociones. Se sustenta en la visión de Vasco con su relato y pregunta problematizadora como ejes de la práctica pedagógica en un proyecto de aula.
Lo histórico	En la lectura se hace un análisis sobre la aplicación del proyecto de aula, tanto como metodología como temática central de la práctica pedagógica, en donde relaciona las formas de aplicarlo a lo largo de la historia en que se impuso en la ENSV.
Lo cultural	Se hace una crítica acerca de la comprensión de las formas de aprender del ser humano, en donde se pretende mostrar que el contexto es esencial para que el estudiante aprenda sus nuevos saberes y sea consciente de su forma de aprender. Así pues, cultura, educación e historia van entrelazadas a la hora de aprender significativamente. Se sigue viviendo la realidad de que la educación es entendida como transmisión de datos y no generación de nuevos saberes desde el mismo contexto.

Agrupamiento de análisis de los relatos de docentes en ejercicio

Acciones	Personal (experiencia)	Contexto
Lo Oculto Lo Ocurrido Lo Histórico	Lo Vivido Lo Sentido Lo Pensado	Lo Político La Teoría implícita Lo Cultural
CATEGORÍAS		
Exigencia, contexto, comprensión, conocimiento, intencionalidad, aula Contraste en la formación, fortalecimiento rol docente, intervención, construcciones, aprendizaje significativo, diálogo, preguntas, sistematización, trabajo colaborativo, experiencias, sistematización	Angustias, tristezas, decisiones, actualización, aprendizaje, sistematización, dialógico Reflexión, sentimientos, experiencia, poder, cohesión, perfeccionabilidad Visibilización, reflexión, resolución de conflictos, problémico, vida cotidiana, entorno vital inmediato.	Modificar prácticas tradicionales, contextualización, transformar, nueva sociedad, conflictos. Nuevas pedagogías, evaluación, reconfiguración docente, ámbito histórico, educación, conocimiento significativo, pedagogía problémica, preconcepciones , formas de aprender, contexto, institución educativa .
1Ao. Oculto Exigencia, intencionalidad, comprensión, aula, preguntas, trabajo colaborativo, conflictos.	2Pv. Lo Vivido Decisiones, aprendizaje, sistematización, dialógico, resolución de conflictos,	3Cp. Lo Político Poder, Modificar prácticas tradicionales, transformar, reconfiguración docente,
1Aoc. Ocurrido Conocimiento, contraste en la formación, fortalecimiento rol docente, intervención, diálogo, construcciones, sistematización, experiencias.	2Ps. Lo Sentido Angustias, tristezas, sentimientos, problémico, entorno vital inmediato.	3Ct. La Teoría implícita Aprendizaje significativo, Nuevas pedagogías, evaluación, educación, conocimiento significativo, pedagogía problémica, formas de aprender
1Ah. Histórico Contexto, ámbito histórico,	2Pp. Lo Pensado Reflexión, cohesión, perfeccionabilidad, Visibilización,	3Cc. Lo Cultural Vida cotidiana, contextualización, nueva sociedad, institución educativa.

Apéndice E

Codificación, cerramientos y unidades temáticas de informes de docentes en formación

Codificación de informes de docentes en formación	
Núcleos de referencia	Contextos de inferencia
1Ao. Lo oculto	<p>Saber significativo acuerdos trabajo docente planear toma de conciencia identidad investigador constructor</p> <p>Solución áreas vinculación generador</p> <p>Experiencia escolar, resistencia pasiva, creatividad, diversificación de la acción, propuestas, holístico, resistencia, diversidad de estrategias, cosmovisiones</p> <p>Reflexión construcción de conocimiento, influencia</p>
2Pv. Lo vivido	<p>Pluriculturalidad, crear construcción de conocimiento , intereses,</p> <p>Reflexión identidad docente</p> <p>Pregunta problematizadora, intereses, motivación</p> <p>Formación pedagógica, apoyo, asombro, reflexión, praxis.</p> <p>Intereses necesidades, relación de acciones, integración, potenciación, efectividad, reflexión errores,</p> <p>Estrategia didáctica, crecimiento personal, experiencias , significativa, lectura constante, saberes disciplinas , categorías</p> <p>Influencia producción de conocimiento, reflexión del aprendizaje, proyectos, vivencia de aprendizaje, problematización, exploración de espacios y recursos</p>
2Ps. Lo sentido	<p>Miedo docente</p> <p>Construcción de conocimiento mediación realidad, cumplimiento responsabilidad docente</p> <p>Trabajo en equipo, autonomía.</p> <p>Observación, aplicación con sentido, medios , modelo pedagógico, dudas rol docente, pasión desarrollo PDA</p> <p>Articulación, referentes teóricos, creatividad, iniciativa, avance</p>
1Aoc. Lo ocurrido	<p>Cuestionamiento actividad aula docente.</p> <p>Relaciones humanas, creatividad para la motivación, pregunta generadora integración de áreas, alternativas, espacio pedagógicos. Integrador, contexto, cautivador, motivación, interés, investigador</p> <p>Participación, intervención, interacción, vivencias con el entorno</p>
2Pp. Lo pensado	<p>Figura docente estudiante medir pruebas preguntas capciosas</p> <p>Conocimiento, forma de relacionarse, rasgos autoritarios</p> <p>Docente, identidad razón de ser, indagador y promotor de conocimiento.</p> <p>Investigación sistemática, relación experiencias tema especial.</p> <p>Investigador constante</p> <p>Observación, rol docente</p> <p>Posibilidad de reflexión, trabajo en equipo, armonía, diversidad.</p> <p>Relaciones humanas</p> <p>Praxis , adaptabilidad, contextualización,</p>
3Cp. Lo político	<p>Escenario niños posibilitar aprendizaje significativo</p> <p>Técnica Organización, interacción respeto</p> <p>Proceso investigativo, andamiaje conceptual formación docente, dificultad</p> <p>Contextos culturales construcción de conocimiento</p> <p>Políticas establecidas, intención formadora integral.</p> <p>Rol docente, transformación, felicidad, escuela, gestión</p>

	Globalidad, holístico, formación investigativa
3Ct. Teoría implícita	Interdisciplinaria zona desarrollo proceso enseñanza aprendizaje Dinámica del aprendizaje, estudiante participe de su aprendizaje, Identidad docente, sujeto de saber. Expresión corporal, metodología, pedagogía contemporánea, sujetos de saber, autonomía, praxis, investigación ciudadana, multidimensionalidad. Relaciones humanas, Rol docente, evaluación, capacidad de asombro
1Ah. Lo histórico	Temas teórico prácticos, pedagogía época Idea de maestro antiguo, rol docente autoritario, tradicional
3Cc. Lo cultural	Decisión, trabajo en grupo, conflicto, acuerdos, desanimo, Agresividad, entorno, formación familiar. Identidad de género, concepción de familia, escuela. Asociación de experiencias, curiosidad, análisis de contexto,

Cerramiento de ideas, informes de docentes en formación		
<p>1Ao. Oculto</p> <p>Creatividad-Motivación-Influencia-Interés Identidad</p>	<p>2Pv. Lo Vivido</p> <p>Experiencia-Praxis-Mediación-Lectura-Acciones Colaboración-interacción-Integración-efectividad Responsabilidad-Autonomía-Colaboración-Apoyo-Motivación-pasión-intereses-Crecimiento</p>	<p>3Cp. Lo Político</p> <p>Políticas educativas-intención-Niñez-Gestión-transformación Trabajo en grupo-Asociación de experiencias</p>
<p>1Aoc. Ocurrido</p> <p>Participación-Relaciones-Interacción-Integración Acción-Intervención-vivencias-prácticas- reflexión Contextualización-adaptabilidad-Influencia, Acciones- Aprendizaje-</p>	<p>2Ps. Lo Sentido</p> <p>Investigador-Observar-Exploración- Proyectos Temor-Dudas-Reflexión</p>	<p>3Ct. La Teoría implícita</p> <p>Metodología-Evaluación-investigación-formación docente Familia-Escuela-Interdisciplinariedad-formación-enseñanza-aprendizaje-Pedagogía contemporánea-conocimiento</p>
<p>1Ah. Histórico</p> <p>Pedagogía-Teorías-Tradicionalismo-rol docente Investigador-Planear-Construcción- Cuestionamiento</p>	<p>2Pp. Lo Pensado</p> <p>Conocimiento- -Creatividad-iniciativa-Articulación-saberes-Producción-</p>	<p>3Cc. Lo Cultural</p> <p>Identidad-expresión corporal-Rol docente Identidad de género-ciudadanía-Globalidad-Holístico-Conflictos-agresividad</p>

Unidades temáticas		
Acciones	Personal	Contexto
1Ao 1Aoc 1Ah	2Pv 2Ps 2Pp	3Cp 3Ct 3Cc
Creatividad-Motivación- Influencia- Interés-Iniciativa Participación-Relaciones- Interacción-Integración- reflexión Acciones – Aprendizaje- Planeación	Experiencia-Mediación-Acciones Temor-Dudas-Reflexión Autonomía- Conocimiento- Crecimiento- Colaboración-interacción-Integración- Apoyo Saberes	Niñez-Formación docente- Holístico-Rol docente Interdisciplinariedad Políticas educativas-Gestión- transformación

Apéndice F

Codificación, cerramientos y unidades temáticas de relatos de docentes en ejercicio

Codificación e interpretación	
Núcleos de referencia	Contextos de inferencia
1Ao. Lo oculto	Exigencia, lectura, escritura, planeación, Contexto, Comprensión, Problema, Entender, conocimiento, experiencias vitales, estudiantes, aprendizaje significativo, aula intencionalidad, prácticas docentes.
2Pv. Lo vivido	Angustias, tristezas, decisiones, Visión Tradicional, Actualización, Aprendizaje, datos, contextos, competencias, sistematización, método investigativo, dialógico, renovación.
2Ps. Lo sentido	Reflexión, mirada holística, Práctica, teoría epistemológica, Aprender, etapa evolutiva, sentimientos, sueños, nuevas pedagogías, experiencia globalizante. Competencias, dispositivo, poder, cohesión, perfeccionabilidad, dimensiones.
1Aoc. Lo ocurrido	Fortalece rol docente, contrasta formación, desarrollo de práctica, intervención, relevancia, construcción de estrategia pedagógica, construcción de conocimiento Intervención pedagógica, nueva mentalidad, práctica docente, aprendizaje significativo. PDA, formación ciudadana, diálogo, reconocimiento, acuerdo, preguntas problematizadoras, sistematización de experiencias, trabajo colaborativo, conocimiento, contexto.
2Pp. Lo pensado	Visibilización, desarrollo, Reflexión. Prácticas, contextual, laboratorios vivos, resolución de conflictos, experimentación, problémicos, Aprendizaje significativo Comprender, pedagogía, teorías, encuentro, vida cotidiana, estudiantes, nuevo conocimiento, entorno vital inmediato.
3Cp. Lo político	Modificar prácticas tradicionales, contextualización, saber disciplinar, Trascendencia, conflicto de intereses, conflictos de poder. Pedagogía, contexto inmediato, transformar, nueva sociedad.
3Ct. Teoría implícita	Nuevas pedagogías, evaluación, intervención, planeación, coherencia teórica, pensamiento pertinencia, herramientas, recursos, Conocimiento Significativo, Reconfiguración Docente, Pregunta Problemática, Relato, sistematización, descubrir, saberes, conocimiento, ámbito histórico, entorno, práctica, experiencias, complejidad, educación.
1Ah. Lo histórico	Sistematización, experiencias, acto académico, dimensiones, sentido, valor.
3Cc. Lo cultural	Preconcepciones, Formas de aprender, comprensión, nuevos saberes, cultura-educación-historia, aprendizaje significativo. Contexto, esencial, interpretar, acciones, institución educativa, renovar, visión latinoamericana, cultura, imaginarios, educación, promoción del ser humano.

Cerramiento de ideas		
<p>1Ao. Oculto</p> <p>Exigencia, lectura, escritura, planeación, Contexto, Comprensión, Problema, Entender, conocimiento, experiencias vitales, estudiantes, aprendizaje significativo, aula, intencionalidad, prácticas docentes</p>	<p>2Pv. Lo Vivido</p> <p>Angustias, tristezas, decisiones, Visión Tradicional, Actualización, Aprendizaje, datos, contextos, competencias, sistematización, método investigativo, dialógico, renovación.</p>	<p>3Cp. Lo Político</p> <p>Modificar prácticas tradicionales, contextualización, saber disciplinar, Trascendencia, conflictos, Pedagogía, contexto inmediato, transformar, nueva sociedad.</p>
<p>1Aoc. Ocurrido</p> <p>Fortalecimiento rol docente, contraste en la formación, desarrollo de práctica, intervenciones, relevancia, construcciones, nueva mentalidad, práctica docente, aprendizaje significativo. PDA, formación ciudadana, diálogo, reconocimiento, acuerdo, preguntas, problematización, sistematización de experiencias, trabajo colaborativo, conocimiento, contexto.</p>	<p>2Ps. Lo Sentido</p> <p>Reflexión, mirada holística, Práctica, teoría epistemológica, Aprender, etapa evolutiva, sentimientos, sueños, nuevas pedagogías, experiencia. Competencias, dispositivo, poder, cohesión, perfeccionabilidad, dimensiones.</p>	<p>3Ct. La Teoría implícita</p> <p>Nuevas pedagogías, evaluación, intervención, planeación, coherencia teórica, pensamiento pertinencia, herramientas, recursos, Conocimiento Significativo, Reconfiguración Docente, Pedagogía problemática, ámbito histórico, educación.</p>
<p>1Ah. Histórico</p> <p>Sistematización, experiencias, acto académico, dimensiones, sentido, valor.</p>	<p>2Pp. Lo Pensado</p> <p>Visibilización, desarrollo, Reflexión. Prácticas, contextual, laboratorios vivos, resolución de conflictos, experimentación, problemáticos, Aprendizaje significativo Comprender, pedagogía, teorías, encuentro, vida cotidiana, estudiantes, nuevo conocimiento, entorno vital inmediato.</p>	<p>3Cc. Lo Cultural</p> <p>Preconcepciones, Formas de aprender, comprensión, nuevos saberes, cultura- educación-historia, aprendizaje significativo. Contexto, esencial, interpretar, acciones, institución educativa, renovar, visión latinoamericana, cultura, imaginarios, educación, promoción del ser humano.</p>

Unidades temáticas		
Acciones	Personal	Contexto
1Ao 1Aoc 1Ah	2Pv 2Ps 2Pp	3Cp 3Ct 3Cc
Exigencia, contexto, comprensión, conocimiento, intencionalidad, aula, Contraste en la formación, fortalecimiento rol docente, intervención, construcciones, aprendizaje significativo, diálogo, preguntas, sistematización, trabajo colaborativo. Experiencias, sistematización, sentido.	Angustias, tristezas, decisiones, actualización, aprendizaje, sistematización, dialógico, Reflexión, sentimientos, experiencia, poder, cohesión, perfeccionabilidad, Visibilización, reflexión, resolución de conflictos, problémico, vida cotidiana, entorno vital inmediato	Modificar prácticas tradicionales, contextualización, transformar, nueva sociedad, conflictos, Nuevas pedagogías, evaluación, reconfiguración docente, ámbito histórico, educación, conocimiento significativo, pedagogía problémica, Preconcepciones, formas de aprender, contexto, institución educativa