

**De los Planes de Estudio a un Sistema Multireferencial e Integrado con una
Estructura Curricular Flexible para la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón.**

**Fase 2: Las prácticas de Enseñanza: un Diálogo Reflexivo en la Formación de
Maestros del PFC**

Alejandra Umaña Iglesias, Andrés Felipe Tabares Aguirre, María Alejandra Cardona
Grisales, Mónica Alejandra Ramírez Gómez.

Escuela Normal Superior Sagrado Corazón Riosucio Caldas

24 noviembre 2025

Notas de autor

Alejandra Umaña Iglesias, Andrés Felipe Tabares Aguirre
Programa de Formación Complementaria, Escuela Normal Superior Sagrado Corazón
María Alejandra Cardona Grisales y Mónica Alejandra Ramírez Gómez.

Egresadas del PFC

**De los Planes de Estudio a un Sistema Multireferencial e Integrado con una
Estructura Curricular Flexible para la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón.**

**Fase 2: Las prácticas de Enseñanza: un Diálogo Reflexivo en la Formación de
Maestros del PFC**

Alejandra Umaña Iglesias, Andrés Felipe Tabares Aguirre, María Alejandra Cardona
Grisales, Mónica Alejandra Ramírez Gómez.

Asesor: Dr. Carlos Hernando Valencia Calvo

Universidad de Caldas.

Noviembre, 2025

Notas de autor

Alejandra Umaña Iglesias, Andrés Felipe Tabares Aguirre

Programa de Formación Complementaria, Escuela Normal Superior Sagrado Corazón

Este proyecto fue financiado con recursos propios

Trabajo de grado presentado para optar por el título de Normalista Superior

Tabla de Contenido

Contenido

Tabla de Contenido	3
Resumen.....	4
Introducción	5
Problema	7
Planteamiento del Problema.....	7
Formulación del Problema.....	9
Objetivos	9
General.....	9
Específicos.....	9
Justificación.....	9
Línea Institucional de Investigación	11
Marco Referencial.....	13
Marco de Antecedentes	13
A Nivel Nacional	13
Nivel Institucional	19
Marco Teórico	20
Marco Legal	29
Ley 115 de 1994:	29
Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política:	30
Naturaleza de las Escuelas Normales Superiores.	31
Marco Metodológico.....	32
Análisis de Datos	34
Resultados	34
Dimensión Socio – Humanista	34
Dimensión Problematicante.....	35
Prácticas de Enseñanza	35
Dimensión Problematicante.....	37
Prácticas de Enseñanza	37
Conclusiones	38
Recomendaciones	39
Referencias Bibliográficas	40
Anexos	41

Resumen

Esta investigación analiza las relaciones existentes entre las prácticas de enseñanza de los maestros en ejercicio y las formas de trabajo del Núcleo de Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) en el Programa de Formación Complementaria (PFC) de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón. El estudio aborda la problemática de la coherencia entre el modelo pedagógico socio-humanístico problematizante y la realidad del aula, buscando identificar relaciones o tensiones entre la teoría y la práctica Metodológicamente, se implementó un enfoque cualitativo de tipo descriptivo y analítico con diseño interpretativo, utilizando encuestas aplicadas a maestros y estudiantes de los semestres II, III y IV

Los hallazgos preliminares indican una alta satisfacción general con la planificación y la coherencia curricular, así como una percepción positiva sobre el impacto de la PPI en la innovación y articulación institucional. No obstante, se evidenció una discrepancia significativa: mientras los maestros aseguran realizar adaptaciones curriculares y promover la investigación, los estudiantes perciben debilidades en la visibilidad de procesos de inclusión explícitos y en la ejecución de investigación formal. La investigación concluye que es necesario fortalecer la formación didáctica específica para la atención a la diversidad y la investigación en el aula para alinear efectivamente la práctica con el discurso pedagógico institucional.

Introducción

La formación inicial de docentes en Colombia atraviesa un momento coyuntural caracterizado por un doble desafío: cumplir con los altos estándares de calidad y acreditación exigidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y, simultáneamente, responder a la responsabilidad social de formar maestros capaces de comprender y transformar las realidades de sus contextos. En este escenario, la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón (ENSSC) se posiciona como una institución que asume estos retos, trascendiendo la mera transmisión de contenidos hacia una formación integral, crítica y ética.

El presente proyecto de investigación, titulado en su segunda fase como "Las prácticas de enseñanza: un diálogo reflexivo en la formación de maestros del PFC" , centra su atención en el Núcleo de Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) dentro de los semestres 2, 3 y 4 del Programa de Formación Complementaria. La investigación surge de la necesidad de revisar la pertinencia y coherencia entre la teoría y la práctica, una relación que históricamente ha presentado riesgos de fragmentación y tensiones en los procesos educativos.

El estudio se fundamenta en la importancia de articular las prácticas de enseñanza de los maestros en ejercicio con las formas de trabajo y los fundamentos del modelo pedagógico institucional, el cual se define como socio-humanístico problematizante. Esta alineación es crucial no solo para la coherencia curricular, sino también para dar respuesta a normativas recientes, como la Ley 2481 del 16 de julio de 2025, que demanda ajustes académicos y organizativos en las Escuelas Normales.

A través de un enfoque cualitativo y un diseño interpretativo, esta investigación busca caracterizar y analizar dichas prácticas para determinar si, desde la perspectiva de docentes y estudiantes, se están cumpliendo los propósitos de formación, inclusión e investigación. De este

modo, el proyecto pretende trascender el plano descriptivo para convertirse en un insumo concreto que fortalezca la calidad educativa y el saber pedagógico en la institución.

El estudio se desarrolla en tres instituciones educativas de la región: la Institución Educativa Francisco José de Caldas (INTEC) en Supía, la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Riosucio, la Institución Educativa Cañamomo y Lomapieta y la Institución Educativa Hojas Anchas, seleccionadas por su diversidad cultural, sus particularidades organizativas y la riqueza contextual que aportan a la comprensión del fenómeno. Estas instituciones representan realidades educativas distintas: ruralidad, educación propia indígena y contextos urbanos.

El propósito general de la investigación es analizar las formas y estilos de comunicación que se establecen entre docentes y estudiantes y su relación con la calidad de la convivencia escolar. Para ello, se plantean dos objetivos específicos: describir las formas y estilos comunicativos presentes en las interacciones y establecer la relación entre dichas formas comunicativas y la calidad de la convivencia en los contextos estudiados.

Metodológicamente, la investigación se orienta desde un enfoque cualitativo y un diseño descriptivo-interpretativo, lo cual permite comprender la comunicación como un fenómeno complejo atravesado por dimensiones culturales, emocionales, institucionales y pedagógicas. El análisis se sustenta en categorías derivadas de la literatura y del propio trabajo de campo: formas de comunicación, estilos comunicativos y convivencia escolar. A partir de estas, se realiza un proceso de triangulación entre teoría, datos y contexto, reconociendo la voz de los actores educativos y las particularidades de cada territorio.

Este trabajo aporta una visión integral sobre el papel de la comunicación en la convivencia escolar, ofreciendo reflexiones y orientaciones para la práctica pedagógica, la

formación docente, la cultura institucional y el fortalecimiento de la educación en contextos diversos. Finalmente, la investigación pretende contribuir a escenarios escolares más dialógicos, respetuosos y democráticos, donde la comunicación sea entendida como un acto ético y pedagógico que posibilita el encuentro y la transformación social.

Problema

Planteamiento del Problema

La formación inicial de docentes en Colombia se enfrenta a un doble desafío: por un lado, debe cumplir con las exigencias de calidad y acreditación del Ministerio de Educación Nacional (MEN), y por otro, tiene la responsabilidad de formar maestros para las infancias capaces de comprender y transformar las realidades sociales y educativas de sus contextos. Esta investigación pone su mirada en las prácticas de enseñanza de los maestros en ejercicio de esta surge la problemática investigativa con la cual busca establecer relaciones entre las formas de trabajo de las prácticas de enseñanza de los maestros en ejercicio en relación al núcleo de práctica pedagógica investigativa

La relación entre la teoría y la práctica y, en este caso, lo que se vive en el aula representa un tema de gran interés debido a su importancia en la coherencia del proceso formativo; según Álvarez (2012), actualmente se evidencia la necesidad de revisar la pertinencia entre la teoría y la práctica en la educación, lo cual es afirmado por parte de múltiples profesionales siendo este un proceso donde poco se puede observar una relación totalmente armoniosa.

En este sentido es importante recordar la importancia de las prácticas de enseñanza y el modelo pedagógico, Sin embargo y considerando todo lo anterior, nos lleva a pensarnos ¿cómo

se piensa y cómo se viven las prácticas de los maestros en ejercicio? ¿Los estudiantes se dan cuenta de lo planteado desde el modelo pedagógico?

Según Álvarez (2008), la revisión constante busca otorgar un valor a los criterios, proyectándose hacia el mejoramiento y la transformación constante, asentándose así una cultura de calidad. Por ello, tanto la teoría como la práctica debe tener una coherencia que no se quede en lo lineal, ambas deben trascender conjuntamente para lograr un objetivo en común, la calidad educativa, por lo tanto, se busca identificar las relaciones entre las prácticas de enseñanza y establecer relaciones entre las formas de trabajo de prácticas de enseñanza de los maestros en ejercicio en relación al núcleo de práctica pedagógica investigativa.

Según Bernal (2015) la teoría y la práctica se debe ver como un todo, reforzando mutuamente en los diferentes procesos educativos, siendo de gran importancia la reflexión pedagógica para lograr una práctica eficaz, así como la acción en la construcción del conocimiento.

En este sentido, la revisión constante de las prácticas de enseñanza de los maestros en ejercicio, resulta de vital importancia y aún más tratándose del núcleo de práctica pedagógica investigativa donde se concentra el saber del maestro y en este caso se focaliza en segundo, tercero y cuarto semestre; por otro lado, su importancia radica en la necesidad de dar respuesta a las normativas y condiciones que giran actualmente entorno a las escuelas normales como formadoras de maestros. Un ejemplo de ello es la ley 2481 del 16 de julio del 2025 la cual nos llama a realizar cambios académicos, organizativos y administrativos redirigiendo el rumbo institucional lo cual requiere evaluar el estado actual, principalmente en la formación de maestros siendo clave iniciar por el aula de clase en relación con lo que se plantea idealmente lográndose así observar realmente el engranaje de este proceso.

Formulación del Problema

¿Qué relaciones se presentan entre las prácticas de enseñanza de los maestros en ejercicio del Programa de Formación Complementario y las formas de trabajo presentes en el modelo pedagógico, partiendo desde la perspectiva de docentes y estudiantes?

Objetivos

General

Establecer relaciones entre las formas de trabajo de las prácticas de enseñanza de los maestros en ejercicio en relación al núcleo de práctica pedagógica investigativa

Específicos

Caracterizar las prácticas de enseñanza de los maestros en ejercicio del núcleo de práctica pedagógica investigativa de 2, 3 y 4 semestre del PFC

Analizar las relaciones entre la práctica de enseñanza y las formas de trabajo de los maestros en ejercicio del núcleo de práctica pedagógica investigativa Pregunta:

Justificación

La ENSSC se posiciona como una institución formadora de maestros que asume con responsabilidad los retos que plantea el siglo XXI. Los desafíos actuales trascienden la transmisión de contenidos: hoy se exige una formación integral, crítica y contextualizada que prepare a los futuros docentes para responder a las complejidades del mundo contemporáneo, desde una mirada ética, reflexiva y transformadora. Desde sus inicios se ha destacado por su iniciativa y movilidad ante el cambio y la innovación, tanto en la formación de las infancias como de sus bachilleres y maestros, donde se han concentrado propuestas, proyectos y modificaciones, atendiendo a criterios de calidad sin perder de vista nuestra brújula

como escuelas Normales, Las Infancias, las cuales se constituyen como un eje estratégico en el fortalecimiento de la calidad educativa.

Como macro proyecto el desarrollo de la primera fase le da apertura a nuevos horizontes investigativos alineados entre sí, por lo tanto, el cierre del primer objetivo nos permitió conocer la importancia de las prácticas de enseñanza teniendo presente los componentes del modelo pedagógico desde una mirada a la estructura curricular, plan de estudios, formas de trabajo y formas de evaluar.

Con respecto a lo anterior, Álvarez (2012), advierte sobre el riesgo de fragmentación entre la teoría y la práctica en los procesos educativos, es así como esta investigación adquiere una importancia significativa y se convierte en una oportunidad al poner en diálogo las formas de trabajo presentes en el modelo pedagógico con relación al núcleo de práctica pedagógica investigativa, desarrolladas en el PFC de la ENSSC.

El impacto de esta investigación radica en el potencial reflexivo y crítico, para posibilitar una ruta de reflexión y análisis institucional, trascendiendo del plano descriptivo para convertirse en un insumo concreto en la construcción de la calidad educativa, en consonancia con las exigencias de las políticas del MEN y junto con la ley 2481 del 16 de julio de 2025, que demanda ajustes académicos, organizativos y de administración en las ENS.

Se sustenta en el acceso a fuentes primarias de las prácticas de enseñanza, observándolas directamente lo cual facilita un análisis situado y riguroso con la colaboración de docentes formadores proporcionándole un marco sólido para el desarrollo de esta investigación.

La novedad de este estudio reside en el enfoque de la articulación entre las prácticas de enseñanza y las formas de trabajo del núcleo de práctica pedagógica investigativa evitando limitarse a analizar las prácticas de enseñanza como hechos aislados o meramente

metodológicos, sino que las concibe como una oportunidad de llevar a diferentes contextos lo institucional,

Lo anterior permite reconocer que las prácticas de enseñanza están influidas por múltiples factores que van más allá de la acción del docente, incluyendo políticas educativas y marcos normativos que condicionan y orientan los procesos educativos lo cual aporta una mirada contextualizada a la formación docente.

En un contexto en el que la calidad de la formación docente impacta directamente al desarrollo integral de la niñez, resulta necesario asegurar que las prácticas de enseñanza se encuentren alineadas con los documentos o propósitos institucionales de formación. Indagar esta relación atiende a los requerimientos normativos y académicos actuales, asimismo busca responder a una necesidad social y educativa: formar maestros capaces de transformar sus contextos desde una práctica coherente, reflexiva y crítica.

Línea Institucional de Investigación

Este proyecto hace parte de la línea de Prácticas pedagógicas considerando que este, nuestro segundo objetivo se centra en la relación entre las prácticas de enseñanza y los fundamentos epistemológicos en la formación de maestros, siendo clave analizar las acciones, mediaciones y el escenario del maestro en su rol docente siendo para esta línea de investigación su objeto de estudio.

Esta línea de investigación por otra parte se encuentra alineada con los saberes y las relaciones pedagógicas lo cual será clave a la hora de establecer afinidades o

tensiones presentes en el proceso formativo centrándose principalmente en los fundamentos del modelo pedagógico y la práctica de enseñanza vista desde el aula de clase.

El saber pedagógico del maestro, identificado en la primera fase del proyecto alrededor del modelo pedagógico nos ofreció una guía para analizar su relación con la enseñanza en el aula y los procesos de aprendizaje y reflexión; este saber resulta esencial para la ENS encerrando lo humano, lo cual se relaciona con lo dicho por (MORA, 2013) para el cual en la actualidad se presenta el fenómeno de apagón del interés, ocasionado muchas veces no por la falta de conocimiento y formación del maestro que imparte la clase, sino por su falta de empatía y habilidades de comunicación con sus estudiantes, entendiendo la empatía como el acercamiento emocional, la puerta que abre el conocimiento y con él, la construcción de un buen ser humano, lo cual ciertamente llama a los maestros a ponerse en los zapatos de sus estudiantes, reflejando la importancia de como maestros contar con una condición humana que facilite el proceso y permita un acercamiento con el estudiante.

Relacionado con lo dicho anteriormente, en el aula de clase y su ambiente, interactúan elementos como el aprendizaje (sea profundo o no) , la motivación y aspectos fundamentales como el cumplimiento de acuerdos y las buenas relaciones, en general y mayormente en el entorno educativo, son esenciales para construir un ambiente de trabajo y de convivencia óptimo; En el contexto educativo, el aula se configura como un espacio donde convergen elementos esenciales para el aprendizaje y la convivencia, tales como la motivación, las relaciones.

Como segundo saber, es clave el reconocimiento del contexto donde se desempeña, atendiendo a autores como Guyot, 2000, p. 18, Paulo Freire (1972, p. 31), D.A. Schön (1998) quienes apoyan la importancia de como los maestros deben interesarse en comprender los desarrollos y formas de vida, siendo esto clave para el proceso educativo en este sentido el contexto cobra gran importancia para la ENS entendiendo el escenario pluriétnico y multicultural en el que nos encontramos.

Por otra parte, el saber disciplinar resulta clave, conocer lo que orienta, lo propio de su disciplina, basándose en fundamentos y saberes sólidos siendo clave entonces según las perspectivas de los maestros en formación, continuar revisando y fortaleciendo los diferentes sustentos teóricos en respuesta a los múltiples retos que se presentan en la educación actual siendo uno de ellos la integración y la articulación en los procesos formativos que se llevan a cabo; por otra parte este conocimiento debe ir de la mano con el saber didáctico, relacionándose con el cómo enseñar, como transmitir conocimiento y como hacer el saber enseñable lo cual se relaciona directamente con nuestro andamiaje epistemológico.

El último de los saberes se relaciona con el saber científico, permitiendo al maestro comprender y profundizar en lo que se enseña, entendiendo la lógica y su aplicación siendo resultado de procesos investigativos y rigurosos que generan nuevo conocimiento, en este caso el maestro debe comprender e interactuar con fundamentos contemporáneos que nos habrá las puertas hacia nuevas perspectivas y nuevos procesos de generación de conocimiento.

Todo lo anterior se alinea con lo propio de las prácticas pedagógicas ya que si bien se trabaja con fundamentos y teorías también se nos permite realizar un acercamiento al aula de clase, a los procesos de formación y al rol de un formador de formadores.

Marco Referencial

Marco de Antecedentes

A Nivel Nacional

Arias, M. & Mayorga, D. (2021). realizaron un ttrabajo de grado para optar al título de Especialista en Pedagogía para la Educación Superior. “El Modelo Pedagógico Problémico y las Prácticas Pedagógicas vistas desde el Currículo en la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Santo Tomás de Aquino” Objetivo General: Establecer desde el currículo el proceso

de integración entre el modelo pedagógico problémico y las prácticas pedagógicas integradoras, en la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Santo Tomás de Aquino (USTA). Referentes teóricos desde las categorías; Currículo: Hoyos Regino (2004), Zubiría (2014), Sanz Cabrera (2014) Modelo pedagógico problémico: Ortiz Ocaña (2009) Práctica pedagógica: Malagón (2019), Camilloni (2007), Chamorro (2008), Freire (2012) Pedagogía crítica y didáctica: Bacca (2017), Herrera y Martínez (2018) Las prácticas pedagógicas permiten al estudiante docente desarrollar competencias investigativas desde su experiencia en aula, promoviendo la transformación social y educativa. El modelo pedagógico problémico busca formar un docente crítico, creativo, reflexivo, gestor de cambio, capaz de identificar problemas del contexto educativo y generar propuestas innovadoras. La práctica pedagógica investigativa es vista como un proceso fundamental que relaciona la teoría con la práctica, buscando siempre mejorar las condiciones del entorno y promover aprendizajes significativos.

Galvis-Benavides, J. D. & Guerrero-Pasuy, N. A. (2022) en su artículo de investigación titulado “Concepciones epistemológicas y características de las prácticas pedagógicas del profesorado”, establecen como objetivo general de su proceso investigativo, analizar las concepciones epistemológicas y caracterizar las prácticas pedagógicas del profesorado, que aportan a la enseñanza de las ciencias naturales y sociales en educación básica secundaria en las instituciones educativas Filipense y San Felipe de la ciudad de Ipiales, para determinar acciones de mejoramiento. Con respecto a las perspectivas teóricas, se trabajaron categorías como concepción de ciencia, conocimiento, método científico y prácticas pedagógicas (tradicionales y constructivistas), sustentadas en referentes como Porlán, García y Rivas, Barrón y el MEN. Dentro de la metodología, en este proceso se empleó un diseño metodológico cualitativo con un enfoque histórico hermenéutico aplicándose técnicas e instrumentos de recolección de

información como lo son las encuestas y la revisión documental. En cuanto a los hallazgos, se evidenció una tendencia constructivista y hermenéutica en el discurso de los maestros mientras que tanto en los documentos institucionales (mallas curriculares, unidades didácticas) como en las prácticas de enseñanza y en su quehacer en el aula, predominan rasgos tradicionales e incluso aún positivistas. Con respecto a las conclusiones, principalmente se hizo notoria una tensión entre los discursos de los maestros con sus prácticas, siendo influyente entonces en las prácticas de enseñanza las ideas tradicionales que son subyacentes pero que aún no desaparecen. En este sentido, el anterior trabajo pone como centro elementos que también son claves en nuestra investigación, las prácticas de enseñanza y los fundamentos epistemológicos, aportando no solo teóricamente sino también desde su metodología cualitativa y el uso de instrumentos como lo son el análisis documental (empleado en la primera fase de este proyecto) y las encuestas.

Aiello, M. (2004). en su artículo titulado “Concepciones epistemológicas del docente y su incidencia en la enseñanza de las Ciencias” establece como objetivo general Indagar las creencias de los docentes en relación con la naturaleza de la ciencia (epistemología del docente). Conocer hasta qué punto la práctica del docente es coherente con la epistemología que sustenta. En cuanto a lo teórico, se trabajaron categorías como concepción de ciencia, conocimiento científico, práctica docente y didáctica de las ciencias, apoyadas en referentes como Popper, Kuhn, Piaget, Feyerabend y Gimeno Sacristán. En cuanto a la metodología, se empleó un enfoque mixto, sin embargo, se realizó con un enfoque descriptivo aplicando un cuestionario a 20 docentes de nivel medio del colegio San Luis. En este instrumento se incluyó, entre muchos otros ítems, varios los cuales exploraban concepciones epistemológicas y de las prácticas docentes y de enseñanza, interpretándose la información con apoyo teórico. En cuanto a los hallazgos se encontró que si bien la mayoría de maestros se aleja de las concepciones positivistas

clásicas, persisten rasgos tradicionales, transmisión de verdades inacabadas y evaluaciones basadas en productos. En este sentido una de las conclusiones más fuertes es que las prácticas de enseñanza de las ciencias en este colegio, poseen una coherencia parcial con las concepciones epistemológicas, lo que revela la necesidad de una formación docente más sólida para transformar la enseñanza. Esta investigación nos aporta una mirada directa desde la contradicción que puede surgir entre la epistemología y lo que realmente se lleva a cabo en las prácticas de enseñanza; si bien, este trabajo posee un enfoque mixto, nos ofrece fundamentos teóricos y un resultado que posiblemente se pueda relacionar con el nuestro considerando que en los dos trabajos se abordan ejes similares.

Acosta Contreras, Martínez Garay y Ruiz Arévalo (2017) desarrollaron la tesis que se titula “formación docente y práctica pedagógica: tensiones y apuestas desde una perspectiva reflexiva” presentada en la Pontificia Universidad Javeriana para optar por el título de magister en educación donde se establece como objetivo general Indagar y analizar con los sujetos de investigación, las relaciones y tensiones existentes entre su formación docente y su práctica pedagógica, para la construcción de una propuesta reflexiva. . Teóricamente, se establecieron categorías como formación docente, práctica pedagógica y práctica reflexiva, con referentes de autores como Dewey, Schön, Perrenoud, Freire y Zuluaga. En cuanto a la metodología esta es una investigación cualitativa con un enfoque etnográfico empleando entrevistas semiestructuradas, observaciones y talleres en cuanto a la recolección de la información para posteriormente en el análisis, transcribir,

codificar y comparar los datos encontrados. Con respecto a los hallazgos se evidenció como las tensiones entre la formación inicial y la práctica se deben a vacíos formativos con respecto a las realidades de las aulas lo cual puede generar frustración en los maestros. Con

respecto a lo anterior esta investigación nos aporta fundamentos y miradas alrededor del proceso de formación de maestros desde el componente teórico, práctico y todo lo que gira en torno a esto. Por otro lado, tanto la metodología como el enfoque, las técnicas e instrumentos se alinean con nuestra investigación ofreciéndonos una ruta clara tanto de recolección como de análisis de la información.

La tesis titulada “Las prácticas de enseñanza de los maestros de Transición y Primero de la Institución Educativa Eduardo Gómez Arrubla. Una mirada desde las teorías y concepciones que se derivan de Escuela Nueva en la educación inicial”, elaborada por Ruby Alba López Noreña (Universidad de Caldas, Manizales, 2016), constituye un valioso antecedente para el estudio de las prácticas pedagógicas. El trabajo se desarrolló con docentes de los grados Transición y Primero de la Institución Educativa Eduardo Gómez Arrubla, ubicada en el municipio de Chinchiná, Caldas, con el propósito de comprender las formas en que los maestros incorporan los fundamentos teóricos de la Escuela Nueva en sus prácticas cotidianas de aula.

La investigación se orientó por la pregunta central: ¿Qué prácticas de enseñanza desarrollan los maestros de Transición y Primero de la Institución Educativa Eduardo Gómez Arrubla en relación con los fundamentos teóricos y concepciones de Escuela Nueva en la educación inicial? Planteando como objetivo general analizar dichas prácticas de enseñanza, vinculándolas con los fundamentos teóricos y las concepciones pedagógicas de Escuela Nueva. Desde el punto de vista metodológico, el estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo de carácter analítico, fundamentado en la interpretación de la realidad educativa a partir del discurso y la práctica docente. Se emplearon entrevistas, encuestas, análisis documental y observaciones, instrumentos que permitieron identificar las estrategias, concepciones y dificultades de los maestros en contextos rurales. Esta mirada analítica posibilita develar tensiones entre la teoría

pedagógica y la práctica real en el aula, evidenciando la necesidad de una formación docente continua y contextualizada.

Entre los principales resultados y conclusiones, la investigación destaca que las prácticas de enseñanza de los docentes, aunque inspiradas en los lineamientos de la Escuela Nueva, presentan vacíos en la articulación entre los fundamentos teóricos y su ejecución en el aula. Se observó que muchos maestros aplican estrategias de manera mecánica, sin reflexionar sobre su sentido pedagógico, lo cual afecta la coherencia entre la teoría y la práctica. Asimismo, se subraya la importancia del maestro como mediador del aprendizaje y de la comunidad como agente activo del proceso educativo.

Este antecedente resulta de gran relevancia para la investigación actual, dado que ambos estudios comparten la intencionalidad de analizar las prácticas de enseñanza desde una perspectiva reflexiva y analítica. En ambos casos, el método analítico se asume como vía para descomponer la realidad educativa, interpretar los discursos pedagógicos y comprender las acciones docentes en su contexto. Además, la tesis de López Noreña ofrece una base conceptual sólida sobre la relación entre las concepciones teóricas y las prácticas de aula, aspecto que permite establecer puntos de comparación y contraste con nuevas investigaciones interesadas en la transformación de las prácticas pedagógicas y en la consolidación de modelos de enseñanza más coherentes con los principios de una educación activa, participativa y crítica.

En suma, este antecedente no solo aporta referentes teóricos y metodológicos, sino que orienta la comprensión del papel del maestro en la construcción de saber pedagógico desde su práctica como análisis educativo.

Nivel Institucional

Sebastián Eduardo Trejos Largo, Yeidy Sorany Aguirre Moreno y Víctor Hugo Largo. Noviembre de 2017. Trabajo de grado para optar al título de Normalista Superior. “Las Prácticas de Enseñanza en el Proceso de Reestructuración del Programa de Formación Inicial de Maestros de La Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Riosucio Caldas. Primera Década del Siglo XXI” Objetivo General: Analizar las prácticas de enseñanza desarrolladas por los maestros y maestras en el aula, en relación con el modelo pedagógico, el enfoque y los propósitos de formación establecidos y desarrollados por la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Riosucio Caldas en la primera década del siglo XXI.

Entre los autores y referentes teóricos se destacan: Edith Litwin, Carmen Margarita Barale, René Descartes, Abraham Magendzo, Calvo y otros. Técnicas e instrumentos para recolección de información: entrevistas, encuestas, cuestionarios, grupos focales. Relación teoría-práctica a partir de las experiencias, discursos y prácticas docentes. Las prácticas de enseñanza han transitado de un modelo tradicional centrado en la transmisión de conocimientos, a un modelo socio humanístico-problematizante, donde se da importancia a los proyectos pedagógicos de aula, al aprendizaje significativo, a la contextualización y a la transformación social. En este sentido, tanto el proceso metodológico como los hallazgos realizados se alinean y proporcionan elementos claves a nuestra investigación, considerando la relevancia tanto del modelo pedagógico como su reflejo en las aulas de clase.

María Trinidad Guapacha Motato. 2022. Trabajo de grado para optar al título de Normalista Superior. “La enseñanza problémica como base fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y la ejecución de las prácticas pedagógicas en la escuela normal superior sagrado corazón de Riosucio Caldas.” Objetivo general: Establecer las relaciones que se

presentan entre las categorías de la práctica pedagógica que se identifican en la implementación de la enseñanza problémica en la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Riosucio Caldas.

Los objetivos Específicos fueron identificar a partir de la revisión documental las categorías de la práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior desde la enseñanza problémica. i2. Verificar en los ambientes de aula las categorías identificadas en el desarrollo de la enseñanza problémica y relacionar las categorías identificadas.

Entre los autores destacados están: Paulo Freire, Martínez Llantada, Bruner, Dewey y Kolb, Saiz y Fernández, Díaz y Montenegro, Boghossian, White, Sanow, Elder y Fuston, entre otros. Técnicas e instrumentos para recolección de información: Entrevista semiestructurada descripción de la entrevista, guía no participante, encuesta. Conclusión: La práctica pedagógica en la Escuela Normal, fundamentada en la enseñanza problémica, evidencia que la organización y gestión del conocimiento, la transversalización con estrategias innovadoras y la sólida fundamentación teórica y conceptual son pilares esenciales para dinamizar el pensamiento de estudiantes y maestros. Estos componentes, articulados con recursos didácticos y tecnológicos, fortalecen la formación integral al promover competencias axiológicas, pensamiento crítico y evaluación formativa, en un proceso que conecta los problemas reales del contexto con la investigación, la reflexión y la innovación continua de la práctica docente

Marco Teórico

Según Gómez, Deslauriers & Alzate (2010) en su libro *Cómo hacer tesis de maestría y doctorado*, el marco teórico se constituye por teorías y conceptos que serán importantes en etapas posteriores de la investigación. Este marco se elabora partiendo de los análisis conceptuales de un corpus teórico, reubicando nuestra posición con respecto a los conceptos, enunciando al

mismo tiempo la posición epistemológica del autor. En este mismo sentido Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2006) en su libro Metodología de la investigación. Cuarta edición, 2006, afirman como luego de contar con los objetivos, el problema de la investigación y luego de haber evaluado la relevancia, el siguiente paso apunta hacia la sustentación teórica, implicando el análisis, la exposición y la exploración de perspectivas teóricas alineadas con la investigación.

El propósito del marco teórico según lo indica Sabino, C. (1992) es dar a la investigación un sistema coordinado y coherente de conceptos y teorías que permitan abordarla, de tal manera de que cobre sentido al incorporar conocimientos al respecto, ordenándolos, orientando la búsqueda y proporcionando una teorización adecuada, sólida y confiable de los términos que empleamos.

En este sentido, el marco teórico de esta investigación se abordará de forma articulada (siendo guiados por el cilindro que también se empleará en el desarrollo del objetivo número uno) sin perder de vista un orden deductivo, abordando en primer lugar el PEI (el cual abarca los demás elementos) para luego tomar modelo pedagógico como la macro, el centro, el cimiento principal del cilindro, desplegándose en su amplitud para luego abordar el resto de la estructura, siendo un todo unido por el modelo pedagógico

Para flores (citado en Gallo Noreña, 2007) un modelo pedagógico representa las relaciones predominantes en el acto educativo; de esta forma y al representar una perspectiva pedagógica también representa un paradigma, conviviendo con otros e interactuando en el proceso de enseñanza mientras guía a investigadores en el camino hacia nuevos conocimientos.

Según lo dicho por este autor el modelo no es un elemento aislado, representa un todo conectado que enriquece y orienta el proceso enseñanza aprendizaje, reflejando su esencia a través de la formación.

Bernstein (1998) define el modelo pedagógico como “el espíritu de una época” incorporando en sí, dos elementos claves de reproducción social, siendo el saber y la cultura. En este sentido, el saber abarca tanto la certidumbre como la incertidumbre, considerando tanto los conocimientos adquiridos y consolidados como los futuros o los que están por producirse.

En este sentido, el modelo pedagógico se encuentra ligado estrechamente al contexto, a las relaciones, interacciones y la cotidianidad social, siendo indispensable en el proceso formativo de un individuo ya que no solo media aprendizajes teóricos sino también visiones del mundo. El MEN (s.f) de hecho señala que los modelos toman sus bases y sustento en las necesidades que presenta la población la cual busca atender, apoyándose también en tecnologías y materiales educativos propios. Hasta este punto, el modelo representa un papel esencial en la formación, siendo clave que parta de diferentes perspectivas y teorías, reconociendo las necesidades de las poblaciones.

Según Díaz Barriga, F. (2005) este cuerpo está compuesto y apoyado por una concepción del conocimiento del sujeto que aprende (estudiante) y del proceso enseñanza aprendizaje que orienta la formación. Siendo clave la alineación de este con los sujetos, el contexto y los propósitos de formación. En este sentido cada modelo posee características o rasgos que le diferencian.

Ahora bien, ¿En qué o quiénes se piensa para crear un modelo? La vida del modelo como ya lo vimos son los diferentes actores que se encuentran involucrados y en movimiento dentro del proceso de formación. Cada modelo pedagógico si bien posee una esencia y responde a unas

necesidades y particularidades específicas, existen unos de ellos, los cuales comparten elementos y por lo tanto se realizan clasificaciones con estos rasgos específicos presentes en cada uno.

Desde la perspectiva de Carrillo Flores & Reyes Castro, (2009) plantean que el enfoque del modelo pedagógico debe representar una alternativa actual y necesaria para afrontar la complejidad de la educación, ya que este permite dar respuesta a la variedad de formas, niveles, propósitos, contenidos, actores, estrategias pedagógicas y procesos de evaluación que conforman el sistema educativo. El modelo se fortalece por los aportes de las ciencias de la educación, los avances de la neurociencia y las tecnologías de la información, impulsando a las instituciones a transitar un camino amplio y transformador, donde se generen cambios en la estructura de la docencia, la investigación, la práctica pedagógica y en reconocimiento de las culturas y los diferentes campos que desde el ámbito educativo hay en la actualidad.

Según lo anterior no es solamente en componente teórico, sino un elemento fundamental hacia la innovación educativa. Su valor radica en que ofrece una forma de análisis donde se evidencia tanto los múltiples factores que se toman en la práctica pedagógica, aspectos institucionales hasta las particularidades del contexto sociocultural. En lugar de limitarse a una sola explicación o a una metodología cerrada, el modelo multirreferencial exige la capacidad de integrar diversos lenguajes, perspectivas y niveles de intervención, lo cual representa un reto, pero también una oportunidad para la educación como un fenómeno vivo y en transformación constante.

Por todo lo anterior, una institución educativa que decide adoptar el enfoque multirreferencial inicia un camino estratégico hacia la mejora continua y la innovación. Esto implica no sólo reconocer la diversidad y complejidad de sus procesos, sino también asumir una postura reflexiva, crítica y transformadora frente a su quehacer pedagógico.

Por otro lado, ya en cuanto a los modelos epistémicos, todo modelo tiene su manera de ver la realidad, un paradigma que determina sus principios y leyes. La manera como un modelo aprecia el mundo circundante constituye una herramienta fidedigna, verídica y auténtica para generar nuevas experiencias. En términos de Barrera (2010) “un modelo permite entender lo que se percibe y, en consecuencia, propiciar el actuar” (p. 11) dado su característica cambiante, variacional y modificable en términos de producción de ideas y evidencias claras del objeto en cuestión. “Los modelos evolucionan: surgen, sí, pero luego toman diversos caminos” (p.12).

Es decir, un modelo constituye una representación abstracta o factual del contexto que se estudia o se intenta explicar, siendo ejemplo o referencia para otros posibles modelos que surgen a partir del mismo; un modelo es susceptible a cambios y transformaciones que pueden llevarlo a su evolución o estancamiento, pero debidamente respaldado por una fundamentación teórica que acredite y avale su existencia y utilización. Un modelo es emergente cuando surge o se deriva de una confrontación de ideas que desajustan los patrones o constructos establecidos originalmente, buscando como fin último ahondar en situaciones adversas y de escaso bagaje conceptual que de acuerdo al contexto precisan una capacidad representacional más razonable y rigurosa, conduciendo así al conocimiento y comprensión de diversas situaciones.

Ahora bien, cómo sería pasar de un modelo epistémico a un modelo pedagógico según curriculares. Relación sistemática entre ellos, en Revista Díaz Monsalve, A. y Quiroz Posada, R. (2001), “Corrientes pedagógicas, modelos pedagógicos y enfoques Avanzada, núm.10,páginas.116-129. Presentan al modelo pedagógico como el puente integrador entre agentes, saberes y contexto, sustentado por un modelo epistemológico que le da sentido a cómo se conoce y enseña.

La transición de un modelo epistémico a un modelo pedagógico es crucial porque la epistemología proporciona el "porqué" de la educación, es decir, la concepción del conocimiento, mientras que la pedagogía se encarga del "cómo" se enseña y se aprende. Ambos deben estar intrínsecamente conectados y ser coherentes para garantizar una práctica educativa significativa, relevante y efectiva. Sin esta conexión, las prácticas pedagógicas corren el riesgo de carecer de una base sólida y de no estar alineadas con una comprensión profunda de cómo los seres humanos adquieren y utilizan el conocimiento. Según lo menciona Arévalo (2024).

Para la ENSSC el modelo pedagógico socio humanístico problematizante, en este sentido el socio humanismo es una tendencia pedagógica que enfatiza la importancia de la dimensión social, se centra en el vínculo entre la sociedad y el individuo, así como en las maneras en que esta última puede ser estructurada para fomentar el bienestar humano. Según Arendt (2009) citado en el PEI, la pluralidad, la libertad y la acción son las tres características de la condición humana. Como lo plantea Facione, 1990, el pensamiento crítico sugiere una serie de habilidades mentales o cognitivas que son actitudes características en el momento de abordar una situación; es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de las evidencias conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales.

Desde otra perspectiva fuera de la institución, López Calva (1996: II), citada en López, 2012 resalta como el proceso formativo es un espacio con un gran componente humano, interviniendo las interacciones basadas en la razón, pero también en la atención, la fraternidad y el valor de la diferencia buscando ampliar la visión de lo que se trabaja.

Este gran componente social y humano en la educación le da sentido y gran importancia al modelo socio-humanista, el cual según López & Torres, 2018, p. 125) es una forma de

interpretar y abordar la realidad educativa, que contribuye al desarrollo de la integralidad humana. Por otra parte, Rodríguez, L., & Patiño, S. (2019), consideran el socio-humanismo como un postulado que integra, la formación académica con la sensibilidad social y el sentido ético, convirtiéndose entonces en una propuesta fundamental en la formación del siglo XXI, formando así individuos que den respuesta a las lógicas sociales tan complejas que se tienen actualmente.

En concordancia con lo anterior el socio-humanismo según García, J. (2020), se alinea con las necesidades de los contextos, promoviendo la justicia social, las relaciones interpersonales desde la cooperación construyendo desde la colectividad lo que contrasta con el carácter individualista y de los ritmos acelerados de la sociedad, por ende de la educación.

Para Ira Shor (2002) profundiza en el rol político de la educación problematizadora. Para él, problematizar significa hacer visible aquello que el discurso activo pretende naturalizar, permitiendo que los estudiantes comprendan que la realidad es histórica, socialmente construida y, por tanto, transformable. Shor plantea que la participación activa del alumno en el diálogo educativo no solo favorece el pensamiento crítico, sino que también democratiza las relaciones de poder dentro del aula.

Complementando estas ideas, Henry Giroux (2004) sostiene que la problematización debe ampliarse hacia el análisis del poder cultural, entendiendo que los medios, las instituciones y los discursos sociales influyen en la forma en que los sujetos interpretan su realidad.

El modelo pedagógico es la guía que orienta el trabajo de los maestros y da sentido a las experiencias de aprendizaje que se construyen en el aula, con respecto a las prácticas de enseñanza se constituyen en el eje central para la construcción del saber pedagógico y para la

articulación curricular. En línea con Shulman, el docente reflexivo desarrolla un conocimiento pedagógico del contenido que integra saber disciplinar y saber didáctico.

Este componente práctico se relaciona estrechamente con el currículo formativo y la evaluación formativa. Philippe Perrenoud subraya, por ejemplo, que una formación de profesores de alta calidad requiere “una verdadera articulación entre teoría y práctica” y “una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo”. Esto significa que los contenidos curriculares no se aprenden en abstracto sino en el contexto de la acción docente: los futuros maestros participan en la creación de planes de estudio, en la organización de actividades y en la reflexión sobre su efectividad, evaluándose continuamente a partir de la práctica misma. Igualmente, la dimensión comunitaria e intercultural integra estas prácticas.

En consonancia, diversos autores reconocen que la PPI se consolida como eje estructurante de la formación docente en la medida en que permite generar nuevo conocimiento desde la acción situada. Tal como lo destacan Tobón, Pimienta, Prieto, Juárez y Hernández (2018), estas prácticas permiten no solo alcanzar las expectativas de aprendizaje, sino también transformar el quehacer pedagógico mediante la reflexión constante y la innovación curricular. Desde esta mirada, la PPI responde a los desafíos de la sociedad del conocimiento, en tanto potencia una formación docente.

Según León-Urquijo, García-Jiménez y Rendón-Lara (2018), las prácticas pedagógicas son investigativas cuando, a partir de ellas, se construye nuevo conocimiento que puede ser contrastado con las teorizaciones existentes con el propósito de validarlas o replantearlas. Esto las convierte en objeto de estudio para los investigadores, quienes exploran las concepciones, modelos y formas de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se promueven reflexiones activas que se transforman en experiencias de conocimiento para reflexionar de la realidad observada y, por ende, las propias prácticas pedagógicas. Además, facilitan las interacciones comunicativas en el encuentro de los maestros en ejercicio, donde se relacionan y reflexionan en torno a problemáticas, inquietudes, saberes y planteamientos que dinamizan y transforman el acontecer diario en las escuelas capaces de contribuir al desarrollo social sostenible.

Donald Schön (1998), postula que la práctica profesional reflexiva permite al docente construir conocimientos al resolver problemas surgidos de su quehacer, lo que implica la creación de un tipo de conocimiento basado en las acciones para la toma de decisiones innovadoras. Schön enfatiza que, al reflexionar desde la acción, el profesional se convierte en un investigador en el contexto práctico, construyendo una nueva teoría a partir de casos únicos sin separar el pensamiento movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción del hacer.

Las reflexiones sobre prácticas de enseñanza se enriquecen con las propuestas de pedagogos y teóricos actuales. Paulo Freire enfatiza la dimensión crítica de la educación: el proceso formativo debe promover sujetos capaces de actuar “como agentes comprometidos y mediadores de las acciones sociales de las comunidades” enfatizando la praxis liberadora.

Parafraseando a Freire (1969), la educación es una “práctica de libertad” que aleja a los estudiantes de la pasividad y los convierte en transformadores de su realidad. Harry Zeichner, por su parte, resalta la reflexión como elemento central de la profesionalización docente: afirma que el concepto de maestro “profesional reflexivo” reconoce la riqueza de la maestría de los buenos profesores, que inicia con la reflexión sobre la propia experiencia. Dibujando un perfil de docente ideal, Zeichner señala que “el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la

carrera docente”, de modo que la formación inicial solamente inicia un ciclo que debe mantenerse mediante reflexión continua y reflexión de la práctica.

Marco Legal

La presente investigación se apoya en una serie de decretos y normas las cuales reglamentan las Escuelas Normales Superiores, partiendo del documento base en educación, la ley 115 de 1994, en la cual se establece puntos clave hasta el decreto 1236 del 2020 el cual regula específicamente aspectos de las ENS.

Ley 115 de 1994:

Artículo 112. Instituciones formadoras de educadores. Corresponde a las universidades y a las demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, la formación profesional, la de posgrado y la actualización de los educadores.

Parágrafo. Las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior.

Artículo 113. Programas para la formación de educadores. Con el fin de mantener un mejoramiento continuo de la calidad de los docentes, todo programa de formación de docentes

debe estar acreditado en forma previa, de acuerdo con las disposiciones que fije el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, o el Ministerio de Educación Nacional, para el caso de las Normales Superiores.

Artículo 116. Título exigido para el ejercicio de la docencia. Para ejercer la docencia en el servicio educativo estatal se requiere título de licenciado en educación o de posgrado en educación, expedido por una universidad o por una institución de educación superior nacional o extranjera, o el título de normalista superior expedido por las normales reestructuradas, expresamente autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional, y además estar inscrito en el Escalafón Nacional Docente, salvo las excepciones contempladas en la presente Ley y en el Estatuto Docente.

Artículo 216. Reestructuración de las normales. El Gobierno Nacional dentro del término de un (1) año contado a partir de la promulgación de la presente Ley, determinará los procedimientos para reestructurar las normales que, por necesidad del servicio educativo, pueden formar educadores a nivel de normalista superior.

Las normales que no sean reestructuradas ajustarán sus programas para ofrecer, de acuerdo con lo dispuesto en el presente artículo, preferiblemente programas de la educación media técnica u otros de la educación por niveles y grados, según las necesidades regionales o locales.

Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política:

Este documento nos ofrece una mirada amplia del maestro como sujeto de saber y de derechos, siendo claves en la transformación del país; se destaca la importancia de establecer un sistema coherente y articulado que responda a las necesidades, atendiendo la importancia del saber pedagógico, la inclusión, la equidad, la diversidad territorial y la calidad educativa; En este mismo documento se resalta el papel de las normales superiores como instituciones educadoras de maestros para la formación inicial.

Decreto 1075 de 2015: por otro lado, en el año 2015 se publica el decreto 1075 siendo clave ya que establece cómo las escuelas Normales son responsables de la formación de maestros para primera infancia, preescolar y básica primaria, velando por una preparación integral de estos, abarcando aspectos pedagógicos, didácticos e investigativos. Este mismo documento nos proporciona los fines de las ENS, buscando garantizar así calidad en la formación docente al igual que una organización curricular, puntualizando aspectos esenciales como los espacios, modalidades de práctica además de los convenios que se establecerán con instituciones de educación superior.

Naturaleza de las Escuelas Normales Superiores.

En este documento se presenta la naturaleza híbrida de las Escuelas Normales, siendo clave ser tratadas como tal debido a su doble misión, siendo por un lado la de formar niños y niñas en los niveles preescolar, básica y media y por otra la de formar maestros integrales a partir de saberes generados en la práctica. En este mismo se aborda la importancia de las Escuelas Normales desde un recorrido histórico hasta llegar a desarrollar los ejes potencializadores de las ENS y su importancia, siendo estos la formación, la investigación, la evaluación y la extensión.

Decreto 1236 de 2020 su papel es decisivo, definiendo la naturaleza, fines, características, acompañamiento pedagógico y cuestiones administrativas de las ENS, siendo un faro en este proceso, estableciendo medidas de organización y funcionamiento sean públicas o privadas mencionando su papel fundamental como formadora de educadores, enfatizando en sus principios y ejes potencializadores.

Ley 2481 de Julio del 2025: proporciona autonomía y un régimen especial para las Escuelas Normales Superiores con respecto a la formación de maestros desde el nivel inicial (4 semestres para egresados de la media de las ENS y 5 semestres para egresados de otras

instituciones) hasta la formación en licenciatura con otros 4 semestres más buscándose consolidar las Escuelas Normales como instituciones claves en la formación de maestros para la infancia en Colombia.

Esta ley compuesta por 19 artículos, en estos, reconoce el papel de las ENS en la formación de maestros para las infancias en Colombia, especialmente en contextos rurales. Por otro lado, establece criterios y competencias en gobernanza, financiación, infraestructura y calidad, priorizando la inversión en estas instituciones educativas con un régimen especial, fomentando también las redes colaborativas y de apoyo.

En su desarrollo, la ley 2481 reconoce la capacidad de las ENS para formar no solo desde jardín hasta el programa de formación complementario sino también en licenciaturas según las necesidades formativas de los territorios, otorgando un periodo de cinco años para su implementación, estableciendo criterios y orientaciones claves las cuales encaminan su desarrollo, como son los tiempos, los estudios y las alianzas.

En este sentido, la ley 2481 marca la pauta a seguir, los criterios, regulaciones, condiciones y transformaciones venideras en las Escuelas Normales siendo esta normativa un hito a considerar en todos los procesos que involucren a las ENS como formadoras de maestros.

Marco Metodológico

La metodología implementada se fundamenta en un enfoque cualitativo, dado que la naturaleza de los objetivos planteados requiere una comprensión profunda y detallada de la realidad educativa, Este enfoque es el más idóneo para abordar la caracterización de las prácticas de enseñanza y el análisis de las relaciones humanas y pedagógicas que se crean en el aula. Bajo esta perspectiva, la investigación se define de tipo descriptivo y analítico con un diseño

interpretativo, puesto que no solo se busca detallar cómo enseñan los maestros en ejercicio del núcleo de práctica pedagógica investigativa de los semestres 2, 3 y 4 del Programa de Formación Complementaria, sino que también se pretende establecer y comprender los vínculos existentes entre dichas prácticas y las formas de trabajo que estos docentes implementan.

Para llevar a cabo este proceso, la población de estudio corresponderá a los maestros en formación o en ejercicio de los semestres mencionados del PFC. La recolección de la información se articulará mediante técnicas e instrumentos específicos diseñados en primer lugar, para responder al objetivo de caracterizar las prácticas de enseñanza, se utilizó la el formulario

Simultáneamente, para abordar el segundo objetivo enfocado en analizar las relaciones entre la práctica de enseñanza y las formas de trabajo, se empleó la técnica de la entrevista semiestructurada. Este instrumento es fundamental para acceder a la voz de los protagonistas, permitiendo indagar en sus percepciones, la justificación de sus decisiones pedagógicas y cómo organizan su labor, ya sea de manera individual o colaborativa. Adicionalmente, se realizará un proceso de codificación y categorización de la información recopilada para realizar el análisis correspondiente.

La elección de los semestres 2, 3 y 4 del Programa de Formación Complementaria responde a que en estos niveles se concentra el Núcleo de Práctica Pedagógica Investigativa, el cual representa un eje fundamental donde se consolida el saber del maestro. Al focalizar la investigación en este ciclo específico, se busca analizar las prácticas de enseñanza en una etapa donde la articulación entre la teoría y la práctica es crítica, permitiendo establecer relaciones directas entre las formas de trabajo de los maestros en ejercicio y los fundamentos investigativos que estructuran este núcleo de formación

Análisis de Datos

Resultados

Análisis Interpretativo de Resultados: Percepciones sobre la Práctica Pedagógica

Dimensión Socio – Humanista

En la dimensión Socio–Humanista se identifica una tensión existente entre la intencionalidad docente y la percepción de la práctica en el aula, caracterizada por la autopercepción de los maestros en ejercicio y la observación de los maestros en formación. Si bien el 100% de los maestros en ejercicio afirma que en su práctica predomina la mediación pedagógica a través de andamiajes y retroalimentación formativa, sin embargo, esta visión no es compartida en su totalidad por los maestros en formación, quienes, aunque reconocen este rol en un 80% de los casos, señalan que un 11% de las veces la mediación fue intermitente y un 8% casi inexistente. ahora en el componente cultural e inclusivo. Mientras que la totalidad de los maestros en ejercicio (100%) asegura utilizar recursos que valoran los saberes culturales de los maestros en formación y manifiestan tener gestos explícitos de inclusión, sin embargo, el 46% de los maestros en formación percibieron la incorporación de referencias culturales o saberes de la comunidad, y un 13% indicó que esto nunca o casi nunca ocurre. De manera similar, frente a la inclusión, el 52% de los encuestados identificó adaptaciones explícitas para necesidades diversas, mientras que un 25% afirmó que nunca se lograron observar. Esto sugiere que, aunque el docente posee una disposición actitudinal positiva hacia la inclusión y la cultura (gestos), esta no se está materializando en estrategias didácticas visibles o tangibles para los maestros en formación, evidenciando una desconexión entre el discurso inclusivo del docente y la realidad operativa del aula.

Dimensión Problematicante

A diferencia de la dimensión anterior, la categoría Problematicante se consolida como la mayor fortaleza de los formularios analizados, mostrando una alta coherencia y alineación entre ambos actores, lo que indica una apropiación de la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI). Existe un consenso sobre la naturaleza de la interacción en clase: el 100% de los maestros en ejercicio sostiene que sus preguntas son abiertas e invitan a la argumentación, una afirmación validada por el 87% de los maestros en formación, quienes confirman este enfoque dialógico. El andamiaje de la clase también refleja esta solidez metodológica; el 81% de los encuestados notó una secuencia coherente (exploración, conceptualización, reflexión), y el 76% identificó que la clase se organizó alrededor de un problema que invitaba a la indagación, coincidiendo plenamente con el 100% de los docentes que afirman diseñar actividades centradas en problemas reales y contextualizados. Además, la promoción de habilidades investigativas es evidente y compartida: el 92% de los encuestados observó que se promovía la formulación de preguntas e hipótesis, alineándose con la autopercepción docente del 100% sobre la participación activa de los estudiantes en la formulación de preguntas investigativas. Estos resultados demuestran que la metodología de indagación y resolución de problemas no es solo un ideal teórico, sino una práctica ejecutada sistemáticamente y reconocida claramente por los estudiantes.

Prácticas de Enseñanza

En la dimensión de Prácticas de Enseñanza, La vinculación entre teoría y práctica es del 93% en donde los maestros en formación lograron identificar cómo la teoría del programa se relacionaba con la PPI, lo cual se corresponde con el 100% de los maestros en ejercicio por reforzar este vínculo y referenciar autores explícitos. Asimismo, la coherencia interna de la clase (metodología, tareas, evaluación) fue percibida positivamente por el 84% de los observadores y

defendida por el 100% de los docentes. Sin embargo, esta categoría arroja un hallazgo respecto a la atención a la diversidad. Acabando con la tendencia a la autoevaluación perfecta, solo el 50% de los maestros en ejercicio afirmó haber realizado adaptaciones curriculares concretas para estudiantes con necesidades diversas, admitiendo que un 25% de las veces solo lo hace "algunas veces" y otro 25% "casi nunca". Este dato valida la percepción crítica de los estudiantes en la dimensión humanista y confirma que la atención a la diversidad es el principal desafío técnico: hay conciencia teórica y voluntad humana, pero la implementación de adaptaciones curriculares específicas sigue siendo una debilidad reconocida por los propios docentes. Finalmente, aunque el 100% de los docentes cree comunicar los propósitos formativos claramente, un 35% de los estudiantes siente que esto solo ocurre a veces, señalando un área de mejora en la comunicación explícita de los propósitos de aprendizaje.

Ahora respondiendo al segundo objetivo se contrasta con lo encontrado en la fase anterior por lo cual pudimos identificar con respecto a las tres categorías anteriormente mencionadas que en la Dimensión Socio-Humanista

El enfoque se sustenta en la visión de Lev Vygotsky, quien destaca la importancia del contexto social y cultural en el aprendizaje, y Hannah Arendt, quien define la educación como una actividad que involucra aspectos emocionales y personales. Asimismo, se retoma a Guyot, subrayando que la práctica pedagógica busca fortalecer la relación "consigo mismo a través de otro", y a Paulo Freire, quien enfatiza la praxis como un movimiento dialéctico entre acción y reflexión para la emancipación.

Los resultados muestran una tensión. Aunque el 100% de los maestros en ejercicio afirma que en su práctica predomina la mediación y la valoración de saberes culturales, esta visión no es totalmente compartida por los estudiantes. Mientras los docentes aseguran tener gestos explícitos

de inclusión, un 46% de los maestros en formación percibió la incorporación de referencias culturales y un 13% indicó que esto casi nunca ocurre.

Existe una tensión entre el discurso inclusivo y la realidad. Mientras la teoría aboga por lo social y cultural, en la práctica, la inclusión se percibe a veces como intermitente; el 52% identificó adaptaciones curriculares explícitas, pero un 25% afirmó que nunca se lograron observar. Esto sugiere que el enfoque humanista se mantiene como una disposición actitudinal más que como una estrategia didáctica tangible.

Dimensión Problematizante

Se basa en Estanislao Zuleta, quien propone "hacer énfasis en la formación antes que en la información", propiciando la crítica y la construcción de una mentalidad científica. y en los núcleos temáticos de Nelson López, que integran conocimientos académicos y cotidianos.

Los datos confirman la apropiación de estos conceptos. Existe un consenso casi total: el 100% de los maestros en ejercicio sostienen que sus preguntas son abiertas e invitan a la argumentación, validado por el 87% de los maestros en formación. Además, el 92% observó la formulación de preguntas e hipótesis, alineándose con la autopercepción docente.

La metodología no es solo un ideal teórico. La estructura de la clase (exploración, conceptualización, reflexión), observada por el 81% de los encuestados, refleja la dialéctica de la enseñanza problémica descrita en la teoría. La clase se organiza alrededor de problemas reales, cumpliendo con el objetivo de Zuleta de que el individuo participe y saque sus propias conclusiones.

Prácticas de Enseñanza

Donald Schön define la reflexión sobre la práctica como un análisis que orienta la acción y permite tejer relaciones institucionales. A su vez, se menciona el currículo como un "proyecto-

trayecto" inacabado según Gimeno Sacristán, y la necesidad de una formación holística e incluyente citada por Julia Mora, que unifique el conocimiento y atienda las necesidades físicas y emocionales del maestro en formación.

La vinculación teoría-práctica es exitosa (93% de reconocimiento), lo que indica que la reflexión propuesta por Schön está ocurriendo y se referencian autores explícitos. Sin embargo, la aspiración holística e incluyente enfrenta desafíos: solo el 50% de los maestros en ejercicio afirmó haber realizado adaptaciones curriculares concretas, y un 25% de los maestros en ejercicio lo realiza "casi nunca".

Aunque existe la conciencia teórica sobre el maestro en formación como un "ser lleno de posibilidades" (Teoría socio-crítica), la implementación de adaptaciones curriculares es el principal desafío reconocido por los propios docentes en ejercicio. Además, aunque el 100% de los docentes cree comunicar los propósitos claramente, un 35% de los estudiantes siente que esto solo ocurre a veces.

Conclusiones

Al analizar las relaciones entre las prácticas de enseñanza y las formas de trabajo propias de la dimensión socio-humanista, se observa una distinción entre la intención pedagógica del docente y la percepción del estudiante. Si bien los maestros en ejercicio caracterizan su práctica desde la mediación y la valoración de los saberes culturales, alineándose con los referentes teóricos del modelo, esta relación no siempre es identificada con la misma claridad por los maestros en formación. Esto permite concluir que el enfoque humanista se manifiesta actualmente más como una disposición actitudinal y un discurso valioso por parte del docente,

que como una estrategia didáctica tangible y sistemática en la realidad del aula, existiendo una oportunidad para fortalecer la visibilidad de la inclusión en la práctica cotidiana.

Por otro lado, la caracterización de la dimensión problematizante evidencia una relación de alta coherencia entre lo propuesto por el modelo pedagógico y lo ejecutado en clase. Las formas de trabajo basadas en la pregunta abierta, la argumentación y la estructura dialéctica son reconocidas de manera consensuada por ambos actores, cumpliendo con el objetivo de fomentar una mentalidad crítica. Sin embargo, al revisar lo curricular, se identifica que la transición desde la reflexión teórica hacia la implementación de adaptaciones curriculares concretas representa un desafío pedagógico. Aunque la vinculación entre teoría y práctica es efectiva, la materialización de un currículo flexible y la comunicación de los propósitos de aprendizaje presentan matices que invitan a seguir trabajando para que la enseñanza atienda de manera integral y explícita las necesidades formativas.

Recomendaciones

Es conveniente fortalecer la coherencia entre el discurso inclusivo y las acciones dentro del aula. Para ello, resulta útil integrar de manera constante referencias culturales, adaptar las actividades según las necesidades reales y ofrecer explicaciones claras sobre los propósitos de cada proceso. La intención humanista debe convertirse en una práctica visible, consistente y significativa para quienes participan del proceso educativo.

Se sugiere mantener una actitud reflexiva que permita reconocer los desafíos pedagógicos y aprovecharlos como oportunidades de mejora. Participar activamente en la formulación de preguntas, la construcción de hipótesis y el análisis de situaciones reales contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión profunda de los contenidos, favoreciendo una relación más consciente con el aprendizaje

Referencias Bibliográficas

- Arias, M. & Mayorga, D. (2021). El modelo pedagógico problémico y las prácticas pedagógicas vistas desde el currículo en la licenciatura en educación preescolar de la Universidad Santo Tomás de Aquino. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11634/32480>.
- Carrillo, I., & Reyes, M. A. (2009). Educación y multirreferencialidad. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 22(1), 11-26.
- Cátedra UNESCO de Comunicación. (s.f.). Ponencia 12: La educación como campo de disputa. Pontificia Universidad Javeriana.
https://www.javeriana.edu.co/unesco/buenvivir/contenido/ponencias/tema4/ponencia_12.html
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B., & Valls, E. (1992). Los contenidos de la reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid: Santillana.
https://www.academia.edu/42170163/Cesar_Coll_Juan_Ignacio_Pozo_Bernabe_Sarabia_Enric_Valls_Los_contenidos_de_la_reforma_Ense%C3%B1anza_y_aprendizaje_de_conceptos_procedimientos_y_actitudes
- Colombia. Congreso de la República. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994: Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41214.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2020, 14 de septiembre). Decreto 1236 de 2020. Diario Oficial No. 51.437.
- Correa Mosquera, D., & Pérez Piñón, A. (2022). La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria. *Pedagogía y Saberes*, (57), 39–49.
<https://doi.org/10.17227/pys.num57-13588>
- Galvis Benavides, J. D., & Guerrero Pasuy, N. A. (2022). Concepciones epistemológicas y características de las prácticas pedagógicas del profesorado. *Revista UNIMAR*, 40(2), 173–193. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art8>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores (Documento de trabajo No. 1). Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co>

Anexos

Encuesta Dirigida a Maestros en Formación

Nombre:

Semestre:

Responde las siguientes preguntas en una escala del 1 al 5

1=Totalmente en desacuerdo

4=De acuerdo

2=En desacuerdo

5=Totalmente de acuerdo.

3=Algunas veces

1. Los propósitos formativos de las clases estuvieron explícitos y se comunicaron claramente
2. La secuencia de la clase (Exploración, Conceptualización Reflexión, Proposición) mostró coherencia con los propósitos formativo
3. Las actividades observadas promovieron el desarrollo de pensamiento crítico y ciudadano
4. ¿Logró identificar cómo la teoría vista en el programa se relacionaba con la PPI?
5. El maestro en ejercicio actuó principalmente como mediador (andamiaje, preguntas problematizadoras) más que como transmisor vertical.
6. Las preguntas del docente fueron, en su mayoría, abiertas y promovieron argumentación.
7. La distribución del turno de palabra favoreció la participación más que la exposición del docente.
8. El docente incorpora referencias culturales o saberes de la comunidad en las actividades o ejemplos.
9. Se observaron adaptaciones explícitas para estudiantes con necesidades diversas
10. El clima/gestos del docente promovieron respeto y reconocimiento de la diversidad.
11. La clase se organizó alrededor de un problema o pregunta que invitó a la indagación.

12. Se ejecutaron actividades que implicaron recolección o análisis de evidencias/datos.
13. Se promovió que los estudiantes formularan preguntas investigativas o hipótesis.
14. Se identificó Teorías o referentes teóricos que orientaron las decisiones didácticas en la clase recibida.
15. Las actividades de la clase fueron coherentes con ese marco (metodología, tareas, evaluación).
16. El docente mencionó o hizo referencia a autores/conceptos que conectan con la formación teórica
17. Recibió retroalimentación del maestro en ejercicio ¿De qué manera? ¿Fue formativa y orientada al aprendizaje?
18. Se utilizaron instrumentos o formatos que promovían la autoevaluación o la reflexión (ej. portafolios, guías).
19. La retroalimentación le permitió corregir o profundizar su trabajo en la misma clase o después.

ENCUESTA DIRIGIDA A MAESTROS EN EJERCICIO

Nombre*

Núcleo(s) que orienta*

Semestre(s) en los que orienta clase*

Responde las siguientes preguntas en una escala del 1 al 5

1=Totalmente en desacuerdo

2=En desacuerdo

3=Algunas veces

4=De acuerdo

5=Totalmente de acuerdo.

1. Los propósitos formativos de mi núcleo están explícitos y se comunican claramente a los estudiantes.
2. Las actividades que diseño y ejecuto se articulan con otros campos de formación
3. Refuerzo la relación entre teoría y práctica en las clases (vínculo de marcos teóricos con actividades concretas)
4. Describa una actividad reciente que considere coherente con propósitos formativos:
5. En mi práctica predomina la mediación pedagógica (uso de preguntas problematizadoras, andamiaje y retroalimentación formativa).
6. Fomento la participación distribuida: los estudiantes generan preguntas o proponen soluciones de manera frecuente.
7. Mis preguntas en clase tienden a ser abiertas (invitan a argumentar) más que cerradas.
8. Proporcione un ejemplo corto de una pregunta que haya usado en clase y qué tipo de respuestas produjo:
9. Los recursos y ejemplos que utilizo reconocen y valoran saberes culturales de los estudiantes.
10. Realizó adaptaciones pedagógicas para atender a estudiantes con necesidades diversas.
11. En mi práctica hay gestos explícitos de inclusión (lenguaje, recursos, dinámicas grupales)
12. Describa una experiencia donde la inclusión o el reconocimiento cultural influyeron en la dinámica de la clase:
13. Diseño actividades centradas en problemas reales o contextualizados para los estudiantes
14. Íntegro la investigación en al menos una secuencia durante el último semestre (planteamiento, recolección, análisis, presentación).

15. Los estudiantes participan activamente en la formulación de preguntas investigativas.
16. Describa un proyecto o actividad investigativa que haya implementado o en la que haya participado: mencione su rol y los resultados principales
17. Puedo identificar un referente teórico o teoría que oriente mi práctica (ej. constructivismo, pedagogía crítica, pedagogía decolonial).
18. Considero que existe coherencia entre lo que se plantea en la planeación y lo que ocurre en la práctica
19. Uso autores/textos de referencia en las actividades y discusiones con estudiantes.
20. Empleo instrumentos de evaluación formativa (ej. portafolios, rúbricas analíticas no numéricas, autoevaluación).
21. La retroalimentación que doy o recibo favorece la autorregulación y la mejora del proceso de aprendizaje.
22. ¿Qué tipo de retroalimentación considera más efectiva para promover una investigación escolar significativa?





