

Reflexión pedagógica para el fortalecimiento de las prácticas de aula en los docentes del Liceo

Hypatia Suba Pinar Bogotá

Sandra Milena Anzola Rocha

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Especialización en Pedagogía e Investigación en el Aula

Chía 2024

Reflexión pedagógica para el fortalecimiento de las prácticas de aula en los docentes del Liceo

Hypatia Suba Pinar Bogotá

Sandra Milena Anzola Rocha

Trabajo de grado para optar por el título de Especialista en Pedagogía e Investigación en el

Aula

Mg. Lida Alexandra Isaza Sandoval

Asesora

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Especialización en Pedagogía e Investigación en el aula

Chía, Cundinamarca

2024

Tabla de contenido

1. Planteamiento del problema	8
1.1 Justificación	8
1.2 Contexto Nacional	10
1.3 Contexto Institucional	11
1.4 Fase diagnóstica	22
1.5 Formulación del problema	27
1.6 Pregunta de investigación	31
1.7 Objetivos	31
1.7.1 General	31
1.7.2 Específicos	31
2. Marco de referencia	32
2.1 Antecedentes	32
2.2 Marco Legal	34
2.2 Marco Teórico	36
3. Diseño metodológico	39
3.1 Paradigma de la investigación.....	39
3.2 Enfoque de la investigación	40
3.3 Tipos de investigación	41
3.3.1 La investigación - acción.....	42
3.4 Población y muestra.....	43
3.5 Las técnicas y los instrumentos de indagación	44
3.6 Instrumentos de análisis de información.....	44
3.7 Análisis de información	46
4. Plan de acción	47
4.1 Diseño de la propuesta	47
4.2 Estrategia Didáctica.....	47
4.3 Propuesta del plan de acción	48
5. Conclusiones	56
6. Recomendaciones	56
Referencias	58

Anexos

Índice de figuras

Figura 1. Enfoques y dimensiones de la práctica pedagógica20

Figura 2. Perspectivas y énfasis sobre práctica pedagógica21

Anexos.

Anexo 1. Formatos de visita de clases27

Anexo 2. Gestión educativa docente27

Anexo 3. Formato de observación de trabajo cooperativo27

Resumen

En un mundo donde el cambio no solo es una constante, sino que ocurre a grandes velocidades, los docentes más que nunca requieren contar con verdaderos espacios para hacer introspección de forma más consciente sobre las interacciones que se generan en el aula entre los saberes y sus estudiantes, y que están mediadas por las estrategias que ellos planean y proponen. A la vez, el impacto que tienen en procesos de orden no solo cognoscitivo sino formativo, una palabra, una acción, una idea podría llegar a tener un efecto inspirador o devastador en los niños, niñas y jóvenes.

Por esa razón, urgen procesos transformadores en el equipo docente de toda institución, que no se pueden dar sin identificar en primer lugar, cuáles son las perspectivas y creencias previas que tienen sus docentes sobre pedagogía, planeación, didáctica, evaluación, prácticas de aula dentro y fuera del salón de clases.

Finalmente, se pretende verificar si propiciar la práctica de la reflexión pedagógica en el equipo docente de la institución privada Liceo Hypatia, contribuye en una cultura de maestros autocríticos y agentes de transformación en la educación.

Palabras clave: Reflexión pedagógica, pedagogía, práctica de aula.

Abstract

In a world where change is not only a constant, but occurs at great speed; more than ever, teachers need to have real spaces to introspect consciously about the interactions that are generated in the classroom between knowledge and their students, that are mediated by the strategies they suggest and propose. At the same time, the impact that a word, an action, an idea has on processes of order, not only cognitively but also formatively, could have an inspiring or devastating effect on children and young people.

For this reason, transforming processes are urgently needed in the teaching staff of any institution, which cannot occur without first identifying the previous perspectives and beliefs that teachers have about pedagogy, planning, didactics, evaluation, classroom practices inside and outside the classroom.

Finally, the aim it's verify whether promoting the pedagogical's practice reflection in the teaching team of the private institution Liceo Hypatia, contributes to a culture of self-critical teachers and transformational agents in education.

Key words: Pedagogical reflection, pedagogy, classroom practice.

Introducción

El papel del docente en los procesos de formación de las nuevas generaciones sigue teniendo gran trascendencia para la sociedad, y aunque algunos consideren que los avances tecnológicos han desplazado al docente del lugar que ocupaba, relegando su labor a un papel menos importante, ha sido todo lo contrario, retomando lo expresado por Bill Gates en un artículo publicado por el espectador, ¿Serán desplazados los docentes por la inteligencia artificial?, escrito por Julián de Zubiria, el 8 de mayo del 2023, él afirmaba que a inicios del siglo XXI, la calidad educativa estaría asociada a mejores recursos tecnológicos y conectividad, menor número de estudiantes y colegios más pequeños, esto podría suponer atención más personalizada a los procesos de cada estudiante, sin embargo, los resultados alcanzados por las instituciones que hicieron estos cambios no alcanzaron esos niveles de calidad que se esperaban, en sus términos concluyó que los docentes tienen un papel fundamental y decisivo en la educación. Estos supuestos, han propiciado para el maestro oportunidades de crecimiento personal y profesional, lo han impulsado a reinventarse, a ver el mundo con otra mirada y a apreciar realmente que su rol es de vital importancia para el bienestar de las generaciones presentes y futuras. De ahí que la formación docente ocupe un lugar privilegiado, si lo que se pretende es concebir y promover procesos de transformación de los escenarios educativos. Esta formación debe ser permanente, no basta con los estudios iniciales e incluso posgrados, ya que el saber disciplinar no es el único aspecto o criterio que caracteriza a un maestro en el

momento de ingresar a un aula de clases, debe tener la habilidad de equilibrar la teoría y la práctica.

En consecuencia, esta investigación se organiza de la siguiente manera: En la primera parte se plantea un problema partiendo del contexto, las necesidades y expectativas de las políticas nacionales y locales, de los resultados y evidencias durante la fase diagnóstica, formulando una pregunta de investigación frente a la cual es pertinente dar o por lo menos aproximarse a una posible respuesta y cuál es el alcance de esta investigación. Posteriormente, se establecen los referentes teóricos que enmarcan la propuesta y el marco normativo. Luego, se indica el diseño metodológico, enfoque y tipo de investigación, para diseñar así el plan de acción, los instrumentos que permitirán acceder a la información y las estrategias que permitirán la construcción de espacios de reflexión docente que aporten al crecimiento profesional y personal, impactando así en la calidad de la educación en el entorno elegido.

1. Planteamiento del problema

1.1 Justificación

La educación difícilmente podrá experimentar los cambios y transformaciones que requiere para la formación de las habilidades y competencias que exigen y necesitan las nuevas generaciones, sin partir de los docentes, que son aquellos seres humanos a quienes la sociedad les ha encomendado la tarea de compartir y crear nuevas redes de conocimientos y saberes disciplinares, integrarlos y conectarlos, además de desarrollar las dimensiones espirituales y emocionales de los educandos. Esto hace pertinente:

Diseñar espacios formativos que propendan por el desarrollo de las competencias necesarias para el efectivo desempeño del futuro licenciado buscando el desarrollo de su capacidad para aprehender y apropiar el contenido disciplinar desde la perspectiva de interdependencia entre qué enseñar y cómo enseñar, como una unidad intencionalmente orientada a lograr más y mejores aprendizajes y una formación integral en sus estudiantes. (MEN, p. 6)

De lo anterior, se ratifica la importancia que cobran los espacios donde el docente no solo pueda reflexionar sobre su propio quehacer, sino llevar a cabo un trabajo colaborativo que favorezca el intercambio de experiencias con docentes de menor o mayor experiencia, de diferentes saberes disciplinares y con diversos niveles de formación educativa.

En consecuencia, una institución educativa como el Liceo Hypatia, que tiene claro que "Educamos con calidad para la cultura de la autogestión", no podría desconocer que el punto de partida para alcanzar los objetivos propuestos, definidos en su PEI, empieza por la conformación de un equipo docente de la más alta calidad profesional. Y eso solo será posible si cuenta con maestros dispuestos a reflexionar sobre su práctica docente, asumir las oportunidades de aprendizaje con acciones específicas y direccionadas, permitirse la escucha atenta y crítica de la retroalimentación entre pares y directivos, como una forma natural de interacción propia del contexto educativo al que pertenecen.

Así pues, las visitas de aula se ven como una herramienta asertiva en la construcción de planes de mejora individual, grupal e institucional. No solamente consiste en asistir al aula y observar el desarrollo de la clase y las dinámicas propias que eso implica, sino que luego de esta visita se

programa una reunión para conversar sobre los elementos encontrados, su coherencia con el PEI y las oportunidades de mejora.

1.2 Contexto Nacional

Dentro de las normativas del MEN, están definidas aquellas propuestas orientadas a los docentes en mejoras salariales, de salud, de beneficios y por supuesto la mejora en la calidad de sus procesos de formación, por ello:

La práctica pedagógica se concibe como un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. (MEN, p. 6)

Colombia y Bogotá han venido avanzando cada año en programas de evaluación docente que permiten cualificar aún más la profesión del docente, resignificando su papel en la sociedad y garantizando una relación más armónica entre el saber y la práctica pedagógica. Esto se encuentra definido en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 -2026, en los lineamientos estratégicos para el desarrollo de los desafíos del PNDE al 2026, citando el cuarto y sexto desafío estratégico respectivamente; la construcción de una política pública para la formación de educadores e Impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas

tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida. Por ello, se hace imprescindible que las instituciones, tanto del sector público como privado, promuevan la cualificación de su equipo docente mediante la vinculación con proyectos de formación universitaria o capacitaciones con expertos en diferentes ámbitos del sector educativo. Estos expertos pueden abordar temas como currículo, evaluación, motivación escolar, procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otros.

En el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (2013), el Ministerio reconoce la pedagogía, la investigación y la evaluación como ejes de articulación que son transversales a la formación inicial, en servicio y avanzada de los educadores, en donde la práctica pedagógica, el diseño curricular y la identidad y rol del docente actúan como puntos de confluencia. (MEN, p. 6)

1.3 Contexto Institucional

El Liceo Hypatia es una institución educativa privada ubicada en el barrio Pinar, en la localidad de Suba, en la ciudad de Bogotá. Su dirección exacta es Calle 153 # 94-32. Su entorno cercano está rodeado por conjuntos residenciales. Justo al lado se ubica otra institución llamada Luz y Vida, de carácter privado. Hay una parada del bus alimentador cerca del colegio, y a pocos metros está el CAI del Pinar. Por la Calle 153, en dirección occidente hacia la Avenida Ciudad de Cali, se encuentra el Hospital de Suba, y unos kilómetros más allá se encuentra la clínica Corpas.

El colegio fue fundado en el año 1988 por un grupo de matemáticos en honor a Hypatia de Alejandría, debido a su formación extravagante a nivel científico, filosófico y especialmente matemático, quien cultivó de manera dedicada una combinación académica de absoluto equilibrio entre la astronomía, el exhaustivo cuidado de su cuerpo y la música, además de tomar decisiones firmes y personales con total responsabilidad, este grupo de directivos decidió nombrar a su colegio “Liceo Hypatia” (PEI, 2020).

Las instalaciones son mejoradas anualmente, lo cual ha sido más significativo y evidente para la comunidad escolar en los últimos 8 años. A tal punto, que el año pasado, al transformar totalmente la fachada, nuestro colegio vecino se motivó para hacer un diseño innovador y se observan algunas semejanzas. Con estos espacios se busca que los estudiantes puedan disfrutar de ambientes agradables y seguros, manteniendo un estilo muy natural, rodeado por plantas y naturaleza en cada lugar posible. La población familiar, según criterios económicos, pertenece a una clase media, donde los recursos de la gran mayoría son fruto directo de sus trabajos.

Las familias del Liceo, en su gran mayoría con un porcentaje cercano al 85%, se caracterizan por vivir juntos los dos padres de familia y hermanos, y aunque hay familias de padres separados, en general ambos padres están atentos al proceso formativo de sus hijos. Pertenece a una población, según criterios económicos, de una clase media, ubicada en estratos 3 y 4, con la particularidad de que, en los más pequeños (preescolar a 2° de primaria), algunas se ubican en estrato 5. La gran mayoría son fruto directo de sus trabajos. Se observa que el nivel de estudios de los padres de los más pequeños (preescolar a 2°) es mayor y su conocimiento del idioma inglés es más fluido, favoreciendo los procesos de sus hijos. La información anterior, es

obtenida de la encuesta de caracterización que se aplica y actualiza anualmente en la institución por parte del departamento de psicología.

La zona es muy heterogénea, los conjuntos residenciales, pertenecen en promedio a estrato 3 o 4. Sin embargo, algunas construcciones de casas son muy humildes, ubicadas entre los callejones de la calle principal 153 hacia el costado norte, y estas pertenecen a estrato 2. Hace unos años, Planeación Distrital quería homogenizar el barrio Pinar de acuerdo con su estrato socioeconómico y ubicar a todos los inmuebles en estrato 4, debido al desarrollo urbanístico de la propiedad horizontal. Por esta razón, hubo manifestaciones de las personas que habitan las viviendas mencionadas.

En los alrededores se pueden apreciar varios parques donde los niños y jóvenes pueden pasar tiempo. Sin embargo, en los últimos años, como ocurre en gran parte de la ciudad de Bogotá, la inseguridad ha sido un factor determinante en la asistencia a estos espacios. Algunos estudiantes del Liceo y de otras instituciones han sido víctimas de robo de celulares y bicicletas, este último medio de transporte utilizado en su desplazamiento hacia el colegio, especialmente a la hora de la salida. Por esta razón, se solicita continuamente al CAI hacer recorridos en las horas de salida de los estudiantes de los colegios más cercanos a él.

La actividad comercial es muy variada, se encuentran diferentes establecimientos para adquirir productos de la canasta familiar. Igualmente, a 15 o 20 minutos en vehículo, se ubica hacia el occidente el Centro Comercial Plaza Imperial, y hacia el sur el Centro Comercial Subazar y

Centro Suba. En el camino a estos últimos, se encuentra la Biblioteca Pública Francisco José de Caldas.

La pedagogía del Liceo según el PEI, plantea su paradigma educativo desde una visión constructivista, desde Vygotsky, y sociocrítica; buscando fomentar la resolución de problemas, a partir de la visión de autonomía planteada por Habermas (1982), en torno a los ejes desarrolladores de la comunicación, identificando a los profesores como “intelectuales transformativos” que “buscan desarrollar ciudadanos reflexivos y activos”, de acuerdo con Giroux (1980). Así mismo, se percibe la educación como el ambiente perfecto de aprendizaje para cuestionar, indagar y potenciar la contradicción y el conflicto para lograr consenso y asumir una postura crítica de la sociedad (Sáez Carreras, 1989), tomando en cuenta que el aprendizaje significativo, según Ausubel (1983), es lo que garantiza la comprensión, y no habrá tal significancia, en la medida que no se parta de conocimientos previos y de las necesidades estipuladas por la edad de los niños o las niñas, según Maslow (2013). (PEI, 2020, p. 14)

Partiendo de ese paradigma educativo en la institución, los docentes son considerados un pilar fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, como se menciona en el PEI: “intelectuales transformadores que buscan desarrollar ciudadanos reflexivos y activos”. Sin embargo, este tipo de ciudadanos no solo involucra a los estudiantes, sino también al mismo docente, ya que no se puede dar lo que no se tiene. Cuando hay convicción real sobre la importancia de ser reflexivos y, más aún, autorreflexivos, junto con la conciencia de que debe

ser acompañada de una acción para generar un verdadero cambio, los estudiantes lo perciben en su entorno escolar.

Aunque esa es la visión del Liceo, y las capacitaciones, encuentros y espacios de trabajo con el equipo docente buscan siempre que sus maestros desarrollen habilidades que les permitan un crecimiento no solo disciplinar o de los saberes, algunas acciones cotidianas evidencian dificultades, como: la apropiación del PEI y la metodología, actualización permanente, seguimiento de instrucciones, coherencia entre la teoría y la práctica, y, en un grupo muy pequeño, pasividad e incluso negligencia en su gestión.

En los maestros que han realizado estudios de posgrado, especializaciones o maestrías, se observa que sus percepciones sobre el rol del docente ya no son las mismas. Se vuelven más curiosos, cuestionan su propia práctica, son críticos sobre sus resultados y las estrategias que aplican. Pero en los maestros que no están en continua formación se observa, por el contrario, poca innovación o ajustes a sus planeaciones y objetivos de aprendizaje. Los resultados de sus estudiantes, no solamente en pruebas escritas sino en las evaluaciones formativas y sumativas que están definidas en la institución, no los hacen reflexionar sobre lo que está funcionando y aquello que no está favoreciendo el escenario de enseñanza y aprendizaje.

De los 30 maestros que hay en total este año 2023, la mayoría expresa al finalizar las capacitaciones una tendencia sobre su interés en que estas brinden más herramientas prácticas, pero en el sentido de “cápsulas mágicas” que son aplicables a todos. No se evalúa de

manera crítica si son o no convenientes para ciertos grupos e incluso para la población estudiantil de la institución. Esto podría deberse a que, en su mayoría, son muy jóvenes: 24 de ellos son Millennials, 3 Centennials y 3 Generación X, esta inferencia se hace dadas sus respuestas cuando se les pregunta ya sea en conversatorios personales o en realimentación en grupo, sobre la evaluación de las capacitaciones que ofrece el colegio durante los tiempos de jornadas pedagógicas que tienen lugar cada semana, de igual forma, en la evaluación institucional que ellos diligencian al final del año. Se encuentran en escalafón 7 y 8, lo que indica que son recién egresados o aún no cuentan con estudios de posgrado para avanzar en el escalafón docente. Les cuesta un poco más sentirse atraídos por capacitaciones más teóricas que busquen enriquecer la conceptualización que todo maestro debe tener sobre los conceptos que se vinculan directamente con su profesión de docente. Se llega a la anterior deducción por un hecho concreto, en el año 2023, en el que se realizó capacitación con dos profesionales externas en educación, antes de iniciar debido a la rotación docente en los últimos años, se considero pertinente retomar algunos conceptos puntuales del PEI que vincularon currículo, didáctica, pedagogía, comunicación asertiva oral y escrita, entre otros. Al final de esta capacitación, los docentes expresaban que, si bien son conceptos importantes, sería más interesante y aprovechable capacitaciones donde les dieran estrategias y tips más prácticos para implementar en el aula.

Es importante tener presente que aproximadamente el 80% de ellos cuenta con su título profesional en Licenciatura en diferentes disciplinas del conocimiento, mientras que los demás tienen formación profesional en otras carreras. De este último grupo, solamente unos pocos cuentan con estudios en pedagogía.

En su dimensión personal, son respetuosos, amables, puntuales y cumplidos con las funciones de su cargo, así como con las demás que se deriven del cronograma institucional. A pesar del organigrama institucional, los maestros se sienten cercanos a las coordinaciones y rectoría. Perciben a sus líderes como personas que los escuchan y apoyan frente a cualquier situación que va más allá del ámbito laboral, promoviendo un clima de trabajo favorable. Les encanta el deporte y participan activamente en los campeonatos intercurros. También disfrutan compartir con sus familias, hacer ejercicio, leer, ir al cine, al teatro, entre otros. Esto resalta el gran nivel humano de los maestros.

Durante los encuentros de realimentación con las áreas, coordinaciones o rectoría, siempre se parte del reconocimiento de los aspectos que han sido favorables en su práctica y se procede con las oportunidades de mejora que se observan en diversos escenarios como la visita aula, la realimentación de estudiantes y padres de familia, entre otras. No obstante, cuando se habla de oportunidades de mejora, a algunos les cuesta aceptar y diseñar un plan de acción para mejorar y, más aún, ponerlo en marcha. Sin embargo, en unos casos más específicos se observa ausencia de autocrítica, un ejemplo particular es la visita a clase, en el formato hay un espacio para que diligencien la autoevaluación y escriban un plan de acción que les permita ajustar las estrategias que no están siendo asertivas, y lo que escriben estos docentes es que la responsabilidad es de los estudiantes, de los papás, de los recursos, en fin, de todos, menos suya y por esa razón no pueden alcanzar las metas.

Cada año en el Liceo se definen las metas institucionales, se socializan y gestionan involucrando a los administrativos, directivos y docentes, algunas de ellas están más enfocadas en el rol

convivencial, académico o de gestión de los recursos, en el 2024, en mi rol como coordinadora académica y pedagógica, están contempladas las siguientes :

- Promover la reflexión de la práctica pedagógica desde la perspectiva integral del ser en formación permanente y realimentación continua del quehacer docente dentro y fuera del aula.
- Consolidar procesos de enseñanza-aprendizaje en ambientes de aula promoviendo la auto reflexión, acción, dedicación, disciplina y perseverancia, para la transformación en el espíritu, la generación de un pensamiento consciente y la actitud creativa.

Tomando como punto de partida las metas mencionadas, el logro de estas metas no se puede alcanzar mientras no se configure un espacio de reflexión sobre las prácticas pedagógicas de cada maestro. Esto implica visitas al aula y su respectiva realimentación, acompañamiento en la planeación para realizar los ajustes pertinentes de acuerdo con el contexto de cada grupo de estudiantes y demás particularidades.

Antes de seguir profundizando sobre dichas metas, es importante mencionar que desde el 2020, se llevó a cabo un cambio de metodología, plan de estudios y modelo de evaluación que claramente afectó a estudiantes y padres de familia, a quienes no les fue tan fácil el proceso de comprensión y adaptación, esto se recoge de la información brindada en las evaluaciones institucionales y las reuniones de padres individuales o colectivas. También impactó al equipo docente, lo que ha ocasionado una rotación continua de maestros que supera lo esperado de un año a otro, los hechos que llevaron a estas inferencias se relacionan con la oposición de algunos a replantear sus planeaciones, su gestión dentro del aula y la posibilidad de integrar otras estrategias de evaluación para los estudiantes, adicional que fue una de las razones

expresadas por ellos para no continuar en el Liceo para el siguiente año. Lo anterior permitió identificar que, aunque se creería que el docente es un profesional con una mentalidad más abierta que se adapta fácilmente a los cambios propios de su formación, no siempre es así, ya que salir de la zona de confort puede costar más de lo que se piensa.

Esta rotación de docentes no ha facilitado el proceso de afianzamiento del equipo docente para poder alcanzar las metas previstas para cada año escolar de acuerdo con lo esperado. Esto no se refiere solo a resultados en evaluaciones estandarizadas, sino también a la creación de ambientes saludables para estudiantes y docentes que propicien el aprendizaje desde la seguridad y el amor, y el fortalecimiento de la vida espiritual como esencia de la vida. Por esta razón, el ideario de comunidad tiene 6 atributos (equilibrado, pensante, espiritualmente fortalecido, autónomo, culturalmente amplio, con principios) que se espera desarrollar no solo en estudiantes, sino también en profesores.

Retomando las metas mencionadas, se agrega otro elemento importante que es la interdisciplinariedad, para abordar el conocimiento específico desde contextos más amplios y vinculantes para resolver problemas complejos. Sin embargo, surge otro obstáculo que, aunque se sospeche de él, no siempre se puede evidenciar: la resistencia de los maestros de las ciencias humanas a involucrarse con las ciencias exactas y viceversa. Esto se ha observado en el equipo de líderes de las áreas, a quienes les cuesta tener relaciones fluidas entre diferentes disciplinas del saber, lo que ha requerido espacios de conversación y revisión de documentos para romper esas barreras.

Citando a Fandiño & Bermúdez (2015), en su trabajo "Práctica pedagógica: subjetivar, problematizar y transformar el quehacer docente", se amplía la caracterización de un equipo de maestros, en el que la diversidad podría ser un factor que beneficie el aprendizaje individual o colectivo, pero también puede ser un riesgo si no permite establecer acuerdos y metas en común. En la figura 1, se pueden observar los enfoques y dimensiones planteados por los autores.

Figura 1.

Enfoques y dimensiones de la práctica pedagógica.

Enfoques	<p><i>Práctico-artesanal:</i> La PP se centra en procesos de transmisión, reproducción y repetición de conocimientos.</p>	<p><i>Normalizador-disciplinario:</i> La PP se orienta a inculcar comportamientos, normas, valores y principios.</p>	<p><i>Técnico-académicista:</i> La PP se concentra en la aplicación de lo teórico, de manera que el profesor se convierte en un objeto cuyo propósito es enseñar.</p>	<p><i>Personalista-humanista:</i> La PP busca un desarrollo libre y creativo de los estudiantes para que puedan transformar sus conocimientos de manera autónoma.</p>	<p><i>Hermenéutico-reflexivo:</i> La PP gira en torno a la formación de un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y nuevos saberes a partir de lo que adquiere en su experiencia.</p>
Dimensiones	<p><i>Disciplinar:</i> La PP se relaciona con el estudio del campo de saber desde todos sus ámbitos, bajo la premisa de que quien conoce con suficiencia la disciplina es el indicado para enseñarla.</p>	<p><i>Procedimental:</i> La PP se conecta con el uso de mecanismos para transformar los saberes disciplinares en contenidos entendibles a través de estrategias y andamiajes educativos.</p>	<p><i>Estratégica:</i> La PP se relaciona con la capacidad de resolver conflictos en el aula, teniendo en cuenta las características de los individuos y los contextos.</p>	<p><i>Ético-política:</i> La PP se basa en la concienciación sobre cómo el actuar refleja concepciones de individuo y de sociedad esperadas o deseadas y cómo las acciones docentes tienen implicaciones en la construcción de un tipo de sociedad y ciudadano.</p>	

Fuente: elaboración propia.

En las visitas de clase, desarrollo de proyectos y otras actividades, se puede observar que en el equipo docente hay maestros que se ubican en alguna de esas perspectivas, a la vez que la del profesor investigador está más asociada a quienes han realizado estudios de posgrado.

De estas perspectivas se derivan unos enfoques y dimensiones, en los que también se puede ubicar a los maestros de la institución, teniendo en cuenta que aquí, sin duda alguna, se permea la visión metodológica de la institución. En la figura 2, se establecen los énfasis de la práctica de aula según las diferentes perspectivas.

Figura 2.

Perspectivas y énfasis sobre práctica pedagógica

Perspectiva	Tradicional: profesor técnico	Personalista: profesor psicólogo humanista	Indagadora: profesor investigador
Énfasis	La práctica es esencial para adquirir las técnicas del oficio de ser maestro. El esquema tradicional para su desarrollo consiste en: información-observación-imitación de profesores experimentados. En esta práctica se observa una clara separación entre la teoría y la práctica.	La práctica es el espacio para contribuir al desarrollo integral del profesor, pues le permite acercarse de lleno a la realidad de las instituciones educativas e incidir directamente en ellas. El enfoque de práctica se corresponde con el de proyectos sociales comunitarios.	La práctica proporciona capacidad de análisis de la acción, de las creencias y teorías implícitas que subyacen en ellas, y de los significados otorgados por los protagonistas de la acción. Este énfasis busca integrar la teoría y la práctica, pues esta se constituye en un espacio para lograr conocimientos nuevos que deben analizarse con profundidad.

Fuente: elaboración propia.

Al ser coordinadora académica y pedagógica, mi práctica de aula se puede visualizar desde dos escenarios de acción. Esto no significa que sean excluyentes, sino que en algunos momentos de la práctica es más evidente uno que el otro.

El primero es de orden más operativo y organizacional, centrado en el diseño, seguimiento y verificación de cronogramas, formatos, circulares, reuniones y estrategias de seguimiento académico en un trabajo conjunto con estudiantes, docentes y padres de familia. También implica contactos externos para actividades institucionales, entre otros.

El segundo escenario es de orden más formativo, ya que se acompaña con capacitaciones, lecturas y demás insumos que cuestionen e indaguen sobre cómo fortalecer nuestro PEI y cómo hacer que toda la propuesta teórica se haga realidad en el aula con los estudiantes. Todas estas acciones se combinan en el día a día y están directamente relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, desde la gestión en la planeación, seguimiento y evaluación de los profesores, hasta los momentos inmersos en la organización de la vida escolar.

1.4 Fase diagnóstica

A partir de los momentos de interacción, especialmente con los maestros, con quienes trabajo directamente (dado que como docente no tengo asignación académica con ningún grupo, lo cual no implica que en algunos momentos de los espacios de tutoría, no aprovecho previa programación para hablar con los estudiantes sobre diferentes temas del proceso de planeación, evaluación, deberes escolares y otros de su interés), he identificado problemáticas

relacionadas con la comunicación asertiva en cuanto se dan directrices. Algunos docentes las implementan sin dificultad, pero otros realizan acciones que difieren de lo indicado, y lo hacen de manera poco propositiva y positiva. En lugar de ello, estas acciones no concuerdan con el PEI ni con la metodología institucional.

Por otro lado, la autorreflexión sobre sus clases y los procesos evaluativos a través de la rúbrica, que es nuestra herramienta de evaluación y, por último, la implementación real en las aulas del aprendizaje cooperativo entre los estudiantes a partir de la comprensión y dominio del docente. Estas problemáticas se ejemplifican en algunas situaciones relacionadas con la asignación de tareas definidas para los docentes, en las que se basan los aspectos que considero deben ser investigados desde mi práctica.

- Desde el inicio del año, se definió con todo el equipo que las directivas realizarían visitas a las clases, con el fin de realimentar a los maestros en la implementación de la metodología institucional de manera más eficiente y efectiva. Sin embargo, al momento de la realimentación, se puede observar en los formatos utilizados para las visitas que hay maestros a los cuales les cuesta realizar el ejercicio de autoevaluación de su labor y plantearse un plan de acción de mejora, posiblemente debido a la poca reflexión sobre la práctica de aula individual. Esto se observa en los momentos específicos en que se da el espacio de conversación, cuando expresan no haber identificado esos factores que menciona el observador, un ejemplo muy común, es que los maestros expresan que los estudiantes no participan, pero cuando se visita el aula, el docente finalmente se centra en los pocos que participan y olvida a los demás mientras transcurre la clase, a pesar de

insistir y mostrar continuamente experiencias exitosas - de otras maestras del Liceo - del aprendizaje cooperativo donde todos producen y participan en clase, y este es solamente un elemento de otros muchos que se observan no solo en una sino en varias clases, pero los que el docente expresa no haber identificado previamente.

- Se propuso en una jornada pedagógica (todos los miércoles de 2:00 a 4:00 pm) llevar a cabo un trabajo cooperativo en la revisión de documentos de planeación de otros compañeros, como parte del proceso de mejora en la elaboración de rúbricas como herramienta de evaluación. La dinámica consistía en la lectura de la rúbrica de un compañero, teniendo en cuenta 4 criterios dados por coordinación, y escribir recomendaciones que se consideren debían tenerse en cuenta para cumplir con las directrices. Sin embargo, se evidencia poca reflexión sobre los elementos consignados en la rúbrica y las directrices dadas para mejorar la práctica evaluativa en el aula. A continuación, citaré dos ejemplos concretos:

Ejemplo 1. La docente de Lengua Castellana se acerca a mí después de la jornada para comentarme que su compañera de revisión le dejó un comentario. Menciona que, aunque la compañera reconoció su esfuerzo y dedicación, calificó su trabajo como excelente, pero considera que desde los criterios no cumple con lo que se pide. Cuando revisamos juntas, notamos muchos y significativos cambios en su rúbrica.

Ejemplo 2. La docente de Biología y Química se acerca a mí después de la jornada para mencionarme que su compañero de revisión solo le hizo un comentario sobre una corrección de ortografía. Sin embargo, al igual que en el caso anterior, ella considera que desde los criterios, su trabajo no cumple con lo que se pide. Cuando revisamos juntas, observamos varios

cambios en su rúbrica, principalmente relacionados con la redacción y la claridad en la comunicación de la información a evaluar.

Como resultado del ejercicio anterior, la coordinadora programó reuniones individuales con los docentes, utilizando sus rúbricas como punto de partida para analizar juntos las directrices dadas y verificar si se están cumpliendo o no. Se discutió, además, la importancia de tener en cuenta estas directrices al elaborar las rúbricas.

El Liceo cuenta con un formato para establecer el plan operativo relacionado con el cumplimiento de las metas institucionales. Este formato se compartió con los docentes, junto con las 7 metas de este año, solicitando a cada uno de ellos definir un objetivo para cada meta, acciones para cumplir con el objetivo y aportar a la meta, y por último, indicadores para evaluar si se cumplieron. Al realizar la retroalimentación de los archivos de cada profesor, se observa también la dificultad para redactar adecuadamente un objetivo, una acción y un indicador, es decir, que su comunicación escrita no es tan clara.

Aunque los resultados de las situaciones anteriores generaron reflexión sobre la necesidad de fortalecer nuestras capacidades lectoras y escritoras para una comunicación más asertiva como maestros, y sobre la pertinencia de evaluar si nuestra práctica de aula responde al objetivo de aprendizaje que se tiene, dentro de la metodología institucional del contexto educativo en el que se lleva a cabo dicha práctica. Sin duda alguna, la parte del texto "La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa" de Antonio Latorre (2015, p. 5-6) fue un elemento más para comprender la importancia y pertinencia de contribuir en las prácticas de reflexión del equipo docente de la institución de la que formo parte, desde mi rol de liderazgo, como

herramienta para el mejoramiento de las prácticas de aula, propósito que se conecta totalmente con las metas institucionales del Liceo.

Años atrás, escuchaba a un psicólogo de la institución decir, "un colegio es tan grande como sus maestros". En su momento, pensaba que, efectivamente, los maestros son importantes, ya que recae sobre nosotros toda la responsabilidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque en ese entonces el enfoque era principalmente disciplinario. Y sobre todo, de los resultados que posicionan a las instituciones ante la sociedad. Sin embargo, después de vivir una pandemia, de vernos obligados a adaptarnos y reinventarnos, y de enfrentar tantas situaciones sociales y emocionales que afectan a los niños, niñas y jóvenes de nuestra institución, localidad, ciudad, país y el mundo entero, comprendí de manera más significativa que no importa la infraestructura o los recursos materiales de que se disponga. No importará cuánto conocimiento o contenido específico pueda albergar la memoria de los estudiantes, ni tendrá mucho valor la competencia para ser los mejores, sino que importa que en el camino no nos olvidemos o incluso agravemos al otro. Tal vez hay muchas más razones, pero estas fueron el punto de partida para identificar la urgencia de dignificar la profesión docente. Pero esto no se logrará sino a partir de docentes transformadores, que se cuestionan a sí mismos todos los días, que son creativos, que conocen claramente el contexto de sus estudiantes y que tienen una visión mucho más amplia del valor de la educación y, en especial, de lo que significa la formación de un ser humano.

La formación se entiende como una transformación de alma y del espíritu que capacitará al hombre para participar en la determinación de la verdad en el mundo y en la vida, de

un modo libre, es decir, en un lenguaje y un pensamiento consciente y responsable”

(Dikynson, 1995, p. 36)

Los documentos adjuntos corresponden a algunos de los formatos de visitas a clase, el formato de observación del trabajo cooperativo para la evaluación entre pares, y de las reuniones individuales de retroalimentación docente en la elaboración de rúbricas y formato de las metas de gestión de cada docente, adjuntando apartes de algunos de ellos. **Anexo 1.** Formatos de visitas a clase de algunos docentes, en el que se puede evidenciar que no siempre se diligencia el plan de acción de mejora o que no se hace distinción entre autoevaluación y acciones de mejora. https://drive.google.com/file/d/1WtK-k9y55SI_WHXGaQgMdQUI5suxJzWg/view

Anexo 2. Formatos de metas de gestión de una docente, evidencian las dificultades en la comunicación escrita de algunos docentes en relación a su práctica.

https://drive.google.com/file/d/1WtK-k9y55SI_WHXGaQgMdQUI5suxJzWg/view?usp=sharing

Anexo 3. Formatos de observación derivado del trabajo cooperativo que no tuvo el resultado esperado.

<https://drive.google.com/file/d/1rImCHc1PBrH6p7cF25Egvr5xM88WqBKl/view?usp=sharing>

1.5 Formulación del problema de investigación.

Como coordinadora académica y pedagógica, mi objetivo es respaldar y motivar a mis docentes mediante el diálogo y la reflexión individual, con el fin de mejorar sus prácticas de aula, así como orientar y guiar la planificación y evaluación desde el marco legal y los lineamientos establecidos. Sin embargo, he observado que algunos maestros no logran que sus estudiantes

alcancen los objetivos de aprendizaje propuestos en el plan de su área. Esta dificultad parece correlacionarse con la falta de autoobservación, autorreflexión y capacidad para emprender planes de acción para mejorar.

Además, enfrentan dificultades para administrar adecuadamente su tiempo y crear momentos para la reflexión, lo que repercute directamente en el crecimiento personal y profesional de mi equipo docente y, por ende, en el proceso formativo de nuestros estudiantes. Aunque es importante señalar que hay algunos maestros con habilidades reflexivas más desarrolladas, su impacto en el resto del equipo es limitado.

Las problemáticas observadas también están relacionadas con la comunicación asertiva al dar directrices. Algunos docentes implementan las indicaciones sin dificultad, mientras que otros las interpretan de manera diferente o no las siguen, lo que afecta la coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la metodología establecida. Asimismo, la autorreflexión sobre las clases y los procesos evaluativos a través de la rúbrica, así como la implementación del aprendizaje cooperativo en el aula, son áreas que requieren mejoras. Por ejemplo, en la asignación de tareas, la visita al aula y la revisión de documentos de planeación a través del trabajo cooperativo, se evidencia la dificultad para expresar oportunidades de mejora y realizar una autoevaluación objetiva, especialmente cuando existe una relación personal cercana entre los docentes.

En mi práctica, busco fomentar la reflexión pedagógica entre los docentes, promoviendo una mirada objetiva sobre todos los elementos que intervienen en sus clases. Mi objetivo es que cada uno pueda ser propositivo en cuanto a las acciones de mejora que puedan implementar,

considerando las dinámicas propias de su aula en cada grado. Para lograr esto, es necesario fortalecer la sistematización de mi ejercicio reflexivo, así como demostrar coherencia entre lo que se espera de los maestros y mi propio compromiso con la reflexión continua y la formación permanente.

Es fundamental reconocer que los procesos de enseñanza involucran numerosas variables, como la disposición y motivación del grupo estudiantil, así como el constante cambio en el conocimiento. Esto sugiere si se necesita replantear del rol del profesor, quien no solo actúa como guía y orientador, sino también como un profesional que reflexiona sobre su gestión en el aula. En este sentido, respaldo la idea planteada por Latorre (2005) sobre la importancia de que el docente sea un práctico reflexivo, capaz de analizar su experiencia y mejorar continuamente su labor educativa.

El autor afirma la necesidad que el docente vea el aula como una fuente de información sobre las experiencias que pueden considerarse exitosas o pertinentes, al igual que aquellas que no están siendo efectivas, para buscar nuevos caminos de brindar una educación de calidad, acorde a los requerimientos actuales de la sociedad, al mencionar que urge una transformación académica de los centros educativos, empezando por una docencia renovada (Latorre), invita a la reflexión sobre la pertinencia del aprendizaje permanente en un maestro, que nunca pierda la curiosidad por aprender cosas nuevas, que se plantee retos no solo en ámbitos intelectuales sino de crecimiento personal, para ser referente de sus estudiantes, que fortalezca sus habilidades blandas, entre ellas la adaptabilidad, que sin duda alguna ha sido de las más notorias en los últimos tiempos, desde la pandemia, los maestros se vieron obligados por las circunstancias del entorno a reinventar sus prácticas de aula, a usar estrategias particulares

para ciertos grados y edades, a ser más conscientes de procesos inclusivos, de los ritmos y estilos de aprendizaje y de vincular el recurso tecnológico al aula de forma más constante. Porque un profesor debe ser investigador, reflexivo, crítico e innovador de su práctica educativa. (Latorre)

Una posible solución frente a esta situación podría ser simular escenarios como la cátedra "Maestros hacen maestros", programas que buscan formar docentes y directivas en alianzas con Universidades que tienen programas de educación y la Fundación Compartir, donde interactúan profesores en formación, en ejercicio, directivos, asesores y capacitadores. Abrir espacios de autorreflexión, diálogo y discusión que amplíen nuestros conocimientos sobre el saber y la práctica pedagógica, permitiendo así que cada maestro se empodere.

Asimismo, implementar el aprendizaje cooperativo como herramienta para crear redes entre maestros, que no sean solo internas, sino que se podría proyectar con otras instituciones, ya que a través de esta metodología cada individuo lleva a cabo una acción que es totalmente imprescindible para que el trabajo del resto de integrantes pueda funcionar; el grupo depende directamente de lo que cada individuo haga y, al mismo tiempo, cada individuo depende directamente de lo que haga el grupo; interdependencia positiva; se organizan los grupos de trabajo con una intención pedagógica, para que se enriquezca el proceso por la diversidad e idoneidad de quienes hacen parte y aprender juntos, el éxito de un docente es el éxito de todos los docentes. Eliminando las rivalidades que a veces generan escenarios de riesgo en los procesos.

De la reflexión anterior surge la pregunta de investigación, la cual constituye un problema que necesita ser abordado para garantizar una educación integral de calidad. Es imperativo resolver este problema si aspiramos a mejorar continuamente la calidad de la educación.

1.6 Pregunta de investigación

¿Cómo generar en los docentes del Liceo Hypatia procesos de autorreflexión pedagógica mediada por una comunicación asertiva para promover acciones de mejora en sus prácticas de aula?

1.7 Objetivos

1.7.1 Objetivo general

- Contribuir en la creación y diseño de espacios que propicien la reflexión pedagógica por parte de los docentes del Liceo Hypatia, a partir de su práctica individual, en un trabajo cooperativo y una comunicación asertiva del equipo docente.

1.7.2. Objetivos específicos

- Caracterizar el equipo docente del Liceo Hypatia, en el saber y práctica pedagógica.
- Diseñar e implementar estrategias que propicien la socialización de prácticas de aula por parte de los docentes y favorezcan la reflexión colaborativa y la transformación.
- Analizar la pertinencia y eficacia de dichas estrategias para favorecer la reflexión por parte de los docentes.

2. Marco de Referencia

La investigación que se desarrolla aquí toma como marco de referencia “La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje” artículos – 357388 del MEN y la investigación-acción de Antonio Latorre (2005) como una potente herramienta de desarrollo profesional. En ambos documentos se postula la teoría sobre la importancia y pertinencia de promover la reflexión docente como parte del proceso de innovación y transformación educativa. Las categorías de análisis refieren a la reflexión pedagógica, la práctica de aula y la formación docente.

2.1 Antecedentes

Previo al análisis de las categorías mencionadas, es necesario revisar investigaciones anteriores que se hacen referencia a la formación docente y el ejercicio reflexivo. Entre ellas se encuentra el artículo de investigación “Una nueva mirada sobre la formación docente” de Nieva et al. (2016), en el cual se realiza una revisión de la formación docente con el objetivo de considerar las nuevas herramientas necesarias para enfrentar los desafíos actuales. Se destaca la importancia de una formación docente que pueda asumir los retos emergentes de los procesos sociales, culturales y dinámicos, lo cual implica una transformación social.

La formación docente es fundamental para la transformación de la sociedad que valora el desarrollo humano y los proyectos de vida de las personas en las que los diferentes procesos pedagógicos se convierten en una búsqueda permanente del ser y deber ser de la cultura de los sujetos de desarrollo. (p. 5)

Esta investigación va en línea con lo propuesto en el artículo "La reflexión de la práctica docente" de Torres et al. (2020), que no solamente revisa los aspectos propios de la formación,

sino que también evalúa la práctica reflexiva preguntando directamente a los docentes sobre sus percepciones al respecto. El análisis se realizó utilizando el método fenomenológico hermenéutico, lo que permitió concluir que la institución donde se llevó a cabo el estudio no cuenta con espacios ni instrumentos de autoevaluación y coevaluación apropiados que favorezcan este ejercicio. En el desarrollo de esta investigación, se ratifica con una mención de la UNESCO que:

El rol del docente es central para renovar las prácticas educativas, promover nuevas maneras de enseñar y nuevas experiencias de aprendizaje, de ahí que tomar consciencia de la medida en que el docente universitario reflexiona sobre su práctica educativa es necesario con miras a potenciar los objetivos, procesos y resultados de aprendizaje que se generan. Torres et al. (2020)

De igual manera, una tesis doctoral contempla lo expuesto en los dos artículos de investigación anteriores, “La reflexión docente como estrategia para adquirir conocimiento práctico: interacciones de supervisión en el Prácticum” de Gómez et al. (2019). Aquí encontramos la preocupación derivada de los procesos de formación en las universidades, donde se implementan planes de estudio que consolidan la formación del saber pedagógico desde lo teórico y permiten algunos espacios de práctica para que el docente en formación se haga una idea de las dinámicas propias de un aula. Sin embargo, no se le brindan los espacios de reflexión sobre esas experiencias, tanto de forma individual como colectiva, para que logre una mejor integración entre lo teórico y lo práctico. Esa puede ser una de las razones por las cuales, en ocasiones, cuando el docente empieza a ejercer su labor, automatiza su trabajo en el cumplimiento de metas homogéneas que no permiten suficiente amplitud para los contextos

específicos. Aquí se plantea una cuestión sobre la reflexión colectiva y su valor en el aprendizaje.

Se formulan diversas hipótesis para determinar si una reflexión con otra persona ya sea un compañero/a o un tutor/a de prácticas, es mejor que reflexionar individualmente para adquirir más aprendizaje profesional de la propia práctica y si la ayuda de supervisión de un tutor/a produce un conocimiento práctico docente más sofisticado y útil que un compañero/a. (Gómez, et al, 2019p.15)

Por último, las investigaciones anteriormente expuestas tienen varios puntos en común y ratifican la importancia de esta investigación. Se destaca la necesidad de crear espacios donde el maestro pueda tomar conciencia de su rol en la transformación de la educación. Por ende, es fundamental que no deje de reflexionar sobre su práctica y aprenda de forma constante.

2.2 Marco Legal

Finalizada la revisión de algunas de las investigaciones que se vinculan con ésta, se hace pertinente definir el marco teórico en el que se fundamenta la investigación en curso,

La ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en su artículo 109. Finalidades de la formación de educadores. La formación de educadores tendrá como fines generales: “formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo”.

En la misma línea, la Ley General de Educación define el rol del profesor dentro de las instituciones educativas como la persona que guía los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, cumpliendo con las áreas básicas de aprendizaje y respondiendo a las expectativas de la sociedad actual. Por tanto, establece la necesidad de que el profesor se capacite y se actualice continuamente, comprenda y ponga en práctica el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y participe de forma activa en un liderazgo propositivo para mejorar el entorno educativo en el que trabaja.

La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional. El Gobierno Nacional creará las condiciones necesarias para facilitar a los educadores su mejoramiento profesional, con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad. La responsabilidad de dicho mejoramiento será de los propios educadores, de la Nación, de las entidades territoriales y de las instituciones educativas.

(Artículo 110, Ley 115 de 1994)

En esta última afirmación de la Ley, podemos apreciar que la responsabilidad de formar maestros más reflexivos, investigadores, innovadores, críticos y con prácticas de aula efectivas y eficaces no recae únicamente en el docente. Si bien este debe reconocer la importancia de aprender durante toda la vida, también requiere el acompañamiento de las instituciones, las entidades territoriales y la Nación. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) promueve escenarios de mejoramiento profesional docente, invitando a todos los actores de la educación a ser promotores y a asumir la responsabilidad de estos procesos. En el caso de las instituciones educativas privadas, los directivos tienen el compromiso de velar por la calidad de la educación que reciben sus estudiantes y sus familias. Esta es una oportunidad para generar

proyectos en los que los maestros se cualifiquen a través de la auto reflexión pedagógica como una estrategia que les brinda posibilidades de crecimiento personal y profesional.

2.3 Marco Teórico

Retomando las categorías de análisis que se refieren a la reflexión pedagógica, la práctica de aula y la formación docente, la propuesta pedagógica que se pretende llevar a cabo tiene como punto de partida la importancia y relevancia que tiene el docente como agente transformador de la educación para alcanzar procesos de formación de alta calidad. Esta calidad no se limita únicamente al ámbito intelectual, sino que también implica formar ciudadanos éticos, responsables de sus decisiones, que actúan con autonomía y coherencia entre su sentir, pensar, decidir y actuar. Por lo tanto, la propuesta busca generar ambientes favorables para el desarrollo profesional de los docentes, ya que se entiende que esto es vital para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los fines sería: formar un docente capaz de ejercer su profesión con responsabilidad social, en una sociedad pluriétnica y multicultural. Posibles líneas de acción podrían ser: Una primera línea, flexibilización de los sistemas educativos. Segunda línea, diseño curricular de la carrera docente que sume en lo disciplinar, pedagógico e instrumental. Tercera línea podría promover las “comunidades de aprendizaje y de participación”, forjadoras de una cultura escolar colegiada en la que el profesor en formación pueda compartir experiencias y reflexiones sobre sus prácticas educativas con los que viven similar proceso en otros países. Cuarta línea de acción podría centrarse en “los docentes y el fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo”,

propiciando el desarrollo de investigaciones en el contexto áulico e institucional, con la modalidad de investigación-acción. (Maciel de Oliveira, 2005, p. 87,88)

Entendiendo que la labor del docente no se limita únicamente a generar experiencias significativas para que el estudiante acceda al conocimiento existente y lo aplique a su contexto, sino que también implica construir nuevos conocimientos que den un nuevo significado a la realidad del estudiante. Esto permite responder de manera más asertiva a sus necesidades actuales y futuras, así como al tipo de interacciones que se producen a nivel local y global entre los ciudadanos. Esta perspectiva implica una nueva forma de concebir la educación y el rol del docente, lo cual incide necesariamente en las habilidades y competencias que se requieren de él, tal como lo menciona Latorre (2005),

La concepción educativa de que el profesional de la educación es un investigador o práctico reflexivo; un profesional que integra en su práctica la función investigadora como medio de autodesarrollo profesional e instrumento para mejorar la calidad de los centros educativos. Defendemos pues el papel del docente como investigador, como diseñador de programas de autodesarrollo, como un innovador y práctico reflexivo, un profesorado capaz de analizar su experiencia, cargada de actitudes, valores, simbologías, sentimientos, intereses sociales y pautas culturales... La transformación académica de todo centro pasa necesariamente por una docencia renovada y por un docente innovador, formado en una doble perspectiva: la disciplinaria y la pedagógica práctica... la escuela necesita una docencia transformadora. (p. 6)

La docencia renovada o transformadora, como nos describe Latorre (2005), es una invitación para que cada docente y directivo lidere y aporte con sus ideas en proyectos de gestión del tiempo. Estos proyectos deben permitir a cada maestro contar con espacios de reflexión pedagógica que no solo se enfoquen en analizar las experiencias en el aula, sino que también brinden recursos para la capacitación y actualización teórica. Estos recursos deben responder a las exigencias de la sociedad, vinculando la visión personal del docente con escenarios colectivos que faciliten el mejoramiento personal a través de la perspectiva de otros maestros.

En este sentido, Korthagen (2010) considera que reflexionar sobre la práctica pedagógica trae gran beneficio a los docentes porque:

Permite recapacitar sobre algunos de las causas, a veces difícilmente explicables, del comportamiento docente: ¿por qué hago lo que hago?

Ayuda a pensar sobre las experiencias de la clase con base en sus preocupaciones personales,

Permite descubrir nuevas y mejores formas de hacer las cosas en el aula, la escuela, la zona, cuando se realiza sistemáticamente a partir de describir, resignificar, comparar y transformar la práctica, tomando conciencia de sus aspectos esenciales;

Ayuda a profundizar e ir más allá de formas superficiales de analizar problemas y plantear soluciones pedagógicas;

Impulsa el aprendizaje docente entre pares, ya que el apoyo de los colegas es más efectivo que la formación individualista y no colaborativa.

Por estas razones, la reflexión del docente sobre su práctica en el aula le permite dar sentido y claridad a sus acciones. También le brinda la oportunidad de replantearlas si es necesario, comprender los contextos y las particularidades de las poblaciones estudiantiles con las que trabaja. En última instancia, esta reflexión lo invita a reinventarse para asumir nuevos retos y convertir este ejercicio en un aprendizaje colectivo al colaborar con otros maestros para el crecimiento profesional personal (p. 10).

3. Diseño metodológico

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación, es necesario definir la estrategia metodológica que incluya actividades, recursos y escenarios que fomenten la reflexión pedagógica para fortalecer las prácticas de aula de los docentes. Los artículos mencionados en los antecedentes nos han llevado a reconocer la necesidad de crear propuestas que permitan a los docentes reflexionar sobre su práctica. Sin embargo, los horarios y tiempos asignados a los docentes en las instituciones educativas no suelen incluir estos espacios, según reconocen los propios maestros.

Por esta razón, esta investigación busca ofrecer a las instituciones educativas una forma de crear este tipo de espacios para los docentes sin que estos perciban una sobrecarga laboral.

3.1 Paradigma

Dado que el paradigma sociocrítico se enfoca en generar procesos transformadores en beneficio de la comunidad, resulta el más pertinente para esta investigación. El objetivo no es simplemente entender o analizar la realidad de la ausencia y necesidad de reflexión docente en

el ámbito laboral, sino transformar los espacios educativos mediante el desarrollo de proyectos que permitan a los maestros reflexionar sobre su saber pedagógico, su práctica de aula, los alcances de su profesión, sus necesidades y oportunidades de mejora. Este ejercicio autorreflexivo del docente beneficia de forma indirecta a los estudiantes, a las instituciones educativas y al sistema educativo en general, siguiendo la perspectiva de Lewin (1946).

3.2 Enfoque metodológico

El enfoque sociocrítico en la investigación educativa resalta la importancia de empoderar al docente, permitiéndole participar activamente en la construcción de su propia realidad educativa junto con sus colegas. Para cumplir con los objetivos de esta investigación, es fundamental aplicar técnicas e instrumentos de estudio cualitativo que consideren las perspectivas de los participantes y se centren en el estudio de casos específicos.

Siguiendo la perspectiva de Lewin (1946), como se menciona en el texto de Latorre (2005),

se reconoce la necesidad de combinar la investigación, la acción y la formación como elementos esenciales para el desarrollo profesional de un docente. Es crucial entender que este proceso, que comienza con la autorreflexión, se enriquece con los aportes, experiencias e interacciones entre maestros de diferentes disciplinas y contextos educativos, que trabajan con estudiantes diversos en términos de edades, condiciones sociales, emocionales y económicas (p.24).

Aprendizaje cooperativo:

El aprendizaje cooperativo es una estrategia metodológica que fomenta el éxito colectivo, alentando a los participantes a aprender juntos, valorar las diferencias y enriquecerse con las ideas y experiencias de los demás. También promueve la tolerancia en momentos de desacuerdo y anima a cada individuo a contribuir con su reflexión, talento y habilidades únicas. Además, fortalece las habilidades sociales y las relaciones interpersonales al tiempo que fomenta una comprensión de la competencia personal en lugar de una competencia contra los demás. Cada acción realizada por un docente es fundamental para el funcionamiento del equipo, ya que existe una interdependencia positiva entre ellos. Tanto la organización de los grupos de trabajo como el trabajo individual tienen una intención pedagógica específica, lo que convierte al aprendizaje cooperativo en una estrategia idónea para fomentar la autorreflexión pedagógica mediante una comunicación asertiva, y así promover acciones de mejora en las prácticas de aula de todo el equipo docente.

Además de fortalecer la cohesión social al cambiar de una dinámica competitiva a una cooperativa, el aprendizaje cooperativo motiva a través del diseño e implementación de experiencias de aprendizaje observadas en el aula por parte de otros maestros. Esto crea un entorno que abre posibilidades para nuevas formas de entender los espacios y las interacciones en el aula.

3.3 Tipo de investigación.

El tipo de investigación que se hace más pertinente al aplicar la investigación - acción es aplicada, dado que en este tipo de estudios hay una elaboración y reelaboración continua, es

decir, se están formulando preguntas durante todo el proceso, interpretando en cada fase los resultados de la observación o aplicación de ciertas técnicas, esto le da una característica circular, sin que con ello deje ser sistemática.

En este tipo de investigación, Hernández & Mendoza (2018, p.7) mencionan que el investigador comienza el proceso examinando los hechos en sí y revisando los estudios previos, ambas acciones de manera simultánea, a fin de generar una teoría que sea consistente con lo que está observando que ocurre.

3.3.1 La investigación – acción

En el ámbito educativo, la investigación acción al enfocarse en aprender haciendo, permite observar cómo se pueden modificar los procesos en un entorno específico, a diferencia de otro tipo de investigaciones, clasificadas según su objetivo como lo es la investigación básica, que se enfoca en la búsqueda del conocimiento por sí mismo, este último tipo de investigación ha ofrecido teorías de gran valor en contextos escolares, pero en ocasiones no se logran articular en la práctica según lo esperado, en ese orden de ideas, la investigación acción provee estrategias que podrían ser más favorables frente a la necesidad de integrar la acción en el proceso, lo que busca en esencia es definir acciones específicas y guiadas para que una práctica mejore o se transforme para beneficio de quienes están implicados de una u otra manera, lo cual podría pensarse como uno de los grandes retos de la educación, que es encontrar la armonía entre la teoría y la práctica, como hacer realidad en el aula de clases, todos los referentes sobre enseñanza y aprendizaje que son propios del saber pedagógico del maestro Lewin (1946).

En ese orden de ideas, si lo que se pretende con la investigación acción es alcanzar la comprensión, pero no solo para entender una práctica social como es la educación, sino cambiarla para mejorarla, es la más adecuada porque con esta investigación se espera que el docente piense, sienta, decida y actúe en relación a su quehacer dentro y fuera del aula Lewin (1946).

3.4 Población

La población objeto de estudio corresponde al equipo docente de la institución, mayoritariamente proveniente de la ciudad de Bogotá y con edades comprendidas entre los 25 y 40 años. Los miembros de este equipo poseen títulos de Licenciatura en diversas disciplinas del conocimiento, mientras que otros cuentan con formación profesional en áreas distintas, complementada con estudios en pedagogía. La mayoría posee una experiencia laboral de más de dos años en el aula. Aunque solo algunos de ellos tienen estudios de posgrado, como especializaciones y maestrías, un número significativo participa en cursos y diplomados de manera constante.

Todos los docentes expresan sentirse satisfechos en el Liceo, destacando el valor que la dirección otorga a su labor, así como el trato respetuoso que reciben por parte de los estudiantes. Se involucran activamente en las capacitaciones propuestas, cumplen diligentemente con las entregas de sus asignaciones según el cronograma institucional y están receptivos ante la retroalimentación sobre su desempeño.

3.5 Las técnicas y los instrumentos de indagación

La selección de las técnicas e instrumentos de indagación están asociados al grado de vinculación que tenga el investigador en el momento de interactuar con la situación o el contexto y las técnicas para recoger la información. De acuerdo con Latorre (2005, p.54) las estrategias y los medios audiovisuales son las técnicas más utilizadas en la investigación – acción.

En consecuencia, esta es una fase muy importante de la investigación acción, que, en coherencia con el objetivo de esta investigación, dentro de las técnicas de recogida de información estará definida la observación sistemática, ahora bien, para tener en cuenta el punto de vista del investigador y los participantes se definen cuestionarios auto aplicables y un diario docente como mecanismo de registro de la reflexión, bitácoras de los encuentros o espacios de interacción entre los observadores.

3.6 Instrumentos de análisis de información

Los instrumentos de análisis están definidos en el marco de la observación participante, en dos escenarios donde tiene mayor incidencia el participante. El primero es el individual, y el segundo es el de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que se busca que a partir de la reflexión individual del docente su práctica de aula se transforme.

El análisis de datos cualitativos es de gran valor en los ámbitos educativos, ya que brinda información invaluable para comprender mejor los actores y los contextos de los cuales se obtiene la información, permite contrastar los objetivos planteados versus los objetivos

alcanzados, y así tomar decisiones informadas y acertadas al fijar o establecer un plan de mejoramiento.

Los instrumentos que serán empleados se desarrollan en los siguientes momentos:

Recolección de los datos

En este momento, se recopilará toda la información que sea relevante para la investigación, dado que la gestión académica cuenta con variados formatos y espacios de encuentro para recoger información sobre los procesos antes, durante y después de la práctica de aula, entre ellos:

- Bitácoras.
- Registros de entrevistas o encuentros individuales
- Observación sistemática/ registro de visitas al aula
- Diario de campo

Codificación de datos

En este momento, la información será clasificada estableciendo categorías que aporten claridad sobre el significado de los datos y lo que representan en los entornos escolares. Los códigos buscan resumir un texto muy amplio en una idea más precisa que facilite la toma de decisiones.

Interpretación de los datos

En este momento, se buscará extraer conclusiones de la información proporcionada por los datos que se han recolectado, de tal manera que se pueda dar respuesta al cómo y al por qué de las interacciones que se generan en los entornos observados. Durante este momento, se

propone que sean los mismos docentes quienes expresen sus ideas y percepciones de los hechos observados.

Reporte de los datos

En este momento de cierre, se realizará la narrativa a partir de las conclusiones elaboradas luego de la interpretación de los datos, este momento es muy importante para lograr que el propósito comunicativo de la investigación posibilite al lector comprender la importancia y relevancia de los datos obtenidos.

3.7 Análisis de información

En la investigación acción el análisis de la información obtenida a partir de los instrumentos de recolección es permanente, por lo tanto, se proyecta la creación de un portafolio digital para cada maestro donde se registren las experiencias pedagógicas de cada uno, sus anotaciones del diario de campo como escenario de introspección, las actas y formatos de visita a clase y encuentros entre maestros para hacer ejercicios de realimentación sobre las fortalezas y también las acciones de mejora en su quehacer docente.

Dentro de las fases del análisis de información es importante poder validar la información, es decir, aportar criterios de datos que sean creíbles y confiables, de modo que las conclusiones e inferencias soporten en las evidencias y tengan una contribución significativa para la población observada, en torno a la problemática abordada.

Retomando los momentos mencionados en los instrumentos de análisis de información, la narrativa creada para el cierre de la investigación el producto de los procesos de reflexión,

escrita en un artículo académico que sea objeto de evaluación por un equipo de pares y avalado por el aporte significativo que hace a la formación docente.

4. PLAN DE ACCIÓN

4.1 Diseño de la propuesta

El plan de acción de esta propuesta está definido por eventos que se dan en tiempos específicos, durante las jornadas pedagógicas programadas todos los miércoles, después de la salida de los estudiantes, en los horarios de reflexión pedagógica asignados por ciclo a cada docente dentro de su jornada y en los encuentros o conversatorios de realimentación.

En cada uno de estos espacios el propósito es no solo motivar la reflexión individual desde el sentir y el pensar, sino dejar una huella escrita de este valioso ejercicio y complementarlo con la reflexión colectiva. En consecuencia, de lo anterior, es un plan que da inicio a partir de preguntas que buscan generar un espacio de auto cuestionarse creencias e ideas en cada docente, y que constituyen un camino de formación que se consolide y se enriquezca cada día de su quehacer dentro y fuera del aula.

4.2 Estrategia didáctica

El enfoque socio- crítico, provee elementos de gran valor en una problemática de tanta relevancia como es la formación permanente de los docentes, si lo que se pretende es transformar los escenarios de educación para que los niños, niñas y jóvenes reciban la formación que necesitan y que merecen.

Según Unzueta (2011), este enfoque ofrece una visión holística y dialéctica de la realidad educativa, promoviendo una perspectiva democrática y participativa en la construcción compartida del conocimiento. Además, adopta una postura revolucionaria y transformadora de la epistemología, integrándola con la realidad comunitaria. Este enfoque considera fundamental activar y dinamizar la participación a través de formas de trabajo social, las cuales se convierten en medios didácticos clave, promoviendo una educación comunitaria crítica y reflexiva. En este tipo de educación, el desarrollo del conocimiento se concibe estrechamente vinculado con la búsqueda de soluciones a los problemas sociales, involucrando a los participantes del proceso como investigadores de las necesidades más relevantes y urgentes de sus propias comunidades.

Desde este enfoque, la propuesta didáctica se centra en la reflexión docente desde una visión holística. El objetivo es lograr que los docentes del Liceo Hypatia fortalezcan sus prácticas de aula al contribuir en la formación de espacios que vinculen experiencias significativas para promover la reflexión individual y colectiva.

En los escenarios dispuestos en las sesiones definidas en la propuesta se pretende crear escenarios de sensibilización y revisión del proceso integral en la formación de un ser humano, de tal manera que los docentes se conviertan en investigadores, estableciendo causas posibles frente a las dificultades a las que se enfrenta un docente y soluciones viables y oportunas, partiendo del PEI institucional como carta de navegación en su entorno inmediato.

4.3 Propuesta del plan de acción

Sesión No. 1

Nombre de la actividad: Sensibilización

Propósito:

Contribuir a la autorreflexión de los docentes frente a su práctica dentro y fuera del aula.

Descripción de la actividad según la estrategia didáctica:

Diseño de una tarea cooperativa en tres pasos

Diseñar una tarea relevante

Momento 1. Lectura o video sobre la profesionalización del profesor.

<mailto:https://youtu.be/1m13aMT4xEI?si=a02Nk61qaEB7WOgV>

Momento 2. Pensar sobre las siguientes preguntas de sensibilización que podrían ser:

- ✚ ¿Qué significa ser profesor para usted?
- ✚ ¿Qué aspectos considera potentes en su práctica?
- ✚ ¿Qué está sucediendo en mi práctica que se torna problemático? ¿En qué sentido es problemático?
- ✚ ¿Ustedes se recomendarían para ser los profesores de sus hijos? Explica tus motivos.
- ✚ ¿Cuál es la función de la escuela en este momento?
- ✚ Desde mi rol de maestro, ¿Yo soy consciente cómo aprende el ser humano?
- ✚ Cuando las clases no son lo que esperaba porque los estudiantes no se ven motivados o dispuestos, ¿Qué estoy haciendo para transformar lo que está pasando?

Establecer el nivel de ayuda

Momento 3. Escribir las respuestas a cada una de las preguntas de sensibilización.

En esta parte de la actividad se utiliza el patrón individual del aprendizaje cooperativo.

Estrategias de evaluación:

Cooperativiza la dinámica

Con el objetivo de evaluar el alcance de la contribución de ese escenario a la autorreflexión del docente, se socializarán preguntas que no hayan sido propuestas o sugeridas, pero han surgido de cada uno frente a su propia práctica, es decir, esto permitiría observar que tan profundo ha sido el cuestionamiento a partir de la tarea propuesta.

Sesión No. 2

Nombre de la actividad: Conversando con un experto

Propósito:

Brindar un espacio de interacción con un experto en la formación docente desde la metodología de investigación- acción para profundizar en conceptos que son claves para la mejora de la práctica docente dentro y fuera del aula.

Descripción de la actividad según la estrategia didáctica:

Diseño de una tarea cooperativa en tres pasos

Diseñar una tarea relevante

Momento 1. Presentación del experto: La profesora Alexandra Isaza, quién actualmente dirige mi trabajo de especialización, teniendo en cuenta mi decisión de continuar con la maestría, ha ofrecido colaborar en esta fase del trabajo con los maestros del Liceo Hypatia.

Momento 2. Proponer un escenario de interacción entre los docentes y de los docentes con el experto.

Establecer el nivel de ayuda

Momento 3. Definir el patrón de cooperación más adecuado, que puede ser grupal – individual o individual – grupal.

Estrategias de evaluación:

Cooperativiza la dinámica

Con el objetivo de evaluar el nivel de profundidad que se alcanzó en los conceptos claves para la mejora en la práctica de aula, se propone elaborar organizadores gráficos diferentes, utilizando patrones de cooperación grupales interdisciplinarios, de manera que los maestros no estén organizados por las áreas disciplinares.

Sesión No. 3

Nombre de la actividad: Compartiendo experiencias exitosas

Propósito:

Compartir experiencias y reflexiones pedagógicas mediante la presentación y el estudio de casos que se consideren exitosos o no en la práctica de aula.

Descripción de la actividad según la estrategia didáctica:

Diseño de una tarea cooperativa en tres pasos

Diseñar una tarea relevante

Momento 1. Previamente se ha convocado a un grupo de maestros para que presente de forma individual o grupal una experiencia de aula, esto debido a que tenemos clases de investigación interdisciplinar que dirigen dos maestros y también porque estamos en el camino hacia las planeaciones interdisciplinares.

Establecer el nivel de ayuda

Momento 2. Utilizando un patrón de cooperación individual – grupal, los maestros evaluarán (la evaluación vista como una oportunidad de aprendizaje) cada experiencia respondiendo a las siguientes preguntas:

- ✚ ¿Cuál o cuáles son los aspectos más destacados de la experiencia?
- ✚ ¿Podría aplicarlo a mi disciplina con mis estudiantes?
- ✚ ¿La experiencia de aprendizaje presentadas le aporta al PEI?
- ✚ ¿Qué oportunidades de mejora encuentro en estas experiencias?

Momento 3. Se reunirán en parejas para elaborar un diagrama de Venn por cada experiencia en el que escriban los puntos en común en sus respuestas y los puntos de vista que no son comunes.

Estrategias de evaluación:

Cooperativiza la dinámica

Con el objetivo de evaluar los aportes de las experiencias presentadas y de las reflexiones hechas a partir de las mismas, se propone a cada docente que proponga una experiencia de aula, en la que aplique estos elementos e invite a un compañero suyo a visitarlo en esa clase.

Sesión No. 4

Nombre de la actividad: Soñando en colectivo

Propósito:

Promover espacios de trabajo docente para consolidar prácticas de aula que contribuyan a la materialización del PEI y por lo tanto al ideario de la comunidad escolar.

Descripción de la actividad según la estrategia didáctica:

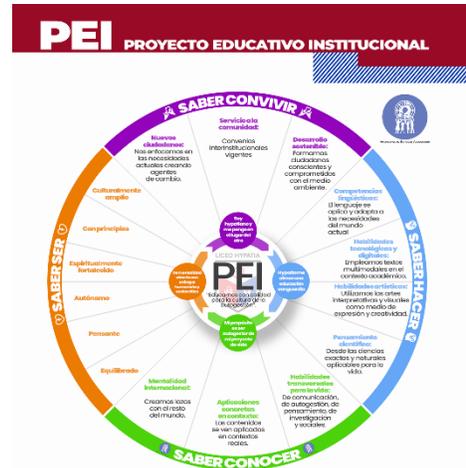
Diseño de una tarea cooperativa en tres pasos

Diseñar una tarea relevante

Momento 1. Recapitulación de lo aprendido, en este momento se busca socializar con los docentes a partir de un diálogo espontáneo, cuáles han sido sus aprendizajes en las diferentes sesiones, de manera personal pero también a través del patrón grupal que se propuso con la estrategia de aprendizaje cooperativo de las sesiones anteriores.

Establecer el nivel de ayuda

Momento 2. En un patrón individual – grupal, en este momento de forma individual y utilizando el organigrama del PEI, donde se ubican los 4 pilares fundamentales, elaborar una propuesta de ¿Cómo deberán ser las clases o prácticas de aula en el Liceo de manera que correspondan con el PEI?



Momento 3. En este momento se unirán por grupos de acuerdo con las áreas definidas en el plan de estudios, para que lleguen a un consenso a partir de sus reflexiones y aportes individuales.

Estrategias de evaluación:

Cooperativiza la dinámica

Con el fin de evaluar el propósito de la sesión, cada grupo compartirá con los demás en un escenario de exposición su propuesta y de forma colectiva se elabora un organigrama como el del PEI, en el que se plasmen aquellos elementos que deberían ser no negociables al momento de planear e implementar una unidad en el Liceo, independiente de las disciplinas o saberes, pero siempre respetuosos de las particularidades cada uno de ellos.

Sesión No. 5

Nombre de la actividad: Diario o Bitácora docente

Propósito:

Construir un diario o bitácora que permita la acción libre del docente sobre la reflexión permanente de su práctica de aula, entendiendo que la acción libre requiere de tres condiciones: la reflexión, la acción y la perseverancia.

Descripción de la actividad según la estrategia didáctica:

Diseño de una tarea cooperativa en tres pasos

Diseñar una tarea relevante

Momento 1. Realizar la lectura del artículo. Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales.

[mailto:https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-](mailto:https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-32622019000200364#:~:text=La%20escritura%20para%20la%20reflexi%C3%B3n,profesor%20como%20de%20los%20estudiantes)

[32622019000200364#:~:text=La%20escritura%20para%20la%20reflexi%C3%B3n,profesor%2](mailto:https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-32622019000200364#:~:text=La%20escritura%20para%20la%20reflexi%C3%B3n,profesor%20como%20de%20los%20estudiantes)

[0como%20de%20los%20estudiantes](mailto:https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-32622019000200364#:~:text=La%20escritura%20para%20la%20reflexi%C3%B3n,profesor%20como%20de%20los%20estudiantes)

Establecer el nivel de ayuda

Momento 2. Utilizando un patrón grupal – individual, se formarán grupos de 4 maestros a partir de los resultados de su proceso evaluativo de las sesiones anteriores, y los aportes de la lectura, el objetivo es que cada grupo este conformado por maestros que han alcanzado diferentes niveles de reflexión, para que elaboren una propuesta de diario docente teniendo en cuenta el diseño de la portada, los espacios, la información que debería tener (si es que debe tener un formato o textos), en general, todo lo que ellos como grupo consideren es de vital importancia para ese recurso docente.

Momento 3. Luego, en este momento de trabajo individual se busca que el docente personalice su diario para establezca mayor sentido de pertenencia con el mismo y lo adapte a sus necesidades y se impregne de su sello personal.

Estrategias de evaluación:

Cooperativiza la dinámica

Con el fin de evaluar el propósito de la sesión, cada uno de los docentes empezará a escribir con frecuencia en su diario para poder sistematizar su práctica de aula y así poder compartir con los demás profesores sus aprendizajes, en los espacios de encuentros docentes establecidos dentro de la organización institucional o también de forma espontánea con los docentes que él o ella así lo considere.

De tal manera que, luego de un tiempo sea parte del hábito de un maestro documentar su experiencia profesional, y esto le aporte no solo a su crecimiento personal sino al de todos sus compañeros, a la institución, pero significativamente a quienes son quienes nos motivan e impulsan en esta labor, los niños, niñas y jóvenes de nuestros colegios.

Como producto final de este camino reflexivo con los docentes, se espera poder elaborar un diario donde cada maestro escriba una carta en la que pueda expresar una carta en la que pueda expresar en qué lugar se encontraba al momento de iniciar este camino de reflexión y cuál es el lugar en qué está ahora, que se ha transformado en su interior y cómo eso tiene una incidencia o no en su práctica de aula actual.

5. Conclusiones

La educación en Colombia reclama desde hace años mayor sentido de consciencia por parte de los actores principales, pero estos estados de consciencia para asumir con responsabilidad tan valiosa labor, se enfrenta a tropiezos y obstáculos que podrían ser explicados por la ausencia de habilidades auto reflexivas en los seres humanos, esa capacidad de conocerse bien a sí mismo, de desarrollar más que solo procesos cognitivos para enseñar a otros una disciplina o un saber, sino también de desarrollar habilidades emocionales, capacidad de adaptabilidad frente a los cambios, resiliencia, ser solucionadores de problemas en vez de promover escenarios de conflicto y competencia, transformarlos por escenarios de cooperación.

Todo lo anterior se hace inviable con docentes, que no dedican espacios a priorizar lo importante sobre lo inmediato, el conocimiento está a un clic de distancia, entonces ¿Cuál es el rol actual del docente?, ¿Sobre qué debería centrar su atención y energía? Entre otras muchas más preguntas que seguramente dan profundidad a esta reflexión, sin ello difícilmente los maestros serán agentes transformadores de la humanidad para que aquellas situaciones que no están aportando bienestar a las nuevas generaciones se replanteen, con el objetivo de tener un futuro más esperanzador.

6. Recomendaciones

Desde los directivos de las instituciones, se debe empezar por hacer un llamado urgente en la educación para brindar escenarios de bienestar docente, que tengan presente su SER, no

solamente su HACER, al igual que en los procesos de formación de las Universidades en los pregrados y posgrados.

Lo más importante es la creación de los espacios donde el docente se pueda expresar verbal y por escrito sobre lo que siente, piensa, cómo actúa y las decisiones que toma, ¿Cómo se ve a sí mismo?, ¿Cuál es su proyección como maestro?, ¿Qué huella quiere dejar?, ¿Cómo se siente en esta profesión?, se promueva la participación, desde el liderazgo compartido, el empoderamiento de cada docente, y nunca se deje de aprender, de soñar, de innovar y de trazar como meta final, la transformación de un mundo más humano.

Esto requiere que los docentes no se limiten a aplicar las mismas actividades o estrategias de enseñanza durante largos períodos de tiempo, sino que reflexionen sobre su práctica en el aula, consideren el impacto que tienen en los estudiantes y el papel que desempeñan en su formación.

Referencias

Ausubel, D. (1983). *Psicología de la Educación: Un punto de vista cognoscitivo*.

Fandiño Parra, Y., Bermúdez Jiménez, Y. (2015). Capítulo 2. *Práctica pedagógica: subjetivizar, problematizar y transformar el quehacer docente*. Convenio Marco Académico Interinstitucional Universidad de La Salle y Fundación Compartir

Giroux, H. (1980). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu editores.

Gómez, R. (2019). *La reflexión docente como estrategia para adquirir conocimiento práctico: interacciones de supervisión en el Prácticum*. Tesis doctoral

Hernández, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa y cualitativa y mixta*. México: Mc Graw Hill- educación

Korthagen, F. (2010). *La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

Latorre, A. (2005). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Grao de IRIF, S.L

Lewin, K (1946). Action research and Minority problems. Journal of social Issues.

Liceo Hypatia, (2020). PEI: Proyecto Educativo Institucional del Liceo Hypatia

Maciel de Oliveira, C. (2005). La formación docente: mitos, problemas y realidades. América latina y el Caribe. Revista Prelac: Proyecto regional de educación para América Latina y el caribe.

Maslow, A. (1943). Una teoría sobre la motivación humana. <https://batalloso.com/wp-content/uploads/2021/09/Maslow-Abraham-Motivacion-Y-Personalidad.pdf>

MEN, La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. Revista Articles 357388. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf

Páez Martínez, R. (2015) Práctica y experiencia. Claves del saber docente. Convenio Marco Académico Interinstitucional Universidad de La Salle y Fundación Compartir

Torres, M., Yépez, D., Lara, A. (2020) La reflexión de la práctica docente. Revista Chakiñan de Ciencias sociales y Humanidades. Universidad Nacional de Chimborazo

Unzueta Morales, S. (2011) Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. Revista Integra Educativa

Zariquiey Biondi, F. Motivos para aprender cooperando.

<https://youtu.be/WnOisaWZtR0?si=s8oZm19F4X2siCn7>

Zubiria, J. (2023) ¿Serán desplazados los docentes por la inteligencia digital? El espectador.

<https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/julian-de-zubiria-samper/seran-desplazados-los-docentes-por-la-inteligencia-artificial/>