

UNA EXPERIENCIA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA HACIA LA INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

An experience of pedagogical practice towards innovation in teacher training

Mary Eugenia Abril Goyeneche¹

Recibido: 15/09/2022

Aceptado: 15/11/2022

Publicado: 20/12/2022

Como citar este artículo: Abril Goyeneche, M. (2022). Una experiencia de práctica pedagógica hacia la innovación en la formación de maestros. *Entrelneas*, 1 (2), 194-213. <https://doi.org/10.56368/Entrelneas128>

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis sobre las prácticas pedagógicas innovadoras en la formación de maestros, como resultado de un proceso de investigación doctoral, con el propósito de Proponer un esquema de prácticas innovadoras, para la transformación de la experiencia pedagógica y la investigación de los docentes participantes del curso de Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa - ECDF del MEN, organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC, en los años 2017 y 2019. Se ha seleccionado un corpus documental entre libros, artículos científicos, investigaciones, leyes, ponencias, videos, tesis, páginas web e informes de investigación nacionales e internacionales, que dan cuenta del rigor científico que este proyecto amerita, desde varias líneas de análisis y de profundización teórica, conceptual y experiencial basada en las variables a desarrollar, relacionadas con la formación de los maestros: perfil profesional. Elementos que se desarrollan en la práctica pedagógica. Condiciones laborales de los maestros en Colombia y elementos que hacen innovadora una práctica. Los aspectos centrales que se analizan y se entregan tienen que ver con la investigación de tipo proyectiva, generada mediante el análisis de los proyectos de investigación de aula, desarrollados dentro de las prácticas pedagógicas y la experiencia en el aula, en el sentido de concluir que los maestros tienen la potencialidad, la fuerza y la formación para desarrollar proyectos de investigación en el aula, así como de proponer alternativas y estrategias innovadoras en su quehacer, para demostrar que la práctica pedagógica se puede constituir en innovadora.

¹ Universidad Nacional Abierta y a Distancia- UNAD. Doctoranda en Educación de la Universidad Benito Juárez. Máster of Arts of Education. Magíster en Lingüística. Licenciada en Ciencias de la Educación - Idiomas Modernos Español – inglés. Diplomada en Redacción Científica y Corrección Estilística de Escritos. Diplomada en diseño de Objetos Virtuales de aprendizaje, Certificada como E-mediadora de curso Virtual – UNAD e internacionalización curricular. Docente y Líder Zonal del Instituto Virtual de Lenguas de la UNAD (Boyacá). eugeniabril@gmail.com

Palabras Clave: Práctica; pedagogía; innovación.

ABSTRACT

This paper presents an analysis of innovative pedagogical practices in teacher training, as a result of a doctoral research process, with the purpose of proposing a scheme of innovative practices, for the transformation of the pedagogical experience and the research of participating teachers of the Formative Diagnostic Assessment course - ECDF of the MEN, organized by the Faculty of Educational Sciences of the Pedagogical and Technological University of Colombia - UPTC, in the years 2017 and 2019. A documentary corpus has been selected between books, articles scientific studies, research, laws, presentations, videos, theses, web pages, and national and international research reports, which account for the scientific rigor that this project deserves, from various lines of analysis and theoretical, conceptual, and experiential deepening based on the variables to develop, related to Teacher training: professional profile. Elements that are developed in pedagogical practice. Working conditions of teachers in Colombia and elements that make a practice innovative. The central aspects that are analyzed and delivered have to do with projective type research, generated through the analysis of classroom research projects, developed within pedagogical practices and classroom experience, in the sense of concluding that teachers have the potential, strength, and training to develop research projects in the classroom, as well as to propose alternatives and innovative strategies in their work, to demonstrate that pedagogical practice can become innovative.

Keywords: Practice; pedagogy; innovation.

Introducción

El presente artículo aborda como objeto de estudio las prácticas pedagógicas innovadoras en la formación de maestros y ha tomado lugar con la premisa e inquietud de dar respuesta a un posible problema que se vio a partir de la evaluación realizada a los docentes por parte del Ministerio de Educación Nacional - MEN, mediante el Decreto 1757 de 2015, por el cual fueron evaluados en sus aulas con la elaboración de un video, en cumplimiento de unos requisitos y lineamientos que debían cumplir, para verificar y validar su ejercicio como formadores en el aula y ser o no aprobados. El resultado de los docentes que no aprobaron permitió abrir la posibilidad de la realización del curso de Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa – ECDF, solicitada por el MEN, con el fin de lograr tener su ascenso en el escalafón y lo más importante mejorar las estrategias pedagógicas aprendidas en el curso, para aplicarlas con sus estudiantes en el aula y, a su vez, les permitiera mejorar y fortalecer las debilidades encontradas en su quehacer formativo, aspecto que implica una reflexión de su práctica pedagógica en el aula, la necesidad de profundizar y mejorar las deficiencias presentadas y construir alternativas de solución.

Por ende, se pretende dar respuesta a una problemática relacionada con la experiencia en el aula del docente, a su ejercicio y evaluación, con la necesidad de indagar mediante la investigación ¿Cuáles componentes integrarían un esquema de prácticas innovadoras para la

transformación de la experiencia pedagógica y la investigación de los docentes participantes del curso de Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa - ECDF del MEN organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC, en los años 2017 y 2019?. Esta investigación se divisa como uno de los procesos más importantes para la mejora educativa y el fin es presentar una nueva propuesta de prácticas pedagógicas, mediante el desarrollo de proyectos de investigación en el aula por los docentes y una reflexión sobre la actuación del presente y futuro profesorado, de manera individual e interdisciplinar, en pro del aprendizaje.

El propósito y sentido de esta investigación surgió con ocasión de proponer un esquema de prácticas innovadoras para la transformación de la experiencia pedagógica y la investigación de los docentes participantes del curso de Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa - ECDF del MEN, organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC, en los años 2017 y 2019, en el Departamento de Boyacá. En este sentido, y dada su importancia, a través del prácticum, este escenario “constituye un espacio privilegiado para analizar el conocimiento de y para la enseñanza: para la reflexión sobre qué y cómo conocen los profesores; cómo y quién construye, sistematiza y difunde el conocimiento a partir de la práctica y, en definitiva, qué orientaciones serían las más pertinentes para que los procesos de aprendizaje y de formación sean efectivos” (González y Fuentes, 2013, p.3).

De igual manera, este estudio aborda una línea de cuatro objetivos como: identificar los criterios que configuran las prácticas pedagógicas y de investigación desarrollada por los docentes participantes de los Cursos Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa ECDF - I-II; describir las prácticas pedagógicas de los docentes participantes de los Cursos de Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa ECDF - I-II, a partir de los proyectos de aula investigativos; explicar los factores que condicionan el desarrollo de los proyectos de aula investigativos de los docentes participantes de los Cursos de Evaluación con carácter diagnóstico formativo I-II; y finalmente, diseñar un esquema general de estrategias posibles de aula, orientadas a la práctica pedagógica innovadora, a partir del uso de metodologías activas, que pueda servir a los maestros para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

La investigación se orientó también, al estado del arte sobre las investigaciones que se han realizado y que fundamentaron el evento de estudio y el aporte de la normatividad que regulariza la evaluación del docente a partir de la experiencia pedagógica en el aula, la innovación, la integración del aula. Una de estas fue la tesis doctoral de Cortés, A. (2016), “Prácticas innovadoras de integración educativa de TIC que posibilitan el desarrollo profesional docente: Un estudio en instituciones de niveles de estudio básica y media de la Ciudad de Bogotá”, cuyos objetivos se centraron en: Identificar prácticas de integración educativa de TIC en las instituciones educativas oficiales (centros de educación básica, secundaria y media) de la ciudad de Bogotá D.C., Colombia; caracterizar prácticas de integración educativa de TIC, bajo el concepto de buenas prácticas, a partir de criterios básicos que permiten evidenciar su existencia; y realizar una propuesta de formación que posibilite la gestión de conocimiento y el desarrollo profesional docente a partir de sus propias prácticas.

El enfoque metodológico de la investigación fue mixto: cualitativo y cuantitativo considerando finalidad, instrumentos y técnicas de recolección de datos, brindando una principal importancia al enfoque cualitativo. El diseño fue correlacional. Las técnicas e

instrumentos fueron enfocados en la apropiación de conocimientos, métodos e instrumentos, los vínculos de participación y colaboración y la transformación de la cultura institucional que impactarán directamente a la sostenibilidad- se valió de instrumentos y estrategias de formación que permitieran conocer. De alguna forma, las condiciones que han favorecido el desarrollo de la experiencia en otros contextos y también fue necesario establecer instrumentos que contarán, entre otros; con indicadores, periodicidad y responsables de la evaluación adecuados a cada contexto.

Se seleccionó como población el conjunto de instituciones de educación del sector oficial en la ciudad de Bogotá, D.C, conformado por colegios distritales, distrital-concesión y régimen especial. El análisis de datos lo abordó desde el Aprendizaje analítico o Learning analytics. Los resultados dieron respuesta a los objetivos propuestos. Se logró la identificación de las instituciones que promueven la interacción educativa de las TIC, la tipología de los proyectos promovidos por la Secretaría de Educación, los actores implicados en los proyectos que se adelantaron en la ciudad, las características de las prácticas, el clima de colaboración e implicación del profesorado: motivaciones y el papel de la dirección dentro del proceso.

El estudio desarrollado por Cortés (2016), se considera un elemento que argumenta el desarrollo de las prácticas pedagógicas, dado que pone al centro el uso y la integración de las TIC como elemento para mejorar la profesión del docente, aspecto que se vincula desde la implementación de metodologías activas en razón a la presente investigación, que aborda las prácticas pedagógicas innovadoras.

Atencio (2014), realizó el Trabajo Especial de Grado para optar al título de Magister Scientiarum en Docencia para la Educación Superior en la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” de Venezuela, titulado “Generación de competencias investigativas con énfasis en el campo tecnológico para estudiantes universitarios”, cuyo objetivo fue generar competencias investigativas con énfasis en el campo tecnológico para estudiantes universitarios de la Subregión Costa Oriental del Lago de Maracaibo, del estado Zulia.

El Ministerio de Educación Nacional - MEN, describe el proceso y desarrollo de las prácticas pedagógicas, a partir de tres documentos desarrollados mediante volúmenes y aplicados a la evaluación docente en las propuestas de formación y desarrollo de las prácticas pedagógicas, como se describe a continuación.

Por su parte, Álvarez (2015a) como coordinador general describe el primer volumen titulado “Balance general sobre las experiencias nacionales e internacionales aplicadas a la evaluación del docente con énfasis en propuestas de formación” bajo los siguientes capítulos relacionados con: Contexto de las reformas de la formación docente a partir de la década de los 90; de las buenas prácticas al análisis de las prácticas como objeto de la investigación; relaciones entre políticas de evaluación y políticas de formación docente: en busca de la calidad educativa; Experiencias Internacionales de evaluación docente y la relación con la formación continua: estudio de casos; y por último Balance: Contrastación y valoración Crítica.

Álvarez (2015b) presenta también el Volumen II titulado “Subsistema de formación de educadores en servicio: Lineamientos para la formación en el contexto de la evaluación docente” y describe los principios del subsistema que resaltan aspectos centrales de una formación: pública, autónoma, comprensiva, dialógica, pertinente y basada en una práctica reflexiva. Y, también, presenta el Volumen III relacionado con las “Orientaciones conceptuales y metodológicas para la formación en servicio de los maestros” se organizan las ideas

mediante algunos antecedentes de orden legal, se revisan y conceptúan los ítems relacionados a la práctica, los cuales se han tomado o referenciado algunos como: Proceso de formación, Práctica/ experiencia, Flexibilidad, trabajo en equipo, Proyecto/investigación, Acompañamiento y tutor / tutoría. De igual manera describe el ECDF y las generalidades de la formación en Servicio que son la base para la presente investigación, en el sentido de darle una mirada al contexto, modalidades, portafolio digital, orientaciones organización grupal, proceso de evaluación, Homologación y Educación inclusiva

Continuando con Álvarez (2015a), quien hace una concepción de la ‘La Práctica pedagógica en la Institución Educativa: espejo de la formación docente y derrotero del mejoramiento continuo’. A partir del trabajo colectivo entre los educadores, la academia y el Ministerio de Educación Nacional consolidamos la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa –ECDF- como un modelo que resalta el protagonismo de la práctica pedagógica y escenario en el que se evidencian de manera integral, las fortalezas y oportunidades de mejora de los educadores.

Barrantes (2018) compiló el documento “Práctica pedagógica y formación de maestros” que hace se referencia a algunas reflexiones que algunos docentes de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia hicieron, después de haber implementado, con un grupo de docentes de varias regiones, el curso de ‘Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa (ECDF). En este documento se presentan los aportes acerca de lo que significa pensar la práctica, el maestro en relación con el contexto en el que realiza su práctica, la praxis pedagógica, el currículo y la convivencia: se analiza la Trascendencia de la práctica pedagógica y Formación de Maestros. Este material compilado ofrece valiosos aportes acerca de lo que significa pensar la práctica, pues esta propuesta, absolutamente novedosa, matizó en gran medida la cuantificación de preguntas de contenido y se pasó a trabajar con rúbricas que indagaban sobre lo que el maestro hace en relación con el contexto en el que realiza su práctica, la praxis pedagógica, el currículo y la convivencia.

Reflexiones Teóricas

El Marco Teórico representa el eje medular de todo el proceso de construcción teórica de investigación, por lo cual se hace necesario a partir de este apartado asumir los referentes teóricos conceptuales que argumentan las variables de estudio, seguido del marco teórico, las bases conceptuales y finalmente, el proceso relacionado con la matriz de categorías iniciales. La investigación se desglosó en tres subcapítulos que se acercan a una reflexión teórica de carácter interpretativo, en el primero se expusieron algunos criterios sobre la formación de los maestros en lo relacionado con el maestro como tal, el perfil del maestro, las perspectivas actuales de formación, la epistemología de la educación, la pedagógica y currículo y el desarrollo de competencias en la universidad contemporánea y su relación con el currículo. En el segundo se explicó la Práctica Pedagógica, la experiencia en el aula, actores de la experiencia, en los aspectos se consiguieron algunos conceptos sobre la pedagogía, el aula, el alumno, el maestro desde la construcción de la práctica, la evaluación, las políticas relacionadas con las prácticas pedagógicas desde el ECDF y la experiencia pedagógica como praxis. En el tercero se desarrolló el surgimiento de la innovación en la educación del siglo XXI, haciendo énfasis en los retos y desafíos en la educación y los que el profesor enfrenta para incorporar las competencias en el ámbito educativo, la investigación en el aula. De igual

manera, se planteó una postura de la innovación como estrategia de aprendizaje en el aula y en la educación superior, los espacios de convivencia, proyectos de investigación e innovación, ambientes y recursos de aprendizaje.

Perfil del Maestro

La formación docente que se plantea en este escenario investigativo, se basa en los principios y análisis que desarrolla el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Pedagógica Nacional y están fundamentadas en el Subsistema de Formación de Educadores en servicio: Lineamientos para la formación en el contexto de la evaluación docente², en este sentido, hay una relación sobre los principios a tener en cuenta para una evaluación docente según los aspectos centrales de una formación: Pública, autónoma comprensiva, dialógica, pertinente y basada en una práctica reflexiva, que se describen a continuación de manera sucinta: el primer aspecto hace referencia a lo Público, en este sentido, tiene en cuenta la Constitución Política de Colombia de 1991 (artículo 67), que dice que el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación; en tal sentido, adopta un carácter público y una función social. Es decir que la educación es pública, no por ser ofrecida por el estado sino porque se hace “delante de otros”, manifiesta un interés general, es un bien común. Autónoma, se refiere a la capacidad de los sujetos para actuar, proponer, decidir desde sí mismos acerca de su realización vital, formación académica y profesional en el contexto de su vida social y de prevalencia de los intereses generales sobre los meramente individualistas. Comprensiva si los contenidos del conocimiento y sus métodos están orientados por un posicionamiento o perspectiva cognitiva, ética, política y estética. En este sentido se requiere de una comprensión que integre ‘el qué, el cómo, el porqué y el para qué’, lo cual inserta el proceso educativo y sus efectos en la vida social.

La educación-formación es dialógica si logra generar la interlocución de los sujetos en el reconocimiento y producción de disensos y consensos, allí donde son motores de la praxis social y se hace la acotación en la que el diálogo es el instrumento para dirimir las contradicciones, lograr las igualdades, cualificar las diferencias y, sobre todo, construir comunidades académicas, pedagógicas y educativas. Pertinente. La educación-formación tiene un compromiso con las necesidades y problemas concretos de la sociedad; a ellos tendrá que responder de manera útil y pertinente, en la medida que le sea posible. Y, finalmente la Práctica reflexiva, es la que la educación-formación parte del reconocimiento de la práctica profesional acumulada por el maestro, sus diversas experiencias formativas, y establece un diálogo e interlocución con su experiencia (Álvarez, 2015a, 2015b).

De otra parte, el MEN (2015) hace referencia al ‘sistema’ que permite pensar la relación educación, formación y evaluación docente. El sistema ordena, regula, acota y apunta a un lenguaje común, a unas prácticas coordinadas: El sistema también apuesta a definir, aprehender, abarcar y configurar el territorio de la educación, en tanto como dispositivo, el sistema puede ser reconocido como creación de condiciones de posibilidad que aspiran a

² Álvarez, Alejandro. Coordinador (2015). Subsistema de formación de educadores en servicio: Lineamientos para la formación en el contexto de la evaluación docente (VOL: II) Bogotá D.C. Ministerio de Educación Nacional, en https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-360276.html?_noredirect=1

configurar orientaciones particulares para la educación, la de no absolutizar y tratar de manera independiente las ideas de educación, formación y evaluación, y apostarle a dar cuenta de la articulación de tales dimensiones.

La evaluación es concomitante con la idea de sistema, porque se analiza como un medio para enriquecer la acción docente, para aplicar la evaluación como acción sancionatoria es una medida posible, pero que no revela interés por conocer, comprender y cualificar el proceso formativo. De manera textual, “por el contrario, el acuerdo entre los maestros y el MEN significa un gran avance, en el sentido de reconocer la pertinencia de la evaluación, para mejorar la práctica pedagógica, lo cual implica precisar cada vez más la perspectiva de ésta, a partir de su integración a la idea de formación” (MEN, 2015). Por esta razón, la evaluación es un componente necesario del subsistema de la formación en servicio. Hay varios aspectos que el subsistema de formación y cualificación de educadores en servicio, derivado del proceso evaluativo, permitirá, los cuales se describen de la siguiente manera: profundizar en el análisis de las condiciones, potencialidades y problemáticas de la labor del maestro; configurar procesos formativos; estructurar y potenciar el diálogo con la trayectoria y experiencia construida por el maestro y reconocer los diversos procesos formativos. De igual forma, diseñar procesos investigativos de diversa índole, con propósitos potenciadores de la educación nacional y disponer de criterios y referentes de análisis y comprensión de la educación a escala de todos los niveles de responsabilidad: al maestro le dará elementos para reflexionar sobre su práctica y reorientarla; a los directivos, elementos para pensar las medidas institucionales, los proyectos educativos, los planes de estudio (MEN, 2015).

En ese sentido, se pretendió avanzar en dos planos, uno es la arquitectura de la Escuela: Maestro, pizarra, estudiantes, tiempo, que son las mismas del siglo XIX y las que hoy se desarrollan y el estado toma la educación como una política de interés público. Y otro se articula como sistema educativo público estatal, que implica una orientación por lo menos de masificar y que obliga a pensar en términos de política en sistematización, para pensar qué se va a hacer con los maestros, qué discursos se utilizan para aproximarse a una mejor educación en el siglo XXI, en el que se empieza a tener o crear la necesidad de dedicarle atención a la formación de maestro.

Se hace énfasis en la innovación educativa, porque es un requerimiento del docente del siglo XX, que tiene estudiantes del siglo XXI, aplicar nuevos lenguajes acentuados sobre las nuevas tecnologías. Es decir que el docente del siglo XX fue formado a punta de cuaderno, lápiz y pizarra y los estudiantes en la actualidad van a la escuela, pero saben que la información total no la tiene el docente, sino que también está en la web. Se podría decir entonces, que hay una línea de problematización en la educación de los siglos XIX, XX y XXI, en relación con la formación de los maestros y que se sitúa en el siglo XXI, porque que gira en torno a la conexión de lo rural o lo urbano o virtual y esto requiere de acentuar las prácticas de manera distinta.

De otra parte, Pérez (2015) da respuesta a la evaluación de competencias, a repensar la estructura del currículo oficial en donde predomina la lógica de la cobertura de contenidos apuntando a dos respuestas como preguntas: ¿Son contenidos para aprender de memoria? o ¿son contenidos para entender?. Como respuesta hay una que implica una atención a la nueva era educativa, en donde comenta que hay un componente referido a cómo las nuevas herramientas digitales ayudan a la enseñanza personalizada llamada Blending

Learning o Flipped Learning, es decir, la “inversión didáctica” y luego aclara que “Lo importante, lo difícil y en lo que no vamos a ser nunca sustituidos, es en la capacidad compleja de tutorizar personas y ver cómo cada niño está construyendo sus capacidades, su pensamiento práctico, sus cualidades humanas cuando está incorporando la información que se le ofrece, ya sea directamente por el profesor o bien a través de instrumentos digitales” (Pérez, 2015, p. 15).

Cuando se hace referencia a la formación, también hay un punto importante como son las competencias, que no pueden evaluarse con instrumentos de papel y lápiz. Pérez dice que éstas requieren que sean observadas e indagadas en la práctica, pues sólo en la práctica se puede entender el grado de desarrollo de las competencias, excepto dos componentes de las competencias que sí admiten la indagación mediante instrumentos de papel y lápiz.

De otra parte, el Ministerio de Educación Nacional, describe los procesos de formación en Colombia para la descripción del curso de Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativo - ECDF, a través de las Orientaciones para el diseño de cursos de formación para educadores participantes de la evaluación diagnóstica formativa, 1. la Formación Profesional de Maestros. 2. Innovaciones Educativas 3. Pedagogía. 4. Planificación Educativa. 5. Educación - Metodología 6. Enseñanza – Aprendizaje. 7. Maestros – Entrenamiento. 8. Educación y Legislación. 9. Mediciones y Pruebas Educativas. 10. Universidad Pedagógica Nacional (Álvarez et al., 2015).

Epistemología de la educación

Es relevante destacar que Díaz y Camejo (2014) comentan que “los campos que estudian lo educativo tienen, en primer lugar, diversas denominaciones: términos tales como pedagogía, ciencias pedagógicas, ciencia de la educación, ciencias de la educación y otras subsidiarias, como enseñanza o didáctica, tienen diversas historicidades e inscripciones institucionales.” Lo que implica que la educación o el campo de la educación designa de por sí, las mismas áreas desde el punto de vista epistemológico, pero no le da a la pedagogía su cientificidad, sino que la aleja de los formatos derivados de la ciencia, esto se explica desde la apreciación de los objetos de estudio que cataloga en tres aspectos:

“...la delimitación de los objetos de estudio; sobre todo teniendo en cuenta que siempre son objetos en disputa, el carácter prescriptivo de los productos que estos campos generan, cuando se refieren al deber ser, productos de carácter tecnológico más que propiamente científicos señalar el tipo de texto que los productos de estos campos generan y que, como en el caso de la pedagogía, se puede manifestar en diversos formatos, todos muy alejados de los derivados de la ciencia” (Díaz y Camejo, 2014).

También realizan un esbozo de las discusiones y los problemas de la educación: las ciencias de la educación. En razón a estas discusiones y problemas, proponen una definición, al objeto de estudio de las ciencias de la educación y de las ciencias humanas en general. Fernández Pérez (1994) señala que lo que interesa investigar no es lo que se observa, sino el significado que otorga, es decir “«el sujeto/actor al comportamiento que hemos observado»”. De la misma manera y para Zamudio, la teoría de la educación es la justificación teórica de las actividades prácticas del proceso educativo, que vendría a ser ese sujeto- actor que propone significados mediante la teoría y el saber. “Las teorías educativas no son explicativas, sino

prácticas; sólo prescriben no explican. Nos dicen qué debemos hacer, no cómo suceden las cosas. Las teorías de la educación son un conjunto de principios coherentes, de consejos y de recomendaciones para influir en la práctica.

Para Zamudio (2012), el saber técnico de la educación se da “cuando se conoce el arte de educar, el modo de efectuar o ejercer la educación, lo que implica una metodología de la enseñanza, una forma de organización. El actuar de la práctica pedagógica propone un saber pedagógico, que sólo requiere en este saber técnico, sobre la educación es la didáctica.

Pedagogía y currículo

Para Díaz y Camejo (2014) los pedagogos trabajan sobre la sustancia de la disciplina y actúan desde adentro de ella. A los pedagogos los mueve la crisis de su disciplina y de esa crisis es de donde surgen las preguntas que se ven obligados a responder. Zamudio (2012) dice que “la pedagogía puede hacer valer su estatus científico y lo acertado de su pretensión, en tanto que ciencia social, pero en la medida que se apoye en el fundamento aportado por ciertas ciencias humanas y sociales básicas: la psicología, la sociología, la lingüística.”, lo que implica que la Pedagogía se reduce a estas ciencias básicas y pierde su autonomía epistemológica, por ello, destaca que la pedagogía se fundamenta en las nuevas conclusiones de dichas disciplinas. Como tal, la pedagogía se podría definir como el instrumento que hace portable el saber, mediante estrategias didácticas, en este sentido, para el epistemólogo.

Desde estas discusiones y teorías sobre el debate acerca de la pedagogía como ciencia es muy difícil de sostener hasta tales extremos. “Mucho antes que discutir sobre sus objetos de estudio o metodologías, basta con observar el sentido del trabajo y los productos del pedagogo”, Díaz y Camejo (2014). También, aclaran que esto no le quita valor a la pedagogía y que ésta, por sus características y por su accionar, puede hacer lo que la ciencia no puede, aunque se valga de las ciencias o del campo de confluencia llamado Ciencias de la Educación, para constituir su discurso.

En cuanto a asumir un currículo basado en el desarrollo de competencias en la universidad contemporánea, es importante porque implica saber cuáles podrían ser esos conocimientos indispensables, las capacidades esenciales y los valores más importantes que la escuela tiene que privilegiar y cuáles son en efecto los aprendizajes fundamentales que es necesario asegurar a fin de que las nuevas generaciones estén efectivamente preparadas a vivir en la sociedad que se aspira construir. Hacer un currículo basado en competencias es imprimir el sello de un saber hacer en contexto, sobre la base de resolver pruebas, esa unión implica inmediatamente, que lo que se está es ante la preocupación por el aprendizaje y el desarrollo de habilidades. Ese hacer son las ocupaciones, las actividades, las condiciones de trabajo, ese hacer está ligado al saber desempeñarse, es decir, no informarse sin saber dónde y qué necesita para informarse y saber que lo que está en esa información es lo que está necesitando.

El currículo se ha transformado en un tema importante de las discusiones políticas donde se confrontan las visiones y propuestas no siempre concordantes de diferentes sectores sociales y grupos de interés, pero se hace necesario darle la importancia que este merece en la formación profesional.

Desde la universidad debe haber una clara visión frente al desarrollo de competencias, desde las cuales se deben destacar y responder a lo que hoy la educación exige y son el

dominio de las competencias digitales, que han sido un tema de investigación personal y que se ha analizado, para retomar los aspectos más relevantes que un docente debe tener en su función pedagógica. En este sentido, hay un programa denominado Formación de Formadores, que busca que el docente se prepare para desempeñarse en la Universidad y logre mejorar los niveles de competencia o saber, al diseñar, planear, estructurar los cursos de formación en los diferentes niveles y disciplinas.

Las prácticas pedagógicas en el escenario educativo

Para el desarrollo y análisis de la formación de maestros, se aborda alrededor de la práctica pedagógica: relaciones, experiencias y apuestas, con las derivaciones analíticas a propósito de un proceso formativo, se plantean matrices normativas, la subjetivación y la práctica pedagógica que el docente desarrolla en el aula, la aproximación al planteamiento de un sistema autorreflexivo a partir de su análisis en un curso de nivelación denominado ECDF que propone Barrantes (2018).

La Normatividad en relación con la práctica pedagógica permite la descripción del diagnóstico de maestros y por qué la necesidad de evaluar el desempeño docente en el aula mediante el decreto 1278 de 2002 y que, en general, pocos maestros aprobaban. El Decreto 2450 de diciembre 17 de 2015 (2015, 17 de diciembre) que reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación. La Resolución No. 15711 de 2015, Resolución No. 15711 de 2015 (2015, 24 de sep.) la cual se establece el cronograma de actividades para el proceso de evaluación de carácter diagnóstica formativa de los educadores oficiales regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002, que no han logrado ascenso de grado o reubicación de nivel salarial y se fijan los criterios para su aplicación. La Resolución No. 2041 de 2016 (2017, 3 de FEB.) que establece las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado.

La Experiencia Pedagógica

En el contexto educativo se habla de experiencia y de qué valor tiene para los docentes crear escenarios formativos desde la práctica docente, la formación, la investigación, la docencia, la proyección y cómo estos aspectos suman a su quehacer y la experiencia. Larrosa (2016) hace relación a la “Formación docente entre el siglo XIX y siglo XXI” mediante una descripción sobre la palabra ‘Experiencia’ y su relación en el campo pedagógico, entra a explorar sus posibilidades, teniendo en cuenta que la educación, pensada por los positivistas, es una ciencia aplicada desde dos componentes: ‘el par ciencia/tecnología y el par teoría/práctica’. y sugiere “reivindicar la experiencia y hacer sonar de otro modo la palabra experiencia”.

Larrosa (2016) hace una reflexión sobre la educación situada desde el trabajo que han hecho tanto los científicos “los que se sitúan en el campo educativo desde la legitimidad de la ciencia, los que usan ese vocabulario de la eficacia, la evaluación, la calidad, los objetivos, los didactas, los psicopedagogos, los tecnólogos, los que construyen su legitimidad a partir de su cualidad de expertos, los que saben, los que se sitúan en posiciones de poder a través de posiciones de saber...” como los críticos:

“...los que se sitúan en el campo desde la legitimidad de la crítica, los que usan ese vocabulario de la reflexión sobre la práctica o en la práctica, los que consideran la educación como una práctica política encaminada a la realización de ciertos ideales como la libertad, la igualdad o la ciudadanía, los que critican la educación en tanto que produce sumisión y desigualdad, en tanto que destruye los vínculos sociales, los que se sitúan en posiciones de poder a través de convertirse en portavoces de esos ideales constantemente desmentidos, una y otra vez desengañados...” (Larrosa, 2016, p.9)

Por ende, Meireu (2021) contextualiza el término de pedagogo y la importancia que tiene en la actualidad en lo que la pedagogía puede aportar a un educador y el origen del pedagogo: “en la antigua Grecia el pedagogo no era el preceptor, o era aquel que enseñaba, estrictamente hablando- las matemáticas o la natación, el pedagogo era aquel que acompañaba al nivel en el encuentro con el preceptor y que en las familias adineradas el pedagogo era un esclavo. En general, un esclavo instruido, o que iba a ser instruido a quien se le confirmaba una tarea importante que era la de velar sobre la naturaleza de las enseñanzas que el niño iría recibiendo, el pedagogo entonces, es el camino de estas enseñanzas, es quien hablará con el niño, lo interrogará sobre lo que él quiere aprender, sobre lo que aprendió, sobre lo que retuvo y sobre la manera en la que sus aprendizajes fueron o no determinantes en su desarrollo” y concluye entonces, que en la pedagogía el acompañamiento es algo fundamental y que el pedagogo es un transmisor de saber.

Para Álvarez (2015), la práctica pedagógica es un espejo de la formación docente y derrotero del mejoramiento continuo, en este sentido se abre la posibilidad de analizar también la pedagogía, porque la experiencia en el aula, gira en torno a la pedagogía y para ello Meirieu indica lo que la pedagogía puede aportar a un educador hoy y expresa que en la pedagogía el acompañamiento es algo fundamental. Entonces, esa práctica pedagógica también es un acompañamiento, que desde cada uno de los docentes, como actores del proceso formativo, se debe mantener, se debe ensanchar el esfuerzo por mantener un acompañamiento constante con el estudiante, se acompaña un ser, se lo acompaña en el desarrollo de un sujeto y se lo acompaña en sus trayectorias; es decir, esa es la práctica pedagógica a través del concepto de equilibrio, desde lo que se reconoce como pedagogía para fortalecer ese acompañamiento, tanto para el proyecto investigativo de aula que es el último ítem de la escala, pero no menos importante, como para el proceso de aprendizaje logrado por el alumno.

Innovación en la educación

Según la conferencia “Los Nuevos desafíos para la Educación del Siglo XXI” el Dr. Jamil Salmi (2018), afirma que “El Conocimiento es el petróleo del futuro”, y lo explica mediante una comparación entre Brasil y Korea, en donde hacen un estudio del desarrollo de los dos países entre los años 1960 y 2010, y bajo este análisis se dan cuenta que el país más desarrollado ha sido Korea, porque ha sabido aprovechar los nuevos conocimientos y nuevas tecnologías para aplicar a su desarrollo. El análisis se basa en el nivel formativo de primaria y educación básica entre los dos países que se han basado en mejor formación por el lado de Korea, mientras que en Brasil el 72% se quedan en Instituciones académicas, en Korea el 60% van a trabajar a las empresas privadas y ayudan a crear los nuevos productos tecnológicos con un número grande de patentes.

Salmi (2018) narra que la misión de las Universidades no es solamente preparar a profesionales, sino preparar profesionales honestos, con un gran sentido de seguridad social y se deben tener en cuenta tres dimensiones de Innovación: - Nuevas competencias y habilidades, - Nuevas prácticas pedagógicas y - Uso innovador de las nuevas tecnologías apoyando las competencias y habilidades y prácticas pedagógicas. De igual manera, en referencia a las Competencias Básicas, las Competencias Genéricas Complejas y las Características personales como la Curiosidad (motivación), iniciativa, Pensamiento emprendedor, persistencia, adaptabilidad, liderazgo, conciencia y razonamiento éticos, social, cultural, ambiental, se deben tener presente en la formación.

Es muy necesario introducir innovaciones curriculares e innovaciones pedagógicas, para transformar la experiencia de la enseñanza, hacerlo experiencial. El aprendizaje basado en las competencias es muy importante porque los estudiantes, forman su saber desde lo que desea, se les facilita, se motivan, a su ritmo, lo importante para ellos es identificar cuáles son los logros académicos. Medir las competencias y el tema de la internacionalización, no es sólo aprender un idioma, sino que el contenido del currículo sea internacional.

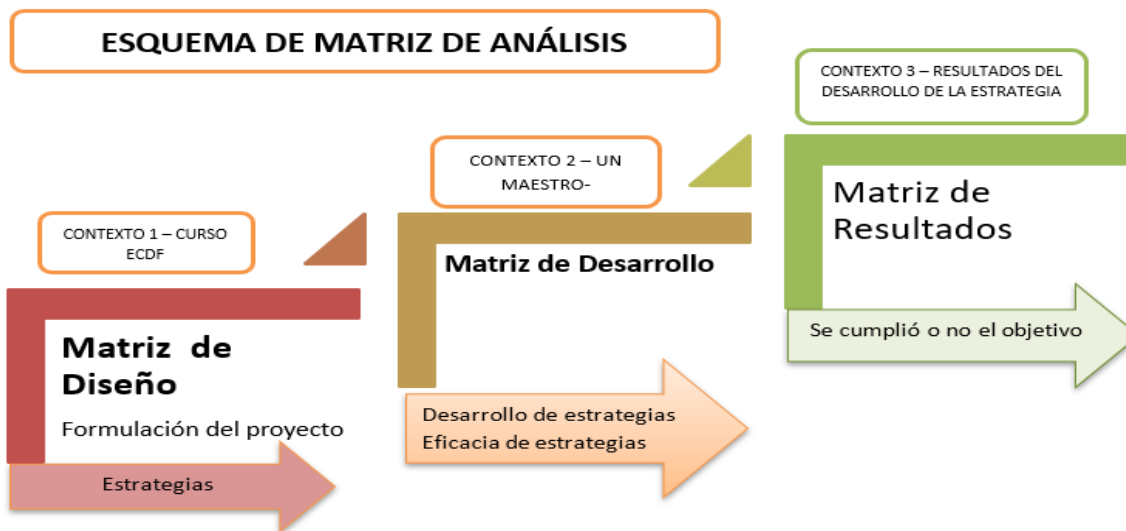
Metodología

La investigación se abordó desde el Método Hipotético deductivo, método del positivismo, a partir del problema, la hipótesis, la deducción y el experimento, según la postura de Kerlinger y Lee (2002) explicado por Hurtado (2007), teniendo en cuenta que el nivel de profundidad es proyectivo y se desarrolla desde el Paradigma positivista. En este sentido, Hurtado (2010) toma el concepto de Asti Vera (1968) que define el método “como un procedimiento general basado en principios lógicos”. Es decir, que el método es la manera de hacer algo para alcanzar un objetivo que, en este caso, es proponer un esquema de prácticas innovadoras a partir de la experiencia pedagógica y la investigación de los docentes a propósito del curso de Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa - ECDF del MEN, un modelo a partir de un conjunto de elementos o etapas generales que guían la acción. La causa que origina el problema en esta investigación podría darse desde algunas variables, en términos de lo que está pasando en las prácticas pedagógicas de los docentes y que atañen a la formación del maestro.

El nivel de profundidad es de tipo Proyectiva, teniendo en cuenta que se propuso dar solución a una situación determinada a partir de un proceso de indagación, y que para ello fue relevante analizar el planteamiento de Hurtado Barrera (2010). La Matriz de congruencia que permitió describir el problema a investigar, la hipótesis, los objetivos generales y específicos y algunas variables relacionadas con los objetivos para la comprobación de la hipótesis. El Diseño Metodológico fue definido con base en el procedimiento y basado en los criterios del objeto de investigación. El enfoque de recolección de datos fue mixto y se articuló con base en las bondades de los métodos cualitativo y cuantitativo, para profundizar todo lo relativo al enfoque mixto teniendo importancia el enfoque cualitativo. En este apartado, se dio explicación a los dos enfoques a partir de sus diferencias. En relación con los procedimientos de Instrumentación, se tuvieron en cuenta los procedimientos y actividades planteados por Hurtado (2010) y se trabajó desde la revisión documental y la sistematización de los proyectos de aula investigativos que contribuyeron a la evaluación de la práctica pedagógica.

El instrumento usado fue la Lista de Comprobación, que consiste en una lista de los indicios relacionados con el evento de estudio y que se pueden presentar durante la observación y permite registrar sistemáticamente, si la condición o situación aparece o no. Un requisito para la elaboración de listas de comprobación es que las condiciones enumeradas deben estar definidas operacionalmente (Hurtado, 2007). Las fases abordadas fueron 3: Fase 1. Recolección de datos, Fase 2. Diseño y desarrollo del proyecto de aula investigativo y Fase 3 – Sistematización de los proyectos de aula investigativos, los cuales se esquematizaron como se muestra en la gráfica 1, que permite evidenciar tres matrices relacionadas con el diseño, desarrollo y resultados.

Gráfica 1. Matriz de análisis.



Para el análisis se aplicó el instrumento Lista de comprobación o de cotejo a 11 proyectos de aula investigativos, teniendo en cuenta que se tiene como data la información de 32 fichas de proyectos del año 2019, con el fin de realizar la codificación o categorización de los datos obtenidos. A continuación, se relacionan los proyectos de aula seleccionados (ver tabla 1).

Gráfica 2. Listado de proyectos seleccionados para análisis con la lista de cotejo- Tomado de informe Final MEN – ECDF UPTC – 2019.

PROYECTOS DE AULA INVESTIGATIVOS - ECDF - 2019	
GRUPO	NOMBRE
PROY. A2-1	LA HUERTA ESCOLAR COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA INTEGRADORA
PROY. A2-4	EL JUEGO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER EN LOS ESTUDIANTES, HABILIDADES DE ANÁLISIS, REFLEXIÓN Y APROPIACIÓN DE CONOCIMIENTOS PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS ACADÉMICOS Y DISCIPLINARIOS
PROY. D-1	LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA FORTALECER EL PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO EN ESTUDIANTES DE GRADO 3º Y 4º DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "SERAFÍN LUENGAS CHACÓN" SEDE POTRERO GRANDE DEL MUNICIPIO DE MONIQUIRÁ
PROY. D-2	APP MÓVIL EDUCATIVA COMO ESTRATEGIA TECNOLÓGICA DENTRO DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA, DISEÑADA PARA FACILITAR LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE ADICIÓN Y SUSTRACCIÓN EN LOS ESTUDIANTES DE LOS GRADOS SEGUNDO DEL COLEGIO LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO DE SUAITA SANTANDER Y SEXTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN JOSÉ NEIRA DE GACHANTIVÁ BOYACÁ
PROY. D-3	POTENCIACIÓN DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA, MEDIANTE LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ENFOCADAS EN EL USO DE LAS TIC, EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO Y SEXTO DE LAS I.E: "INSTITUTO INTEGRADO DE COMERCIO SEDE C SANTA FE" Y "COLEGIO ISABEL VALBUENA CIFUENTES" DE LOS MUNICIPIOS DE BARBOSA Y VÉLEZSANTANDER.
PROY. D-4	CONTANDO HISTORIAS A PARTIR DEL CONTEXTO REAL PARA MEJORAR LA EXPRESIÓN ORAL, EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO DE LA "INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA HELENA" DE FLORIÁN Y EL "COLEGIO UNIVERSITARIO" DE VÉLEZ, SEDE CAMPESTRE.
PROY. D-5	LA COMPRENSIÓN LECTORA MEDIANTE EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "DELICIAS DE PUENTE NACIONAL" Y DEL GRADO QUINTO DEL INSTITUTO TÉCNICO COMERCIAL DE CAPELLANÍA "SEDE NUEVO FÚQUENE"
PROY. D-6-1	LA LÚDICA COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DE LA CAMPAÑA LIBERTADORA EN LOS GRADOS 5º DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN DE JESUS ACEVEDO DE CHINAVITA E INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA MIRAFLORES SEDE LA RUSA
PROY. D-6-2	DESARROLLO DEL PENSAMIENTO NUMÉRICO PARA COMPRENDER EL USO DE LAS FRACCIONES, EN SITUACIONES COTIDIANAS, EN ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO DE PRIMARIA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: 'RICARDO GONZÁLEZ, SEDE ALTANIA' DEL MUNICIPIO DE SUBACHOQUE Y 'DEPARTAMENTAL EL VOLCÁN, SEDE VOLCÁN 3' DE UBATÉ
PROY. E-1	LAS RUTINAS DE PENSAMIENTO Y SU APLICACIÓN EN EL AULA DE CLASE
PROY. E-4	COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA A TRAVÉS DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS CON ESTUDIANTES DE GRADOS QUINTO Y DECIMO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE AQUITANIA Y PAIPA- BOYACÁ COLOMBIA

Gráfica 3. Representa la revisión de análisis de las categorías según el instrumento y con base en cada proyecto referenciado.

# Item	CRITERIOS O DIMENSIONES	PROYECTOS											
		A2-1	A2-4	D-1	D-2	D-3	D-4	D-5	D-6-1	D-6-2	E-1	E-4	
1	1. Desarrollo de estrategias pedagógicas en el aula	10	8	10	10	8	10	8	10	10	10	8	
2	2. Dominio y puesta en práctica de los conceptos básicos de las áreas disciplinares.	8	8	10	10	10	10	10	10	10	10	8	
3	3. Uso de los elementos metodológicos sugeridos durante el desarrollo de la estrategia pedagógica.	8	10	10	8	8	10	10	10	10	10	8	
4	4. Manejo de las competencias didácticas para fomentar la creatividad en los estudiantes	10	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	
5	5. Uso de los elementos de eficacia pedagógica y didáctica en el aula.	8	10	8	8	8	8	8	8	8	8	6	
6	6. Identificación de problemas de aprendizaje en el aula	6	8	10	8	8	8	10	10	8	10	6	
7	7. Se tienen en cuenta los criterios de investigación planteados en el protocolo.	8	8	10	10	10	10	10	10	10	10	8	
8	8. Desarrollo de las estrategias de aprendizaje en el aula mediante la investigación.	8	8	8	10	10	10	8	8	10	8	8	
9	9. Generación de un protocolo de investigación basado en la práctica en el aula	8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	8	
10	10. El proyecto de aula responde a una metodología ajustada a la práctica pedagógica en el aula.	10	10	10	8	8	10	10	10	10	10	8	
11	11. Análisis de la pertinencia de los recursos e instrumentos a usar para el desarrollo del proyecto	8	10	8	8	8	8	8	8	8	8	6	
12	12. Aplicación de las competencias disciplinares, teniendo en cuenta el problema detectado en el aula	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	
13	13. Presentación organizada de la sistematización de la práctica pedagógica	8	8	10	10	10	10	10	10	10	10	8	
14	14. Generación de actividades formativas tendientes a la investigación mediante el uso de las TIC.	8	8	10	10	10	10	10	10	10	10	8	
15	15. Descripción del trayecto, logros, técnicas y herramientas con base en el desarrollo de las estrategias pedagógicas.	6	8	10	10	10	10	10	8	10	8	8	
16	16. Seguimientos del protocolo para la presentación pública del proyecto de aula en un evento académico	10	8	8	10	10	10	8	8	10	8	8	
17	17. Presentación del proyecto de aula investigativo como documento escrito, incluido su forma digital.	10	8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	
18	18. Sustentación de esquemas de resultados de la experiencia pedagógica en el aula.	8	8	10	8	8	8	10	10	8	10	10	
19	19. Información sobre las conclusiones y el plan de mejoramiento de la práctica en el área específica.	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	
20	20. Uso de elementos innovadores conceptuales, teóricos, metodológicos y pedagógico en el proyecto de aula	8	6	10	8	10	8	10	8	8	4	6	
21	21. Generación una experiencia investigativa de aula a través de la práctica pedagógica	8	6	10	8	8	8	10	8	8	8	8	
22	22. Desarrollo de diversas competencias y habilidades en los estudiantes durante la práctica pedagógica	8	8	8	10	8	8	8	10	8	8	8	
23	23. Referenciación de estrategias diferenciadoras en su práctica pedagógica	8	8	8	8	8	8	8	10	8	8	8	
24	24. Análisis de los criterios conceptuales sobre 'Práctica' y fundamentación sobre por qué la práctica pedagógica se evalúa.	8	8	8	10	8	8	8	8	8	8	8	

En la gráfica 2, se consolidan los criterios evaluados en los proyectos de aula investigativos y se analizan, para verificar la validez y confiabilidad del instrumento.

Gráfica 4. Análisis de confiabilidad mediante el Alpha de Cronbach

Análisis de Confiabilidad mediante el Alpha de Cronbach													
# Ítem	PROYECTOS											VARIANZA	
	A2-1	A2-4	D-1	D-2	D-3	D-4	D-5	D-6 1	D-6-2	E-1	E-4		
ÍTEM 1	10	8	10	10	8	10	8	10	10	10	8	0,925619835 A (alfa) =	0,834082505
ÍTEM 2	8	8	10	10	10	10	10	10	10	10	8	0,79338843 K (número de ítem) =	24
ÍTEM 3	8	10	10	8	8	10	10	10	10	10	8	0,925619835 Vi (varianza de cada ítem) =	20,76859504
ÍTEM 4	10	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	0,330578512 Vt (Varianza total) =	103,4710744
ÍTEM 5	8	10	8	8	8	8	8	8	8	8	6	0,727272727	
ÍTEM 6	6	8	10	8	8	8	10	10	8	10	6	2,049586777	
ÍTEM 7	8	8	10	10	10	10	10	10	10	10	8	0,79338843	
ÍTEM 8	8	8	8	10	10	10	8	8	10	8	8	0,925619835	
ÍTEM 9	8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	8	0,595041322	
ÍTEM 10	10	10	10	8	8	10	10	10	10	10	8	0,79338843	
ÍTEM 11	8	10	8	8	8	8	8	8	8	8	6	0,727272727	
ÍTEM 12	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	0	
ÍTEM 13	8	8	10	10	10	10	10	10	10	10	8	0,79338843	
ÍTEM 14	8	8	10	10	10	10	10	10	10	10	8	0,79338843	
ÍTEM 15	6	8	10	10	10	10	10	8	10	8	8	1,719008264	
ÍTEM 16	10	8	8	10	10	10	8	8	10	8	8	0,991735537	
ÍTEM 17	10	8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	0,330578512	
ÍTEM 18	8	8	10	8		8	10	10	8	10	10	1	
ÍTEM 19	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	0	
ÍTEM 20	8	6	10	8	10	8	10	8	8	4	6	3,239669421	
ÍTEM 21	8	6	10	8	8	8	10	8	8	8	8	1,05785124	
ÍTEM 22	8	8	8	10	8	8	8	10	8	8	8	0,595041322	
ÍTEM 23	8	8	8	8	8	8	8	10	8	8	8	0,330578512	
ÍTEM 24	8	8	8	10	8	8	8	8	8	8	8	0,330578512	
sumatoria	198	198	220	216	204	216	218	218	216	210	188		

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right]$$

Teniendo en cuenta el análisis de consistencia o confiabilidad del instrumento, el resultado de Alpha de Cronbach se ubica entre bueno y alto nivel, porque el puntaje es entre 0.83 y 1 y los criterios y categorías revisados, con toda la información del instrumento, representa mayor confianza para la investigación. El análisis e interpretación de los resultados se hizo de forma independiente, con base en el uso del análisis documental, relacionado con los proyectos de Investigación de aula de la práctica docente, y como refiere (Carhuancho, et.al. 2019) se inicia el proceso con la codificación axial, desde el cual se utilizarán los siguientes códigos:

- C -> Categoría
- SC -> Subcategoría
- SC# -> Indicador

Los criterios para analizar están relacionados con cada una de las variables de la investigación planteadas en el instrumento y de las cuales se creó una ficha de codificación axial para organizar la codificación respectiva, dar más confiabilidad con los resultados, y analizar las 4 categorías:

- C1. Criterios de las prácticas pedagógicas y de investigación
- C2. Estructura y gestión de proyectos de investigación en el aula
- C3. Factores que condicionan el desarrollo de los proyectos de aula investigativos
- C.4. Esquema general de estrategias orientadas a la propuesta de prácticas innovadoras

Resultados

El docente debe hacer el curso ECDF que contiene una serie de ejercicios y contenidos que lo invitan a transformar, pensar, reflexionar, conceptuar y actualizarse en su práctica

pedagógica. De este escenario formativo nace la posibilidad de la investigación en el aula mediante un Proyecto de práctica Pedagógica Investigativo, que es el objeto de análisis, desde el cual se determinan los criterios abordados en la presente ruta.

La postura del docente frente al desarrollo de los proyectos de aula investigativos pone de manifiesto la necesidad de dominio conceptual sobre los temas disciplinares en sus estudiantes y abre la posibilidad de generar inquietudes para resolverlas a través de conceptos, aunque en algunos casos, debe profundizar más, para acercarse a concluir las estrategias que va a desarrollar, lo que implica ampliar a profundidad la apropiación del tema tratado, aclarar dudas y practicar conceptos.

Con base en la ficha de Codificación axial C2, se analizaron la estructura y gestión de proyectos de investigación en el aula, a partir de 6 subcategorías relacionadas con los criterios de investigación, las estrategias de aprendizaje en el aula mediante la investigación, la organización de la práctica de aula, la metodología ajustada a la práctica, la pertinencia de los recursos didácticos y las competencias disciplinares, desde las cuales subyacen los indicadores pertinentes al análisis. Para el desarrollo de los criterios de investigación se utilizó el análisis del indicador sobre el protocolo de investigación, que permite identificar los demás indicadores para dar cuenta de cómo surge el problema a investigar, qué objetivos se proponen en cada proyecto de aula y cuál es la metodología más acertada tendiente a la creación de las actividades de aula apropiadas para el desarrollo de la investigación a partir de la práctica pedagógica. En este sentido, se logra identificar que los proyectos dan cuenta de un diagnóstico de la situación actual de los aprendizajes de los estudiantes en cuanto al análisis y la resolución de problemas, para ubicar esas debilidades de aprendizaje y así desarrollar mediante la investigación, diversas estrategias dentro de las actividades.

En relación con la Categoría 3 – C3, denominada factores que condicionan el desarrollo de los proyectos de aula investigativos, se analizan 5 subcategorías, la primera es la sistematización de la práctica pedagógica, en la que se deben evidenciar experiencias de aprendizaje que se ponen en marcha dentro de las actividades desarrolladas y propuestas en cada proyecto de aula. Esto significa que las prácticas pedagógicas fueron planteadas desde la pedagogía, teniendo en cuenta la institucionalidad del quehacer y hacer educativo, y su sistematización y organización alrededor de los procesos intencionales de enseñanza-aprendizaje. Se evidencia que ha sido pensadas con responsabilidad por parte del educador fundamentadas a partir de las intervenciones pedagógicas que fueron emergiendo en el proceso de conocimientos y experiencias de formación de sujetos íntegros y autónomos, capaces de resolver las diferentes situaciones que se presentan en su adaptación al proyecto de vida académica en el aula.

Una vez desarrollado el análisis de los proyectos se puede destacar que dan cuenta de ideas, espacios de aprendizaje motivadores, análisis de la experiencia en el aula de manera diferente y como proyecto de aula, se realiza una evaluación de su trabajo, a manera de autoevaluación, de las dificultades y fortalezas encontradas y cómo fomentar el desarrollo de unas mejores prácticas de aula para motivar el aprendizaje a partir de la acción en los estudiantes. Se destaca el interés del docente por mostrar sus capacidades y competencias tendientes a analizar y viabilizar de otra manera su actuar, su hacer y quehacer pedagógico en el aula, no solo válido para un video, sino para una experiencia de vida docente y constante.

Con base en la categoría 4- C4, que se desarrolla a partir de 6 subcategorías descritas en la finca SC4.1.1 hasta SC4.6.5 como las conclusiones y plan de mejoramiento, los elementos innovadores, la generación de una experiencia investigativa, las estrategias diferenciadoras de la práctica pedagógica y el análisis de los criterios conceptuales. En esta categoría hay una posición crítica, abierta, que abre la posibilidad de analizar los criterios más relevantes que pueden hacer posible unas prácticas pedagógicas innovadoras, a partir de lo que verdaderamente se concibe como práctica, pedagogía e innovación y de estos conceptos determinar las posibles estrategias a proyectar y desarrollar prácticas innovadoras.

A partir de la reflexión a manera de conclusiones, se abre el espacio para el análisis de la SC4-2 en relación con los elementos innovadores, teniendo en cuenta varios indicadores como los conceptuales, esto implica entonces que desde la ejecución de los proyectos si se constituyó una serie de elementos conceptuales y básicos que permitieran orientar mejor el escenario formativo, es decir una concepción teórica que se exprese y revele en una práctica y que permita construir y reconstruir el quehacer y hacer docente. Como se describió en la ficha axial 3- C3, si existe experiencia innovadora desde las TIC en la mayoría de los proyectos, lo que implica haber desarrollado una serie de elementos innovadores que giran en torno al concepto, a las teorías planteadas y revisadas, a la metodología que es el proceso de desarrollo de las actividades y reconstruir ese escenario formativo a partir de la práctica innovadora.

A manera de conclusión

Esta investigación generó reflexión y discusión sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas en el ejercicio del docente, repensar su formación en el seno de las políticas recientes del país, en torno a la evaluación y las mejoras que se deben hacer en el aula, para el mejoramiento de dichas prácticas y la construcción de teorías que, de una manera u otra, se confrontan.

La narración, a manera de conclusión de esta investigación, revela el aprendizaje y experiencia logrados como oportunidad de exponer ese concluir respecto del problema, los objetivos, la metodología, los documentos, la investigación, sus posibilidades futuras y demás elementos que han confluído aquí para proponer un esquema de prácticas pedagógicas innovadoras, para la transformación de la experiencia pedagógica y la investigación de los docentes participantes del curso de Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa – ECDF.

El curso ECDF está inscrito en toda una normativa, en una intencionalidad, de hecho, es un curso evaluativo de los maestros en términos de formación y de calidad y está centrado en experiencias de aula, bajo la forma de experiencia investigativa, que ha permitido entrar en diálogo con el proceso de evaluación docente, la práctica pedagógica, la pedagogía, la innovación y el proceso y desarrollo de lo que es y pretende ser la propuesta de prácticas innovadoras en el ejercicio docente, ha sido la base para la construcción de ideas generadas por los proyectos valorados y revisados, que desde los cursos ECDF ha convocado el MEN en un contexto nacional, regional y local, desde donde se obliga a todo el sistema educativo a analizar y revisar el cambio de modalidades, lenguajes, tiempos y espacios de la educación regular a todos los niveles.

El análisis se profundizó desde la metodología proyectiva, basada en la categorización o descripción de la selección acentuada en dos órdenes, el primero de orden paradigmático

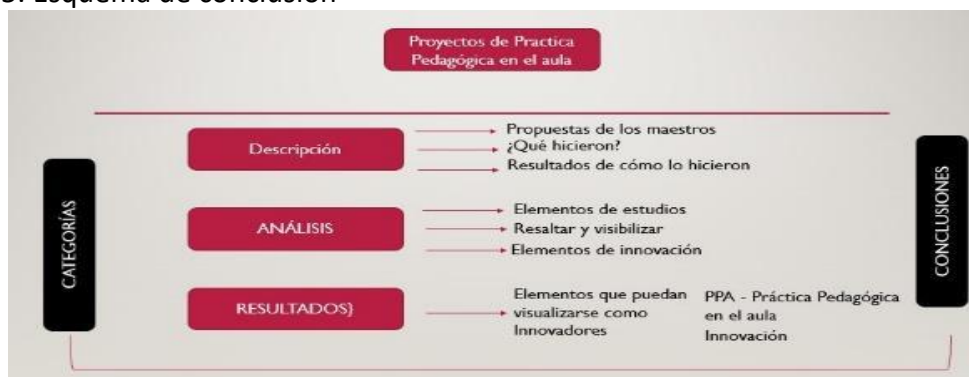
que hace relación a la diferencia en varios aspectos como: La tipología, el área disciplinar, las metodologías usadas, el marco conceptual y los elementos de innovación. El segundo es de orden sintagmático y está relacionado con la semejanza y familiaridad de la práctica pedagógica de aula, sobre qué elementos que se destacaron como innovadores del resultado subyacen para la producción, el desarrollo del proyecto fundamentado en una metodología, unas actividades y unos resultados, que al ser analizados en cada uno de los documentos objeto de estudios, se destacan como criterios de análisis a partir de las fichas de codificación Axial.

El límite se corre todo el tiempo y hay un problema en donde el límite se vuelve investigación y la experiencia se vuelve experimentación, porque la experiencia puede quedar en el campo de la repetición y de la prueba, pero la experimentación abre el camino a hacer preguntas nuevas y transformar de manera nueva esos espacios de aprendizaje, y lo nuevo, si es nuevo pues no está donde lo ponemos y hay flexibilidad de disciplinas y de currículos. Los maestros difícilmente tienen espacios colectivos de investigación, los espacios de encuentro académico que pudieran suscitar espacios de preguntas colectivos están muy restringidos.

Sí, existen ciertas condiciones que producen los maestros para asumir un rol de guía entre los diferentes procesos educativos, pero es importante que tengan creatividad e innovación, desde las prácticas pedagógicas apropiadas con la expectativa de generar espacios en el aula que permitan a los niños abrirse un análisis, a la pregunta, al cuestionamiento, al querer buscar más, a sorprenderse sobre la realidad que los rodea, a ser ciudadanos competentes. Ser pedagogo transmisor – sostiene la hipótesis de que debe transmitir un saber: conocimiento de la historia, del lenguaje, de hablar, de desarrollar un problema de matemáticas, de leer y que propendan por una relación de pensamiento crítico, es decir que el maestro tenga ese lugar también en la acción y en su ejercicio como pedagogo transmisor.

Bajo el siguiente esquema se muestra los factores abordados en la presente investigación, a manera de conclusión y de manera ilustrativa, los proyectos que se presentan bajo una descripción, el análisis que permitió resaltar los elementos de estudio y de innovación y los resultados tendientes a verificar que efectivamente el docente tiene las competencias y potencializa su ejercicio docente con el uso de estrategias innovadoras, mediante los proyectos de investigación de práctica pedagógica desarrollados en el aula.

Gráfica 5. Esquema de conclusión



Referencias Bibliográficas

- Álvarez A. (2015a). *Orientaciones conceptuales y metodológicas para la formación en servicio de los maestros* (VOL: III). Logo Ministerio, Logo Pedagogía Horizontal, 2015.
- Álvarez A. (2015b). *Subsistema de formación de educadores en servicio: lineamientos para la formación en el contexto de la evaluación docente* (VOL: II). Logo Ministerio, Logo Pedagogía Horizontal.
- Barrantes C. (2018). *Práctica Pedagógica y Formación de Maestros*. UPN – Universidad Pedagógica Nacional.
- Cortés Rincón, Albenis. (2016). Prácticas innovadoras de integración educativa de TIC que posibilitan el desarrollo profesional docente. Un estudio en Instituciones de niveles básica y media de la ciudad de Bogotá (Col). [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/400225/acr1de1.pdf?sequence=1>
- Díaz, G.; Camejo, M. (comp.) (2014) *Epistemología y educación Articulaciones y convergencias*. Universidad de la República de Uruguay.
- Carhuacho Mendoza, Et.al, (2019). *Metodología para la investigación holística. Departamento de investigación y posgrados*. Universidad Internacional del Ecuador, extensión Guayaquil.
- Hurtado de Barrera, J. (2007). *El proyecto de Investigación*. Ediciones Sypal.
- Larrosa J. (2016). *La experiencia y sus lenguajes, La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/all/modules/mapa/docs/curso_ECDF/UNINORTEcurso%20ECDF.pdf
- Meirieu, P. (2021) *Palabras para las y los docentes en formación. Dirección General de Cultura y Educación*. <https://youtu.be/SQclkMqUpns>
- Ministerio de Educación Nacional Resolución No. 2041 de 2016. (2017) https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf
- Pérez, Ángel. (2015). *¿Qué Docente? ¿Para Qué Escuela? La Formación Del Pensamiento Práctico*, En Formación Continua y desarrollo profesional docente. Ponencias del Seminario Internacional Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos <http://www.santillana.com.ve/articulos.asp?idarticulo=114>
- Salmi, J. (2018). *Conferencia Internacional: Los Nuevos Desafíos Para la Educación Superior en el Siglo XXI*. Centro Cultural Metropolitano de Convenciones de Armenia, Conferencia Internacional. Universidad de Quindío. <https://youtu.be/4uldguQXSFE>