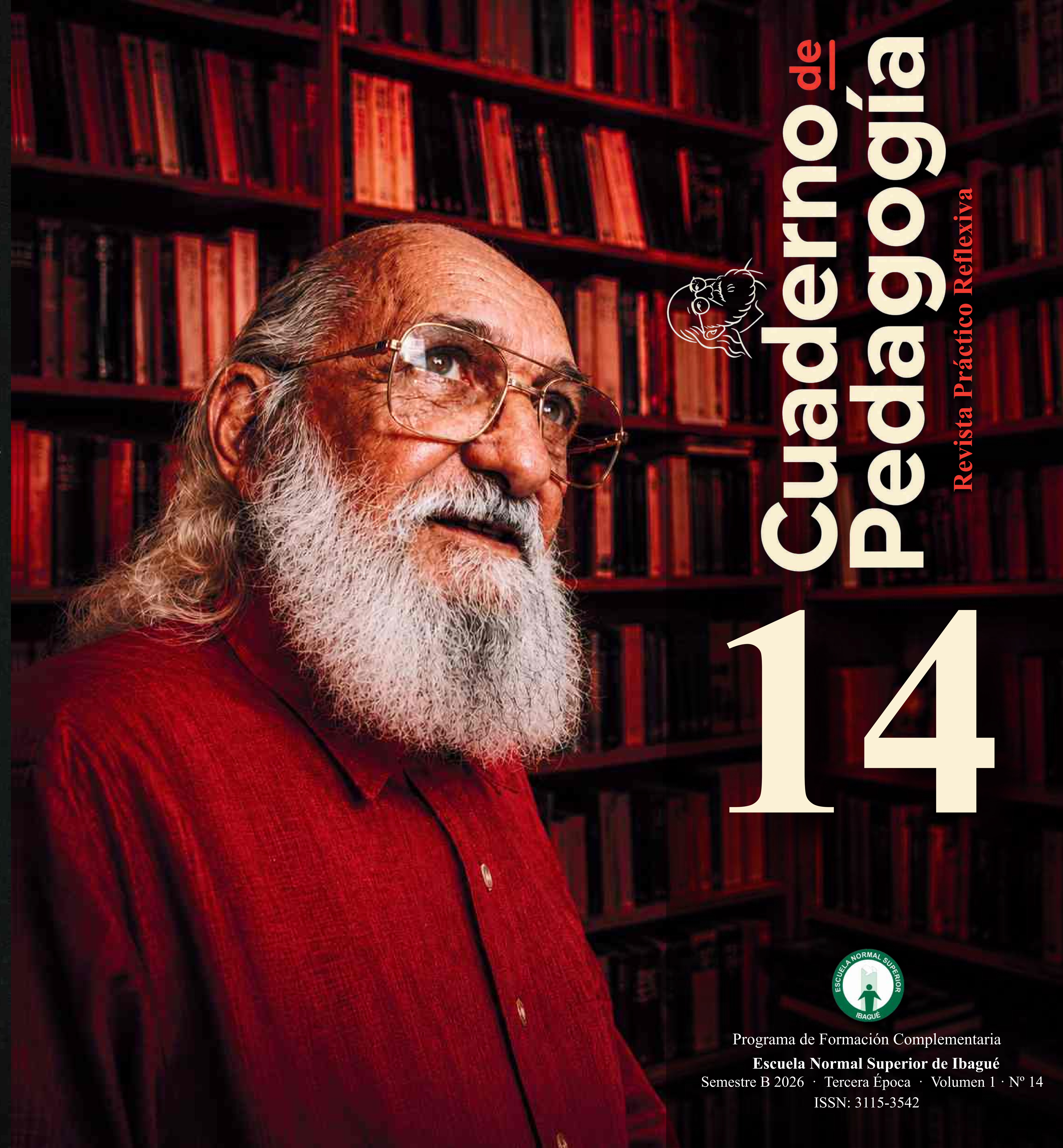




Cuaderno ^{de} Pedagogía

Revista Práctico Reflexiva

14



Programa de Formación Complementaria
Escuela Normal Superior de Ibagué
Semestre B 2026 · Tercera Época · Volumen 1 · N° 14
ISSN: 3115-3542



Rectora

Ángela Álvarez Lozano



Revista Práctico Reflexiva
Tercera Época. Volumen 1 N° 14
Segundo semestre 2026
Programa de Formación Complementaria

Coordinadora del PFC

Coordinadora editorial
Aída Astrid Obando Rodríguez

Editor

Mauricio Herrera Valdés

Comité editorial

Hugo Mauricio Hernández Moscoso
Deisy López Marín

Contraportada

Fotografía de Imogen Cunningham
Amaryllis Flower, 1933

Diseño y diagramación

Mauricio Herrera Valdés

Impresión

Soned
Tiraje: 20 ejemplares

Dirección postal:
Escuela Normal Superior de Ibagué
Avenida Ambalá, calle 30, esquina
Barrio La Granja
Email: publicaciones@ensibague.edu.co
Teléfonos: (+57)-300-429-9467



En el día a día los maestros piensan, planean, desarrollan y evalúan acciones pedagógicas que humanizan el hecho educativo. Estas acciones no solo motivan a los estudiantes a aprender, a relacionarse con otros; sino que los invitan a poner a prueba saberes, experiencias y expectativas que, frecuentemente, conflictúan y problematizan su tránsito por la escuela. Desde otra orilla, esta labor también reta a los docentes a asumirse como sujetos creativos, reflexivos, críticos y transformativos de su propio ser y de su quehacer. Sin embargo, estas labores quedan guardadas en el regocijo del deber cumplido y en el anonimato. En este sentido, es imperioso que el quehacer docente supere la noción cotidiana del desarrollo de planeaciones y se convierta en experiencias replicables orientadas a consolidar saber pedagógico, fortalecer la vocación docente a partir de los logros narrados por otros o, simplemente, disfrutar de una exquisita lectura académica.

En consonancia con este propósito, el Cuaderno de Pedagogía N.º 14 inaugura la Tercera Época de esta publicación institucional y corresponde al Volumen 1 de una nueva etapa que honra su trayectoria y proyecta una renovada concepción editorial, gráfica y académica. Sus páginas exponen reflexiones, planteamientos, historias de vida y producciones pedagógicas tanto de docentes en ejercicio como de maestros en formación de nuestra Escuela Normal Superior de Ibagué (ENSI). En esta edición, los textos se organizan en los siguientes capítulos: reflexiones, artículos, herramientas para la planeación, desarrollo, reflexión y sistematización de la práctica pedagógica; así como ejemplos de producciones estudiantiles como el proyecto integrador, el protocolo y el diario de campo. Finalmente, se presenta el capítulo de extensiones, que describe algunas formas de hacer presencia institucional en poblaciones externas. Esta organización permite transitar por la publicación de manera organizada y didáctica.

Para concluir, la portada del cuaderno no es solo una provocación a la reflexión y a la escritura pedagógica; también es un reconocimiento a un gran pedagogo latinoamericano, **Paulo Reglus Neves Freire**, uno de los bastiones del componente formativo de la ENSI. Su pedagogía problematizadora, reflexiva, propositiva y de permanente carácter investigativo ha sido nuestra motivación no solo para ser sino para formar maestros.

Aída Astrid Obando Rodríguez

Índice

REFLEXIONES

De estudiante a maestra: el regreso
a la casa que me formó 2
Yiseth Carina Bejarano

La estrategia dentro de la estrategia:
cuentos que enseñan a cuidar al mundo 7
Francy Jazmín López A.

Aprendizajes de la maestra acompañante
durante la práctica pedagógica 10
María del Rosario Solano M.

Resignificando la práctica pedagógica:
actividades rectoras y territorio en la
educación infantil 13
Ivonne Adriana Reyes Neira

El legado de la investigación: mi identidad
normalista y el horizonte infinito del
semillero Creciendo Juntos 17
Alejandra Díaz

Pequeños pasos; grandes hallazgos 20
Julieth Vanesa Garzón y Yainer Saleme García

ARTÍCULOS

El laboratorio en la enseñanza de la
ciencia escolar 22
Claudia Patricia Villada Salazar

Apropiación y uso de recursos mediados por
TIC para desarrollar la competencia
comunicativa 27
Nelsy Beltrán Mendoza

Planeación, praxis y reflexión: una mirada
académica a la planeación de clase desde
el enfoque práctico reflexivo 33
*Lina Marcela Beltrán, Mabel Yuranic Castañeda
y Alba Liliana Carvajal*

El docente en crisis: una reflexión pedagógica
sobre la convivencia escolar, la corresponsabilidad
y el sentido humano de la educación básica 37
Yuli Carolina Useche Sandoval

HERRAMIENTAS

Notas del editor sobre los formatos para la
Práctica Pedagógica Investigativa 43

Guía de observación del campo de práctica
pedagógica 44

Ruta metodológica del cuento 45

Ruta metodológica del juego 46

HERRAMIENTAS (continuación)

Proyecto integrador 47

Ficha evaluativa Práctica PFC 48

¿Cómo formular tu proyecto integrador sin
perder la cabeza ni el sentido? 50
Mauricio Herrera Valdés

P. INTEGRADORES

Exploro, siento y aprendo del mundo de mis
emociones: un proyecto integrador
para grado primero 64
Karen Sofía Acosta Grisales

PROTOCOLOS

Mis derechos, tus derechos: caminemos
juntos hacia una ciudadanía activa. 65
Catherine Ascencio Olivera

La educación y la curiosidad: caminos que
guían y transforman 72
Joan Jafet Robayo Ortiz

DIARIOS

Las prendas de vestir y su evolución a lo
largo de la historia 76
Sara Yailyn Salazar Ortiz

Cañón del Combeima: segunda parada
pedagógica del tour de saberes por el Tolima ... 79
Nikol Dayana Vña Montoya

EXTENSIONES

Soy único y fuerte: una experiencia de formación
integral desde la práctica reflexiva en
contexto rural 82
Karen Jhovanna Polo Zanabria

Proyecto de proyección social para la
dignificación de personas privadas de la libertad ... 86
*Sandra Muñoz, Mónica Montoya,
Elkin Mendoza y Óscar Guzmán.*

Navidad con sentido normalista: una experiencia
significativa de proyección social desde la
formación pedagógica 90
Gloria Esperanza Rivera Espinosa

Reflexiones

De estudiante a maestra: el regreso a la casa que me formó

Yiseth Carina Bejarano

Docente del Programa de Formación Complementaria - ENSI



Llegué a la Escuela Normal Superior en el año 2001, a cursar grado quinto, por recomendación familiar. Era poco lo que comprendía sobre lo que era una Normal, pero, fruto de una familia con legado magisterial en el norte del Tolima, aquella recomendación terminó siendo, para mis padres, la mejor opción educativa para culminar mi primaria y continuar con mi secundaria y media.

Nadie me lo había dicho de frente, pero todos esperaban que yo también me convirtiera en maestra. Con dos tías docentes y una directora rural en la familia, el mundo educativo era más que un legado, era una conversación silenciosa que ya habitaba en mí.

Inicié en esta escuela, perdida en la inmensidad de sus instalaciones. En los descansos, incumpliendo la norma de no salir del entorno de primaria, cruzaba los pasillos hasta llegar a ese mundo enorme de bloques y a un edificio que se topaba con una gran cafetería, hoy convertida en sala de maestros. Allí me encontraba con estudiantes enormes que saludaban con efusividad a los más pequeños. Algunos, que a mi parecer de niña de diez años eran muy grandes, sostenían amenas charlas sobre qué hacías, quiénes eran tus amigos o cómo estaba conformada tu familia. Luego los veías en uno que otro descanso y te sentías orgullosa de ser saludada por los grandes. Años después comprendí que aquellos gigantes se formaban como docentes y que, entre nuestras travesuras y su vocación por los niños, se divertían conociendo nuestros mundos en aquellas conversaciones ocasionales. Hoy comprendo que esos encuentros tempranos también trazaron una parte de mi camino: allí empecé a reconocer la pedagogía del encuentro y esa certeza vygotskiana de que el aprendizaje siempre ocurre en relación con otros (Vygotsky, 1979).

Crece en la Normal no es como crecer en otros colegios. Aquí aprendes a hablar desde muy pequeña: expones desde que ingresas y te enfrentas, de forma regular, a más de treinta rostros. Lo que inicia con piernas y voz temblorosas se transforma en una voz viva, con liderazgo y valor para compartir ideas sin miedo al qué dirán. Ideas que empiezas a fundamentar en los libros, en visiones emancipadoras como la de Freire (2005), para quien la educación ocurre entre sujetos mediados por el mundo; en la mirada amorosa de Simón Rodríguez, que proclamaba “o inventamos o erramos” (2004, p. 138); y en voces como Estanislao Zuleta, Vygotsky, María Montessori y

Dewey, que fueron ampliando mi manera de comprender la escuela no solo como un lugar, sino como un acontecimiento humano.

Por norma, pareciera que las clases son iguales en todo lado, que un colegio no dista de otro; pero aquí, en la Normal, no es así. Las rondas no se quedan en preescolar o primaria. Los cuentos, la pintura, las dramatizaciones y las canciones infantiles permean todas las edades. Aquí no nos parecía vergonzoso bailar “El sapito” o “La tetera” con quince años; era parte de nosotros. No nos parecía infantil jugar al escondite, al ponchado o a la lleva, era nuestra cultura. Así vas pasando grado a grado, sin dimensionar lo que implica integrar acciones de la infancia a tu cotidianidad, hasta llegar a décimo y once con una nueva asignatura llamada Práctica Pedagógica. Empiezas a salir de tu mundo, a elaborar proyectos, a vincularse con escuelas de distintas zonas de la ciudad y a entender que eso en lo que te convertiste actúa en otros escenarios. A mí siempre me gustó participar en comunas vulnerables; esas experiencias me enamoraron de mi profesión.

Mis primeras prácticas externas se dieron en el proyecto “Por la Colombia que soñamos”, donde desarrollábamos actividades con una comunidad en proceso de reintegración. Más allá de las matemáticas o el lenguaje, estaban sus historias de tragedia, guerra, duelo, reconstrucción y esperanza. Fue allí donde entendí, con Freire, que “la educación es una forma de intervención en el mundo” (2005a, p. 94). Supe entonces que la labor de un maestro no es llenar cabezas, sino construir desde el territorio y desde la piel.

Confieso que fueron múltiples las formas en que pensé contribuir al mundo. La docencia, el derecho, la politología, las ciencias sociales e incluso la comunicación social rondaban mis posibles proyectos de vida. Pero sigo creyendo que uno nace con un camino, y decidí continuar mi Programa de Formación Complementaria con 16 años. A los dieciocho no solo me gradué de la Normal Superior como una de las mejores estudiantes, sino que salí nombrada, algo que, modestia aparte, siempre he asociado más con mi pasión que con un nivel cognitivo excepcional; o, como diría Einstein, “No tengo ningún talento especial. Solo soy apasionadamente curioso” (1952, AEA 39-013). Para aquella época, los concursos docentes mayoritarios eran distintos: primero presentabas la prueba y luego entregabas los papeles. Así que, culminando la Normal, ya había pasado el concurso y me encontraba habilitada con un selecto grupo de compañeros. Apenas cinco meses después, el 3 de mayo de 2010, casualmente el mismo día de mi cumpleaños 19, llegó mi nombramiento: el mayor regalo de Dios, de la Normal y de la vida.

Me fui a trabajar a Palocabildo, Tolima. De forma alterna, continué mis estudios universitarios a distancia, como tantos profes rurales de este país que recorren kilómetros entre la pizarra y el anhelo de seguir formándose. Posteriormente realicé una permuta para Laureles-Coello, Cocora, en Ibagué; de allí, por traslado, llegué al colegio San Simón. Luego, con apenas veinticuatro años, me convertí en tutora del Programa Todos a Aprender, donde pude desempeñarme y crecer profesionalmente. Gracias a las becas del Ministerio de Educación, logré un cupo en la Universidad de los Andes, donde obtuve mi Maestría en Educación. Estuve en el PTA por más de cinco años, aprendiendo que acompañar a otros maestros es también una forma de volver al aula una y otra vez.



Luego, como egresada, surgió la oportunidad de servir en el Programa de Formación Complementaria de la ENSI. Y es que, aun con los años, nunca me había desconectado de los vínculos con mi alma mater. Por eso me presenté a tan honrosa oportunidad. Para una egresada, volver a la Normal es uno de los sueños más grandes. Esa escuela que alguna vez te pareció gigante, y que recorrías a escondidas en los descansos de primaria, hoy es tuya; la cuidas, la lideras y sostienes sus muros y su legado.



Regresar a orientar Práctica Pedagógica en el Programa de Formación Complementaria es una responsabilidad inmensa. Tienes en tus manos a los futuros docentes del país. Tu pasión y tu vocación se vuelcan en cada una de esas almas que, como yo alguna vez, llegan con preguntas más grandes que sus cuerpos. Los miro y me veo: en cada voz temblorosa que expone por primera vez, en cada práctica en zonas vulnerables, en cada cuaderno lleno de planeaciones hechas con miedo y amor. Y entiendo, desde Freire (2005a), que enseñar no consiste en transferir saberes, sino en abrir posibilidades para construirlos.

Hoy comprendo que ser maestra de maestros es un acto de gratitud, una forma de devolverle al nido lo que el nido me dio, de honrar a las tías que sembraron, a las directoras rurales que caminaron

antes y a las profes que me vieron crecer entre pasillos. Es encarnar, con Rodríguez (2004), el sueño de una educación para ciudadanos libres; acompañar, desde Montessori (1982), reconociendo en cada estudiante una vocación propia; y creer, con Zuleta (1995), que educar abre lugar al pensamiento, la pregunta y la duda.

A veces, cuando camino por los mismos pasillos que recorrí con uniforme, me detengo y respiro. Escucho las risas de los estudiantes, veo a los más pequeños cruzar hacia el edificio grande buscando, quizá, la mirada de los gigantes. Y me descubro siendo ahora una de esas guías que alguna vez admiré. La vida tiene esas formas amorosas de cerrar ciclos, y aquella niña de quinto grado, tímida y curiosa, se convirtió en la maestra que hoy sostiene la mano de quienes serán, mañana, la educación de Colombia.

Ser egresada de la Normal no es un título, es una manera de estar en el mundo. Es entender, con Freire (2005a), que somos seres inacabados en permanente construcción; es saber, con Vygotsky (1979), que nos hacemos humanos en comunidad. Y, sobre todo, es reconocer que esta escuela, mi escuela, nuestra escuela, no es un edificio ni unos bloques, sino un latido que se hereda y se lleva en el corazón, como dice su lema.

Volví a la Normal, sí. Pero, en realidad, nunca me fui. Porque quien es normalista una vez, lo es para siempre. Y ese es, quizá, el regalo más hermoso de mi vocación, saber que cada clase que oriento, cada práctica que acompaño, cada estudiante que formo, escucho, exhorto o abrazo, es una manera de decirle a esta casa gracias por enseñarme a ser maestra. Hoy, con el corazón en la mano, intento devolver un poquito de lo mucho que me diste.



Referencias

Einstein, A. (1952, 11 de marzo). Carta a Carl Seelig. Albert Einstein Archives, 39-013.
Citado en Calaprice, A. (2011). The Ultimate Quotable Einstein. Princeton University Press.

Freire, P. (2005a). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005b). Pedagogía del oprimido (J. Mellado, Trad.; 2.ª ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970)

Montessori, M. (1982). El niño, el secreto de la infancia (M. Morales, Trad.). Diana. (Obra original publicada en 1936)

Rodríguez, S. (2004). Inventamos o erramos. Monte Ávila Editores. (Obra original: Sociedades Americanas, 1828-1842)

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (S. Furió, Trad.). Grijalbo. (Obra original publicada en 1978)

Zuleta, E. (1995). Educación y democracia: Un campo de combate. Corporación Tercer Milenio / Fundación Estanislao Zuleta.



La estrategia dentro de la estrategia:
cuentos que enseñan a cuidar al mundo

Francy Jazmín López A.
Docente de Pedagogía de la Escuela Normal Superior de Ibagué

INICIO

Al asumir, para el año 2026, la orientación del área de Práctica Pedagógica e Investigativa en el grado once, y al dejar atrás el protagonismo del juego, me encontré con una herramienta pedagógica muy poderosa: el Cuento. Lo escribo con mayúscula porque tiene vida propia, pues habita en quienes lo narran y en la imaginación de quienes lo escuchan. Además, ocupa un lugar especial en las aulas de preescolar y primaria, ya que no es simplemente una historia contada, sino un puente sensible que conecta las emociones con el conocimiento y un delgado hilo entre la palabra y el mundo que nos rodea. Como plantea Rodari (1999), narrar abre posibilidades infinitas para el pensamiento,

y en esa apertura los niños y las niñas desarrollan su reactividad, fortalecen su lenguaje y amplían su capacidad para comprender la realidad.

De este modo, el cuento fortalece competencias comunicativas como la escucha, la interpretación, la argumentación y la producción textual. También despierta la sensibilidad, la empatía y la imaginación. ¡Dimensiones esenciales para crecer como personas! Pero no podíamos dejar al cuento actuar solo en esta historia; por eso, las maestras que orientamos Práctica Pedagógica e Investigativa en grado once decidimos incluir la educación ambiental como referente para la selección del cuento, pues no podemos ignorar que vivimos en

un planeta que nos pide a gritos cuidado. La escuela es el escenario propicio para formar pequeños ciudadanos respetuosos de toda forma de vida.

Así inicia, entonces, la aventura de los Maestros en Formación de grado once, Promoción 2026, quienes buscan enseñar contando, reflexionando y transformando realidades a través de la Ruta Metodológica del Cuento y la Educación Ambiental.

NUDO

Pero, como no todo es bello en esta experiencia, surgen problemáticas de diversa índole. La primera es que no todos los Maestros en Formación proyectan ser educadores; sin embargo, desde Pedagogía les explicamos que la formación recibida desde preescolar hasta grado once en la Escuela Normal brinda competencias aplicables a cualquier profesión u oficio que deseen continuar después de obtener su título de bachiller. Otra dificultad fue asumir el Proyecto Integrador y el formato de planeación, documentos nuevos para ellos. Poco a poco fueron descubriendo que el proyecto era integrador porque unía dos mundos: el Lenguaje, a través del cuento, y las Ciencias Naturales, a través de la Educación Ambiental.

También comprendieron que enseñar no es sinónimo de improvisar. Necesitaban un orden, una brújula, una forma de organizar las ideas y las clases; entonces comenzaron a diseñarlas en el formato de planeación de la Ruta Metodológica del Cuento, de modo que cada encuentro tomó forma en los cinco momentos de nuestro Modelo Pedagógico Práctico Reflexivo:

Primero, la **Apertura y definición de la situación problémica**. Allí, un saludo convertido en ronda



Gianni Rodari. Década de 1950. Fuente: Familia Rodari.

o dinámica es clave para comenzar. La **pregunta problematizadora** permite situar a los estudiantes frente a problemáticas ambientales cercanas, generar interés y movilizar conocimientos previos. Este momento es clave porque, como plantea el modelo, el aprendizaje significativo parte de la conexión entre los saberes previos y los nuevos conocimientos.

Luego continúa la **Intelectualización del problema**. Allí el cuento abre la puerta con imagen, historia, sombra o sonido. Los estudiantes dicen lo que saben, se preguntan por el problema ambiental y argumentan sus primeras ideas.

En el tercer momento de **Exploración y descubrimiento**, los estudiantes participan mediante acciones de investigación, experimentación y diálogo. En el caso de la educación ambiental, se pueden incluir la observación del entorno, la realización de experimentos sencillos o el análisis de situaciones cotidianas, fortaleciendo el aprendizaje significativo y contextualizado.



En el cuarto momento, **Reflexión sobre el significado**, se promueve la comprensión de lo vivido y se ordenan las ideas surgidas en clase. Los estudiantes interpretan lo aprendido, lo relacionan con su realidad y fortalecen los conceptos trabajados.

Y, cerrando con broche de oro, emerge el quinto momento, **Ampliación de ideas**, representado en la proyección del conocimiento hacia nuevas situaciones. Allí los estudiantes proponen soluciones y acciones concretas frente a las problemáticas ambientales. Este momento evidencia su capacidad para transferir lo aprendido y asumir un compromiso con la transformación de la realidad.

Pero no se trata solo de planear clases, sino de aprender a narrarlas, vivirlas y sentirlas. Porque, en esta historia, enseñar no es repetir, sino crear; no es imponer, sino descubrir. No basta conocer un formato ni los elementos que allí se deben incluir; también debe existir trabajo colaborativo entre maestros en formación, ya que este permite construir conocimiento, reflexionar de manera conjunta y avanzar en el mejoramiento continuo de

la Práctica pedagógica. Además, la posibilidad de crear o adaptar cuentos potencia la creatividad, la autonomía y la pertinencia contextual de las propuestas didácticas.

DESENLACE

Aunque aún no han iniciado la Práctica Docente, tenemos la firme convicción de que los maestros en formación de grado once transformarán su pensamiento, pensarán en sus estudiantes, en sus contextos, en sus inquietudes y en sus problemáticas. Y también comprenderán que enseñar es aprender, que el salón de clase es un espacio vivo y que cada decisión pedagógica tiene un impacto.

Referencias

Rodari, G. (1999). Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias. Ediciones Colihue.



Aprendizajes de la maestra acompañante durante la práctica pedagógica

María del Rosario Solano M.

Docente de Transición de la Escuela Normal Superior de Ibagué

La llegada al aula de la estudiante del Programa de Formación Complementaria (PFC) no es solamente un reto para quien llega a realizar su práctica, sino también para los niños y las niñas, los papás y quien la va a orientar. “La nueva maestra” o “la otra profe”, como le dicen los estudiantes, trae consigo una historia personal y cultural. En este sentido, Freire (2012) afirma que “el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos los unos a los otros” (p. 29).

La maestra en formación, acompañada de su maestra orientadora, prepara, organiza cronogramas y planea los requisitos previos para llegar al campo de práctica. ¿Y qué sucede? La planeación no tiene discusión; la maestra, con su torbellino de emociones, llega a enfrentar a estudiantes traviesos y curiosos. Justo allí sucede la transformación: ella, con sus materiales y con su ser, inicia la tarea de convencerlos, de extraer lo mejor de ellos y de dar cumplimiento a todo lo proyectado.

Una vez iniciado el proceso, se evidencia que hay otra mirada puesta en ella: la de su maestra acompañante, atenta a rescatarla, fortalecerla y empoderarla para que culmine su experiencia. A partir de este momento, asumir que hay en el aula una estudiante en construcción implica respetarla en su ser, para que en la práctica pueda poner en juego esos saberes fundamentales, como el manejo del grupo y el paso a paso para que pueda ir desarrollando los elementos con

los cuales sus estudiantes acceden al conocimiento, al despertar de sus sentidos y de su ser.

Por otro lado, la retroalimentación del proceso es primordial y debe ser permanente, pues, como afirma Freire (2012), “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 23). Esto se hace evidente al analizar el desarrollo de la metodología propuesta en el Modelo Pedagógico Práctico Reflexivo, ya que la estudiante recibe aportes para su formación y la maestra que la acompaña también aprende. ¿Qué aprende la maestra acompañante? Reconoce que tiene la misión y la responsabilidad de formar a una futura profesional ética, comprometida socialmente y competente en lo disciplinar, capaz de responder a los retos del contexto actual. A su vez, reconoce los nuevos desafíos que plantean los fenómenos sociales y los avances científicos y tecnológicos en la sociedad.

En lo anterior, reconozco que los aprendizajes de mi proceso como maestra acompañante están mediados por los estudiantes, quienes, con sus prácticas, han fortalecido mi ser y me han permitido atesorar experiencias que podría compartir.

A continuación, presento esta experiencia por su contexto, las condiciones en que se realizó la práctica y el impacto que tuvo en los papás y en los niños y niñas de Transición 5 de la Sede Antonio Nariño.

La maestra se presentó con un breve saludo; le pedí unos minutos para organizarme y me dijo: “Soy una persona ciega”. Desde ese instante empezó el aprendizaje, y así se lo expresé: debíamos acordar cómo nos íbamos a comunicar frente a los estudiantes y padres de familia que los

acompañaban por la virtualidad. lo primero que hicimos fue establecer acuerdos: cómo me referiría a ella desde su condición, no contar a los papás que era una persona ciega y orientar los saberes fundamentales de la práctica hacia los sentidos.

En el grupo había dos estudiantes con autismo, uno con mayor necesidad de apoyo y otro con más autonomía; al inicio de la práctica no se comunicaban verbalmente.

Las tardes de práctica fueron muy enriquecedoras. Una maestra ciega, dos estudiantes con autismo, niños y niñas de preescolar deseosos de hablar y compartir, todo en virtualidad. Ella encontró comandos que identificaban a cada estudiante cuando levantaba la mano y así podía retroalimentar sus actividades. Vimos que los niños describían a partir de preguntas sobre color, forma y tamaño. Se fortaleció la oralidad: describían, narraban, dialogaban, preguntaban y asimilaban los saberes propuestos. Fue un gran aporte para los estudiantes.

La práctica coincidió con la fecha del Folclorito y se realizó de manera virtual. Ella grabó un video bailando, al igual que cada estudiante, y cuando se presentaron las muestras artísticas se aprovechó para contarles a los papás la condición de la maestra. La situación generó asombro, incredulidad y respeto por la forma como se desarrolló la práctica. Los estudiantes le sugirieron que se hiciera unas gafas como las que ellos elaboraron cuando abordó el sentido de la vista; para ellos no fue tan impactante como para los papás.

En síntesis, en esta y otras prácticas se evidencian procesos de transformación en la estudiante que realiza la práctica y en la maestra que acompaña. Se promueven la inclusión, el respeto por el otro y la diversidad cultural. También se reconoce que acompañar no es solo orientar una experiencia, sino dejarse interpelar por ella, aprender de quienes llegan al aula y comprender que cada práctica abre nuevas formas de ser maestra.

Agradezco a coordinadores, compañeras, compañeros, padres de familia, estudiantes del Programa de Formación Complementaria y de Transición, quienes, con sus diálogos, talleres e intercambio de saberes, han aportado a mi formación como maestra.



El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos los unos a los otros

— Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*, 1996

Referencias

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.



Resignificando la práctica pedagógica: actividades rectoras y territorio en la educación infantil

Ivonne Adriana Reyes Neira

Docente del Programa de Formación Complementaria - ENSI

En el contexto de la educación infantil, se hace necesario repensar las prácticas pedagógicas tradicionales para avanzar hacia propuestas que reconozcan al niño como sujeto activo de aprendizaje. En este sentido, la reflexión docente y la investigación se constituyen en herramientas fundamentales para transformar el quehacer pedagógico y hacerlo más pertinente a las realidades socioculturales de los estudiantes.

El presente escrito surge en el marco del semillero de investigación Creciendo Juntos: Infancias y tiene como propósito reflexionar sobre la práctica pedagógica a partir del desarrollo del proyecto

“Las actividades rectoras, una oportunidad en contexto territorial para potenciar habilidades cognitivas, emocionales y sociales en infantes de algunas instituciones educativas de Ibagué”. Desde esta perspectiva, se reconoce el valor de las actividades rectoras y del enfoque territorial como ejes que favorecen aprendizajes significativos y el desarrollo integral de la infancia (Ministerio de Educación Nacional, 2014)

Como docente líder del semillero de investigación Creciendo Juntos: Infancias, asumo la reflexión sobre mi práctica pedagógica a partir del desarrollo del proyecto “Las actividades rectoras, una

oportunidad en contexto territorial para potenciar habilidades cognitivas, emocionales y sociales en infantes de algunas instituciones educativas de Ibagué”, reconociendo en este proceso no solo una experiencia investigativa formal, sino una oportunidad significativa para cuestionar, resignificar y transformar mi quehacer pedagógico en los escenarios de formación inicial y básica primaria. Este ejercicio me ha permitido problematizar aquellas prácticas tradicionales que históricamente han predominado en la escuela, caracterizadas por enfoques conductistas, currículos rígidos y una marcada desarticulación entre el aprendizaje escolar y la realidad sociocultural de los estudiantes, situación que ha sido ampliamente cuestionada por enfoques pedagógicos críticos. (Freire, 1970)

En el marco del acompañamiento a maestros en formación y del contacto directo con los contextos educativos urbanos y rurales de la ciudad de Ibagué, he podido evidenciar cómo dichas prácticas limitan el desarrollo integral de los niños, al reducir el aprendizaje a la repetición de contenidos y al desconocer sus intereses, emociones, experiencias y saberes previos. Esta situación no solo empobrece los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también invisibiliza al niño como sujeto activo, creativo y constructor de conocimiento, en contraposición a lo planteado por (Vygotsky, 1978), quien destaca el carácter social del aprendizaje y la construcción del conocimiento a partir de la interacción.

En este sentido, la investigación se convierte en un escenario privilegiado para generar procesos de reflexión crítica que permitan replantear el sentido de la educación en la infancia. A partir de este proceso, he reafirmado la importancia de situar las actividades rectoras —el juego, el arte, la literatura

y la exploración del medio— como ejes estructurantes de la práctica pedagógica. Estas no deben ser entendidas únicamente como recursos didácticos o estrategias metodológicas, sino como formas legítimas a través de las cuales los niños comprenden el mundo, expresan sus emociones, construyen relaciones y desarrollan habilidades cognitivas, sociales y emocionales, en coherencia con los lineamientos de la educación inicial propuestos por el (Ministerio de Educación Nacional, 2014)

Incorporarlas de manera intencionada en la práctica implica reconocer que el aprendizaje en la infancia se da en la interacción, en la experiencia y en la vivencia, y no exclusivamente en la transmisión de saberes formales, perspectiva que se alinea con el enfoque experiencial planteado por (Dewey, 1938)

Asimismo, el enfoque territorial ha emergido como un elemento clave en la resignificación de mi práctica docente. Comprender el territorio no solo como un espacio geográfico, sino como un entramado de significados culturales, sociales e históricos, me ha permitido reconocer la riqueza de los contextos en los que se desarrollan los niños. Las tradiciones, los relatos, las manifestaciones artísticas y los saberes comunitarios se constituyen en recursos pedagógicos valiosos que, al ser incorporados en las propuestas educativas, favorecen la construcción de aprendizajes significativos y el fortalecimiento de la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes. De esta manera, el proceso educativo deja de ser ajeno a la realidad del niño y se convierte en una experiencia situada, pertinente y transformadora.



Asimismo, la comprensión de la territorialidad en la práctica pedagógica se enriquece al asumir el territorio como un espacio vivo, relacional y cargado de sentido, más allá de su dimensión geográfica. En este sentido, lo planteado por (Maya, 2007) en La tierra es la casa de todos invita a reconocer el territorio como un lugar de encuentro, cuidado y construcción colectiva, donde se tejen vínculos afectivos, culturales y sociales que inciden en los procesos de formación de la infancia. Desde esta perspectiva, integrar el territorio en la educación implica no solo contextualizar los aprendizajes, sino también promover en los niños una conciencia de pertenencia, respeto y responsabilidad con su entorno. Así, la escuela se configura como un espacio que dialoga con la vida cotidiana, donde el aprendizaje se construye a partir de las experiencias significativas que emergen del contexto, favoreciendo una pedagogía sensible, situada y comprometida con la formación de sujetos que reconocen y valoran la tierra como su hogar común.

En coherencia con lo anterior, mi rol como docente ha experimentado una transformación sustancial. He transitado de una postura centrada en la transmisión de contenidos hacia una perspectiva en

en la que me reconozco como mediador cultural, facilitador de experiencias de aprendizaje e investigador permanente de mi práctica. Este cambio implica asumir una actitud reflexiva, crítica y abierta al aprendizaje continuo, así como la disposición para diseñar e implementar propuestas pedagógicas innovadoras que respondan a las necesidades y características de los contextos educativos.

El proceso investigativo también ha permitido identificar avances significativos, entre los cuales se destacan el aumento en la motivación y participación de los estudiantes, el fortalecimiento del vínculo entre la escuela y la familia, y la incorporación progresiva de elementos culturales del territorio en las experiencias de aprendizaje. Los niños muestran mayor interés cuando las actividades se relacionan con su cotidianidad, cuando pueden explorar, crear y expresarse libremente, y cuando se sienten reconocidos en su contexto. Sin embargo, también se evidencian tensiones y desafíos importantes, especialmente en relación con la resistencia de algunos docentes a transformar sus prácticas y con la dificultad de integrar de manera sistemática el enfoque territorial y las actividades rectoras en los currículos institucionales.



Estas tensiones me han llevado a comprender que la transformación de las prácticas pedagógicas es un proceso complejo, que requiere no solo de la voluntad individual del docente, sino también de condiciones institucionales, procesos de formación permanente y espacios de reflexión colectiva. En este sentido, el modelo pedagógico práctico-reflexivo se ha constituido en una herramienta fundamental para orientar este proceso, ya que permite articular la teoría con la práctica, promover el análisis crítico de las experiencias y generar propuestas de mejora continua en los contextos educativos.

Finalmente, esta experiencia como docente investigadora reafirma mi convicción de que la educación inicial debe orientarse hacia la formación integral de los niños, reconociendo la importancia

de sus dimensiones cognitivas, emocionales y sociales en interacción permanente con su contexto. Apostar por una pedagogía fundamentada en las actividades rectoras y en el reconocimiento del territorio es, en esencia, apostar por una educación más humana, inclusiva, contextualizada y socialmente comprometida. Desde esta perspectiva, asumo el reto de continuar construyendo prácticas pedagógicas que no solo respondan a las exigencias del sistema educativo, sino que, sobre todo, contribuyan al desarrollo integral, al bienestar y a la felicidad de la infancia, reconociendo en cada niño un sujeto de derechos, de saberes y de posibilidades.



Referencias

Dewey, J. (1938). Experience and education. Macmillan.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Maya, T. (2007). La tierra es la casa de todos. Colombia: Corporación cantoalegre.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Lineamientos pedagógicos para la educación inicial en Colombia. . Ministerio de Educación Nacional.

Vygotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Harvard University Press.

El legado de la investigación: mi identidad normalista y el horizonte infinito del semillero Creciendo Juntos

Alejandra Díaz
Egresada del Programa de Formación Complementaria - ENSI



Decidir ser parte del semillero de investigación “Creciendo Juntos: Infancias” fue, sin duda, el paso más inesperado, desafiante y determinante de toda mi formación académica. Si soy honesta con este relato, debo confesar que mi ingreso no nació de una planificación detallada ni de una certeza absoluta; de hecho, entré a este mundo sin saber absolutamente nada sobre lo que significaba investigar, sin comprender sus términos técnicos

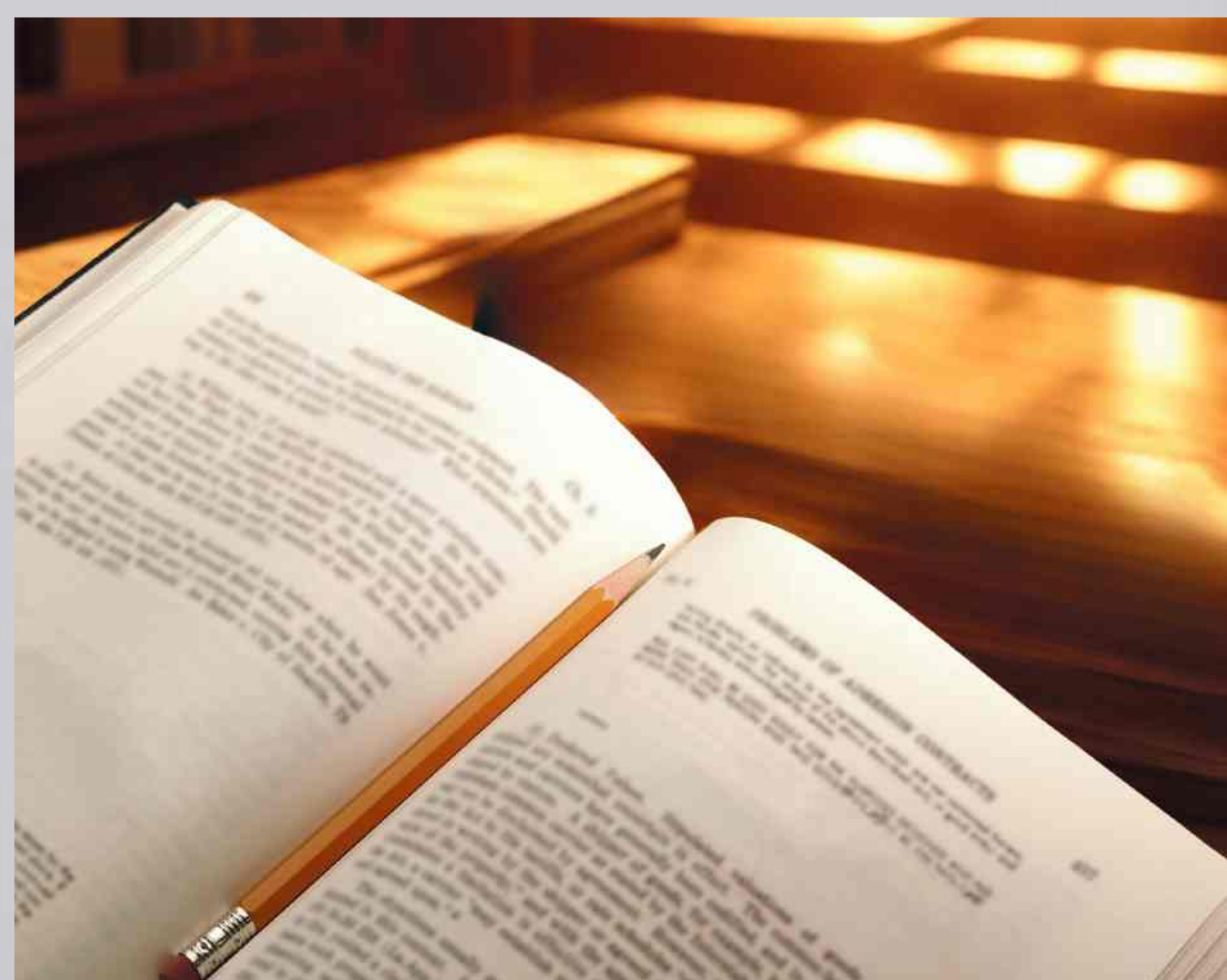
y con la mente llena de dudas sobre mi propia capacidad para estar allí. Llegué motivada por una recomendación externa, quizás por el consejo de una profesora o de alguien que supo ver en mí un potencial que yo misma ignoraba en ese momento. Así, me lancé al vacío de lo desconocido, sin imaginar que ese espacio se convertiría en mi segundo hogar y en la brújula de mi carrera profesional.

Ese inicio estuvo marcado por la incertidumbre de enfrentarme a un lenguaje nuevo y a procesos que me parecían inalcanzables, pero todo cobró sentido cuando viví la experiencia de mi primer coloquio. Ese momento quedó grabado en mi memoria como el gran bautizo de fuego de mi carrera: fue el instante de vencer el pánico escénico, defender mis ideas ante expertos y comprender que la investigación no es solo teoría guardada en un papel, sino la capacidad valiente de cuestionar la realidad para mejorar la vida de los más pequeños. Superar ese primer encuentro con la comunidad académica me permitió dejar de ser una simple espectadora para convertirme en protagonista de mi propio aprendizaje. Entonces comprendí que el miedo es solo el preludio del crecimiento y que la investigación es una de las herramientas más poderosas que tenemos para transformar el mundo desde el aula.

Hoy, aunque ya egresé, mi historia con el semillero PFC-ENSI está lejos de terminar. Sigo siendo parte activa de este proceso porque entiendo que la investigación es un camino de nunca acabar, una llama que se mantiene encendida con la práctica diaria. Mi presente laboral está profundamente marcado por esta experiencia: lo que antes era confusión hoy se ha transformado en una estructura mental sólida, que me permite abordar mi desempeño docente en grado cuarto con una visión mucho más crítica, analítica y humana, conectada siempre con nuestra territorialidad. El semillero me enseñó a no ver el currículo como algo rígido, sino como una oportunidad para observar a mis estudiantes dentro de su contexto local, aquí en Ibagué, y comprender las realidades propias de nuestro territorio tolimense para responder a sus necesidades reales.

Gracias a esta formación investigativa, he podido integrar con éxito las actividades rectoras en mi labor diaria: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio no son solo herramientas para los más pequeños, sino que, en grado cuarto, se convierten en motores que dinamizan mis clases. Estas actividades promueven en los estudiantes el asombro, la curiosidad, el pensamiento crítico y la autonomía, además de fortalecer la empatía y el reconocimiento de su propia identidad regional.

Para mí, ser Normalista Superior no es simplemente obtener un título o cumplir con una carga horaria; es asumir la responsabilidad ética de ser intelectuales de la educación. A las compañeras que hoy empiezan en primer semestre con timidez, a las que transitan por cuarto semestre con la presión de las prácticas y a aquellas que están a un paso de graduarse, les digo con el corazón: no vean la investigación como una carga, véanla como el sello que las hará diferentes. Ser normalista es ser alguien importante, alguien que piensa, que indaga y que transforma la realidad desde el aula,



que no se conforma con repetir lo que otros dicen, sino que se atreve a producir conocimiento propio.

Mi visión a futuro en el semillero es seguir tendiendo puentes y ser un apoyo para las nuevas generaciones que, como yo al principio, se pueden llegar a sentir perdidas o abrumadas. El semillero es el lugar donde el “no sé nada” se convierte en un “puedo cambiarlo todo”. Es un impulso vital que nos enseña que nuestra labor va más allá de orientar una clase; se trata de observar, escribir nuestras experiencias y dejar una huella imborrable en las infancias.

Me veo creciendo aquí, aportando mi experiencia como egresada y demostrando que el orgullo de ser normalista radica en esa capacidad de investigar para servir. Porque, al final, no solo somos maestras; somos investigadoras de sueños, arquitectas de realidades y, sobre todo, parte de una comunidad que entiende que, para educar con excelencia, primero hay que estar dispuestas a nunca dejar de aprender.





Pequeños pasos; grandes hallazgos

Julieth Vanesa Garzón y Yainer Saleme García

Estudiantes de I semestre del Programa de Formación Complementaria - ENSI

Como estudiantes del primer semestre del Programa de Formación Complementaria (PFC) de la Escuela Normal Superior de Ibagué, reflexionamos sobre nuestras aspiraciones futuras como educadores y sobre las experiencias que hemos vivido en este proceso de aprendizaje.

En el breve tiempo que hemos estado en el ámbito práctico, hemos tenido varias reflexiones importantes. Al observar a los niños de preescolar y primero, hemos notado problemas relacionados con el control de la ira y el uso de un lenguaje poco adecuado. Estas experiencias nos han permitido comprender que nuestra labor como educadores abarca mucho más que dar órdenes o imponer reglas. Ser maestro implica enfrentarse a diversas situaciones en diferentes entornos, no solo en el aula, sino también en otros lugares donde los niños se relacionan.

Además, hemos identificado la importancia de mejorar nuestra capacidad de gestión de aula y de adaptar la duración y el estilo de las actividades, teniendo en cuenta que trabajamos con niños entre los 3 y 7 años. Ellos requieren enfoques más activos y apropiados para su edad, que permitan mantener su atención e interés.

Desde nuestro proceso de formación docente, consideramos que el juego tiene un valor muy especial, ya que es el lenguaje principal de la infancia. Cuando un niño juega, no solo se divierte; también aprende a compartir, respetar normas, resolver pequeños problemas y expresar emociones. De igual manera, el arte le brinda la posibilidad de mostrar lo que siente y piensa por medio de dibujos, música, danza o dramatizaciones, fortaleciendo su creatividad y autoestima. La literatura también cumple un papel importante, porque, a través de cuentos, canciones y rimas, los niños desarrollan el lenguaje, la escucha y la imaginación. Asimismo, la exploración del medio les permite conocer el mundo que los rodea, observar la naturaleza, hacer preguntas y descubrir respuestas.



Como futuros maestros debemos entender que enseñar a los niños no se trata únicamente de explicar contenidos, sino de crear experiencias enriquecedoras donde ellos sean protagonistas de su aprendizaje. Implementar estas actividades en el aula significa ofrecer espacios para jugar, leer, crear, experimentar y convivir con otros. También implica escuchar a cada niño, respetar sus ritmos de aprendizaje y valorar cada avance que logren en su proceso.

Las cuatro actividades rectoras son esenciales porque contribuyen al desarrollo integral de los niños y niñas, fortaleciendo habilidades para la vida y para su futuro escolar. Como maestros en formación, consideramos que nuestro compromiso es hacer del aula un lugar lleno de amor, creatividad y oportunidades, donde cada niño pueda aprender feliz mientras descubre el mundo que lo rodea. Al mismo tiempo, promovemos el crecimiento de los estudiantes en el ámbito intelectual, social y emocional, buscando despertar en ellos el interés por su territorio y su cultura.

En este sentido, orientamos nuestras acciones pedagógicas a acercar a los estudiantes al conocimiento de su historia cultural mediante la música tradicional, los bailes autóctonos y el

reconocimiento de sus raíces. De esta manera, favorecemos que los niños y niñas se reconozcan como parte de una identidad colectiva, fortaleciendo el respeto por la diversidad, el sentido de pertenencia y la valoración de las tradiciones que enriquecen su entorno.

Nuestro objetivo es que, en el semillero de investigación “Creciendo Juntos: Infancias”, tal como su nombre lo indica, podamos crecer juntos, fortaleciendo nuestra identidad como maestros investigadores, con la capacidad de identificar, analizar y transformar, de manera crítica, reflexiva y contextual, el entorno de nuestra práctica pedagógica.

Queremos extender una invitación a todos los estudiantes del PFC a hacer parte de los semilleros de investigación. Estos espacios son mucho más que un escenario académico: son oportunidades para descubrirnos, para aprender desde la experiencia y para construir, junto a otros, nuevas formas de pensar y transformar la educación. encontramos un lugar para compartir nuestras ideas, cuestionarnos, crecer y proyectarnos como educadores sensibles, críticos y comprometidos con la realidad que nos rodea. **Porque investigar no es solo buscar respuestas, es atreverse a mirar el mundo con curiosidad y esperanza.**



El laboratorio en la enseñanza de la ciencia escolar: un escenario para el desarrollo del pensamiento científico

Claudia Patricia Villada Salazar
Docente del Programa de Formación Complementaria - ENSI



Introducción

Orientar el curso de Didáctica de las Ciencias en el Programa de Formación Complementaria (PFC) de la Escuela Normal Superior de Ibagué plantea un desafío permanente: formar maestros capaces de enseñar ciencias no como un cuerpo cerrado de

verdades, sino como una actividad humana de construcción de conocimiento. En ese horizonte, el laboratorio escolar ocupa un lugar estratégico, pues constituye el espacio privilegiado donde teoría y experiencia se articulan para dar sentido a los fenómenos del mundo natural. Sin embargo, la investigación didáctica ha mostrado que, con frecuencia, las prácticas experimentales se reducen a ejercicios tipo receta, desligados del pensamiento y del contexto de los estudiantes.

El presente artículo, de carácter reflexivo y teórico, se propone resignificar el laboratorio como un escenario para el desarrollo del pensamiento científico en la educación básica y media, articulando la experiencia docente con aportes recientes de la didáctica de las ciencias. Se sostiene la tesis de que las prácticas experimentales, concebidas desde enfoques indagatorios y de resolución de problemas, trascienden la mera comprobación de teorías y se convierten en oportunidades genuinas para que el estudiante observe, pregunte, argumente y construya conocimiento científico escolar.

El laboratorio escolar: más que un espacio físico, una estrategia didáctica

Entender el laboratorio en la enseñanza de las ciencias exige superar la imagen del salón equipado con mesones, balanzas y material de vidrio. Tal como señalan Tenreiro-Vieira y Marques-Vieira (2006), el trabajo de laboratorio “consiste en el uso de material de laboratorio para reproducir un fenómeno o para analizar una parte del mundo a estudiar, pudiéndose realizar tanto en un laboratorio como en cualquier aula” (p. 453). Esta precisión es fundamental para los maestros en formación, porque libera a la práctica experimental de la dependencia de una infraestructura que muchas instituciones no tienen y la instala,

en cambio, como una manera de enseñar que puede tener lugar en cualquier escenario educativo.

Desde esta perspectiva, las prácticas de laboratorio se constituyen en una estrategia didáctica de alto valor formativo. López Rúa y Tamayo Alzate (2012) sintetizan con claridad este potencial:

La actividad experimental es uno de los aspectos clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias tanto por la fundamentación teórica que puede aportar a los estudiantes, como por el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas para las cuales el trabajo experimental es fundamental, asimismo, en cuanto al desarrollo de ciertas habilidades del pensamiento de los estudiantes y al desarrollo de cierta concepción de ciencia derivada del tipo y finalidad de las actividades prácticas propuestas. (p. 146)

Lo que aquí se destaca es que el laboratorio no solo aporta contenidos conceptuales: forma simultáneamente procedimientos, actitudes, habilidades de pensamiento y, muy especialmente, una determinada imagen de ciencia. De ahí que la forma en que un maestro concibe y orienta las prácticas experimentales tenga consecuencias directas en la concepción de ciencia que sus estudiantes construyen.

De la receta a la indignación: tipologías de trabajos prácticos

Uno de los aportes más relevantes de la didáctica de las ciencias contemporánea consiste en reconocer que no existe una única forma de hacer laboratorio. Caamaño (2004), citado por Tenreiro-Vieira y Marques-Vieira (2006), clasifica el trabajo de laboratorio en cuatro tipos: experiencias, experiencias ilustrativas, ejercicios prácticos e investigaciones.

Frente a esta tendencia, Marín-Quintero (2021) propone un modelo de trabajo práctico de laboratorio basado en resolución de problemas, especialmente pertinente para la formación inicial de maestros. Tras su investigación con docentes en formación, concluye:

Sobre el modelo de trabajo práctico de laboratorio basado en resolución de problemas se considera una propuesta alternativa a la práctica experimental comprobatoria de la teoría, ya que se presenta más coherente con los aportes de la investigación educativa actual (pedagógico, didáctico) y la naturaleza de la ciencia, entre ellos, la actividad científica, en la que teoría y experimentación están estrechamente vinculadas. (p. 176)

En la misma línea, Crujeiras Pérez y Jiménez Aleixandre (2015) destacan las actividades abiertas de indagación como oportunidad para que los estudiantes articulen conocimientos teóricos y prácticos en torno a problemas auténticos. Estas propuestas comparten una premisa común: el laboratorio no es el lugar donde se verifica lo ya aprendido, sino el espacio en el que se aprende a pensar científicamente, formulando preguntas, diseñando experiencias, argumentando a partir de datos y comunicando hallazgos.

Una reflexión pedagógica desde el currículo de Didáctica de las Ciencias del PFC

En el curso de Didáctica de las Ciencias que se orienta en el Programa de Formación Complementaria de la ENSI, las prácticas experimentales ocupan un lugar central en la formación de los maestros en su proceso formativo. Se parte de la convicción de que el futuro maestro no puede enseñar ciencias como actividad experimental si él mismo no ha vivido la experiencia de indagar, formular preguntas

investigables, hipótesis, diseñar procedimientos sencillos, observar con rigor, contrastar resultados y discutir sus interpretaciones con pares. Por ello, las sesiones se estructuran intencionadamente alrededor de situaciones problema del entorno cotidiano y escolar, donde los materiales de bajo costo y los fenómenos próximos a la vida del estudiante se convierten en objeto de estudio.

Esta apuesta dialoga con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (1998), cuando en los Lineamientos Curriculares para Ciencias Naturales invita al docente a asignar un nuevo papel al laboratorio escolar y a superar la lógica de las guías tradicionales que, como allí se advierte, suelen acabar con la emoción del descubrimiento. Recuperar esa emoción exige, en la formación de maestros, un trabajo didáctico explícito sobre las concepciones que ellos mismos tienen acerca de qué es la ciencia, cómo se construye y cómo se enseña.

Retos actuales: recursos limitados, virtualidad y contextos diversos

La reflexión sobre el laboratorio escolar no puede eludir las condiciones reales en las que se enseña ciencia en Colombia. Angulo-Delgado et al. (2022) señalan que “las prácticas experimentales son consideradas como un recurso indispensable e integral para la enseñanza de las ciencias naturales” (p. 101), pero la pandemia y las limitaciones estructurales evidenciaron cuán vulnerable es su realización en contextos de recursos escasos. Estos autores documentan cómo muchos docentes colombianos y argentinos adaptaron sus estrategias con recursos digitales, replantearon objetivos y asumieron costos personales para sostener la experimentación, particularmente en zonas rurales sin acceso a internet.



En respuesta a estas limitaciones, han surgido alternativas como los laboratorios virtuales, que, según Vega, Londoño Hincapié y Toro Villa (2016), ofrecen posibilidades de experimentación cuando la realización presencial no es viable. Sin embargo, como advierten Angulo-Delgado et al. (2022), existen prácticas irremplazables en su modalidad presencial. La tarea del maestro, entonces, no es optar dogmáticamente por una modalidad, sino decidir pedagógicamente cuál es la más pertinente según la finalidad didáctica, el contenido y el contexto de sus estudiantes.

A modo de cierre

Resignificar el laboratorio como escenario para el desarrollo del pensamiento científico supone, para la ENSI y su PFC, formar maestros que sepan planear, orientar y evaluar prácticas experimentales coherentes con la naturaleza de la ciencia y con las realidades de sus aulas. Implica abandonar la práctica tipo “receta de cocina” (Furman, 2007) y abrir paso a experiencias indagatorias, contextualizadas y argumentativas, en las que el estudiante no repita conclusiones ya dadas, sino que construya explicaciones propias a partir de la evidencia. Franco Moreno, Velasco Vásquez y

Riveros Toro (2017) confirman que los trabajos prácticos de laboratorio se han consolidado como una línea de investigación didáctica de alta proyección, lo que invita a la ENSI a seguir fortaleciendo, desde la investigación formativa y los semilleros, esta tradición pedagógica.

El laboratorio escolar, así entendido, deja de ser un espacio físico subutilizado para convertirse en una manera de enseñar y de aprender ciencia: un escenario donde los futuros maestros normalistas experimentan, ellos mismos, lo que significa pensar científicamente y preparan, con rigor y sensibilidad pedagógica, a quienes serán sus estudiantes.

Referencias

Angulo-Delgado, F., Calle-Restrepo, A., Soto-Lombana, C., Zorrilla, E., y Mazzitelli, C. A. (2022). El trabajo práctico de laboratorio en clase de Ciencias Naturales durante la pandemia: Experiencias en Argentina y Colombia. *Didacticae*, (11), 99-115. <https://doi.org/10.1344/did.2022.11.99-115>

Crujeiras Pérez, B., y Jiménez Aleixandre, M. P. (2015). Desafíos planteados por las actividades abiertas de indagación en el laboratorio: articulación de conocimientos teóricos y prácticos en las prácticas científicas. Enseñanza de las Ciencias, 33(1), 63-84. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1469>

Franco Moreno, R. A., Velasco Vásquez, M. A., y Riveros Toro, C. M. (2017). Los trabajos prácticos de laboratorio en la enseñanza de las ciencias: tendencias en revistas especializadas (2012-2016). Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (41), 37-56.

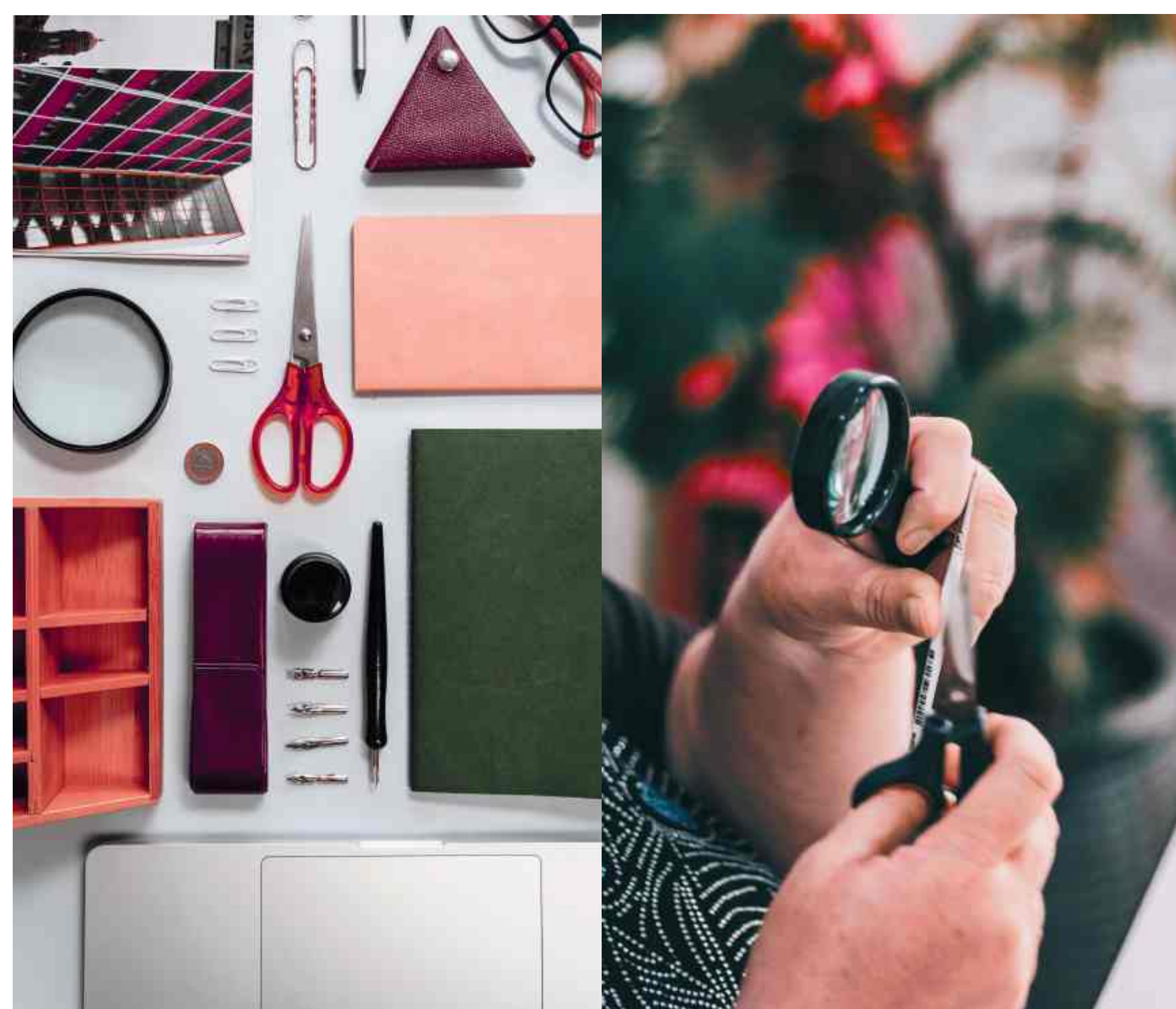
López Rúa, A. M., y Tamayo Alzate, Ó. E. (2012). Las prácticas de laboratorio en la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 145-166.

Marín-Quintero, M. (2021). El trabajo práctico de laboratorio en la enseñanza de las ciencias naturales: una experiencia con docentes en formación inicial. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (49), 163-182.
<https://doi.org/10.17227/ted.num49-8221>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares. Ciencias Naturales y Educación Ambiental. MEN.

Tenreiro-Vieira, C., y Marques-Vieira, R. (2006). Diseño y validación de actividades de laboratorio para promover el pensamiento crítico de los alumnos. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 3(3), 452-466.

Vega, O. A., Londoño Hincapié, S. M., y Toro Villa, S. (2016). Laboratorios virtuales para la enseñanza de las ciencias. Ventana Informática, (35), 97-110.



Apropiación y uso de recursos mediados por TIC para desarrollar la competencia comunicativa

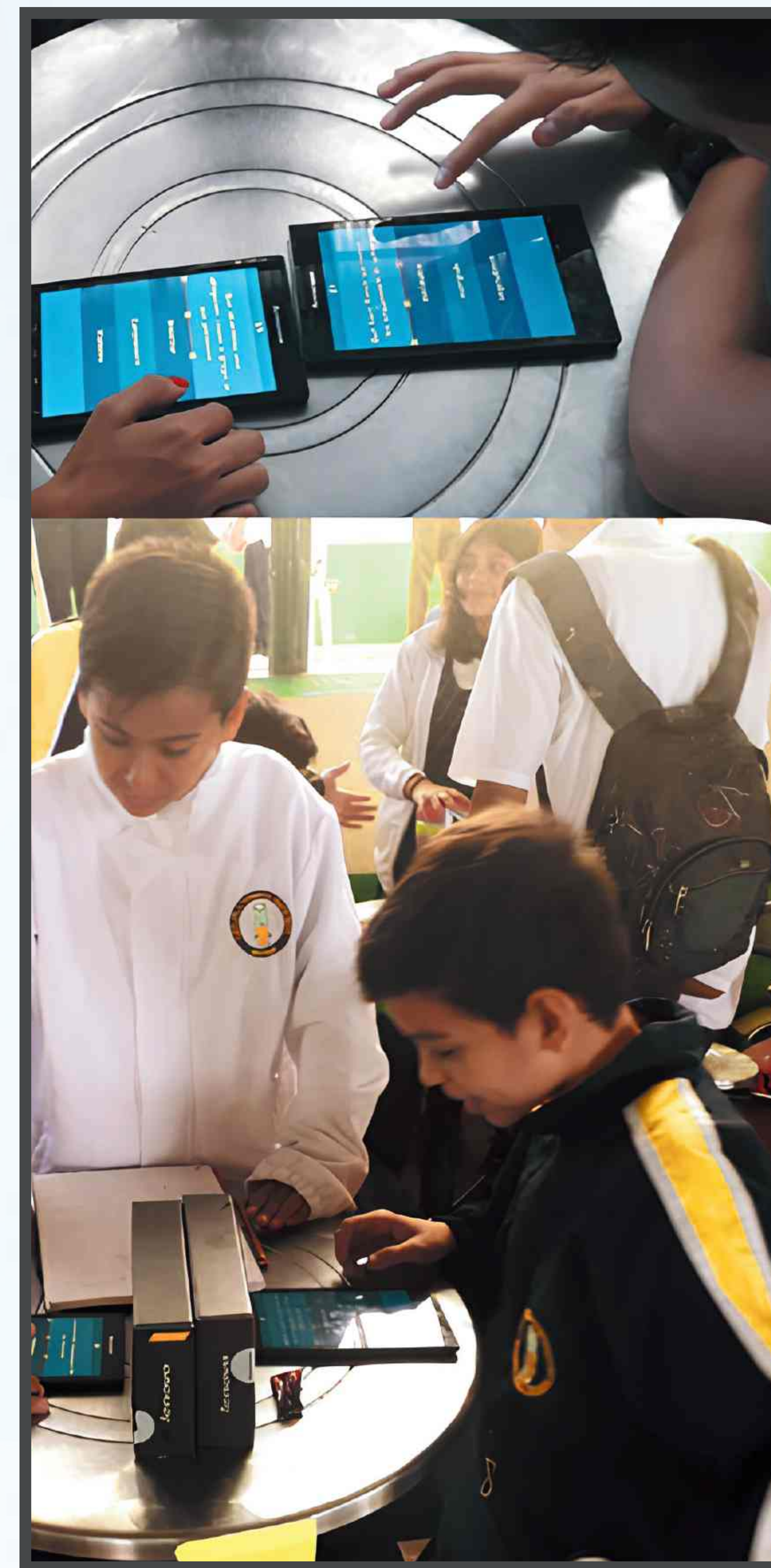
Nelsy Beltrán Mendoza

Docente de Lengua Castellana de la Escuela Normal Superior de Ibagué

Resumen

El presente artículo expone una reflexión pedagógica derivada de una investigación experimental enfocada en la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula de grado sexto. El objetivo central fue el diseño y apropiación de un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) para fortalecer la competencia lectora y la producción de textos narrativos y descriptivos. Basado en un modelo b-learning y utilizando el software libre eXeLearning, la propuesta permite una mediación interactiva que responde a los desafíos de la hipertextualidad contemporánea. Los resultados demuestran que el uso de Recursos Educativos Digitales Abiertos (REDA) impacta positivamente el desempeño curricular, fomentando la autonomía y mejorando la coherencia y cohesión textual en los estudiantes. Se concluye que la tecnología, articulada con modelos social-constructivistas, transforma el aula en un espacio de reconstrucción de saberes significativos.

Palabras clave: TIC, Competencia Comunicativa, OVA, Comprensión Lectora, eXeLearning.



Introducción

En la actualidad, enseñar las prácticas del lenguaje supone asumir los modos particulares que adquieren la lectura, la escritura y la oralidad bajo la influencia de la multimedia. Para que los estudiantes participen plenamente en la sociedad, es imperativo abordar estas prácticas promoviendo el acceso a los desafíos que ofrecen las TIC. Como reflexiona Roger Chartier, es necesaria una nueva relación física, intelectual y estética con el mundo de los textos. .

Planteamiento del problema

El área de Lenguaje se enfrenta al reto de incluir a los estudiantes en una comunidad de lectores y escritores autónomos dentro de la cultura escrita actual. Existe la necesidad de diseñar propuestas de enseñanza que articulen la reflexión sobre el lenguaje con condiciones didácticas mediadas por tecnología. El problema radica en cómo superar la enseñanza tradicional para fomentar una participación activa donde el estudiante pueda reconstruir los contenidos escolares mediante el uso de herramientas digitales.

Objetivo

Apropiarse de herramientas TIC para desarrollar la competencia lectora y la producción textual.

Objetivos específicos

- Diseñar un recurso didáctico mediado por TIC (OVA) enfocado en la comprensión y producción de textos narrativos y descriptivos.

- Implementar el uso de software libre (eXeLearning) para crear secuencias didácticas interactivas.
- Mejorar los niveles de coherencia y cohesión en la producción de textos cortos mediante la retroalimentación inmediata.

Referente conceptual

Un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) es un recurso mediado por TIC que se inscribe en el modelo b-learning, compuesto por contenidos, actividades, componente teórico y evaluación. Herramientas como eXeLearning, software libre y multiplataforma, permiten su creación de manera sencilla e integrando recursos multimediales.

Los Recursos Educativos Abiertos (REA), según la UNESCO (2012), son materiales diseñados para la enseñanza y el aprendizaje que pueden ser utilizados libremente sin restricciones de acceso. En este contexto, los Recursos Educativos Digitales Abiertos (REDA) corresponden a objetos de aprendizaje orientados a facilitar procesos educativos. Para el Ministerio de Educación Nacional (2006), un OVA es un recurso digital autocontenible y reutilizable, con propósitos educativos y acompañado de metadatos que facilitan su almacenamiento y uso.

Estos recursos permiten el desarrollo de competencias disciplinares, especialmente comunicativas —centradas en la comprensión y producción textual—, así como competencias tecnológicas. La competencia comunicativa busca formar estudiantes como lectores autónomos, capaces de participar activamente en la cultura escrita mediante la articulación de prácticas de lectura, escritura, oralidad y reflexión sobre el lenguaje.

En la actualidad, enseñar lenguaje implica reconocer las transformaciones derivadas de la hipertextualidad, la multimedia y el lenguaje audiovisual, promoviendo el uso de las TIC como mediadoras del aprendizaje. Como señala Roger Chartier, es necesario considerar la relación entre los distintos soportes y las nuevas formas de interacción con los textos. Asimismo, Delia Lerner plantea que enseñar implica problematizar el conocimiento, promover la discusión y favorecer la construcción progresiva de aprendizajes.

En relación con la comprensión lectora, esta se entiende como un proceso que implica interpretar significados, realizar inferencias y reconocer la intención del autor (Devis, 2000). Según Catherine Snow, en este proceso intervienen tres elementos fundamentales: el lector, el texto y la actividad. El lector pone en juego sus conocimientos y experiencias para construir significado; el texto ofrece información explícita e implícita en diferentes formatos; y la actividad orienta la lectura según propósitos específicos, contribuyendo al desarrollo progresivo de habilidades lectoras.

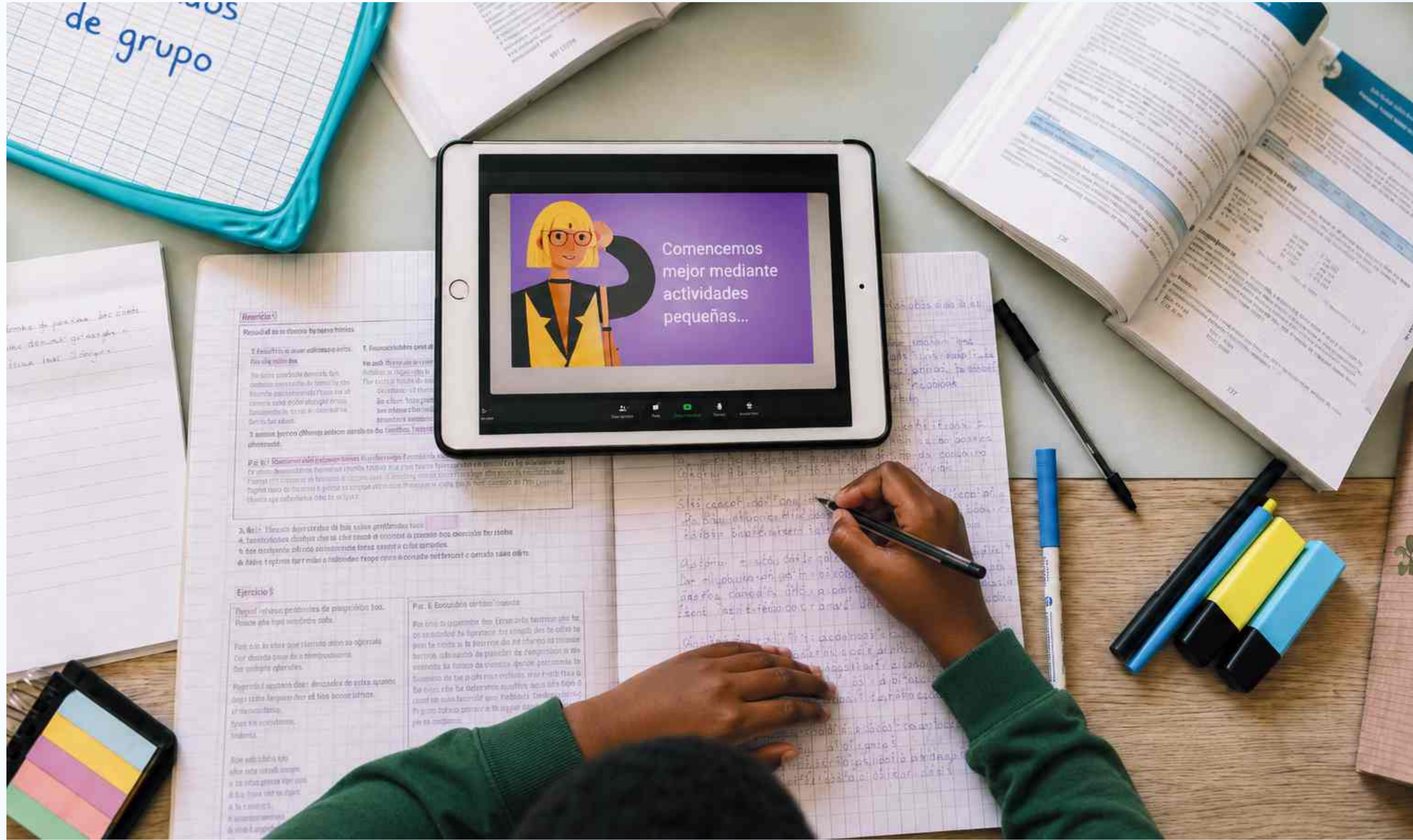
Metodología

Esta propuesta se enmarca en un proyecto de investigación de tipo experimental y formativo, orientado al diseño, implementación y valoración de un recurso didáctico-pedagógico mediado por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con el propósito de fortalecer la competencia comunicativa en estudiantes de grado sexto de la Escuela Normal Superior de Ibagué. Desde esta perspectiva, la investigación no solo busca generar resultados en términos de desempeño académico, sino también promover procesos de reflexión pedagógica, en coherencia con el modelo pedagógico práctico-reflexivo institucional.

En una primera fase, se realiza un diagnóstico que permite identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en relación con la comprensión lectora y la producción textual, especialmente en textos narrativos y descriptivos. Este análisis evidencia dificultades en aspectos como la coherencia, la cohesión y el enriquecimiento del vocabulario, lo cual orienta la toma de decisiones pedagógicas y la selección de estrategias didácticas pertinentes.

Posteriormente, se lleva a cabo el diseño y la selección de recursos TIC que favorecen el aprendizaje interactivo y significativo. En este sentido, se incorpora el uso de la aplicación Palabra Correcta como herramienta para el fortalecimiento del léxico, así como la implementación de Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) diseñados específicamente para el área de Lenguaje, los cuales integran actividades interactivas, contenidos teóricos y procesos de evaluación. Cabe destacar que la propuesta asume un enfoque inclusivo, dado que estas herramientas cuentan con funciones de lectura en voz alta y apoyo auditivo, lo que facilita el acceso a estudiantes con dificultades en la lectura, atiende diferentes ritmos de aprendizaje y favorece la participación de estudiantes con necesidades educativas diversas.

La organización de los recursos se realiza a través de una secuencia didáctica fundamentada en el modelo pedagógico práctico-reflexivo de la ENSI. En este marco, la problematización se constituye en el punto de partida, mediante la formulación de situaciones significativas que activan los saberes previos y generan interés en los estudiantes. A continuación, en la fase de intelectualización, se introducen los conceptos, estrategias y herramientas necesarias para comprender el objeto de estudio, apoyándose en contenidos teóricos y recursos digitales.



Seguidamente, en la etapa de exploración y descubrimiento, los estudiantes interactúan con los OVA y otras herramientas TIC, desarrollando actividades que fortalecen la comprensión lectora, el análisis textual y el enriquecimiento del vocabulario. Posteriormente, en el momento de reflexión y cierre, se promueve la metacognición a través de la discusión, la retroalimentación y la evaluación de los aprendizajes alcanzados. Finalmente, en la ampliación de ideas, los estudiantes aplican lo aprendido mediante la producción de textos narrativos y descriptivos, transfiriendo sus conocimientos a nuevas situaciones comunicativas.

La implementación de la propuesta se desarrolla en contextos reales de aula, donde los estudiantes interactúan con los recursos digitales de manera autónoma y guiada, lo que favorece la participación

activa, el aprendizaje a ritmo propio y el uso significativo de las TIC como mediadoras del proceso educativo.

Por último, se realiza una evaluación continua del proceso, teniendo en cuenta aspectos como el nivel de comprensión lectora, la calidad de la producción textual, el enriquecimiento del vocabulario, la participación de los estudiantes y la apropiación de las herramientas tecnológicas. Esta evaluación se apoya en actividades interactivas, ejercicios de escritura y procesos de retroalimentación inmediata, lo que permite hacer seguimiento al progreso de los estudiantes y ajustar las estrategias pedagógicas según las necesidades identificadas.

En términos de alcance, la propuesta apunta al diseño y uso pedagógico de material educativo



mediado por TIC, aplicable en las clases de Lenguaje, especialmente en procesos relacionados con la lectura comprensiva y la producción de textos. De esta manera, no solo se contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa, sino también a la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos, en los que el uso de recursos multimodales y con soporte auditivo permite atender la diversidad del aula, motivar a los estudiantes y fortalecer sus procesos de aprendizaje de manera significativa.

Resultados

La implementación de la propuesta permitió evidenciar un impacto significativo en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, particularmente en los procesos de comprensión lectora y producción textual. A través del uso de herramientas digitales como la aplicación Palabra Correcta y los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) diseñados en eXeLearning, se observó un fortalecimiento progresivo del vocabulario, lo cual incidió directamente en la calidad de los textos producidos.

En cuanto a la comprensión lectora, los estudiantes lograron avanzar en la identificación de ideas principales, la inferencia de información implícita y el reconocimiento de la intención comunicativa de los textos, evidenciando una mayor apropiación de estrategias de lectura. Este proceso se vio favorecido por el carácter interactivo de las herramientas TIC, así como por el uso de recursos multimodales que integran texto, imagen y audio.

Respecto a la producción textual, se evidenció una mejora en la organización de ideas, el uso adecuado de conectores y la construcción de textos narrativos y descriptivos con mayor coherencia y cohesión. La retroalimentación inmediata proporcionada por los recursos digitales permitió a los estudiantes reconocer sus errores, corregirlos oportunamente y avanzar de manera autónoma en su proceso de escritura.

Adicionalmente, se observó un aumento en la motivación, la participación y el interés por las actividades de lectura y escritura, dado que las herramientas utilizadas favorecen el aprendizaje a ritmo propio y generan entornos dinámicos e interactivos. De igual manera, el componente auditivo presente en los recursos contribuyó a la inclusión, facilitando el acceso al aprendizaje de estudiantes con diferentes ritmos y estilos, así como con dificultades en la lectura.



En conjunto, estos resultados evidencian que la integración de recursos mediados por TIC no solo fortalece habilidades específicas del área de Lenguaje, sino que también promueve la autonomía, la autorregulación y la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Conclusiones

La mediación de las TIC a través de los Objetos Virtuales de Aprendizaje se consolida como una estrategia pedagógica eficaz para el desarrollo de competencias comunicativas, en tanto permite articular el conocimiento académico con situaciones significativas que favorecen su aplicación en contextos reales.

El uso de herramientas digitales interactivas favorece la autonomía del estudiante, quien asume un rol activo en su proceso de aprendizaje y desarrolla habilidades para convertirse en un lector independiente, capaz de comprender y producir diversos tipos de textos con mayor seguridad y sentido crítico.

Asimismo, la integración de recursos multimedia en el área de Lenguaje resulta fundamental para responder a las demandas educativas actuales, ya que posibilita la construcción de ambientes de aprendizaje dinámicos, inclusivos y coherentes con el modelo pedagógico social-constructivista de la Escuela Normal Superior de Ibagué, fortaleciendo tanto los procesos cognitivos como las dimensiones motivacionales del aprendizaje.

Referencias

Aguilera, S. (2011, septiembre 12). La lectura y la escritura en la escuela: Las dos caras de una moneda. <http://www.observatorio.org/colaboraciones/aguilera/aguilera3.html>

Cassany, D. (2001). Enseñanza de la lengua. Graó.

Chartier, R. (2000). ¿Muerte o transfiguración del lector? <http://www.cervantesvirtual.com/bib/historia/CarlosV/recurso1.shtml>

Ciro, A. (2014). Lengua, literatura y TIC: Orientaciones para la enseñanza. ANSES.

Fons, M. (2006). Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela. Graó.

Lerner, D. (2002). ¿Es posible leer en la escuela?

Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura, (17), 6-19.

López, L. (2017). Producción y uso de material educativo con TIC. Cuaderno de Pedagogía, 10(10), 25-36.

Ministerio de Educación Nacional. (2006, febrero 21). ¿Qué es un objeto virtual de aprendizaje? <http://goo.gl/Cyf9pa>

UNESCO. (2012). Declaración de París sobre los recursos educativos abiertos (REA). UNESCO.

Vigotsky, L. S. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

Introducción

La Práctica Pedagógica es, sin duda, el eje central del quehacer docente. Por ello, todo acto educativo en la Escuela Normal Superior de Ibagué (ENSI) está intrínsecamente orientado por el Modelo Pedagógico Práctico Reflexivo, el cual nutre, a su vez, cada plan de clase. Esta disertación cobra vida al concebirse como una ventana hacia la comprensión de algunos aspectos relevantes de la planeación de clase a partir de este modelo. Cada componente aporta significado al integrarse en la construcción de conocimientos con bases sólidas, claras y definidas, orientadas a la formación de un pensamiento reflexivo, crítico y emancipador, mediante procesos investigativos que confluyen en la mejora de la calidad educativa de las futuras generaciones.

Durante la planeación, es necesario estructurar de manera adecuada el tiempo destinado al desarrollo de cada actividad, garantizando su distribución para evitar que las actividades queden inconclusas y coadyuvando a mantener un ritmo de aprendizaje equilibrado dentro del aula. También propicia que cada momento tenga una intención pedagógica clara y brinda a los practicantes un apoyo para orientar su práctica pedagógica. El tiempo, entonces, tiene gran relevancia como mecanismo regulador de cada uno de los pasos a seguir, de manera que ninguna actividad diseñada quede sin ejecutar y se asegure el logro del objetivo propuesto en el plan de clase, dinamizando así las distintas secuencias didácticas.

Es fundamental invitar a los practicantes a reconocer la importancia de la estructuración del tiempo dentro de la planeación pedagógica, porque valorar



Planeación, praxis y reflexión: una mirada académica a la planeación de clase desde el enfoque práctico reflexivo

Lina Marcela Beltrán, Mabel Yuranic Castañeda y
Alba Liliana Carvajal

*Estudiantes de
IV semestre del Programa de Formación Complementaria
- ENSI*

el tiempo les permitirá organizar de manera más consciente sus actividades, establecer prioridades y garantizar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

Los momentos del Modelo Pedagógico Práctico Reflexivo son idóneos para llevar a cabo una acción pedagógica organizada e intencionada. La estrategia metodológica del MPPR cuenta con cinco momentos: apertura-problematización; intelectualización; exploración y descubrimiento; reflexión sobre el significado socialización y cierre; y ampliación de ideas. De acuerdo con Castro Quitora et al. (2011), en Panorama Normalista, n.º 5, estos momentos se definen de la siguiente manera:

- 1. SITUACIÓN PROBLÉMICA:** planteamiento del problema, pregunta de indagación, proposición de retos, concepciones previas de los estudiantes, estímulo de la curiosidad.
- 2. INTELLECTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA:** predicciones, conjeturas, planteamiento de posibles soluciones de acuerdo a conocimientos y experiencias cotidianas, revisión de fuentes bibliográficas.
- 3. EXPLORACIÓN Y DESCUBRIMIENTO:** observación, exploración, interpretación, pregunta, discusión, análisis, comparación, registro, organización de información, consolidación de acuerdos.
- 4. REFLEXIÓN SOBRE EL SIGNIFICADO.** También lo llamamos **CIERRE Y CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO:** se elaboran críticas a cerca de la evidencia, se consideran respuestas alternativas, se desarrollan explicaciones y conclusiones lógicas, se Argumenta, se comunican: ideas, observaciones y conceptos, se reflexionan frente a ¿qué sabía? ¿qué creía? ¿qué aprendí? Se evalúa el logro de los Objetivos y la comprensión de los nuevos conocimientos.

5. AMPLIACIÓN DE IDEAS: se usa el conocimiento para resolver problemas, se aplica el conocimiento a situaciones análogas, se reconocen aplicaciones de las ideas científicas en la vida diaria, se plantean nuevos retos y problemas. (pp. 8-9)

El MPPR muestra una serie de pasos muy bien estructurados que permiten tanto a los docentes como a los maestros en formación seguir un norte pedagógico claro, orientado a que los estudiantes logren un aprendizaje significativo, reflexivo y crítico. De hecho, el primer momento genera en los niños la activación de su curiosidad innata mediante la pregunta problematizadora.

Ahora bien, esta pregunta nos lleva directamente al siguiente paso en el modelo: la intelectualización, un momento en el que se analiza y comprende el problema, relacionándolo con los saberes previos. En esta parte se realiza un proceso de comprensión y organización, en el cual los estudiantes interpretan el problema desde lo que ya saben y comienzan a construir significado; pero, para esto, nos dirigimos directamente a una exploración y descubrimiento, donde el estudiante investiga, experimenta y construye conocimiento a través de diversas actividades. Esto le permite adquirir un aprendizaje significativo y descubrir posibles respuestas o soluciones a la pregunta ya planteada. Al adquirir estos conocimientos, se realiza la Reflexión sobre el significado, momento en el que el maestro promueve procesos reflexivos que le permiten al estudiante contrastar sus saberes previos y consolidar los saberes adquiridos. Por último, se realiza la Ampliación de ideas, momento en el que se proyectan los conocimientos a través de una actividad que permite dar solución a nuevas situaciones o retos.



Recursos

Los recursos didácticos ocupan un lugar central dentro de la planeación, ya que son los medios concretos mediante los cuales el maestro logra llevar a cabo su finalidad pedagógica. A través de ellos, el aprendizaje se vuelve visible, comprensible y significativo. Un buen recurso capta la atención, facilita la comprensión de conceptos, promueve la participación y responde a las necesidades del grupo.

Sin embargo, es fundamental no confundir los recursos con las herramientas didácticas, ya que cumplen funciones distintas dentro del proceso educativo. Los recursos hacen referencia a lo que se usa, por ejemplo, presentaciones, videos y libros; mientras que las herramientas se relacionan con los medios que permiten emplearlos, como el video beam, el televisor o el tablero. Esta distinción es clave porque evita que la planeación se limite a listas de materiales sin una intención pedagógica.

Evaluación

La evaluación formativa dentro del Modelo Pedagógico Práctico Reflexivo se define como un proceso continuo y dinámico, en el que la evaluación deja de ser un simple control de resultados para convertirse en una herramienta de metacognición e investigación, tanto para el docente de la asignatura como para el maestro en formación. En este enfoque, evaluar implica acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje, reconociendo sus avances, dificultades y potencialidades desde una mirada integral y contextualizada. Desde la perspectiva práctico reflexiva, el docente asume la evaluación como un ejercicio de análisis crítico de su propia acción pedagógica. No solo se evalúa al estudiante, sino también las estrategias, metodologías y mediaciones implementadas en el aula. Esto permite ajustar la enseñanza de manera pertinente, promoviendo procesos de mejora continua tanto en el aprendizaje como en la práctica docente.

Conclusión

Conocer cada componente y sus características esenciales es determinante a la hora de llevar el conocimiento al aula. El ejercicio pedagógico, estructurado desde fundamentos teórico-prácticos bien planificados y sistematizados, constituye una herramienta esencial para fortalecer la idoneidad y la excelencia pedagógica de los maestros en formación. Cada uno de los componentes integra, con pertinencia, los fundamentos que propician un aprendizaje innovador y significativo, motivo por el cual la Escuela Normal Superior de Ibagué se ha distinguido entre sus pares como referente del ejercicio educativo.

Referencias

Castro Quitora, L., Otálvaro Orozco, L. R., & Obando Rodríguez, A. A. (2011). Modelo pedagógico Práctico Reflexivo: reflexión y práctica para la formación de maestros en la Escuela Normal Superior de Ibagué. Panorama Normalista: Construcciones colectivas de los maestros de la ENSI, (5), 8-9.



El docente en crisis: una reflexión pedagógica sobre la convivencia escolar, la corresponsabilidad y el sentido humano de la educación básica

Yuli Carolina Useche Sandoval

Estudiante de IV semestre del Programa de Formación Complementaria - ENSI

Introducción

El presente artículo analiza la crisis del rol docente en el contexto de la convivencia escolar en la educación básica en Colombia, a partir de una reflexión pedagógica fundamentada en el marco normativo vigente. Se examinan las tensiones existentes entre las disposiciones legales orientadas a la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes, y las condiciones reales que enfrentan los docentes en el aula.

En este sentido, se aborda el concepto de corresponsabilidad entre familia, Estado y sociedad, evidenciando una brecha significativa entre lo establecido en la normativa y su aplicación en la práctica educativa. Asimismo, se reflexiona sobre las limitaciones que enfrentan los docentes en el ejercicio de su autoridad pedagógica, así como sobre el impacto de estas condiciones en su bienestar emocional y desempeño profesional. El análisis pone de manifiesto la necesidad de fortalecer las políticas públicas en materia de convivencia escolar, garantizando no solo la protección de los

estudiantes, sino también la dignificación y seguridad del docente como actor fundamental del proceso educativo. Finalmente, se propone la importancia de promover un equilibrio entre derechos, deberes y responsabilidades que permita consolidar entornos educativos seguros, equitativos y orientados a la formación integral.

Palabras clave: convivencia escolar, rol docente, corresponsabilidad, educación básica, política educativa.

El docente en crisis: convivencia escolar y corresponsabilidad en la educación básica

La presente experiencia pedagógica se desarrolla en una institución educativa de carácter público, en los grados de básica primaria, dentro de un contexto social marcado por la diversidad cultural, los distintos estratos sociales, las problemáticas familiares y múltiples desafíos en la convivencia escolar. En este escenario, el aula se convierte en un espacio donde convergen realidades complejas que inciden directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde el marco normativo colombiano, esta experiencia se fundamenta en la Ley 1620 de 2013, expedida por el Congreso de Colombia (2013), la cual establece el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, orientado a la formación de ciudadanos y a la prevención de la violencia escolar. Esta ley reconoce que la convivencia no es responsabilidad exclusiva de la escuela, sino que implica una corresponsabilidad entre la familia, el Estado y la sociedad. En este sentido, la norma plantea que la formación ciudadana debe promover el respeto por los derechos humanos y la construcción de relaciones democráticas.

Asimismo, el Código de Infancia y Adolescencia, establecido en la Ley 1098 de 2006, reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, cuya protección integral debe ser garantizada por todos los actores sociales (Congreso de Colombia, 2006). En este marco, la corresponsabilidad establece que familia, escuela y Estado deben actuar conjuntamente para asegurar bienestar de los estudiantes.

Sin embargo, en la práctica cotidiana se evidencia una brecha significativa entre lo establecido en la norma y la realidad vivida en las aulas, donde el docente enfrenta múltiples dificultades para garantizar un ambiente adecuado de aprendizaje.

Eje temático

Convivencia escolar, formación integral, rol docente y educación en valores, dimensión emocional del docente.

Descripción de la experiencia: el docente en jaque ante el vacío legal

El aula de clase en Colombia se ha transformado en un escenario de tensión donde el docente opera bajo una “indefensión reglamentada”. Mientras los lineamientos curriculares exigen metas académicas, la realidad de la convivencia escolar revela un preocupante vacío jurídico. La interpretación estricta de la privacidad restringe la inspección de mochilas, bolsos y cartucheras, despojando al maestro de parte de su autoridad preventiva. En este contexto, el docente queda “maniatado”: es legalmente responsable de la integridad de sus estudiantes, pero carece de facultades claras para retirar elementos peligrosos, como armas blancas, alucinógenos u objetos que



puedan causar daño, ingresados al aula por algunos estudiantes; se configura así una paradoja donde la ley protege la intimidad del posible agresor o victimario, pero desampara el derecho a la vida, la tranquilidad y la paz del docente y de los alumnos que sí desean estudiar.

Según la Unidad de Investigación y Acusación de la Jurisdicción Especial para la Paz (2025), Colombia presenta altos índices de violencia contra docentes y comunidades educativas; es el cuarto país del mundo con más ataques a la educación y el segundo con más asesinatos de docentes. Este panorama resulta preocupante en un país que ha luchado por la reducción del conflicto armado y la prevalencia de la educación. En este contexto, los educadores colombianos siguen llevando a las aulas una enseñanza basada en la empatía, la tolerancia y el respeto, con el fin de formar estudiantes íntegros y futuros ciudadanos capaces de vivir en armonía.

Esta crisis de autoridad nace de una aplicación desproporcionada del concepto de

“interés superior del niño”. Si bien la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, busca garantizar la protección integral, en la práctica esta interpretación ha dejado al maestro en un profundo abandono estatal.

El sistema parece olvidar que el docente también es una persona con derechos, sentimientos y miedos. Al enfrentarse a una diversidad escolar atravesada por agresividad, altanería y entornos familiares que validan la violencia, el maestro experimenta un profundo desgaste emocional. No existe hoy una política pública real que proteja la salud mental de aquel que debe mediar en ambientes donde la falta de límites desde el hogar se convierte en una amenaza directa contra su vida en el salón de clases.

La legislación colombiana actual, amparada en rutas de atención que a menudo resultan burocráticas e ineficaces, ha dejado en un segundo plano la seguridad del entorno educativo.

El docente se encuentra en una encrucijada moral y legal: si actúa para prevenir un ataque, corre el riesgo de ser sancionado por vulnerar la privacidad del o de la estudiante; si no actúa, es señalado por negligencia ante cualquier incidente. Este panorama de “ley mediocre” permite que estudiantes con conductas delictivas pongan en jaque a la institución educativa, afectando desproporcionadamente a los niños y adolescentes que llegan a la escuela con amor y esmero. Es una realidad donde la autoridad pedagógica ha sido canjeada por una permisividad que no educa, sino que pone en peligro a toda la comunidad educativa.

Por lo tanto, las cifras de la UNESCO (2024), que señalan que aproximadamente el 80 % de los docentes ha sufrido algún tipo de agresión, reflejan un sistema que ha fallado en la corresponsabilidad. Se ha descuidado la dimensión emocional del maestro, quien enfrenta una compensación insuficiente frente a una excesiva sobrecarga laboral; un ejemplo de ello son las aulas con más de 30 estudiantes que incluyen, además, alumnos con necesidades educativas especiales sin el apoyo requerido. A esto se suman la inestabilidad laboral, la desvalorización de la profesión y las brechas en el acceso tecnológico y el ascenso profesional.



Por otro lado, nos enfrentamos a familias que han renunciado a su rol formador y a un Estado que ha delegado el peso de las carencias sociales sobre los hombros de una docencia en abandono. Es imperativo que el debate pedagógico y legal en Colombia trascienda la teoría y reconozca que el aula no puede ser un espacio de libre albedrío para la violencia. El docente requiere herramientas legales tangibles y un respaldo institucional que le devuelva la dignidad, garantizando que el derecho a la educación no implique el sacrificio de su propia integridad física y emocional, ni lo obligue a renunciar o abandonar su profesión por las múltiples agresiones verbales y físicas que algunos reciben, incluso por sus posturas políticas.

Por lo anterior, resulta fundamental evaluar el estado emocional de la planta docente. Las cifras del Ministerio de Educación Nacional (2025) son alarmantes: más de 11.000 casos de acoso y agresión escolar evidencian la gravedad de las violencias en la escuela. Esta situación se agrava cuando los padres de familia, en lugar de apoyar el proceso formativo, responsabilizan al docente de la falta de compromiso de sus hijos. Es imperativo exigir garantías legales reales que protejan la integridad de los educadores y que se promuevan políticas como la disminución de la carga estudiantil por aula permitiendo así un entorno de

trabajo digno y tranquilo.

Conclusión

Teniendo en cuenta la evolución educativa que se ha presentado a través de los años, resulta difícil asumir que los profesores tienen una tarea fácil, puesto que hoy enfrentan una tensión más grande frente a la responsabilidad y al cambio de normativas orientadas a la conveniencia estudiantil. Esto ha generado un desequilibrio entre los actores educativos y una limitación en la autoridad de los docentes.

Es importante que el desarrollo de nuevas políticas públicas priorice el estado socioemocional de los docentes e incluya normas que garanticen el cumplimiento de la disciplina y la obediencia académica, basadas en el respeto, la seguridad y la disminución del riesgo latente dentro de las aulas de clase por el mal actuar de algunos estudiantes, producto de patrones o hábitos traídos desde casa. Asimismo, el docente debe ser visto como una persona idónea para guiar, orientar, enseñar, acompañar y corregir dentro de la escuela, como garantía de transformación del estudiante y de su familia, con miras al desarrollo de una sociedad íntegra, útil y con capacidades para avanzar a través de proyectos orientados a su comunidad o territorio.

Referencias

Congreso de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006: Código de la Infancia y la Adolescencia.

Congreso de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013: Sistema Nacional de Convivencia Escolar.

Ministerio de Educación Nacional. (2025). Colombia registra más de 11.000 casos de acoso y agresión escolar.

Presidencia de la República de Colombia. (2013). Decreto 1965 de 2013.

UNESCO. (2024). Lo que hay que saber para erradicar la violencia en y mediante la educación.

Unidad de Investigación y Acusación de la Jurisdicción Especial para la Paz. (2025). Estudio revela que Colombia es el cuarto país del mundo con más ataques a la educación.



La Práctica Pedagógica Investigativa del Programa de Formación Complementaria cuenta con instrumentos institucionales que orientan el desarrollo de los procesos formativos. Estos formatos no son documentos aislados ni plantillas de uso libre: constituyen referentes oficiales para organizar la planeación, registrar la observación, acompañar la intervención pedagógica, valorar el desempeño y fortalecer la reflexión sobre la práctica.

En esta sección se presentan los formatos que deben ser utilizados por los maestros en formación y por los actores que acompañan el proceso: la Guía de Observación para el Acercamiento al Contexto Educativo, la Ruta Metodológica del Juego, la Ruta Metodológica para la Lectura Literaria o Ruta del Cuento, el formato de Proyecto Integrador y la ficha evaluativa de la Práctica Pedagógica Investigativa.

Por tratarse de documentos institucionales, su estructura, denominación, criterios, campos de registro, escalas de valoración, encabezados y componentes no deben ser modificados. Su uso debe conservar la organización definida por la Escuela Normal Superior de Ibagué, garantizando unidad, claridad y coherencia en el seguimiento de la práctica pedagógica.

Más que simples formatos para diligenciar, estas herramientas permiten cuidar el sentido formativo de la práctica: observar con atención, planear con rigor, intervenir con intención pedagógica, evaluar de manera reflexiva y documentar los aprendizajes construidos en el aula y en la institución educativa.

HERRAMIENTAS

Formatos para la Práctica Pedagógica Investigativa

Guía de observación



ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE IBAGUÉ
AUTORIZADA POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL - RES. No. 7032 DEL 9 DE AGOSTO DE 2010
RECONOCIMIENTO DE PLANES DE ESTUDIOS, RES. No. 099 DEL 20 DE ENERO DE 2016
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE IBAGUÉ
RECTORÍA

**GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA EL ACERCAMIENTO AL CONTEXTO EDUCATIVO
PRÁCTICA URBANA Y RURAL**

Objetivo: Identificar los diferentes elementos del contexto que constituyen el "ser" de la institución educativa.
Lugar: _____ Fecha: _____
Maestro en formación: _____

ASPECTO A OBSERVAR	REGISTRO DE LA OBSERVACIÓN
1. ENTORNO EN EL CUAL SE HALLA UBICADA LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	1.1 Características del entorno escolar: ubicación, condiciones ambientales y físicas (vegetación, cultivos, vías de acceso, si es en el sector rural):
	1.2 Características de la planta física: tipo de construcción, dependencias, zonas comunes:

"LLEVA LA NORMAL EN TU CORAZON"

Avenida Amalá calle 30 Teléfono 2666043 – 2657913 (fax) – 2705630 – 2657998
correo: ensuperior@ed.gov.co – contacto@enuperior.edu.co – ensuperior@enuperior.edu.co



Contiene:

- Guía de observación para el acercamiento al contexto educativo en práctica urbana y rural.
- Formato de registro de observación institucional, ambiente escolar y organización escolar.

Ruta metodológica del cuento



ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE IBAGUÉ – PRÁCTICA PEDAGÓGICA

**RUTA METODOLÓGICA PARA LA LECTURA LITERARIA
A PARTIR DEL MODELO PEDAGÓGICO PRÁCTICO REFLEXIVO CRÍTICO**

PROCESO METODOLÓGICO DEL MPPR	PROCESO METODOLÓGICO PARA LA LECTURA DE UNA OBRA SELECCIONADA
1. APERTURA. DEFINICIÓN DE SITUACIÓN PROBLEMÁTICA: Planteamiento del problema, pregunta de indagación, proposición de retos, concepciones previas de los estudiantes, estímulo de la curiosidad.	1. Selección de la Obra. Se puede solicitar a los estudiantes el nombre de obras que desean leer, o de acuerdo a la lista de selecciones realizada por la institución. 2. Descripción física del libro: Cómo es, cuántas páginas tiene, tamaño, ... 3. Interrogación al texto que se va a leer: cuál es el título del texto, qué ilustraciones tiene, quién es el autor/res?
2. INTELECTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA: predicciones, conjeturas, planteamiento de posibles soluciones de acuerdo a conocimientos y experiencias cotidianas, revisión de fuentes bibliográficas.	4. Planteamiento de hipótesis respecto al contenido del texto, a partir del título y las ilustraciones (si las hay). Augurar ¿De qué trata el texto? 5. Explicación de las respuestas y predicción del posible desarrollo de la obra. (Los estudiantes se agrupan de acuerdo a las predicciones para realizar este ejercicio). 6. Revisión de la bibliografía y datos importantes del autor.
3. EXPLORACIÓN Y DESCUBRIMIENTO: Observación, exploración, interpretación, pregunta, discusión, análisis, comparación, registro, organización de información, consolidación de acuerdos.	7. Lectura creativa orientada por el maestro. (si el cuento es largo, se puede dividir la obra de acuerdo al número de jornadas de práctica). 8. Identificación y significación de palabras y expresiones desconocidas que aparecen en la obra 9. Interrogatorio sobre expresiones usadas en el texto 10. Análisis de situaciones, entramados, relaciones de personajes, situaciones, tiempos, lugares
4. REFLEXION SOBRE EL SIGNIFICADO. También lo llamamos CIERRE Y CONSTRUCCION DE SENTIDO: Se elaboran críticas a cerca de la evidencia, se consideran respuestas alternativas, se desarrollan explicaciones y conclusiones lógicas, se Argumenta, se comunican: ideas, observaciones y conceptos, se reflexionan frente a ¿qué sabía?	11. Análisis y comparación de las conjeturas y la información aportada en cada capítulo. 12. Conversatorio libre sobre el texto que se acabó de leer. 13. Explicación sobre el género literario que se está trabajando y la estructura del mismo Interrogatorio sobre la intención del escritor 14. Concreción temática a la que diera lugar (saberes)



Contiene:

- Ruta metodológica para la lectura literaria a partir del Modelo Pedagógico Práctico Reflexivo Crítico.
- Formato de plan de clase para lectura literaria.

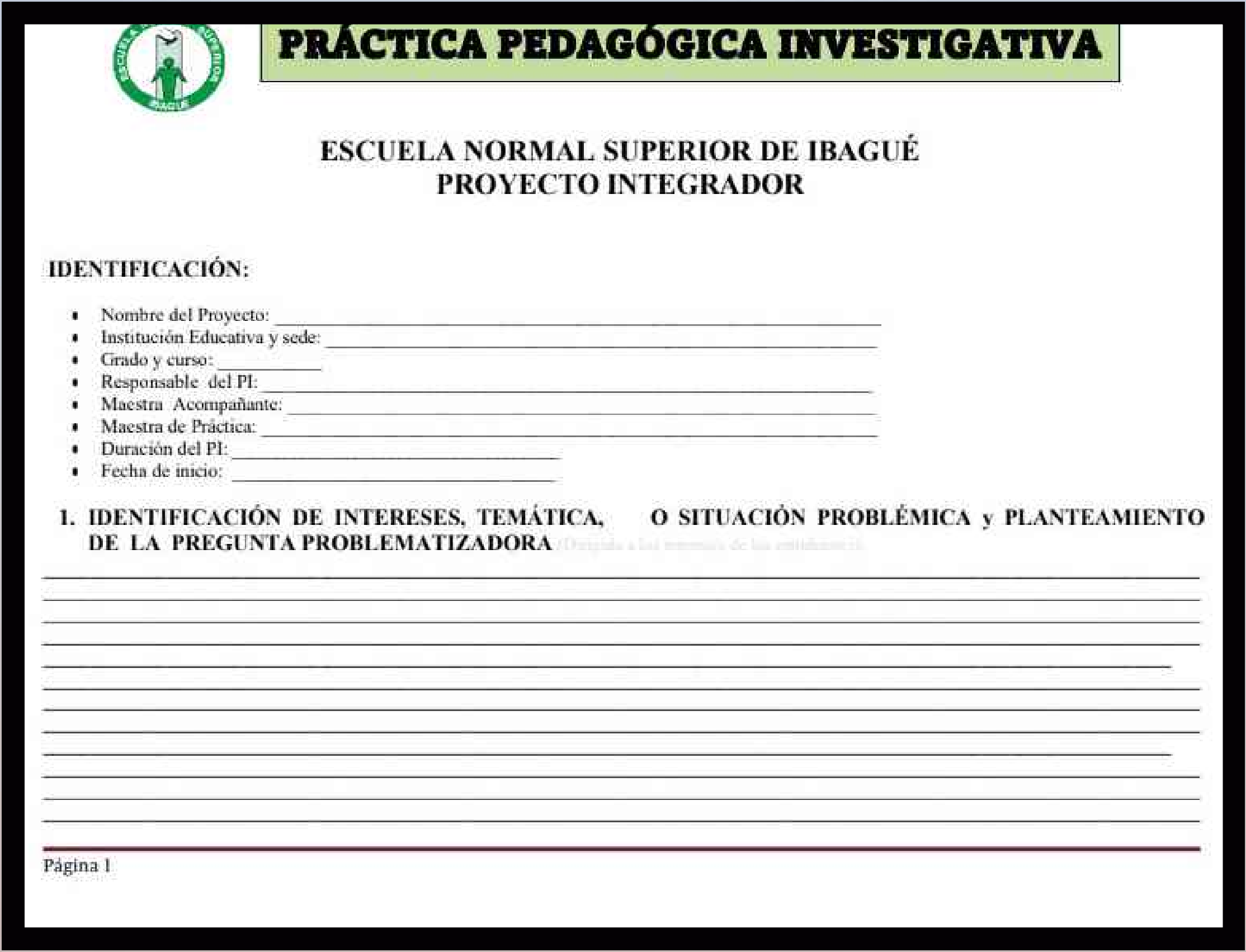
Ruta metodológica del juego



Contiene:

- Ruta metodológica para el acercamiento lúdico en primera infancia, preescolar y básica primaria.
- Relación general de actividades lúdicas.
- Plan para el desarrollo de la actividad lúdica.

Proyecto integrador



Contiene:

- Formato general del Proyecto Integrador.
- Matriz de áreas o dimensiones integradas y proyectos transversales.
- Formato de plan de clase vinculado al Proyecto Integrador.

Ficha evaluativa



ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE IBAGÜE - PFC
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA. FICHA EVALUATIVA

ESTUDIANTE PRACTICANTE: _____
INSTITUCIÓN EDUCATIVA: _____
MAESTRO(A) ACOMPAÑANTE: _____

Semestre: _____
Sede: _____
Grado: _____

No. Telefónico: _____
Jornada: _____
No. Telefónico: _____

Decreto 1278 de 2002	COMPETENCIAS FUNCIONALES				COMPETENCIAS COMPORTAMENTALES				FIRMA MAESTRO(A) ACOMPAÑANTE				
COMPONENTES	GESTIÓN ACADÉMICA		GESTIÓN ADMINISTRATIVA	GESTIÓN COMUNITARIA	GESTIÓN SOCIOEMOCIONAL								
FECHAS	Domina curricular	Planifica y organiza la actividad pedagógica	Pedagogía y didáctica	Evaluación del aprendizaje	Uso de recursos	Seguimiento de procesos	Comunicación institucional	Interacción con la comunidad y con el entorno	Comunicación y relaciones interpersonales	Trabajo en equipo	Negociación y mediación	Insistencias	TOTAL



Contiene:

- Ficha evaluativa de la práctica pedagógica investigativa.
- Criterios de valoración del desempeño.
- Descriptores para los componentes de evaluación de la práctica pedagógica.

Nadie camina sin aprender a caminar, sin aprender a hacer el camino caminando, sin aprender a rehacer, a retocar el sueño por el cual nos pusimos a caminar.

— Paulo Freire, Pedagogía de la esperanza (1992)



¿Cómo formular tu proyecto integrador sin perder la cabeza ni el sentido?

Mauricio Herrera Valdés
Docente del Programa de Formación Complementaria - ENSI

Antes de lanzarte a buscar DBA como quien busca monedas en el sofá, o a llenar cuadros como si fueran formularios de la DIAN, conviene que pares un momento. Vuelve primero a la semana intensiva, a ese grupo que observaste, a lo que te inquietó mientras estabas en el aula, a esas pequeñas señales que empezaron a mostrarte que allí había algo por pensar pedagógicamente. Solo entonces vale la pena hacerse la pregunta que, por excelencia, se hace todo maestro en formación: ¿para qué formular un Proyecto Integrador?

¿No bastaría con planear unas buenas clases por área? ¿Con llevar un taller bien hecho, un par de juegos, unas lecturas interesantes? Mira, una buena clase disciplinar vale oro, y nadie aquí va a despreciarla. El asunto es que incluso la mejor clase, cuando queda aislada, puede dejar por fuera las relaciones que dan sentido a lo aprendido. Un niño puede salir de una excelente clase de Ciencias y entrar a una excelente clase de Lenguaje sin que nada conecte una experiencia con la otra. Y ese es el problema, porque enseñar no es solo entregar contenidos bien organizados, sino ayudar a construir una mirada del mundo. Por eso, en una realidad compleja, diversa y llena de conexiones, no tiene mucho sentido enseñar como si todo estuviera separado en cajas.

Y ahí está el asunto. La escuela no puede seguir mostrando el mundo como si viniera empacado en cajas separadas. La organización disciplinar del saber ha permitido avances importantes, pero también ha dificultado la comprensión de las relaciones que existen entre los fenómenos. Por eso, educar exige ayudar a contextualizar, relacionar y articular los saberes. Desde esta perspectiva, un proyecto integrador busca superar la lógica de los contenidos aislados y favorecer una comprensión más compleja y significativa de la



realidad (Morin, 1999)

Siguiendo esa lógica, un proyecto integrador implica mirar el aula como un sistema vivo, con intereses, tensiones, preguntas y posibilidades. Es entender que cada estudiante llega a la escuela con una historia personal y con una manera particular de relacionarse con el conocimiento. Su aprendizaje no se organiza naturalmente según los límites de las asignaturas, sino a partir de las experiencias, preguntas y vínculos que construye en su vida cotidiana. Por eso, el proyecto integrador propone una experiencia pedagógica donde todo se articula en torno a un eje común, una situación significativa que tiene sentido para ellos y para ti.

Dewey (2004) nos deja una pista que más adelante volverá a aparecer con fuerza. El hecho de que el interés del estudiante no es un truco para decorar la clase ni una excusa para hacer “clases divertidas” porque sí, sino una condición para que la experiencia educativa tenga sentido. Por ahora quédate con esa idea, porque será clave cuando lleguemos al eje de interés y a esa pregunta difícil, pero necesaria: ¿qué mueve realmente a los niños de tu campo práctica?

Con todo esto sobre la mesa, la pregunta inicial deja de sonar abstracta. Formular un proyecto integrador no es llenar un formato para salir del paso, ni vestir varias clases con el mismo tema para que parezcan conectadas; sino una apuesta por imaginar que otro aprendizaje es posible. Que los niños pueden emocionarse, participar, construir, expresarse. Y que tú, como maestro, puedes hacer algo más que aplicar una clase. Y esta guía está pensada justamente para eso, para ayudarte a imaginar con rigor pero también con afecto. Empecemos.

Los datos que anuncian la función: cómo diligenciar la identificación del proyecto integrador

Todo buen proyecto necesita una entrada digna. La identificación no es solo para cumplir; es tu carta de presentación como maestro en formación. Aquí no vas a contar todavía lo que pasa en el aula, pero sí vas a dejar claro quién eres, dónde estás, con quién trabajas y a qué grupo vas a acompañar.

Piénsalo como esa placa discreta que aparece en la entrada de una oficina: nombre, cargo y lugar de trabajo. No cuenta toda la historia, pero ubica al visitante y le dice con quién está tratando. Eso mismo hace esta parte del proyecto. No desarrolla todavía la propuesta, pero anuncia quién la firma, dónde ocurre y con quién se va a construir. No exageres, pero tampoco seas un fantasma administrativo. Te explico cada campo con claridad y algo de picante pedagógico.

Nombre del proyecto integrador: dale un nombre que capture la esencia de tu propuesta. Evita los títulos genéricos como “Proyecto de lectura” y atrévete a crear algo que sugiera el eje o la intención pedagógica. Por ejemplo: “Monstruos lectores: historias de terror para comprender la narración” o “Matemáticas que se reciclan: cálculos con conciencia ambiental”. Eso sí, la creatividad va en el título; más adelante verás que el objetivo, en cambio, pide sobriedad. Cada cosa en su lugar.

Institución educativa: aquí va el nombre completo de la institución donde haces tu práctica. Nada de abreviaciones misteriosas. La escuela es parte del contexto y merece ser nombrada con precisión.

Grado: sé específico. Pon “Transición B”, “3ºA”, “5ºB”. Esto no debe ser genérico. No es lo mismo



Berta Ribeiro durante un trabajo de campo. Fecha no catalogada. Fuente: Fundação Darcy Ribeiro.

planear para niños que aún escriben con dibujos que para niños que ya hacen memes.

Responsable del PI: ese eres tú. Nombre completo, con cariño y responsabilidad. Estás firmando tu obra pedagógica.

Maestro(a) acompañante: la persona de la institución que comparte aula contigo. Anota su nombre como quien nombra a un socio de viaje o a un aliado. No siempre están de acuerdo, pero van al mismo destino.

Maestro de práctica: aquí debes escribir el nombre completo de tu maestro(a) de práctica pedagógica. Si ese maestro soy yo, ese que te ha dicho que no se planea con listas de mercado y que, para transformar las aulas, primero, hay que ponerse a imaginar, escribe mi nombre. Dame el crédito, que uno también tiene su corazoncito.

Duración del Proyecto Integrador: aquí no hay mucho misterio. Debes escribir el tiempo acordado para el desarrollo del proyecto.

Fecha de inicio: este dato no es menor. Marca el comienzo oficial del trabajo con el grupo.

Todo proyecto tiene una buena historia: cómo narrar el contexto, el problema y el eje de interés sin que suene a un informe técnico

Este no es un campo para completar con respuestas rápidas, ni un lugar para repetir generalidades como “los niños no comprenden textos” o “hay bajo rendimiento en matemáticas”. Este apartado es el corazón narrativo y analítico del proyecto integrador. Aquí comienzas a contar la historia de cómo y por qué decidiste intervenir pedagógicamente.

Este apartado debe construirse con una escritura atenta, reflexiva y sensible. Si lo tuviéramos que ubicar en un género, diríamos que se parece a un **relato etnográfico**, de esos que nacen de la observación participante y del diálogo con el contexto. No es una etnografía formal, pero sí un relato en el que cada afirmación debe apoyarse en algo que viste, oíste o registraste durante la práctica. Y como toda buena historia, tiene partes que deben estar presentes, aunque no en un formato de lista rígida, sino entrelazadas con ritmo narrativo y coherencia.

a. Situar en el escenario, porque no hay relato sin contexto

Todo empieza en la semana intensiva de la Práctica Pedagógica Investigativa, cuando tuviste el primer encuentro directo con el grupo. Esa semana en la que uno sale rendido, pero con los ojos bien abiertos. Allí caminaste la institución, reconociste la sede, entraste al aula, observaste a los estudiantes, conversaste con el maestro acompañante y empezaste a comprender cómo se vive la escuela por dentro. Ahora tu tarea es volver sobre esa experiencia para ubicar al lector en el escenario donde tendrá lugar tu proyecto integrador.

En esta parte debes escribir como si quien te lee nunca hubiera estado en esa institución. Hazlo caminar contigo. Haz que vea lo que tú viste: el entorno que rodea la escuela, la sede a la que llegaste, el aula en la que trabajaste y el grupo con el que compartiste la experiencia. No se trata de llenar un requisito, sino de empezar a comprender el territorio humano y pedagógico donde vas a intervenir.

Yo sé que la conocida afirmación de Freire (1984), según la cual la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, puede parecer hoy una frase demasiado repetida en el discurso académico. Sin embargo, su fuerza no está en citarla, sino en asumir sus consecuencias. Leer el mundo, para efectos de este proyecto, significa reconocer las condiciones concretas en las que ocurre la experiencia educativa: los espacios, las relaciones, y las formas en que los niños participan y construyen la cotidianidad del aula. Solo así el relato dejará de ser una descripción superficial y se convertirá en una lectura situada de esa realidad escolar a la que ya te acercaste en una oportunidad.

Te dejo los datos en lista para que no se te escape ninguno, pero ojo: la lista es para ti, no para tu texto. Tú los entregas narrados e hilados, en el orden que tu relato lo exija:

- El nombre de la institución educativa.
- La comuna a la que pertenece y los barrios que la conforman.
- Cuántas sedes tiene y en cuál estás tú.
- El barrio específico donde se ubica la sede.
- El aula que acompañas, el grado y el número de estudiantes.
- Cuántos niños y niñas hay.
- Si hay estudiantes con necesidades específicas o trayectorias diversas que requieran ajustes razonables.

Recuerda: este punto no se escribe como un censo. Dale vida a los datos. Cuenta. Narra. Sitúa. Piensa en el inicio de una película. La historia nunca empieza con una ficha técnica de los personajes ni con una enumeración de lugares, sino con una escena poderosa que prepara al espectador.

b. Identificar la situación problemática, porque algo no encaja y lo sabes

Después de situarte, viene el momento clave de reconocer una fisura, una tensión o una necesidad que emerge del aula. A esto lo llamamos **situación problemática**, pero no debes confundirla con una tragedia ni con una sentencia irreversible. Es una posibilidad pedagógica.

Tu tarea es describirla con cuidado, eso sí, sin exagerar ni minimizar, y sin caer en el diagnóstico superficial ni en la repetición de lo evidente. ¿Qué viste? ¿Qué te llamó la atención? ¿Qué te inquietó? Puedes ayudarte de estas pistas:



Proyecto integrador para grado quinto: Memoria vitrificada (2026). Fuente: Cristian Stiven Cumbe Rico.

- ¿Existen dificultades recurrentes en los aprendizajes? ¿Cuáles?
- ¿Qué patrones de comportamiento o participación observaste?
- ¿Qué te dijeron los niños, los docentes o los cuidadores?
- ¿Qué hechos concretos activaron tu sospecha pedagógica?

Este no es el lugar para emitir juicios rápidos ni ofrecer soluciones prematuras. Es el momento de mostrar que has observado con atención y con empatía. Nombrar una situación problemática no significa hablar mal del grupo ni reducir a los estudiantes a lo que les falta. Significa describir, con evidencias, una dificultad real del aula que merece ser analizada. Por eso, sé cuidadoso con las palabras que usas. Evita las etiquetas, el tono alarmista y el lenguaje de los “déficits”. Describe el hecho. Muestra qué ocurre, cuándo ocurre, cómo se manifiesta y qué posibilidades abre para tu intervención.

c. Pensar el eje de interés, porque la emoción abre la puerta al aprendizaje

Este es, sin duda, uno de los momentos más delicados y potentes del relato. Aquí emerge el eje de interés, ese punto de conexión entre lo que los niños sienten, lo que viven y lo que pueden aprender. Elegir un eje de interés no es escoger un tema de moda ni un adorno temático para que “la clase sea divertida”. Es, más bien, reconocer aquello que despierta en los estudiantes una resonancia emocional auténtica, algo que los mueve, que los interpela, que les habla en un lenguaje que comprenden y que los impulsa a actuar.

Esta idea tiene una tradición pedagógica importante. Decroly (1929), con su propuesta de los centros de interés, defendió que la enseñanza debía organizarse alrededor de las necesidades, experiencias e inquietudes significativas de los niños. Desde esta perspectiva, los contenidos escolares adquieren más sentido cuando logran conectarse con aquello que despierta curiosidad, participación y compromiso. Dicho de otro modo, el eje de interés no es un capricho del maestro,

sino una puerta de entrada para que el aprendizaje tenga relación con la vida de los estudiantes.

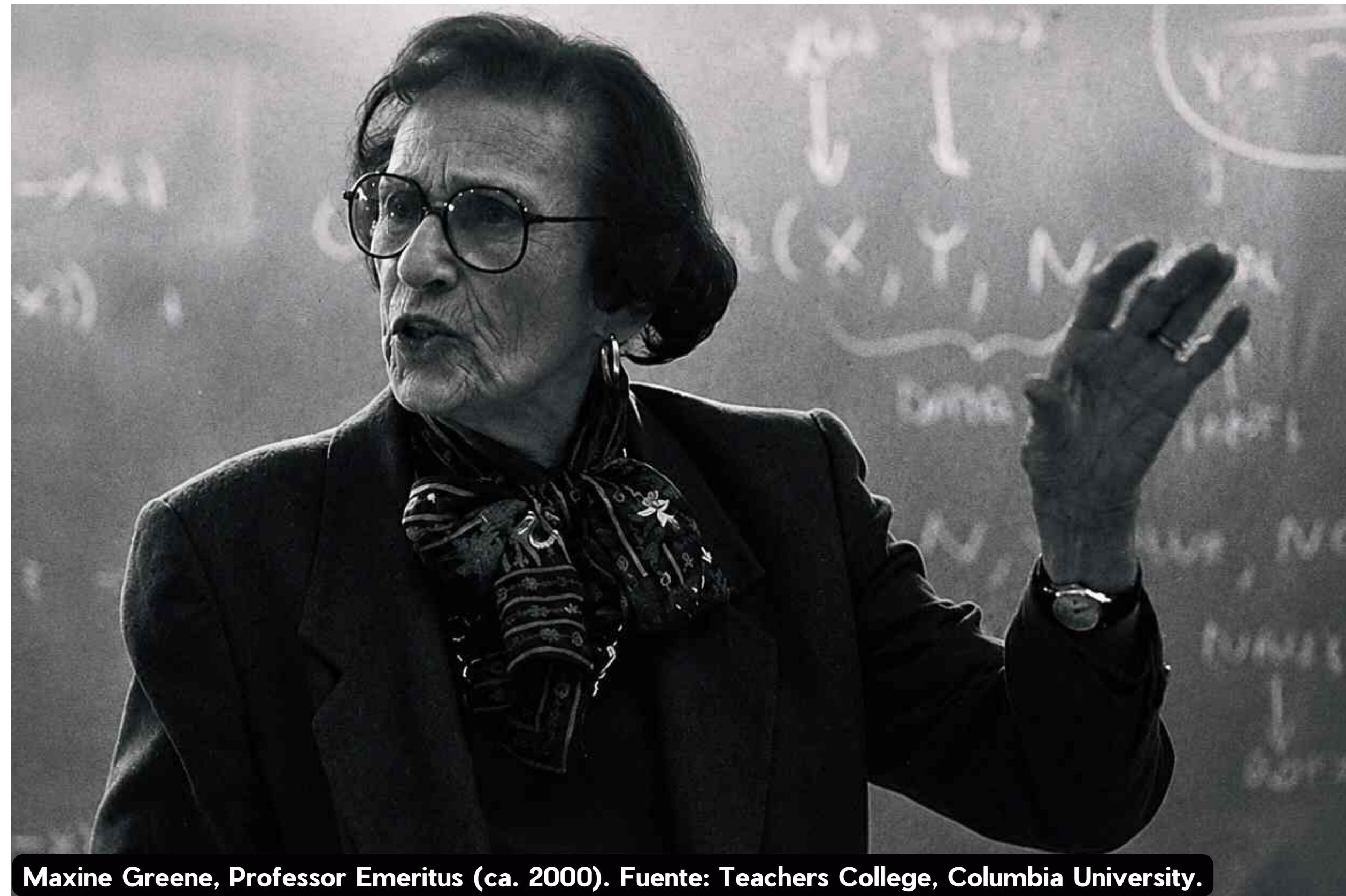
¿Por qué es esto importante? Porque la emoción no es un aditamento del aprendizaje, sino parte de su motor. Immordino-Yang y Damasio (2007) han mostrado que los procesos cognitivos y emocionales no funcionan como sistemas separados, pues las emociones participan en la atención, la toma de decisiones y la construcción del conocimiento. Esto no significa que sin emoción no se aprenda nada, todos memorizamos las partes de la célula sin conmovernos hasta las lágrimas, pero sí que, cuando el niño conecta emocionalmente con lo que aprende, se activa una disposición cognitiva más profunda, más sostenida y más transformadora. Lo que no emociona, se olvida con facilidad. Lo que toca el corazón, se queda, se recuerda y puede transformar la manera en que el niño se relaciona con el saber.

Aquí entra en juego una herramienta que debes aprender a afilar como maestro investigador:

la **imaginación pedagógica**.

Quienes han compartido conmigo el espacio de clase saben cuánto insisto en ella; quienes llegan por primera vez a este texto pueden entenderla como la capacidad de imaginar escenarios posibles más allá de lo evidente, de proponer rutas cuando la realidad parece cerrada y de ver en el interés del niño una puerta de entrada al cambio pedagógico. No es inventar actividades llamativas sin propósito, ni disfrazar la clase para que parezca novedosa. Es una herramienta potente para romper inercias y reinventar la escuela desde lo pequeño.

Greene (2005) entiende la imaginación como una facultad que permite percibir la realidad de otro modo y abrir posibilidades donde antes parecían existir solo rutinas o límites. En educación, esta idea resulta especialmente valiosa porque le



Maxine Greene, Professor Emerita (ca. 2000). Fuente: Teachers College, Columbia University.

permite al maestro preguntarse qué otras formas de enseñar y aprender pueden surgir a partir de los intereses de sus estudiantes. Porque al final del día, enseñar sin imaginar es como sembrar sin tierra.

Imagina esto: ves que tus estudiantes tienen poco interés por la lectura tradicional, pero te das cuenta de que devoran historias de terror en videos o redes sociales. Tu imaginación pedagógica no se queda en la queja, “no les gusta leer”, sino que se pregunta: ¿y si trabajamos los géneros narrativos a partir del *mascot horror*¹ que tanto les gusta?

Ese eje de interés, bien formulado, se convierte en la excusa legítima para integrar áreas, para conectar saberes, para movilizar competencias. Pero, sobre todo, se convierte en la palanca que hace que el aprendizaje y la emoción se den la mano.

1. El *mascot horror* es un subgénero del terror digital, especialmente presente en videojuegos, que convierte mascotas, juguetes, animatrónicos o personajes de apariencia infantil en figuras inquietantes o amenazantes. Ejemplos conocidos son Five Nights at Freddy's, Poppy Playtime y Bendy and the Ink Machine.

Aquí van algunos ejemplos que pueden ayudarte a afinar tu búsqueda:

- Los videojuegos y mundos digitales.
- Robots, inventos y máquinas imaginarias.
- Animales reales, fantásticos o en peligro.
- El cuidado del planeta y los pequeños guardianes del ambiente.
- La tienda escolar, el mercado o la economía de la vida cotidiana.
- El fútbol, los juegos tradicionales y los deportes del barrio.
- Los monstruos, misterios y relatos de miedo para niños.
- El Brain Rot, los memes absurdos y las narrativas virales que circulan entre niños y adolescentes.
- Los superhéroes, villanos y personajes que salvan el mundo.
- ¿Qué quiero ser cuando grande? Oficios, profesiones y sueños.
- Mi país, mi departamento, mi ciudad y los lugares que habitamos.
- Las emociones, los miedos, los acuerdos y la convivencia.
- Youtubers, booktubers o creadores de contenido que los niños siguen.
- La música, los bailes, los retos y las formas de expresión que circulan entre ellos.



Animatrónicos de Five Nights at Freddy's 2 (2014). Fuente: Scott Cawthon.

Estos ejemplos no son una lista cerrada ni definitiva. Algunos responden a intereses más estables de la infancia, mientras que otros pertenecen al mundo cambiante de las tendencias digitales. Por eso, el maestro en formación debe estar atento a lo que realmente circula entre sus estudiantes. Hoy puede ser el horror digital, las cartas coleccionables o los creadores de contenido; mañana serán otros lenguajes, otros juegos y otras formas de imaginar. Lo importante no es perseguir la moda, sino reconocer qué experiencias, símbolos y narrativas están movilizándolo a los niños en un momento determinado.

No olvides que este eje no debe elegirse al azar ni porque “suena bonito”. Debe responder a una pregunta legítima: ¿esto le interesa a los niños?, ¿esto puede conectar lo que saben con lo que necesitan aprender?, ¿esto puede transformar una dificultad en una oportunidad? Y sobre todo: ¿esto me permite a mí, como maestro, imaginar otro modo de intervenir en el aula?

La pregunta que marca el rumbo: cómo convertir lo que viste en el aula en una búsqueda con sentido

Y por fin llegamos a ese momento en el que todo se formula como una pregunta. No cualquier pregunta. No una vaga ni una imposible. Una pregunta clara y delimitada que oriente tu acción pedagógica.

Tu pregunta debe poner en diálogo la situación problemática con el eje de interés. Así, el foco no está en “¿por qué pasa lo que pasa?”. Esa es una pregunta legítima, pero pertenece a otro género de investigación, el explicativo, y tú no vienes a explicar el aula desde la tribuna, sino que vienes a intervenirla. Lo tuyo se parece más a la **investigación-acción**, y por eso tu pregunta empieza con “¿cómo?”:

¿cómo puedo, a partir de este interés, ayudar a que algo mejore en el aula?

Ejemplo:

¿Cómo pueden los relatos de miedo para niños favorecer la comprensión de textos narrativos en los estudiantes de grado 5ºA de la Institución Educativa El Rosario, sede Porfirio Barba Jacob?

Tips para construirla:

- Puede comenzar con “¿cómo...?” o “¿de qué manera...?”.
- Incluye el eje de interés.
- Señala el aprendizaje que desees fortalecer.
- Menciona el grupo y el contexto.

Es una buena señal, si al releer tu pregunta puedes subrayar en ella cuatro cosas: el eje de interés, aquello que quieres fortalecer, el grupo y el contexto. Y si además te dan ganas de ir al aula a probarla, pues, miel sobre hojuelas...

Ahora bien, no confundas la pregunta de investigación con las preguntas problematizadoras que usarás en clase. La primera orienta tu proyecto como maestro en formación; las segundas provocan el aprendizaje de los niños. Son preguntas pensadas para despertar curiosidad, y movilizar el aprendizaje. Si la pregunta de investigación te marca el camino, las preguntas problematizadoras son las que encienden la marcha dentro del aula.

La brújula del proyecto: cómo decir a dónde vas sin dar tantas vueltas ni perderte en frases bonitas

El objetivo es la brújula de tu proyecto, la declaración precisa de lo que esperas lograr con tu intervención pedagógica. Como en investigación hay muchos caminos, una manera sencilla es tomar la pregunta de investigación y transformarla en una meta concreta, con verbo en infinitivo, que oriente tu recorrido.

Pregunta:

¿Cómo pueden los relatos de miedo para niños favorecer la comprensión de textos narrativos en los estudiantes de grado 5ºA de la Institución Educativa El Rosario, sede Porfirio Barba Jacob?

Objetivo:

Favorecer la comprensión de textos narrativos en los estudiantes de grado 5ºA de la Institución Educativa El Rosario, sede Porfirio Barba Jacob, a través del uso de relatos de terror para niños.

Otros consejos para redactar tu objetivo:

- Usa un solo verbo principal en infinitivo: desarrollar, mejorar, fortalecer, favorecer, estimular.
- Evita palabras rimbombantes o que digan mucho sin decir nada, como “potenciar procesos holísticos de transformación integral”.
- Sé concreto: menciona a quién, en qué grado, con qué propósito y mediante qué estrategia o recurso.

Y recuerda que tu objetivo no es una lista de deseos; es una meta que debes alcanzar. Delimita, siempre delimita.

Del dicho al hecho: cómo vas a lograr lo que dijiste sin depender de la magia ni de la suerte

Aquí aparece una pista poderosa. La Escuela Normal Superior de Ibagué trabaja bajo el Modelo Pedagógico Práctico Reflexivo, MPPR. Esto significa que tu proyecto integrador no debe pensarse como una secuencia mecánica de clases, sino como una experiencia que parte de una situación significativa, que moviliza preguntas, permite explorar, construye sentido y abre nuevas posibilidades de aprendizaje.

Esta comprensión del MPPR dialoga con Schön (1992), quien entiende la práctica profesional como un ejercicio atravesado por decisiones que se toman en medio de situaciones complejas. Desde allí, el maestro no actúa como simple aplicador de técnicas, sino como un profesional que reflexiona en la acción y aprende de su propia experiencia. En la misma línea, Perrenoud (2004) plantea que la formación docente debe desarrollar una práctica reflexiva permanente, capaz de analizar las decisiones pedagógicas, reconocer sus efectos y ajustar la intervención según las necesidades del aula.

Por eso, debes tener siempre en mente que una metodología no es una receta de cocina ni un listado de actividades. Es el camino razonado y fundamentado que eliges para alcanzar tus propósitos pedagógicos. Por eso, antes de organizar actividades, recursos y tiempos, necesitas mostrar cómo tu propuesta se articula con el MPPR y cómo cada uno de sus momentos aporta al desarrollo de tu proyecto.

Desde esta perspectiva, el trabajo metodológico se organiza en cinco momentos que no deben entenderse como universos aislados, sino como una ruta flexible para provocar, explorar, comprender y ampliar el aprendizaje. Te dejo una chiva.

Apertura o problematización. Presenta la situación, el reto o la pregunta problematizadora que moviliza la clase. No se trata de explicar el tema de entrada, sino de abrir una inquietud que active la curiosidad y conecte con el contexto.

Intelectualización. Permite que los estudiantes respondan inicialmente desde lo que saben, creen, imaginan o han vivido. Aquí pueden formular conjeturas, anticipar respuestas, proponer hipótesis o expresar primeras ideas frente a la pregunta problematizadora. Todavía no se busca la respuesta acabada, sino hacer visibles los presaberes y las primeras formas de razonamiento del grupo.

Exploración y descubrimiento. Es el momento central de la experiencia. Los estudiantes observan, manipulan, ensayan, comparan, juegan, registran, dialogan o interactúan con materiales concretos, recursos y dispositivos de aprendizaje diseñados para provocar la búsqueda, la curiosidad y la construcción inicial del saber. Aquí el conocimiento empieza a moverse desde la acción, no desde la explicación adelantada.

Reflexión sobre el significado. Permite volver sobre lo vivido para construir sentido. En este momento se contrastan las primeras ideas con lo observado, explorado y descubierto. También se precisan conceptos, se organizan conclusiones y se responde nuevamente la pregunta problematizadora, pero ahora con más elementos. Ya no se habla solo desde el presaber, sino desde la experiencia trabajada en la clase.

Ampliación de ideas. Proyecta lo aprendido hacia otros escenarios. No se trata únicamente de dejar una tarea, sino de abrir nuevas preguntas, aplicaciones o conexiones de lo aprendido con el mundo real.



Cuando las áreas se encuentran: cómo diligenciar la imponente tabla de integración

Llegamos a una de esas secciones que parecen solo una tabla, pero que esconden todo un ejercicio de análisis y también de diplomacia pedagógica. Esta parte del proyecto te pide que muestres cómo las áreas o dimensiones que vas a trabajar se conectan entre sí, y cómo lo hacen a partir de tu propuesta integradora.

Hasta ahí todo bien. Pero ahora te digo lo que no aparece escrito en letra grande y que conviene tener muy claro desde el principio: en un mundo ideal, la integración curricular surge de manera natural, auténtica y con sentido; pero en la práctica, a veces toca hacer malabares. Así que vamos por partes.

La verdad es que integrar no es juntar temas a la fuerza. No es decir que, como vamos a trabajar los animales en Ciencias, entonces haya que hacer algo de animales en Artística, así porque sí. Integrar, en serio, es construir un puente entre áreas del conocimiento que, aunque distintas, caminan hacia el mismo lugar. **Ese lugar es el eje de tu proyecto.**

Beane (2005) propone una concepción de la integración curricular que supera la simple coordinación entre asignaturas. Para el autor, el currículo integrado debe organizarse alrededor de problemas, preguntas y experiencias significativas para los estudiantes. La finalidad no es reunir contenidos de distintas áreas de manera artificial, sino construir experiencias de aprendizaje coherentes que permitan comprender la realidad desde múltiples perspectivas. Esta idea es importante porque permite fundamentar la lógica de los proyectos integradores, y porque recuerda que la integración no ocurre cuando llenamos una tabla, sino cuando logramos que todo tenga sentido dentro de una experiencia común.

Ese eje, que viene del interés de los estudiantes y de tu lectura de la situación problemática, es el corazón y la excusa legítima para que las áreas se encuentren. Cuando las áreas se integran desde el eje, el aprendizaje se vuelve coherente, profundo y significativo. Y así, los niños pueden empezar a reconocer que lo trabajado en distintas áreas hace parte de una misma vivencia escolar.

Ahora bien, como lo decía párrafos atrás, en un escenario ideal, los saberes se articularían de manera orgánica alrededor del eje de interés, sin necesidad de forzar relaciones ni de meter áreas solo por cumplir. Pero la escuela real no siempre funciona así. A veces el maestro acompañante ya tiene definidos las áreas y los temas que deben trabajarse en Matemáticas, Lengua Castellana o

Ciencias Sociales, y espera que la planeación dialogue con esa ruta. Eso no significa que debas abandonar tu proyecto integrador, sino que tendrás que hacer un trabajo más complejo: **buscar cómo esos saberes pueden orientarse hacia el eje sin perder coherencia pedagógica.**

Aquí conviene tener cuidado con una lógica común en la escuela, la de creer que integrar es sumar la mayor cantidad de áreas y temas posibles. Esa visión acumulativa del currículo puede hacer que el proyecto termine convertido en una colcha de retazos, en algo ambicioso, pero con poco sentido. Por eso, cuando te toque trabajar con temas ya definidos, la pregunta no debe ser “¿cómo meto todo?”, sino “¿cómo puede este saber conversar con el eje de interés?”. El trabajo con porcentajes en Matemáticas, la intención comunicativa en Lengua Castellana o los derechos y deberes en Ciencias Sociales parecen sueltos, pero podrían encontrar una relación si logras que cada uno aporte una manera distinta de comprender o enriquecer el eje del proyecto integrador.

No siempre será lo ideal, pero sí puede ser una salida inteligente y pedagógicamente defendible. Integrar, en estos casos, no significa obedecer pasivamente una lista de temas ni disfrazar cualquier contenido para que parezca parte del proyecto. Significa negociar con la realidad escolar, cuidar el eje y argumentar por qué cada área o tema aporta algo necesario a la experiencia. Esa será una de tus tareas como maestro en formación: no perder el sentido del proyecto, incluso cuando el formato, los tiempos o las exigencias del campo de práctica parezcan empujarte hacia otro lado.

Dicho esto, veamos qué lleva esta tabla y cómo se diligencia sin perder la cabeza ni el sentido.

Área o dimensión. En transición, usa las dimensiones del desarrollo, como comunicativa, corporal, cognitiva, artística, ética y espiritual. En primaria, usa las áreas curriculares que te asignaron, como Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales o Educación Artística. Lo ideal es que, cuando trabajes en primaria, puedas articular el proyecto con alguna de las didácticas que ya has visto en el Programa. Pero recuerda que esto no se decide en solitario. Debe conversarse y acordarse con tu maestro titular de práctica y con el maestro acompañante.

Proyectos transversales. Aquí no van temas sueltos, sino los proyectos que atraviesan la escuela. La plantilla menciona, por ejemplo, educación medioambiental, democracia y hábitos de vida saludable. No los pongas por llenar la casilla. Elige el que realmente dialogue con tu eje de interés, con las áreas que integras y con lo que vas a trabajar en el aula. Si no estás seguro, pregunta a tu maestro acompañante. Aunque esto ya deberías tenerlo claro desde el momento en el diligenciaste la Guía de Observación. A que la recuerdas.

Lineamientos curriculares. No son para copiar y pegar en la tabla. Son orientaciones generales que te ayudan a comprender el sentido del área, su enfoque y algunas pistas para enseñarla mejor.

Estándares básicos de competencia. Son el referente oficial que señala lo que se espera que los estudiantes sepan y sepan hacer en un área. Escoge el estándar que mejor respalde lo que vas a trabajar. Y recuerda, no se trata de pegarlo porque sí, sino de usarlo como una pista para enseñar y evaluar.

DBA. Es el documento oficial que respalda lo que vas a trabajar. Escoge uno por cada área o dimensión. Y recuerda que puedes trabajar un mismo DBA en varias sesiones, aunque sabemos que algunos maestros acompañantes te van a pedir cambiarlo en cada clase. En ese caso, conversa, argumenta y acuerda con tu maestro acompañante cuál es la mejor decisión.

Evidencias de aprendizaje. Son los indicios concretos que permiten hacer visible el aprendizaje y delimitar mejor la evaluación. En otras palabras, te ayudan a decidir qué vas a observar, escuchar, leer o recibir como producto de los estudiantes para saber si realmente están avanzando. Elige uno.

Saberes Fundamentales. Aquí van los temas, pelados. Así sin más. Solo temas. Ejemplo: “La narración”, “Las sumas y restas”, “La célula”. Y punto.

¿Y cuántas áreas debo integrar? ¿Tres? ¿Cuatro? ¿Todas? El formato dice que mínimo tres. ¿Puedes incluir más? Claro, si tienen sentido. ¿Debes incluir más? No. Calidad sobre cantidad. Siempre.

¿Y qué es eso de la evaluación y la bibliografía?

Evaluación. No es llegar al final con una libreta roja y una ceja levantada. En un proyecto integrador, la evaluación acompaña el proceso y mira lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal: qué se entendió, cómo se hizo y cómo se participó.

Bibliografía. Es la pequeña genealogía del proyecto. Nos cuenta de qué lecturas, documentos e ideas viene lo que estás proponiendo. No basta con invocar autores como si fueran santos protectores de la pedagogía; hay que citarlos con sentido y permitir que dialoguen con tu propuesta. Preferiblemente en formato APA. Acostúmbrate...

Y ya para qué más vueltas

A estas alturas del paseo, no vale la pena detenernos demasiado en explicar para qué sirve el plan de clase. Eso ya lo has visto, y, seguramente, también lo has sufrido un poco. Pero bueno, por si acaso, aquí va un recordatorio exprés, así tipo acordeón de bolsillo. Ah, y antes de que preguntes, el plan de acción ya no se trabaja. Una vuelta menos en este recorrido.

El plan de clase es el aterrizaje concreto. El paso a paso. La receta con ingredientes, cantidades, tiempos y trucos. Es donde se ve si realmente el proyecto pisa tierra o si se quedó flotando en las nubes. Ah, y no es una lista de mercado.

Y antes de que me lo recrimines: sí, páginas atrás dije que la metodología no es una receta, y lo sostengo. La diferencia está en el nivel de trabajo. La metodología explica el sentido de la ruta; el plan de clase organiza su desarrollo operativo. Allí sí importan los tiempos, los recursos, las acciones y los momentos. Porque una cosa es saber por qué una clase tiene sentido dentro de tu proyecto integrador, y otra, muy distinta, traducir ese sentido en una secuencia clara, viable y bien pensada para el aula.

Y con esto, ahora sí... Como decía mi abuelita: “Si quieres más, que te piquen caña”. Esta guía se acaba aquí, pero tu proyecto integrador, seguramente, apenas comienza. Lleva el proceso con la cabeza y con el corazón. Que si algo no encaja del todo, no es que esté mal; es que está en formación. Como tú. Nos vemos en las aulas, en los pasillos o detrás de un tinto humeante.

Con afecto y con fe en ti,

Mauricio.

Referencias

Beane, J. A. (2005). La integración del currículum: El diseño del núcleo de la educación democrática.

Decroly, O. (1929). La fonction de globalisation et l’enseignement. Lamartin.

Dewey, J. (2004). Experiencia y educación. Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1938).

Freire, P. (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI.

Greene, M. (2005). Liberar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social. Graó.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó.

Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós.





Exploro, siento y aprendo del mundo de mis emociones: un proyecto integrador para grado primero.

Karen Sofía Acosta Grisales

Estudiante de III semestre del Programa de Formación Complementaria - ENSI

Un proyecto para que los niños aprendan a ponerle nombre a lo que sienten. A través de cuentos, juegos, canciones y personajes como un **pirata miedoso** o un **elefante bailarín**, la propuesta convierte el aula en un espacio para hablar del miedo, la rabia, la tristeza y la alegría sin castigo ni vergüenza. Entre sus recursos más sugerentes aparece la cajita come miedos, un dispositivo simbólico en el que cada niño dibuja o escribe aquello que teme para empezar a soltarlo. ¿Qué pasaría si la escuela escuchara lo que sienten los niños?



Mis derechos, tus derechos: caminemos juntos hacia una ciudadanía activa.

Catherine Acensio Olivera.

Estudiante de III semestre del Programa de Formación Complementaria - ENSI

Identificación

Lugar: I.E. Niño Jesús de Praga.

Fecha: 04/06/2026

Propósito: registrar experiencias e interpretar acontecimientos sucedidos en el entorno educativo, niño Jesús de Praga, jornada tarde, durante el desarrollo de la práctica pedagógica del presente semestre.

Participantes: maestra acompañante, Azucena Salguero y estudiantes del grado 5° y 3°, jornada tarde.

Protocolante: Catherine Acensio Olivera.

Maestra de Práctica: Deisy López Marín.

Descripción e interpretación

La práctica pedagógica en la ENSI se concibe como un proceso dinámico. Este se enriquece con la formación disciplinar que se adquiere de acuerdo a las asignaturas que cursamos en el PFC; ya que en los campos de práctica se materializan las diferentes didácticas que se cursan, aportando herramientas, métodos y estrategias que facilitan la planeación e intervención que se hace en diferentes instituciones adscritas a la normal, tanto en las escuelas urbanas como rurales. La manera como está estructurada la práctica en niveles de complejidad, hace que se vaya adquiriendo

competencias en dicho campo, pues en semestre I se trabaja el primer acercamiento a la cultura escolar iniciando con planes de actividad lúdica centradas en el juego como herramienta de aprendizaje que estimula el desarrollo cognitivo, fomenta las habilidades sociales y promueve el manejo de las emociones, y luego se continua con la literatura otra actividad rectora que desarrolla habilidades lingüísticas, cognitivas sociales, comunicativas... del niño. En el semestre II se plantea la intervención en la educación inicial, transición y primero, principalmente; se sigue trabajando las actividades rectoras: juego, arte, literatura y exploración del medio, también se plantean actividades según las dimensiones: corporal, comunicativa, cognitiva, socioafectiva, estética, ética, espiritual, y los DBA (derechos básicos de aprendizaje) Llegar a al semestre III genera confianza y nuevas expectativas según la institución donde se vaya a intervenir, en mi caso me correspondió en la institución educativa NIÑO JESÚS DE PRAGA, iniciando con La lectura de contextos: “entendidos como un tejido de relaciones sociales, económicas y culturales que se producen en espacios y tiempos determinados. “REVISTA PANORAMA NORMALISTA NÚMERO 5”. Que Proporcionan los principales insumos para el planteamiento del proyecto integrador que se desarrolla según la estrategia metodológica de la ENSI.

Llegó el día del primer encuentro con el coordinador y los maestros acompañantes del NIÑO JESUS DE PRAGA, Se notó un ambiente de incomodidad y expresiones de disgusto. Decían que no querían recibir practicantes de la Normal porque habían tenido dificultades con estudiantes de la media (10° y 11°) pues les faltaba disciplina y preparación en manejo de grupo. Esa situación me pareció un poco preocupante porque considero que

compartir experiencias con los jóvenes fortalece la confianza, fomenta el aprendizaje intergeneracional y abre espacios de dialogo donde ambas partes pueden aportar sus perspectivas de vida. Además, la escuela normal como institución formadora de maestros, orienta el área de pedagogía: práctica pedagógica investigativa, dimensiones del desarrollo, y otras áreas en coherencia con las que se ven en primer semestre de PFC, razón por la cual los estudiantes egresados de la normal pueden seguir en el programa ingresando al segundo semestre. Sin embargo, después de las explicaciones del coordinador la docente de práctica, los maestros decidieron recibirnos con algunas recomendaciones. A mí me asignaron la docente del grado quinto quien me aceptó con mucho respeto, pero con un poco de recelo. El área que orienta es ciencias sociales, en los grados de tercero cuarto y quinto, es decir que el reto fue mayor; pero me sentía tranquila, porque es una de las materias que más me gusta y el enfoque en competencias ciudadanas me pareció muy bueno para plantear el proyecto integrador. Además, ya tenía dos semestres cursados, acción que me da más herramientas a la hora de abordar una clase.

El desarrollo de la práctica de realizó en ocho jornadas cada jueves, la jornada pedagógica iniciaba diariamente a la una de la tarde. allí, tuve la oportunidad de acompañar diferentes espacios académicos junto a la maestra titular y un docente practicante de la UNAD. El trabajo se hacía en los grados 301,302, 303, 501 y 502, esto me permitió conocer diferentes dinámicas de aula y formas de enseñanza en las asignaturas de: competencias ciudadanas, historia y geografía. Desde el primer día, la docente titular me brindó el espacio para realizar mi intervención después del descanso, momento en el cual pude observar que los

estudiantes ingresan con mayor dinamismo, energía y disposición para participar en las actividades. Como estrategia inicial, siempre iniciaba con el saludo mediante una canción, la cual facilitaba la creación de un ambiente de motivación, integración y confianza entre los estudiantes. Esta actividad permitió fortalecer la convivencia y generar una actitud positiva frente al aprendizaje. Posteriormente, el desarrollo de la clase se orientó a partir de una pregunta problematizadora, la cual facilitaba la exploración de saberes previos y permitía conectar los conocimientos nuevos con las experiencias de los estudiantes, logrando así un aprendizaje significativo.

Implementé mis planes de clase en los grados terceros en las áreas de competencias ciudadanas e historia, lo cual me permitió poner en práctica los conocimientos adquiridos durante mi proceso de formación pedagógica. Para el desarrollo de las clases diseñé diferentes estrategias metodológicas como el trabajo colaborativo, actividades lúdicas, aprendizaje basado en preguntas, el uso de material didáctico como fichas ilustradas, imágenes y cuentos, además de recursos audiovisuales como videos, canciones y talleres prácticos que favorecieron la participación activa de los estudiantes. Asimismo, presté servicio de ayudantía a la docente titular, apoyando en la organización del aula, el acompañamiento permanente a los estudiantes y la orientación de diversas actividades académicas. Observé que la docente mantiene un manejo adecuado del grupo, fomenta la participación activa de los estudiantes y promueve espacios de diálogo reflexivo y discusión dentro del aula, fortaleciendo así ambientes de aprendizaje más participativos y significativos; como dije anteriormente trabajar las competencias ciudadanas no solo fortalecen la participación y la sana convivencia dentro del aula, sino que también

promueven el reconocimiento, manejo y regulación de los aspectos socioemocionales de los estudiantes, los cuales son esenciales para su desarrollo personal, académico y social. De esta manera, se favorece la formación de ciudadanos capaces de dialogar, resolver conflictos pacíficamente, respetar las diferencias y construir relaciones basadas en la empatía, la tolerancia y el respeto hacia los demás.

En cada grupo se evidenciaron características particulares relacionadas con los procesos de aprendizaje y convivencia. Según Quiroga y Rodríguez (2002 p-2) “los estilos cognitivos reflejan diferencias cualitativas y cuantitativas individuales en la forma mental fruto de la integración de los aspectos cognitivos y afectivo-motivacionales del funcionamiento individual” por lo tanto, determinan la forma en que el estudiante percibe, atiende, recuerda y piensa, como en general se hacen las cosas. todos los estudiantes poseen diferentes ritmos y estilos de aprendizaje; algunos comprenden los contenidos con mayor rapidez, mientras que otros requieren más tiempo, acompañamiento y estrategias pedagógicas adaptadas a sus necesidades, también fue posible evidenciar que los estudiantes provienen de diferentes contextos sociales, familiares y económicos, perteneciendo a distintos estratos y realidades. Estas diferencias influyen en las oportunidades de aprendizaje, el acceso a recursos tecnológicos, el acompañamiento familiar y el desarrollo académico de cada niño. La maestra me dice que la institución atiende a población ciega y de baja visión, pero que están en otra sede, el INSOR; pero que en el aula hay niños con diferentes problemas de aprendizaje, es por ello que siempre hay que trabajar según el diseño universal de aprendizaje DUA, entregando a los niños la información de varias maneras como

texto, video, audio, y en la evaluación también había que dar opciones para mostrar lo aprendido de manera oral, escrita, dibujos. Para mi esta orientación fueron muy familiar porque en la normal se recibe formación en inclusión y conocemos el decreto 1421 del 2017, donde se reglamenta la educación inclusiva garantizando el acceso a la educación, eliminando las barreras en la creación de ajustes razonables, PIAR, y nos ha tocado hacer material para niños con dificultades cognitivas; por lo tanto, se realizó varias estrategias didácticas, que orientaron el saber desde distintos grados de dificultad, que dieron muy buenos resultados.

La institución cuenta con recursos tecnológicos que se utilizaron para el desarrollo de actividades demostrando la gran importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) dentro de la educación primaria, ya que estas permiten fortalecer el aprendizaje de una manera más dinámica, creativa, innovadora e interactiva. esto favorece la motivación y el interés de los estudiantes por aprender, debido a que las actividades suelen ser más llamativas, participativas y significativas para ellos. Del mismo modo, las TIC contribuyen al fortalecimiento de competencias como la lectura, la escritura, la comunicación, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo. Además, permiten que los estudiantes aprendan de acuerdo con sus propios ritmos y capacidades, respetando las necesidades individuales de cada uno. En el caso de los estudiantes que presentan necesidades educativas, las TIC cumplen un papel fundamental, ya que facilitan la inclusión, la participación y el acceso al aprendizaje dentro del aula. Existen diversas herramientas tecnológicas adaptadas que apoyan a estudiantes con dificultades de aprendizaje, discapacidad visual, auditiva, motora o problemas de atención,

mediante recursos como audiolibros, lectores de pantalla, imágenes, videos con subtítulos, actividades interactivas y aplicaciones didácticas que favorecen la comprensión de los contenidos y el desarrollo de habilidades académicas y sociales. He tenido la oportunidad de hacer las prácticas en instituciones que cuentan con estos recursos TIC como en la institución José Joaquín Flores, Liceo Nacional, Pero en las que no cuentan con estas herramientas creo que se hace más complejo los procesos de enseñanza y aprendizaje; pero también invitan a buscar recursos didácticos del medio que faciliten el acceso al conocimiento, como Las aulas vivas que son espacios pedagógicos que trascienden los salones de clases tradicionales utilizando la naturaleza y la comunidad como escenario directo de formación, creo que las tendré encuentra para cuando haga la práctica rural.

Finalmente, considero que la práctica pedagógica investigativa de tercer semestre, fue una experiencia de gran aprendizaje y valor formativo, ya que representó una experiencia enriquecedora tanto a nivel personal como profesional, y me permitió fortalecer habilidades pedagógicas y ampliar la comprensión sobre la práctica docente. La interacción con diferentes grupos y docentes facilitó el aprendizaje de nuevas estrategias metodológicas aplicables en futuros procesos de enseñanza. Además, fue posible reconocer la importancia de la planificación y la organización dentro del aula para garantizar un desarrollo adecuado de las actividades. La experiencia también permitió reflexionar sobre el rol del docente como guía y orientador del aprendizaje de los estudiantes. Cada intervención realizada contribuyó al fortalecimiento de la seguridad y confianza al momento de dirigir actividades pedagógicas. Las actividades desarrolladas favorecieron la adquisición de experiencias valiosas

Reflexión y propuesta para mejorar

Durante la convivencia en la comunidad educativa de la institución NIÑO JESÚS DE PRAGA observé una dificultad significativa en el grado quinto relacionada con las condiciones físicas del aula, las cuales influyen directamente en el proceso de aprendizaje. El salón se encuentra ubicado cerca de la avenida Guabinal con 69 y en un semáforo; esto genera un ruido constante que no permite la escucha de las orientaciones académicas. Esta situación produce desconcentración en los estudiantes, interrumpe la continuidad de las actividades y dificulta la comprensión de los contenidos. Además, se presenta hacinamiento dentro del aula, ya que el espacio es reducido y el salón es angosto, lo que limita la movilidad tanto del docente como de los estudiantes durante el desarrollo de las clases. Esta condición no solo afecta el ambiente de aprendizaje, sino que también puede representar un riesgo en situaciones que requieran evacuación o atención a posibles emergencias.” La importancia de ambientes de aula que promuevan el aprendizaje son espacios físicos sociales y emocionales organizados intencionalmente. Deben ser seguros estéticos, bien iluminados y adaptados a las necesidades del grupo. Fomentan el pensamiento crítico y la autonomía a través de la interacción respetuosa y el movimiento libre”. (visión IA). Esto evidencia la necesidad de mejorar las condiciones físicas del entorno escolar. Considero que es muy importante que los docentes creen otras alternativas para orientar las clases; la autora Jakeline Duarte Duarte (colombiana) explica que en la contemporaneidad el aula se expande” más allá del acomodo físico de paredes y sillas”. Plantea que el ambiente de aprendizaje debe incorporar la ciudad, el barrio, la lúdica y los espacios digitales; la maestra Azucena salguero casi siempre, hacía uso de los espacios que ofrece la

institución para desarrollar la clase, creando un ambiente fresco acogedor, y facilitando el trabajo colaborativo y la interacción social que se generan en estos espacios académicos.

Me pareció interesante la oportunidad de acompañar el proceso de aplicación de las pruebas Saber, representando una experiencia significativa dentro de mi proceso de formación, por que pude observar de manera directa el desempeño de los estudiantes frente a este tipo de evaluaciones. Durante este proceso, se evidenció que los resultados obtenidos no fueron los esperados, generando reflexión e inquietudes sobre las estrategias pedagógicas implementadas en el aula. Esta situación me permitió reflexionar sobre la necesidad de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta que cada estudiante aprende de manera diferente.

Además, se hizo evidente la presencia de varios alumnos con necesidades educativas, quienes requieren estrategias específicas que respondan a sus características individuales. Esto resalta la importancia de diseñar actividades inclusivas que permitan la participación de todos los estudiantes de manera permanente y no como refuerzo. En este sentido, se hace necesario implementar metodologías más flexibles, dinámicas y contextualizadas que favorezcan el desarrollo de competencias y no solo la memorización de contenidos.

Desde nuestra labor como maestros en formación debemos prepararnos para ese gran reto que tenemos, debemos diseñar, innovar, contextualizar y dar sentido al conocimiento, para que este no sea un saber “frío” y desarticulado de la realidad. Entendiendo que existen diferentes estilos y ritmos de aprendizaje por consiguiente es importante

estar a la vanguardia, ser garantes de la transformación del saber, impactando positivamente, siendo más creativos, humanos, éticos, justos para si dejar una huella positiva en aquellas personas que algún momento hicieron parte de nuestro proceso de aprendizaje.

Como propuesta de mejora, se plantea fortalecer la práctica pedagógica mediante la incorporación de metodologías activas que promuevan la participación de los estudiantes y el aprendizaje significativo. Entre estas estrategias se destacan el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo en equipo y el uso de materiales concretos como bloques de madera, tapas, entre otros recursos que faciliten la comprensión de los contenidos. Asimismo, es importante incluir juegos pedagógicos y actividades lúdicas que permitan desarrollar la autonomía, la creatividad y la capacidad de resolución de problemas en los estudiantes.

Considero que no es que a los niños no les guste leer, sino que las metodologías utilizadas no responden a sus intereses y necesidades. Por ello, es fundamental despertar su curiosidad mediante lecturas dinámicas que incluyan retos, instrucciones o actividades que los motiven. De esta manera, los estudiantes podrán disfrutar, comprender y encontrar sentido a lo que leen, fortaleciendo así su proceso de aprendizaje de manera significativa, es decir despertando el gusto por la lectura en la era digital integrando la tecnología como una aliada mediante formatos accesibles audiolibros, novelas gráficas, cuentos interactivos, ludificación: técnica que usa partes del juego como retos metas e insignias para respetar el interés y el resultado de tareas, y comunidades virtuales, booktok: compartir recomendaciones rápidas, reseñas cortas y reacciones emocionales.

Plataformas y apps como: MakeMake: biblioteca digital especializada en literatura infantil y juvenil con contenidos de editoriales latinoamericanas. Maguaré: revista académica y científica del departamento de antropología de la universidad Nacional, publica artículos de investigación, reflexión y reseñas en antropología y sus convergencias con la historia, sociología, psicología y literatura. El gran reto del maestro del siglo XXI es adaptar las herramientas didácticas para niños de la era digital, e incorporarlas en las innovaciones pedagógicas cotidianas de tal manera que disfrute de los entornos educativos entendidos como espacios de socialización, exploración, descubrimiento, intercambio de ideas, y aprenda desde los contextos sociales, de forma significativa y transformadora de visiones de mundo.

Referencias

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer (Guía No. 6). Ministerio de Educación Nacional.

Colombia. Presidencia de la República. (2017, 29 de agosto). Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Diario Oficial No. 50.340.

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. Estudios Pedagógicos, 29, 97-113.

Quiroga, M. A., & Rodríguez, J. (2002). El estilo cognitivo reflexibilidad-impulsividad: Diferencias individuales en la gestión individual de la relación velocidad-exactitud. Universidad Complutense de Madrid.

Cuadernos de pedagogía de la ENSI, N° 7, 8 y 11.

Revista panorama normalista N° 5

IA Chatgpt, <https://chatgpt.com/>





La educación y la curiosidad: caminos que guían y transforman

Joan Jafet Robayo Ortiz

Estudiante de III semestre del Programa de Formación Complementaria - ENSI

Identificación

Lugar: Escuela Normal Superior de Ibagué.

Fecha: 26/03/2026

Propósito: registrar las experiencias vividas durante la semana intensiva, de la práctica pedagógica de campo, semestre A, 2026.

Participantes: estudiantes de grado 3°, maestra acompañante Fanny García de Zamora de la Escuela Normal Superior de Ibagué Sede Antonio Nariño, Jornada Tarde.

Protocolante: Joan Jafet Robayo Ortiz.

Maestra de Práctica: Deisy López Marín.

Descripción e interpretación

Durante la semana intensiva se llevó a cabo el

desarrollo de las planeaciones previamente elaboradas, basadas en los saberes asignados por la maestra acompañante. acaba el interés de los estudiantes por el área de inglés pues expresaban la curiosidad que les despertaba poder conocer esta lengua extranjera.

A medida que realizaba mis intervenciones, logré familiarizarme con el grupo y ellos conmigo de manera recíproca. Esto permitió organizar mejor los momentos de participación, implementando pequeños juegos o “activadores cognitivos” como estrategia para recuperar la atención y motivación de los estudiantes. También comprendí que, en algunos momentos, era necesario utilizar un tono de voz más firme para mantener el orden en el aula.

Aunque el grupo no era considerablemente numeroso, en ocasiones se presentaba bastante desorden, situación que la maestra acompañante intentaba controlar, llamando la atención en forma más dura e identificando los niños que generabanel desorden. Asimismo, pude identificar estudiantes con un buen nivel académico porque se percibía los saberes previos en las intervenciones, según el desarrollo de la clase, y otros que requerían mayor acompañamiento, especialmente en la comprensión lectora, lo que me permitió pensar en estrategias más acordes con sus intereses y necesidades de los niños.

En varias jornadas, la maestra me solicitó apoyo en diferentes áreas, lo que me permitió observar con mayor detalle la manera en que desarrollaba sus clases. Particularmente en el área de inglés, se evidenciaban algunas dificultades metodológicas que generaban confusión en los estudiantes, posiblemente relacionadas con el dominio del área o con la forma de enseñarla, considero que esta falencia es una gran dificultad en el aprendizaje, perdiendo la oportunidad de canalizar el interés de los niños en aprender esta asignatura. En cuanto a Lengua Castellana, observé un enfoque más tradicional basado en lecturas poco cercanas a los intereses de los estudiantes, ocasionando desmotivación y bajo interés durante las actividades de lectura conjunta, afectando el desarrollo de los procesos lectoescriturales. Considero que la lectura es una herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo y crítico de los estudiantes, y su objetivo principal es evolucionar en la comprensión de saberes de tal manera que le permitan interactuar críticamente en el entorno que lo rodea. Aldea global.

Además, me llamó la atención una situación de convivencia entre dos estudiantes.

Uno de ellos reaccionaba de manera agresiva y con gritos cuando era molestado constantemente por otro compañero. Esta situación se presentaba con frecuencia en el salón y afectaba el desarrollo de las actividades académicas, ya que generaba distracción en los demás estudiantes y alteraba el ambiente de aprendizaje; pero esta situación a pesar de ser constante, la clase continuaba sin prestar atención al motivo que la generaba, porque los apodos y mofas eran los que dañaban la sana convivencia. Considero que este tipo de comportamientos puede estar relacionado con factores emocionales, familiares o dificultades en el manejo de normas y límites. Considero importante que a la par con la academia se trabajen también las competencias ciudadanas para prevenir el acoso escolar (bulling) aspecto fundamental; porque transforma las aulas en espacios seguros, democráticos y propicios para el aprendizaje formativo integral.

La maestra acompañante me explica que estos niños vienen de hogares disfuncionales con violencias intrafamiliares y bajos niveles económicos, y la escuela trabajaba en ello pero que el progreso en el control emocional es lento por las circunstancias anteriormente descritas. Creo que la incomodidad que le genera a la maestra esta situación hace que los trate con indiferencia o evite hacer un trabajo más formativo, porque según me decía que los padres eran difíciles, y la citarlos en varias ocasiones terminan es maltratando al maestro y realizando amenazas bastantes incómodas. Esta experiencia me permitió reflexionar sobre la importancia de implementar estrategias pedagógicas y de convivencia basadas en la inclusión, el diálogo y el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales. En este sentido, Paulo Freire (1997) plantea que la práctica educativa debe ir más allá de la transmisión de contenidos, promoviendo



espacios de diálogo, reflexión y construcción conjunta del aprendizaje, donde el docente cuestione constantemente su práctica pedagógica y la manera en que se relaciona con sus estudiantes.

En general, durante la semana intensiva pude observar que la docente trabaja desde un modelo pedagógico tradicional donde solo se centra en la transmisión de conocimientos del maestro al estudiante, asumiendo una sol de autoridad fuerte del saber, mientras el estudiante actúa como un receptor pasivo cuyo aprendizaje se basa en repetir conceptos, es decir la flexión, el análisis , y la exploración son pocos, aunque en ciertos momentos resulta funcional para el manejo del grupo, también intenta incorporar herramientas y recursos más actuales. Sin embargo, considero que la tecnología no siempre era utilizada como una herramienta pedagógica complementaria, sino, en ocasiones, como un recurso que reemplaza parte de la orientación docente, sólo se cuenta con un televisor, el computador y la internet, son elementos de la maestra. Comprendo que la experiencia y el desgaste propio de muchos años de labor educativa pueden influir en estas dinámicas; no obstante, esta situación me llevó a reflexionar sobre la importancia de mantener una práctica pedagógica crítica y reflexiva, centrada no solo en cumplir con lo establecido, sino en analizar

constantemente si realmente se están generando aprendizajes significativos en los estudiantes.

Reflexión y propuesta para mejorar

Como propuesta de mejora, considero pertinente fortalecer las estrategias metodológicas utilizadas en las áreas de inglés y Lengua Castellana. En ambos casos predominaban actividades apoyadas en guías o videos con poca retroalimentación, lo que limitaba la participación activa y la comprensión de los estudiantes. En el caso de Lengua Castellana, sería importante implementar lecturas más cercanas a los intereses de los niños, permitiéndoles disfrutar del proceso lector y motivándolos progresivamente hacia otros tipos de textos. Respecto al área de Inglés, considero fundamental seleccionar adecuadamente los recursos audiovisuales y profundizar previamente en los contenidos a enseñar, de manera que las explicaciones sean más claras y se aproveche el interés que los estudiantes manifiestan hacia esta área.

Como se mencionó anteriormente, muchos estudiantes mostraban poco interés por la lectura y la asumían únicamente como una obligación académica. Sin embargo, considero que esta situación también está relacionada con la manera



en que se presentan las actividades lectoras dentro del aula. En la actualidad, los niños viven inmersos en una era digital que despierta constante La curiosidad. Por ello, más que rechazar la lectura, buscan experiencias significativas y cercanas a sus gustos. Es ahí donde surge el verdadero reto del docente: orientar el uso adecuado de la tecnología y convertirla en una herramienta que permita a los estudiantes explorar, indagar y desarrollar una postura crítica frente a la información que leen y observan.

Referencias

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.



las prendas de vestir y su evolución a lo largo de la historia

Sara Yailyn Salazar Rincón

Estudiante de III semestre del Programa de Formación Complementaria - ENSI



Identificación

Lugar: Institución Educativa Colegio de San Simón sede Restrepo

Grado: 101

Fecha: 26/03/2026

Propósito: registrar las acciones pedagógicas ejecutadas en la primera clase del proyecto integrados y reflexionar en torno a ellas.

Protocolante: Sara Yailyn Salazar Rincón

Descripción del acontecimiento pedagógico

Al iniciar la clase la maestra mencionó que “el comportamiento había mejorado antes de salir a vacaciones, luego de la semana santa, regresaron activados” a lo cual comprendí que mi presencia y mis estrategias para manejo de grupo habían funcionado durante la semana intensiva, el reto era tratar de reducir los comportamientos disruptivos y ejecutar de la mejor manera el plan de clases con un tema nuevo para ellos, además, los estudiantes me recibieron con gran afecto y aludieron “profe hoy vamos a cortar” “profe vamos a pintar” “¿Qué vamos hacer?” demostrando el agrado y el interés por mis actividades.

Ahora bien, en esta jornada de practica se desarrolló el primer plan de clases del proyecto integrador, fue el primer encuentro de los estudiantes con el área de tecnología, esta clase se

realizó en torno al siguiente tema: las prendas de vestir y su evolución a lo largo de la historia, para mí fue un gran reto, vincular temas tan desconectados como: la tecnología, las emociones y los comandos en inglés, pese a que estaba planeado, no logré ejecutar el tema del área de inglés, pues los estudiantes generaron un gran interés en la elaboración de su diseño de prendas cavernícolas y se centraron en este, de manera general creo que se logró el objetivo; pero, se debe dar el espacio para el tema planteado del área de inglés en los futuros encuentros.

En esta clase evidencí aspectos muy importantes; el primero, todas las actividades estaban organizadas con los personajes de una película animada que era conocida para ellos, esto generó mayor interés en los estudiantes, lograron descubrir de manera grupal la imagen de la maleta viajera, trabajaron de manera colectiva y organizada, situación que en encuentros anteriores era un reto e incluso una dificultad que generaba comportamientos disruptivos en el aula.

El segundo momento importante fue la elaboración del diseño, en este evidencí que permitirles explorar y desarrollar la imaginación genera en ellos mayor disfrute, era un diseño libre, no había nada que imita; finalmente, la actividad sobre atención y memoria, en la cual los estudiantes tenían un tiempo limitado para observar la imagen y luego un tiempo asignado intentar replicar los colores exactos de la imagen; fue una actividad muy controversial, pues los estudiantes mencionaban: “profe, es muy difícil” “no trabajemos con el temporizador ” observé aspectos muy importantes, algunos estudiantes desarrollaron estrategias para pintarlo de la misma manera asignando puntos y rayas del color correspondiente a cada personaje y pintarlo después de que se terminara el tiempo para observar la imagen, otra estudiante se desbordó

en llanto cuando se terminó el tiempo para colorear la imagen y aun no terminaba. La maestra acompañante mencionó que “es una buena actividad, con algún grado de dificultad, pero muy interesante para que activen canales visuales y auditivos” al final había un gran interés en saber si habían acertado o no en los colores, desde mi perspectiva fue una gran actividad.

Interpretación, reflexión y propuestas para mejorar

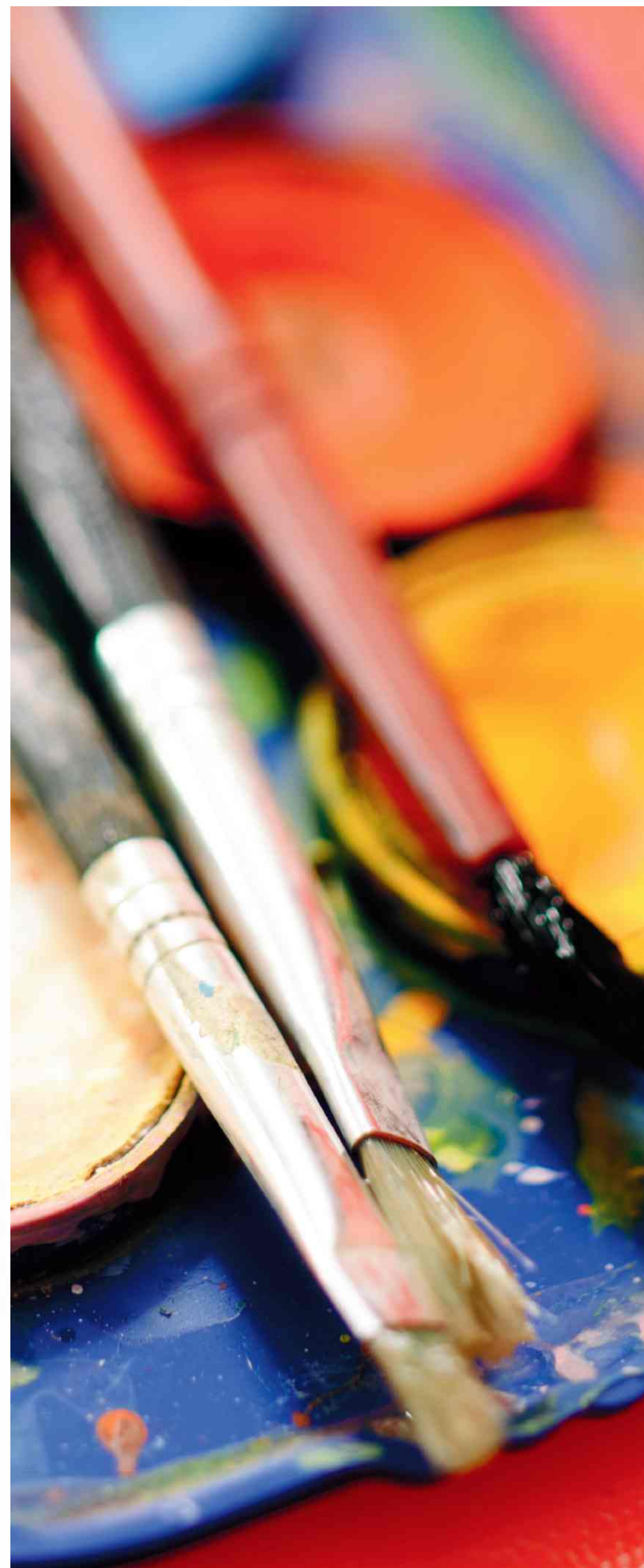
De las dinámicas del aula, la maestra está implementando una nueva estrategia para regular el comportamiento, se dejó de lado el estudiante incógnito, el rey y la reina del silencio, y le dimos la bienvenida al mono Mario, una estrategia que busca, por medio de una imagen asignar puntos por el cumplimiento de las normas de clase y el préstamo del muñeco y un libro durante el fin de semana al estudiante con un buen comportamiento, como reconocimiento del mismo.

De mis estrategias dejé de lado el sonómetro visual, pues los estudiantes tomaron la actitud de gritar intencionalmente para que la imagen cambiara y subiera la animación, por lo tanto, decidí no implementarla después de la intelectualización, el uso del temporizador, aunque muy controversial, incluso genera disgusto o angustia en los estudiantes, también fomenta el trabajo, los estudiantes al visualizar que tiene un tiempo determinado trabajan en las actividades de manera organizada, el objetivo de esta herramienta, es que comprendan que existe espacio para todo incluso para el dialogo y disminuir los momentos que se dispersen, del mismo modo, los estudiantes con diagnostico trabajan de una manera más consciente.

Para el desarrollo de mis intervenciones la maestra me asignó las primeras horas para este y los futuros encuentros, para ella y para mi concepto este espacio es el momento para captar la atención y concentración en actividades manuales como las que realizo constantemente, mi intención es innovar, salir de lo cotidiano y de la rutina, sé que en el futuro como maestra titular se debe efectuar el uso del tablero, lo metódico y la rutina, pues esto también hace parte del proceso de enseñanza aprendizaje, por ahora solo me encuentro con ellos un día a la

semana y lo aprovecho para que hagan algo diferente, cultivo en los estudiantes el aprendizaje significativo, la intriga por el entorno, por aquello que no conoce y el agrado por verme dentro de su aula.

Finalmente, planeo seguir aplicando actividades que fomenten la memoria, la concentración y la atención, no es el fin de mi proyecto integrador, pero aporta al desarrollo de funciones ejecutivas y en consecuencia al desarrollo control inhibitorio, al mejoramiento de conductas disruptivas y al trabajo organizado, lo cual es conveniente con las dificultades que presenta el grupo.



Cañón del Combeima: segunda parada pedagógica del tour de saberes por el Tolima

Nikol Dayana Viña Montoya.

Estudiante de III semestre del Programa de Formación Complementaria - ENSI

Identificación

Lugar: Institución Educativa Colegio de San Simón, sede Montealegre.

Grado: 2

Fecha: 24/04/2026

Propósito: registrar la segunda sesión del Proyecto Integrador Un tour de saberes por el Tolima y reflexionar en torno a ella.

Protocolante: Nikol Dayana Viña Montoya.

Descripción del acontecimiento pedagógico

En esta segunda sesión del proyecto integrador Un tour de saberes por el Tolima, continuamos el recorrido por el departamento del Tolima, teniendo como primer destino el Cañón del Combeima. El propósito de la clase era que los estudiantes reconocieran elementos del paisaje natural, fortalecieran nociones de ubicación espacial, resolvieran situaciones sencillas relacionadas con el viaje y registraran sus experiencias en el pasaporte viajero.

Antes de iniciar las actividades planeadas, aproveché la cercanía con la celebración del Día del Idioma, que se había conmemorado el día anterior, para compartir con los estudiantes un cuento. Esta fue una decisión espontánea que surgió en el momento y que permitió generar un ambiente de interés por la lectura y la escucha. Posteriormente, continuamos con las actividades previstas dentro del proyecto integrador.



Durante la lectura del cuento, los estudiantes se mostraron atentos y participativos. Algunos realizaron comentarios sobre los personajes y otros intentaron anticipar lo que sucedería al final de la historia. Mientras avanzaba el relato, algunos decían: “profe, mire el río”, “yo fui a un río con mi mamá”, “se van a perder”, “yo creo que van en bus” o “ese lugar parece lejos”. Estas voces mostraron que los niños estaban conectando la historia con sus propias experiencias y con la idea del viaje por el Tolima.

Al presentar la fotografía del Cañón del Combeima, varios estudiantes manifestaron curiosidad por el lugar. Algunos comentaban que les gustaría visitarlo y otros comenzaron a describir los elementos que observaban en la imagen, especialmente las montañas, el río y la vegetación.

Uno de los aspectos que más llamó la atención del grupo fue la utilización del medidor de ruido proyectado durante la clase. Era la primera vez que veían esta herramienta y se mostraron sorprendidos al observar cómo las pelotas rebotaban cuando el nivel de ruido aumentaba. Constantemente observaban la pantalla para verificar si estaban hablando demasiado.

La sesión inició con una oración y posteriormente compartí con los estudiantes un cuento en conmemoración del Día del Idioma. Aunque esta actividad no estaba contemplada dentro de la planeación, consideré importante aprovechar la fecha para fomentar el gusto por la lectura y generar un momento diferente con el grupo.

Después retomamos el viaje realizado en la sesión anterior y presentamos el nuevo destino: el Cañón del Combeima. Los estudiantes observaron imágenes del lugar, conversaron sobre sus características y participaron en actividades relacionadas con la identificación de elementos del

paisaje y la ubicación espacial.

La inclusión del cuento y el tiempo requerido para el desarrollo de las guías hicieron que la sesión avanzara más lentamente de lo previsto. Por esta razón no fue posible desarrollar completamente todas las actividades planeadas y el trabajo con el pasaporte viajero tuvo que aplazarse para la siguiente sesión.

Aunque inicialmente percibí esta situación como una dificultad, posteriormente comprendí que el cuento generó una experiencia significativa para los estudiantes y permitió fortalecer procesos de escucha, participación y comprensión oral, aspectos que también forman parte de los aprendizajes que se buscan promover en el aula.

Interpretación, reflexión y propuestas para mejorar

Esta experiencia me permitió reconocer que una planeación puede estar bien estructurada, pero su desarrollo depende de múltiples factores presentes en el aula. Descubrí que algunas actividades que parecen sencillas en el papel requieren más tiempo cuando se busca acompañar adecuadamente a todos los estudiantes y respetar sus diferentes ritmos de aprendizaje.

También observé que las estrategias de manejo de grupo pueden influir significativamente en el desarrollo de la clase. El uso del medidor de ruido despertó el interés de los estudiantes y favoreció momentos de mayor concentración, aunque también generó curiosidad y comentarios constantes al inicio de la actividad.

Comprendí que la calidad de una clase no depende únicamente de completar todas las actividades planeadas, sino de garantizar que los estudiantes

comprendan, participen y construyan aprendizajes significativos durante el proceso. Esta situación me llevó a valorar la importancia de priorizar los aprendizajes esenciales cuando el tiempo resulta insuficiente.

Para las próximas sesiones considero necesario calcular con mayor precisión el tiempo que requiere cada actividad, especialmente aquellas que implican acompañamiento individual o socialización colectiva. También procuraré priorizar los momentos más importantes de la planeación para evitar que algunas actividades queden pendientes.

Como hipótesis, considero que los estudiantes responden positivamente a estrategias visuales e interactivas que les permiten participar activamente y regular su comportamiento. Asimismo, pienso que el trabajo con los pasaportes viajeros continuará fortaleciendo la motivación de los estudiantes, siempre que se disponga del tiempo suficiente para desarrollarlo de manera adecuada.





Soy único y fuerte: una experiencia de formación integral desde la práctica reflexiva en contexto rural.

Karen Jhovanna Polo Zanabria
Egresada del Programa
de Formación Complementaria - ENSI

La práctica pedagógica desarrollada en el marco del Programa de Tutorías para el aprendizaje y la Formación Integral (PTA /FI 3.0) permitió comprender la educación como un proceso que trasciende la transmisión de contenidos, integrando dimensiones emocionales, sociales y contextuales del estudiante. En la Institución Educativa Rural Doima (Tolima), esta experiencia se configuró como un escenario significativo de aprendizaje, donde el aula se asumió como un espacio de interacción, reconocimiento y construcción de sentido.

Desde el modelo pedagógico práctico -reflexivo, la práctica implicó un ejercicio constante de observación, análisis y toma de decisiones pedagógicas.

En coherencia con Schön (1998), la reflexión sobre la acción permitió resignificar el quehacer docente, comprendiendo que enseñar no consiste únicamente en aplicar actividades, sino en interpretar lo que ocurre en el aula para responder de manera pertinente a las necesidades del contexto.

Contexto de la experiencia

La práctica se desarrolló en las sedes Campo Alegre, Chipalo y Sede Central. En las dos primeras se trabajó bajo la modalidad multigrado, atendiendo estudiantes de preescolar, primero y segundo en un mismo espacio; mientras que en la sede central los grupos estaban organizados por grados.

Este contexto implicó desafíos relacionados con la diversidad de edades, ritmos de aprendizajes y la presencia de prácticas pedagógicas tradicionales. Sin embargo, también permitió reconocer el valor del aprendizaje colaborativo. Tal como lo plantea Vygotsky (2012), el aprendizaje se construye en interacción con otros, lo cual se evidenció en las dinámicas del aula y en la forma en que los estudiantes se apoyaban entre sí.



Fundamento pedagógico, formación integral y aporte del PFC

El modelo pedagógico práctico- reflexivo orientó la práctica hacia una enseñanza flexible y contextualizada, en la cual cada intervención era analizada y ajustada según las dinámicas del aula. De manera articulada, se implementó la línea CRESE (competencias socioemocionales), enmarcada en el programa PTA/ FI 3.0 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la cual promueve el desarrollo del reconocimiento emocional, la autorregulación y la convivencia.

En este proceso, la formación recibida en el Programa de Formación Complementaria (PFC) resultó fundamental, ya que brindó bases pedagógicas, didácticas y reflexivas que permitieron comprender el sentido de la práctica docente más allá de la enseñanza de contenidos. Esto favoreció una intervención consciente, con sentido pedagógico y orientada a la formación integral del estudiante, articulando teoría y práctica de manera pertinente en el contexto rural.

Aporte del semillero de investigación

La participación en el semillero de investigación centrado en el desarrollo de habilidades afectivas a través de las actividades rectoras con enfoque territorial fortaleció significativamente la práctica pedagógica. Este proceso permitió comprender que las emociones no se desarrollan de manera separada, sino a través de vivencias memorables como el juego, el arte, la literatura y la exploración del entorno, especialmente cuando estas se relacionan con el con el contexto cercano del estudiante.

En este sentido, los aportes de Goleman (1996) permiten reconocer la importancia de la autorregulación emocional en los procesos de aprendizaje, mientras que Vygotsky (2012) resalta el papel del contexto social y cultural en la construcción del conocimiento. Asimismo, este ejercicio investigativo favoreció una mirada territorial de la enseñanza, en la cual los estudiantes construyen aprendizajes desde sus vivencias, su cultura y su entorno, fortaleciendo su identidad y su desarrollo integral.

Estrategias pedagógicas: el proyecto “Soy único y fuerte”

A partir de la lectura de contexto, se diseñó e implementó el proyecto pedagógico “Soy único y fuerte”, orientado al fortalecimiento de habilidades socioemocionales en los estudiantes.

El proceso inició con el reconocimiento de emociones mediante el uso de colores, relatos y actividades lúdicas apoyadas en audiocuentos, lo que permitió a los estudiantes identificar lo que sentían y expresarlo de diferentes maneras. Posteriormente, se desarrolló el taller “Mis superpoderes”, en el cual se trabajaron estrategias de regulación emocional como la respiración, la pausa y el diálogo.

Estas herramientas fueron apropiadas progresivamente por los estudiantes, evidenciándose en su capacidad para autorregularse, resolver conflictos y acompañar a sus compañeros en situaciones emocionales. De igual manera, se desarrollaron actividades orientadas al fortalecimiento del autoconcepto y la autoestima, como “Yo soy” y el trabajo con el espejo, donde cada estudiante pudo conocerse, valorarse y expresar sus cualidades.



La actividad de los “músculos” permitió resignificar el concepto de fortaleza, comprendiendo que ser fuerte no se limita a lo físico, sino que implica la capacidad de gestionar emociones, tomar decisiones adecuadas y actuar con respeto hacia los demás.

Cierre del proceso: resignificación del aprendizaje

El proceso culminó con la actividad del “cofre del tesoro”, en la cual los estudiantes realizaron un recorrido por los aprendizajes construidos durante el proyecto. Este momento permitió reconocer que el verdadero tesoro no es algo externo, sino el valor que cada tiene como persona, fortaleciendo así su autoestima y sentido de identidad.

Inclusión y acompañamiento pedagógico

Durante la práctica se participó en actividades institucionales orientadas a la inclusión, promoviendo el respeto por la diversidad y la participación de todos los estudiantes. Estas experiencias permitieron comprender que la inclusión no se limita al acceso, sino que implica generar condiciones reales de participación, reconocimiento y valoración de las diferencias.

Asimismo, se realizó acompañamiento pedagógico en grado segundo, atendiendo a estudiantes con necesidades específicas, lo cual permitió fortalecer estrategias diferenciadas y una mirada más sensible frente al proceso educativo, reconociendo los ritmos y particularidades de cada estudiante.

Aprendizajes, retos y proyección

La experiencia permitió reconocer que la educación emocional es fundamental para el aprendizaje, ya que influye directamente en la convivencia, la participación y la disposición de los estudiantes frente a las actividades escolares.

Entre los principales retos se encontraron la adaptación a grupos multigrado, la articulación con prácticas pedagógicas tradicionales y la atención a la diversidad en el aula. Sin embargo, estos desafíos se asumieron como oportunidades de aprendizaje, permitiendo fortalecer la práctica pedagógica desde una perspectiva reflexiva y contextualizada.

A futuro, se proyecta una práctica docente centrada en la formación integral, el reconocimiento del contexto y la implementación de estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades reales de los estudiantes.

Transformación de la mirada docente

La práctica permitió resignificar la docencia como un proceso que trasciende la transmisión de contenidos, orientándose hacia la formación de sujetos críticos, autónomos y conscientes de su realidad. En coherencia con Freire (2023), la educación se entiende como un acto de transformación en el que el estudiante participa activamente en la construcción de su aprendizaje. Esta vivencia, consolidó una mirada docente más humana, reflexiva y comprometida con el desarrollo integral de los estudiantes..

Finalmente, la experiencia en el Programa de Tutorías para el Aprendizaje de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTA/ FI 3.0) evidenció que la educación adquiere mayor sentido cuando reconoce al estudiante en todas sus dimensiones. El modelo pedagógico práctico-reflexivo facilitó transformar la práctica docente, consolidando una enseñanza más consciente, contextualizada y orientada al desarrollo integral.

Referencias

Freire, P. (2023). Pedagogía del oprimido (J. Mellado, Trad.). Siglo XXI Editores.

Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional (D. González Raga, Trad.). Editorial Kairós.

Schön, D. A. (1998). El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan (J. Bayo, Trad.). Paidós.

Vygotsky, L. S. (2012). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (S. Furió, Trad.). Austral.



Sandra Muñoz, Mónica Montoya , Elkin Mendoza y Óscar Guzmán.

Docentes de la Escuela Normal Superior de Ibagué

El proyecto “Manitos Solidarias” se desarrolla en el municipio de Ibagué, Tolima, y está dirigido a las personas privadas de la libertad (PPL) reclusas en la Cárcel y Penitenciaria de Media Seguridad de Ibagué COIBA Picaleña que reciben el beneficio de educación por ciclos. Esta población enfrenta condiciones de vulnerabilidad relacionadas con limitaciones económicas, acceso restringido a elementos básicos de aseo y escasas oportunidades para su bienestar integral.

Paralelamente, la comunidad educativa de la Escuela Normal Superior de Ibagué, en su misión de formar docentes íntegros, reconoce la importancia de fortalecer competencias ciudadanas como la empatía, la solidaridad y el compromiso social. En este contexto, el proyecto articula la formación pedagógica con acciones concretas de intervención social, permitiendo una conexión directa entre la escuela y las problemáticas del entorno.

Extensiones

Educación como Mitigación (la lucha contra la "mortificación del yo"). Este punto se sustenta en la sociología de las instituciones de encierro, principalmente a través de Erving Goffman. Instituciones Totales: Goffman define la cárcel como una "institución total" donde se produce la "mortificación del yo". En este proceso, el individuo pierde su identidad personal, su autonomía y sus roles sociales previos para convertirse en un número bajo una rutina impuesta. La Educación como Ancla de Identidad: El beneficio de educación por ciclos que reciben los internos en COIBA Picaleña funciona como un espacio de resistencia frente a esa mortificación. La educación emocional y académica les devuelve la capacidad de tomar decisiones y regula sus emociones mediante estrategias adaptativas, fomentando una autonomía emocional que el encierro intenta anular.

Reconocimiento del "Otro" (Descentración y Superación del Estigma). Este eje pedagógico es vital para los estudiantes de la ENSI, basándose en la Ética de la Alteridad de Emmanuel Levinas. El Rostro del Otro: Levinas plantea que el encuentro con el "rostro" del otro nos interpela y genera una responsabilidad infinita. Para el estudiante normalista, reconocer el rostro de la persona privada de la libertad significa ver su vulnerabilidad más allá de su delito. Descentración de la Conciencia: Desde la psicología pedagógica, la "descentralización" es la capacidad de abandonar la perspectiva propia (egocentrismo social) para adoptar la del otro. El proyecto logra que los estudiantes superen el estigma social (la idea de que el recluso es un ser peligroso y ajeno) para entenderlo como un prójimo que requiere solidaridad. Empatía como "Super-Habilidad": al participar en la recolección y entrega, los estudiantes desarrollan una empatía que no solo es

Objetivo general de la intervención social

Fomentar en la comunidad educativa de la Escuela Normal Superior de Ibagué competencias sociales basadas en la solidaridad y la empatía, a través de experiencias de servicio comunitario que contribuyan a la dignificación de las condiciones de vida de las personas privadas de la libertad.

Justificación del Proyecto

El proyecto "Manitos Solidarias" de la ENSI, es más que una simple "donación", se convierte en una praxis ética y pedagógica profunda, donde tanto el interno como el estudiante se transforman a través del encuentro humano. Actividad que se centra en tres pilares, conectando la realidad de la cárcel COIBA Picaleña con participantes vivos:

La dignidad humana como valor fundamental. La dignidad no es un concepto abstracto, sino la base del ordenamiento jurídico colombiano e internacional que protege a las personas privadas de la libertad (PPL). Irrenunciabilidad de Derechos: Según la Corte Constitucional de Colombia (Sentencia T-232/17), aunque la libertad física se restringe, otros derechos fundamentales como la salud, la integridad física y el trato digno son intocables. El proyecto, al proveer kits de aseo, actúa directamente sobre el "mínimo vital" necesario para una vida digna en condiciones de hacinamiento. Estándares Internacionales: La ONU (Reglas Nelson Mandela) establece que el trato a los reclusos debe orientarse a su reforma y readaptación social, prohibiendo cualquier trato cruel o degradante. La intervención de la ENSI se alinea con este principio al tratar a los internos no como "objetos de custodia", sino como sujetos de derecho que merecen respeto.

sentir, sino comprender la realidad ajena para actuar de forma constructiva, sentando las bases de una sociedad más justa y pacífica.

Metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS)

El enfoque "práctico, reflexivo y participativo" de Manitos Solidarias se alinea con la teoría del Aprendizaje-Servicio. El ApS es una estrategia donde los estudiantes aprenden mientras atienden necesidades reales de una comunidad. Esta metodología permite a los estudiantes de la ENSI unir la cognición con la emoción y la formación académica con el compromiso social. Las etapas de sensibilización, planeación, ejecución y evaluación (usando la matriz FLOR) coinciden con el ciclo reflexivo del ApS, que busca optimizar los aprendizajes a través del servicio solidario:

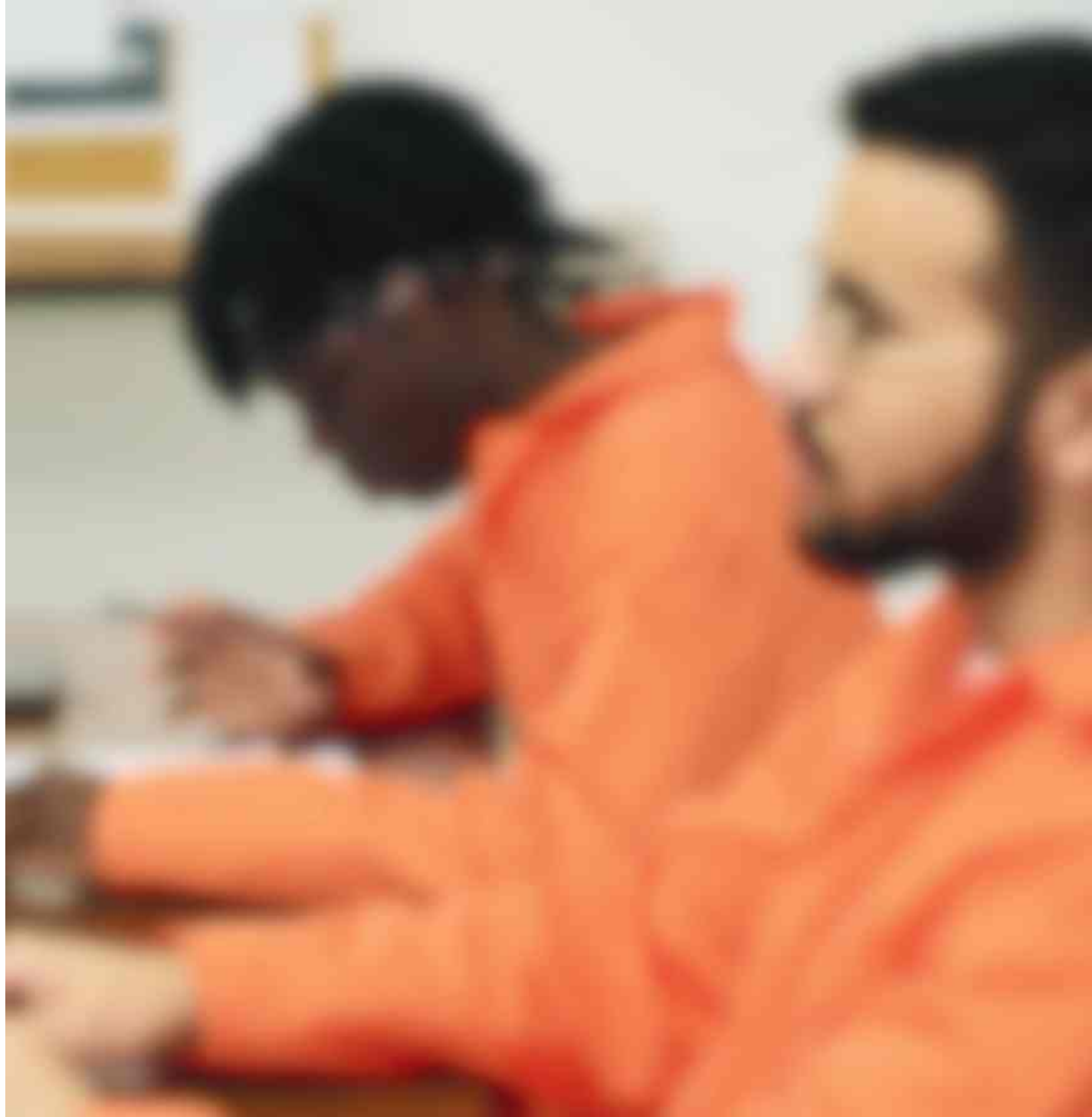
Sensibilización y planeación: antes de actuar, se prepara el terreno cognitivo y emocional de los estudiantes. Se organizan comités y se articulan metas con el centro penitenciario, lo que enseña gestión administrativa y logística social.

Ejecución (recolección y entrega): es el momento de la praxis. Aquí, los valores teóricos (solidaridad, responsabilidad) se ponen a prueba en la acción directa.

Reflexión crítica: es el puente entre el servicio y el aprendizaje. Sin reflexión, el servicio es solo activismo. El proyecto utiliza jornadas pedagógicas para que los estudiantes procesen lo vivido.

Ruta de Intervención Social

Sensibilización: desarrollo de jornadas pedagógicas enfocadas en la reflexión sobre la dignidad humana, la empatía y la responsabilidad social.



Planeación: organización de cronogramas, conformación de comités estudiantiles y articulación con el centro penitenciario.

Recolección: jornadas institucionales para la donación de productos de aseo personal, alimentos no perecederos y otros elementos necesarios.

Entrega: traslado de las donaciones al centro penitenciario y realización de actos simbólicos en fechas significativas.

Evaluación y seguimiento: análisis anual del impacto del proyecto mediante reflexión pedagógica y uso de la matriz FLOR (Fortalezas, Logros, Oportunidades y Retos).

Estas acciones se desarrollan de manera continua entre 2024 y 2026, en fases de implementación, fortalecimiento y sostenibilidad.

Logros alcanzados en los tres años de ejecución

Durante su ejecución, el proyecto ha evidenciado importantes avances:

- Consolidación como estrategia institucional de proyección social.
- Fortalecimiento de valores ciudadanos en los estudiantes, especialmente la solidaridad, la empatía y el respeto por la dignidad humana.
- Desarrollo de habilidades sociales y liderazgo estudiantil mediante la participación activa en las actividades del proyecto.
- Incremento progresivo en la participación de la comunidad educativa.
- Aporte significativo a la mejora de las condiciones de vida de la población beneficiaria a través de la entrega de kits de aseo y otros recursos.

Conclusiones y nuevos retos

El proyecto “Manitos Solidarias” demuestra que la articulación entre la educación y la acción social permite generar impactos significativos tanto en la formación integral de los estudiantes como en la dignificación de poblaciones vulnerables.

La Educación como Motor de Cambio Social, en el proyecto no es solo que se entregaron kits, sino que la articulación pedagógica validó una nueva forma de aprender. El estudiante de la ENSI no solo adquiere conocimientos teóricos, sino que desarrolla su dimensión ética y política. Al enfrentarse a la realidad del COIBA Picalaña, la comunidad educativa comprende que su labor va más allá del aula; se debe promover la justicia social. El proyecto demuestra que la "dignificación" no es un acto asistencialista, sino un acto de reconocimiento humano. Al llevar elementos básicos y realizar actos simbólicos, se rompe el aislamiento emocional del interno, reafirmando que sigue siendo parte de la sociedad y que su dignidad es respetada por la comunidad educativa

Nuevos retos

Hacia la Sostenibilidad y la Profundización Mirando hacia el periodo 2024-2026, los retos se centran en convertir una iniciativa exitosa en un legado institucional permanente.

01 RETO DE SOSTENIBILIDAD Y CONTINUIDAD	02 RETO DE LA SISTEMATIZACIÓN Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO
• Mantener el entusiasmo y la participación a largo plazo. • Integrar el proyecto en el currículo oficial (PEI).	• Pasar de la acción a la investigación. • Documentar cambios actitudinales y crear artículos o ponencias.
03 RETO DE AMPLIACIÓN DEL IMPACTO SIMBÓLICO	04 RETO DE LA EVALUACIÓN CRÍTICA (MATRIZ FLOR)
• Fortalecer actos simbólicos más allá de los kits de aseo. • Implementar talleres, proyectos artísticos o jornadas de lectura.	• Utilizar los retos identificados en la matriz FLOR. • Ajustar logística y comunicación para ser más eficiente y humano.



Vereda la Helena, Corregimiento San Bernardo (2025). Fuente: Gloria Esperanza Rivera

Navidad con sentido normalista: una experiencia significativa de proyección social desde la formación pedagógica

Gloria Esperanza Rivera Espinosa

Docente del Programa de Formación Complementaria - ENSI

En el marco de la formación docente, la proyección social de la ENSI se configura como un eje fundamental que permite articular la teoría con la práctica y, a su vez, vincular los procesos educativos con las realidades socioculturales de las comunidades. En este sentido, la Escuela Normal Superior de Ibagué (ENSI) asume un compromiso ético y pedagógico orientado a la formación de maestros críticos, reflexivos y comprometidos con la transformación social de su entorno.

Desde esta perspectiva, la proyección social no se limita a acciones asistencialistas, sino que se comprende como una práctica pedagógica intencionada que promueve la participación ciudadana, el respeto por la diversidad, la convivencia pacífica y la educación inclusiva, especialmente en contextos rurales y sectores históricamente marginados. Tal como lo plantea Paulo Freire (1970) la educación debe entenderse como una práctica de la libertad, en la que los

sujetos no solo aprenden contenidos, sino que desarrollan una conciencia crítica de su realidad para transformarla.

Es así como en el año 2018, se consolida una iniciativa pedagógica de aula en una actividad, denominada "Navidad con Sentido Normalista", la cual, en coherencia con los ejes misionales y los principios pedagógicos de la ENSI, fue integrando la formación docente con la intervención social en contextos rurales donde nuestros estudiantes de último semestre realizan su práctica pedagógica. Esta actividad se orienta al fortalecimiento de los vínculos entre la institución educativa y su entorno sociocultural, promoviendo valores como la solidaridad, la empatía y la gratitud en los docentes en formación.

La experiencia se desarrolla con estudiantes de quinto semestre, quienes, en el marco de su práctica pedagógica, realizan una lectura de contexto que les permite identificar necesidades e intereses de las comunidades donde interactúan.

A partir de este ejercicio, diseñan e implementan actividades pedagógicas pertinentes al cuidado del medio ambiente, a la educación inclusiva, al uso adecuado del tiempo libre etc., lo cual fortalece no solo sus competencias profesionales, sino también su sensibilidad social y compromiso ético con la educación.



Durante siete años consecutivos, esta iniciativa ha impactado diferentes sectores rurales del municipio de Ibagué, entre ellos la vereda El Brillante Retiro (corregimiento de Pastales), el corregimiento de Cay en el cañón del Combeima, la vereda San Francisco (corregimiento de Coello-Cócora) y la vereda La Helena (corregimiento de San Bernardo), beneficiando aproximadamente a 150 personas cada año, entre niños y familias. Estas acciones evidencian cómo la práctica pedagógica trasciende el aula y se convierte en un escenario de transformación social.

La organización de la actividad inicia al comienzo del semestre académico y contempla diversas etapas. En primer lugar, los estudiantes priorizan una temática relevante a partir de la lectura de contexto, la cual se desarrolla mediante charlas o talleres dirigidos a la comunidad. En segundo lugar, se lleva a cabo un proceso de sensibilización con docentes, directivos y personal administrativo de la ENSI, con el fin de promover la donación de regalos para niños entre los 0 y 13 años. Finalmente, se define el lugar de realización y se estructura la logística necesaria para el desarrollo de la actividad.

En cuanto a su ejecución, “Navidad con Sentido Normalista” tiene una duración aproximada de tres a cuatro horas y se desarrolla a través de una novena navideña realizada en el mes de diciembre. Durante este espacio, se implementan actividades lúdicas, recreativas y pedagógicas dirigidas a niños y familias, así como talleres contextualizados que responden a las necesidades del territorio. La jornada culmina con la entrega de regalos y refrigerios, generando un ambiente de alegría, integración y fortalecimiento del tejido social.

Más allá de su carácter festivo, esta experiencia constituye una apuesta pedagógica que permite resignificar la práctica docente desde una perspectiva crítica y contextualizada. En línea con los planteamientos de John Dewey (1938), el aprendizaje adquiere sentido cuando se vincula con la experiencia y la vida cotidiana de los estudiantes, lo cual se evidencia en este tipo de iniciativas que articulan formación, territorio y comunidad.

En conclusión, “Navidad con Sentido Normalista” se consolida como una experiencia significativa que aporta tanto a la formación integral de los futuros docentes como al fortalecimiento de las comunidades rurales. Esta práctica evidencia la importancia de una educación comprometida con la realidad social, capaz de generar procesos de transformación desde la empatía, la participación y el reconocimiento del otro.

Referencias

Dewey, J. (1938). Experience and education. The Macmillan Company.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Tierra Nueva.

