



Autor(es):

Dra. Maritza Tenorio Troncoso

Orcid: 0000-0001-8695-4427

Coordinadora de Práctica Pedagógica Investigativa en
Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo

maritzatenoriot@gmail.com



Cómo citar este texto:

Tenorio Troncoso, M. (2022). Caracterización de elementos contextuales de los procesos pedagógicos investigativos de la Normal Superior de Sincelejo: una revisión documental. ReNosCol, No. II, Vol II. Julio/diciembre 2022. Pp. 50-68. Institución Educativa Normal Superior Sincelejo. URL disponible en: <http://www.eumed.net/rev/renoscol.html>

Recibido: noviembre 2021.

Aceptado: abril de 2022.

Publicado: junio de 2022.



Título: Caracterización de elementos contextuales de los procesos pedagógicos investigativos de la Normal Superior de Sincelejo: una revisión documental.

Resumen: El propósito de este trabajo investigativo gira en torno a una revisión documental sobre los elementos curriculares fundamentados desde los modelos educativos flexibles en Colombia, y una perspectiva contextualizada de los procesos pedagógicos investigativos de la Escuela Normal Superior de Sincelejo, ubicada en la zona caribe de Colombia, quien obedeciendo a su enfoque y modelo teórico ha pretendido contribuir a la formación de docentes normalista quienes desde las poblaciones contextualizadas en el ámbito urbano y rural conciben diversos elementos manifiestos en la práctica pedagógica, dejando abierto posibilidades de integrar nuevas opciones desde las integraciones curriculares fundamentadas y las pedagogías emergentes.

Palabras Clave. Modelos Educativos Flexibles, educación rural en escuelas normales superiores, práctica pedagógica, procesos pedagógicos investigativos.

Title: Characterization of contextual elements of the investigative pedagogical processes of the Normal Superior de Sincelejo: a documentary review.

Summary: The purpose of this research work revolves around a documentary review of the curricular elements based on the flexible educational models in Colombia, and a contextualized perspective of the investigative pedagogical processes of the Escuela Normal Superior de Sincelejo, located in the Caribbean zone of Colombia, who obeying his approach and theoretical model has intended to contribute to the training of teachers who from contextualized populations in urban and rural areas conceive diverse elements manifested in the pedagogical practice, leaving open possibilities of integrating new options from the curricular integrations based on the emerging pedagogies.

Key words. Flexible educational models, rural education in teacher training colleges, pedagogical practice, pedagogical research processes.

Título: Caracterização de elementos contextuais dos processos pedagógicos investigativos do Normal Superior de Sincelejo: uma revisão documental.

Resumo: O objetivo deste trabalho de pesquisa gira em torno de uma revisão documental dos elementos curriculares baseada nos modelos educacionais flexíveis da Colômbia, e uma perspectiva contextualizada dos processos pedagógicos investigativos da Escola Normal Superior de Sincelejo, localizada na zona caribenha da Colômbia, que obedecendo a sua abordagem e modelo teórico pretendeu contribuir para a formação de professores que a partir das populações contextualizadas em áreas urbanas e rurais concebem vários elementos manifestados na prática pedagógica, deixando em aberto possibilidades de integrar novas opções a partir das integrações curriculares baseadas e emergentes pedagogias.

Palavras-chave. Modelos educacionais flexíveis, educação rural em escolas de formação de professores, prática pedagógica, processos de pesquisa pedagógica.

INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes propósitos que tiene la educación es poder transformar escenarios sociales. En ese sentido, siendo fieles a esa necesidad, la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo, ha estimado posibilidades bajo su modelo crítico de transformación social, por lo que, se estiman diferentes exponentes y personajes influyentes en los que cabe destacar a: MaClaren (1997), Giroux (1992; 1997), Carr y Kemmis (1988), Morin (1995), observándose grupos heterogéneos que gracias a sus posturas aportan puntos comunes, perspectivas, fuentes y experiencias. Y uno de los referentes para los países de América Latina Freire (1997 - 1978) con su propuesta de una pedagogía liberadora, emancipadora, de la esperanza.

Como muy bien lo argumenta Marcuse (2020) una educación que le apueste a la libertad, no se logra con un “tipo de Educación para las masas” se trata de formar hombres y mujeres, conscientes de su realidad, con postura crítica frente a las necesidades, problemas, desigualdades, inconsistencias, pobreza, injusticia, discriminación y a partir de ahí proponer otras formas de actuar, proceder, decidir y cambiar. Va más allá del aula y se ubica en la sociedad, en lo político, social, ético, moral, ambiental y ambiental.

Desde esa óptica, ha existido una preocupación latente para desarrollar productos pedagógicos investigativos en los diversos escenarios desde una perspectiva reflexiva y crítica, llevando a estimar las posibilidades de coadyuvar en los escenarios educativos donde se valida la práctica pedagógica ya sea en contextos urbanos o rurales.

No obstante, partiendo de los últimos años en correspondencia a productos pedagógicos e investigativos, la preocupación latente por incidir de manera favorable en los contextos rurales, ha llevado a repensar la forma como se está concibiendo la misma sin considerar cada una de las complejidades que le caracterizan, principalmente por poner en un mismo plano la enseñanza rural y urbana.

Si bien, las orientaciones desde organismos internacionales como la UNESCO y el Banco Mundial (UNESCO 2004) reflejadas además por las administraciones nacionales como el Ministerio de Educación Nacional (MEN 2015) a partir de los Modelos Flexibles han sido instrumentos que lentamente están adaptado en los currículos, sin embargo, aún se presentan diversas dificultades para garantizar los procesos enseñanza - aprendizaje que guarde precisión con las comunidades rurales.

En efecto, desde la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo se ha tratado de poder corresponder con cada una de las necesidades suscitadas en el aula de clase, producto de procesos diagnósticos en los escenarios educativos que son objeto de procesos pedagógicos investigativos tanto del contexto urbano como del rural. Sumado a ello, procesos deconstructivos y reconstructivos de la enseñanza para tratar de abolir elementos tradicionales, pero que a la luz de metodologías alternativas, siguen presentándose necesidades latentes para incidir de manera favorable desde las exigencias que cada contexto demanda.

Modelos Educativos Flexibles: Retos y Oportunidades para la Educación colombiana desde Escuelas Normales Superiores y Facultades de Educación

En Colombia el sistema educativo en su organización brinda la oportunidad a la población estudiantil a acceder a éste al disponer de un portafolio de modelos educativos el cual cuentan con diversas estrategias tanto escolarizadas como semiescolarizadas, convencionales y no convencionales. Así mismo, módulos, cartillas y recursos pedagógicos diseñados para docentes, estudiantes y comunidades. Todo ello en busca de garantizar el ingreso y permanencia de la población al sistema educativo.

El Ministerio de Educación Nacional, de Colombia conceptualiza modelos educativos flexibles como propuestas de educación formal para población en condición de vulnerabilidad o diversa. Brindando alternativas para estudiar dado las dificultades para vincularse en la oferta de educación tradicional establecida en la Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994).

Es importante resaltar, que muchos de estos modelos flexibles (Ministerio de Educación Nacional – MEN. 2015) diseños y contextualizados hace varios años atrás, se ha dado a la tarea de realizar actualización de los mismos, especialmente en relación con las guías, cartillas y módulos tanto para estudiantes como docentes. Es de anotar que cada uno de los modelos educativos ha sido diseñado atendiendo a contextos específicos, según la caracterización y necesidades presentadas por la población; apoyándose en materiales educativos propios y en tecnologías.

A continuación, se hace una breve reseña de estos modelos (Ministerio de Educación Nacional de Colombia 2015):

- Retos para Gigantes: se ofrece a niños, niñas y adolescentes; menores de 18 años. Estrategia para estudiantes de to (transición) a 5° que, han sufrido algún tipo de accidente, convalecencia o enfermedad que les impide asistir al aula regular puesto que pasen gran proporción de tiempo hospitalizados. Consta de la guía de evaluación diagnóstica, del docente, semanales y de juegos de To a 5° respectivamente.
- Apoyo Académico Especial: se ofrece a estudiantes menores de 18 años para garantizar su permanencia en la educación a estudiantes que se encuentren en circunstancias asociadas a padecimiento de salud y no puedan de manera regular asistir a la escuela (Decreto 1075 de 2015).
- Secundaria activa para jóvenes en extraedad: 13 años en adelante, facilitándoles transitar de 6° a 9°. Los textos le apuestan al desarrollo de aprendizajes: aprender a aprender, aprender a hacer, saberes conceptuales, actitudinales y procedimentales. El material está organizado por guías para el estudiante en diferentes áreas como

educación artística abordándose danza, visuales, música y teatro. Además, las áreas de ética y valores, educación física, ciencias sociales, naturales, matemáticas y lenguaje. Sumado a ello, la guía de proyectos pedagógicos productivos.

- Escuela Nueva modelo escolarizado de educación formal: que responde a las necesidades al multigrado rural y a la heterogeneidad de edades y orígenes culturales de escuelas urbano-marginales. Niños de 7 a 12 años pueden acceder para adelantar el nivel educativo de básica primaria. Ofrece primaria completa a niños de zonas rurales, articulares estrategias de capacitación docente, comunitaria, administrativa y curriculares. El material educativo proporciona las guías para los estudiantes en las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales, bitácora y guía del docente.
- Aceleración del Aprendizaje: Modelo escolarizado para la atención de niños, niñas y jóvenes extraedad que cursan el nivel educativo de básica primaria. Se imparte en la escuela regular. Se requiere que los niños que se vinculen al modelo deben saber leer y escribir. Busca que los niños completen la primaria fortaleciendo autoestima, autoconocimiento, perseverancia y construcción del proyecto de vida.
- Caminar en secundaria: se ofrece a los estudiantes en extraedad para la nivelación de la básica secundaria de estudiantes del sector rural. Acceden estudiantes de 13 años en adelante, cursan de 6° a 9°, lográndose así nivelación en edad, grado y la posibilidad de continuar sus estudios. Trae la guía del estudiante 6° y 7°, 8° y 9°; cada conjunto de grados con la introducción a los PPP, hagamos expertos, aprendamos haciendo 1, 2 y 3. Así mismo, el manual operativo para el profesor.
- Postprimaria: se ofrece a niños de 12 a 17 años, modelo escolarizado de educación formal, que hace énfasis en las áreas obligatorias del currículo atendiendo a Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). De igual manera se enfoca en proyectos pedagógicos y proyectos pedagógicos productivos y un docente es el que asume el grado el cual cumple las funciones de facilitador del aprendizaje.
- Nivelemos: se ofrece a los estudiantes en aulas regulares de transición a 5° grado. Niños entre 5 a 11 años. Estrategia pedagógica y didáctica que se ofrece como apoyo en los procesos de lenguaje y matemáticas. Guía didáctica de estudiantes lenguaje y matemáticas con su respectivo cuadernillo de actividades. Posibilidades didácticas para trabajo grupal e individual. Organizados por lenguaje 1, 2, 3 y 4; y matemáticas 1, 2, 3 y 4 respectivamente. Y la guía del docente.

Es necesario recalcar la vigencia de estos modelos educativos, como se infiere en los argumentos expuestos en el Plan Decenal de educación de 2016 – 2026 desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016) los ojos de todos los países consideran medular la

educación como herramienta de transformación para la formación de ciudadanos sensibles ante las problemáticas sociales, ambientales, de desigualdades económicas y sociales.

Otro rasgo importante para resaltar de dicho documento del Ministerio de Educación de Colombia (2016) se refiere al desafío de la calidad educativa como reto para cerrar brechas. Ejemplo de ello son las cifras que en el 2015 en Colombia el promedio de educación en zonas rurales fue de 5.5 años mientras que en la urbana fue de 9.2 años.

Otro aspecto relevante, es sin lugar a duda la mirada hacia la paz: lo cual requiere y exige de la educación nuevas formas para formar ciudadanos con capacidad reflexiva, uso de estrategias de diálogo para resolver y enfrentar de manera pacífica los conflictos.

De los diez desafíos planteados en el Plan Decenal 2016-2026 (Ministerio de Educación Nacional – 2016) vale la pena reflexionar alrededor de los siguientes: Posibilidad de impulsar lineamientos curriculares pertinentes, flexibles y generales. Presentar políticas públicas para la formación inicial de educadores y planes de formación continua para aquellos que se encuentran en ejercicio. Impulsar procesos de investigación e innovación para el desarrollo de la vida, apoyo a la enseñanza, aprendizaje y uso de diversas tecnologías.

En consecuencia, es necesario hablar entonces de las políticas de formación, capacitación, actualización y profesionalización de los maestros de educación básica, remite a tener en cuenta: los programas e instituciones educativas encargadas de la formación inicial de maestros, además de las reformas establecidas por el gobierno para la titulación, profesionalización y actualización. Aspectos que necesariamente involucran a la institución educativa superior. Dado que son a estas instituciones y sus docentes, a quienes se les asignan los cursos, talleres, seminarios de actualización para los docentes.

En este orden de ideas, la preocupación por el maestro; desde su formación, profesionalización, capacitación y actualización; ocupa un lugar importante en la agenda del país. Considero no como el único actor, pero uno de los principales en la complejidad del sistema educativo. Se debe tener en cuenta, además, las necesidades de transformación de la gestión escolar, ofrecer como un derecho a los maestros programas permanentes de formación y actualización para aquellos que se encuentran en servicio. Programas que se constituyen así mismo, en incentivos en la laboral docente, estímulos, mejoras salariales y laborales. Donde el maestro evolucione de un rol de facilitador, coordinador, mediador para dar paso a métodos de

nexos con las nuevas tecnologías donde predominen las consideraciones problémicas desde la lógica metódica.

Para la realización entonces, de una política educativa renovada, con alcance a futuro que responda a las necesidades para la sociedad de hoy, aprendizajes para la vida, proyecto de vida e inserción al campo laboral. Además, describir de manera sucinta sin perder el rigor necesario, en las características que debe reunir la formación de maestros de educación básica; coherencia y articulación con las necesidades educativas y formativas de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes; desarrollo profesional; y las acciones que se han ejecutado en el fortalecimiento en la profesionalización, capacitación, actualización de los maestros y retos.

Por su parte, es indiscutible el aporte de las normales y programas de licenciatura en los procesos formativos de maestros en el ámbito nacional. En esta apuesta es pertinente resaltar los avances y progresos. Entre ellos, resaltando los más relevantes, se pueden precisar los nuevos planes y programas que se imparten en las normales han logrado transformaciones importantes evidenciadas en la formación inicial de los maestros; mayor conocimiento de las necesidades psicobiológicas del estudiantado que transita en la básica primaria, apropiación conceptual de los saberes disciplinares y pedagógico como requisitos para la educación básica, sensibilidad frente a las problemáticas de sus estudiantes, acorde con su cultura, contexto, situación socio-económica. Claro compromiso ético con la profesión (Muñoz 2019). Todo ello fortalecido por espacios otorgados a la práctica pedagógica, la cual les permite un contacto directo con la esfera de actuación.

Pese a esos avances significativos, los cambios no han sido homogéneos, no todas las normales han avanzado con el mismo ritmo. Y esto se debe a las características del personal docente de las normales, su disposición y apertura frente al cambio. De igual manera a la prioridad según la estructura organizativa entre una normal y otra; e incluso dentro de una misma normal. Sumado a ello, se debe mencionar las diferencias y concepciones de los maestros de la normal en cuanto a las funciones, metas y compromisos de la práctica (Lache, et al 2019), abriendo posibilidades que los estudiantes no reciban las explicaciones precisas para atender las necesidades en cuanto su quehacer en la práctica. Es decir, el reto de cumplir con las especificidades de una práctica pedagógica reflexiva.

De otra parte, para el caso de los maestros que reciben en sus aulas a los maestros en formación para su práctica no poseen toda la capacitación y directrices para orientar a los

maestros en formación que les llega a sus aulas. Se puede afirmar que aún persisten prácticas de enseñanza tradicionales, instrumentales, poco significativas y carentes sino en su totalidad de las didácticas pertinentes para la población que transita en el nivel de educación básica.

Para superar las debilidades mencionadas se recomienda acciones encaminadas a la formación de los profesores normalistas, más allá de los contenidos se deben fijar metas en cuanto a la gestión y organización pedagógica y la articulación en la gestión y comunicación entre directivos docentes y docentes de las escuelas normales y de aquellas escuelas destinadas para la práctica de los maestros en formación. Para lo cual se deben establecer alianzas de apoyo y programas de actualización de los maestros que se desempeñan en la educación básica.

Cabe resaltar que los planes y programas encaminados a la capacitación y perfeccionamiento profesional han tenido reconocimiento por parte de las comunidades académicas. De los cuales se destacan los talleres presenciales por semestre para responder a los programas y contenidos. Pero, estos no han dado los resultados en la magnitud esperada. Se requiere de otro tipo de acciones que garanticen en el tiempo la continuidad, seguimiento y actualizaciones que se vayan poniendo en práctica de manera innovadora y con criterios sistemáticos que muestren los avances y transformaciones reales.

Como complemento a lo anterior, darles mayor uso a los resultados de las evaluaciones, valor al trabajo en equipo, las expectativas y metas desde la enseñanza y aprendizaje. Se pueden resumir entonces las acciones de la Transformación y el fortalecimiento académico de las Escuelas Normales: el liderazgo a la luz del trabajo en equipo, planeación y evaluación institucional, regulación de las actividades académicas coherentes con el liderazgo del personal directivo. La priorización en relación con los recursos, dotación y cualificación a personal docente para atender necesidades en los contextos educativos.

Perspectivas contextuales de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo

La Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo, ubicada en la zona de la Costa Caribe; hace parte de las 137 Escuelas Normales de Colombia. Institución que, en su trayectoria de 78 años como institución formadora de maestros, se ha sometido a varios procesos de acreditación y evaluación de calidad por parte del Ministerio de Educación Nacional para seguir formando maestros en formación.

En el año 1936, fue creada Escuela Normal, pero solo hasta el 25 de junio de 1944, curre su fundación con la razón social: Escuela Normal para Señoritas de Sincelejo en 1995 y se aprueba el proceso de reestructuración y toma el nombre de Escuela Normal Superior de Sincelejo, bajo la Resolución No. 2661 de julio 15 de 1996, emanada del Ministerio de Educación Nacional (MEN 1996). En 1973 el MEN crea el Jardín Infantil No. 1 de Sincelejo en la Escuela, funcionando el grado de Preescolar. A partir de 1998, se inicia el Ciclo Complementario de Formación Docente y se toma el énfasis en Lengua Castellana.

Con la Promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de febrero 8 de 1994) y el Decreto No. 2903 de 31 de diciembre de 1994 ordena la reestructuración de las Escuelas Normales en el país. La Resolución No. 3061 del 15 de julio de 1966, aprueba la reestructuración de las Escuelas Normales del Departamento de Sucre (Sincelejo, Corozal y Majagual).

La Resolución No. 3502 de diciembre 24 de 1999, la normal recibe la acreditación previa emanada del Ministerio de Educación Nacional (MEN), acreditada en Calidad y Desarrollo. Resolución No. 3140 de diciembre 10 de 2003, emanada del MEN, Resolución No. 7782 de septiembre 6 de 2010, por la cual se autoriza a la Escuela Normal Superior de Sincelejo para ofrecer el Programa de Formación Complementaria. Por último, la Resolución No. 001486 de febrero 7 de 2019, por la cual se resuelve la solicitud de renovación de la autorización de funcionamiento del Programa de Formación Complementaria, de carácter presencial en el municipio de Sincelejo.

En el contexto institucional el Proyecto Educativo Institucional y específicamente el Proyecto Educativo Institucional, PEI del Programa de Formación Complementaria – PFC, se constituye en instrumento que direcciona y facilita a los actores institucionales establecer su papel dentro del Programa, el modo de organización del mismo, el desarrollo de la práctica pedagógica y los perfiles. Lo cual implica precisar la articulación coherente de los componentes del currículo, fortalecer los lineamientos para la Práctica Pedagógica Investigativa, precisar los perfiles que determinan el desempeño de cada actor dentro del Programa y en cada uno de los niveles ofrecidos por la Normal.

Cabe aclarar que éste se construye, resignifica, ajusta y actualiza tomando como referente las 11 condiciones de verificación de calidad exigidos por el Ministerio de Educación Nacional. Así, como los retos para el siglo XXI y competencias para las Escuelas Normales de Colombia

en coherencia con el acompañamiento de la Universidad de La Salle en Convenio con el Ministerio de Educación Nacional, el cual se está realizando desde 2019 hasta el 2022.

En este sentido las metas para los tres años de acompañamiento se priorizan: resignificación de los proyectos educativos institucionales, ajustes al proyecto institucional, fortalecimiento curricular en el campo de conocimiento (Ciudadanía, Inclusión y Socioemocionalidad – CIS); fortalecimiento de la práctica pedagógica en ejes (ejes procesuales: formación, investigación, extensión y evaluación); fortalecimiento prácticas de liderazgo; fortalecimiento prácticas de educación rural; y 20 Escuelas Normales Superiores en CLEER (transformación de las escuelas normales para impulsar la formación inicial y generación de conocimiento al servicio de los maestros rurales).

Lo anterior, permite resaltar el papel protagónico que cumplen las escuelas normales de Colombia, en la formación inicial de maestros; y la importancia que el Ministerio de Educación Nacional les confiere, realizando procesos de acreditación y verificación de las condiciones de calidad en lapsos de 5 a 8 años, para garantizar el sostenimiento de la calidad de la mismas.

Práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo

La Práctica Pedagógica Investigativa la cual articula los procesos pedagógicos e investigativos encaminados al quehacer de los docentes tanto titulares como en formación para reflexionar las prácticas, y a partir de ésta diseñar propuestas de innovación. Se concibe la práctica como un proceso vital, alrededor del cual se organiza y diseña el currículo del Programa, para dar respuesta a las necesidades y nivel formativo del futuro egresado. En este sentido, el componente investigativo es transversal para efectos de generar cambios y transformaciones a partir de las intervenciones pedagógicas, liderando procesos innovadores que permean la práctica. Para ello se caracterizan los contextos, se orienta y acompaña por parte de maestros titulares y supervisores.

Otro rasgo a resaltar en el proceso de formación de los maestros en cuanto a la práctica pedagógica investigativa, desde el 2008 se ofrece a los maestros en formación y titulares diplomados como oportunidad para fortalecer los procesos investigativos y de extensión; entre ellos se resaltan: investigación acción de corte pedagógico, modificabilidad estructural cognitiva, filosofía para niños, educación especial e inclusiva, primera infancia y diplomado internacional formación docente.

La estructura organizativa de la Práctica pedagógica vigente, está encaminada en los siguientes parámetros e intensidad horaria Proyecto Educativo Institucional (2020-224)

- Práctica Inicial: Estudiantes 10º, 11º y semestre Introdutorio. Ejecutando 40 horas de proyección social (Extensión) y 60 horas de práctica en primera infancia (Hogares Infantiles, Centros de Desarrollo Infantil o cualquier grado de Preescolar) tanto en el sector Urbano o privado.
- Práctica Intermedia: Estudiantes de Primer y Segundo Semestre. Enfocado en las diferentes didácticas. 40 horas de proyección social (Extensión) y 60 horas de práctica en básica primaria; tanto en el sector urbano o privado.
- Y Práctica Avanzada: Estudiantes de tercer y cuarto semestre, donde diseñan, ejecutan intervención pedagógica investigativa. 40 horas de proyección social (extensión) y 60 horas de práctica en preescolar o primaria; tanto en el sector urbano o privado. Todo ello, en consonancia con la razón de ser del proceso de formación y perfil del maestro.

Actualmente se encuentra una población de maestros en formación de 338 estudiantes, semestre académico 2022-1: Distribuidos desde el semestre introductorio hasta cuarto semestre. Cada semestre con dos grupos. Cada nivel de práctica pedagógica investigativa presenta compromisos teórico-prácticos para darle validez a su proceso formativo dentro y fuera del aula, lo que, en efecto, lo lleva a adquirir habilidades investigativas y pedagógicas para corresponder a las diversas necesidades suscitadas en los lugares de práctica pedagógica, sea urbana o rural.

Desde esa óptica se lleva un seguimiento continuo desde la aplicabilidad de diversos instrumentos como fichas de caracterización de habilidades de aprendizajes adquisitivos en los grados de preescolar y básica primaria, así como la determinación de canales sensoriales predominante y/o caracterización de inteligencias múltiples de los niños y niñas. Sumado a esto, se identifican elementos contextuales desde los componentes exógenos o elementos comprendidos al área que rodea el entorno externo del establecimiento educativo. Asimismo, el componente institucional como aspecto a considerar desde el macro y meso currículo que estructura el funcionamiento institucional y finalmente los elementos comprendidos en el contexto de aula, desde la ambientación hasta las diversas estrategias que moviliza en su quehacer docente que son direccionadas desde las planeaciones o microcurrículos.

Todos estos procesos pedagógicos e investigativos llevan un seguimiento de validez evaluada y evidenciada por los docentes titulares, supervisores pedagógicos, coordinación de práctica pedagógica y los docentes del área de práctica pedagógica e investigación. Además, se

contemplan valoraciones metacognitivas desde la estructuración de diarios de campo semanales como instrumento para la construcción de saber pedagógico, y que, además, se fundamenta como pieza esencial para llevar a cabo las diversas fases investigativas en correspondencia al nivel de práctica pedagógica que se esté desarrollando.

Cabe señalar que en el seguimiento continuo especificado para los procesos pedagógicos investigativos, se han podido detallar experiencias que dejan al desnudo situaciones problematizadoras que deben enfrentarse para la mejora de los establecimientos educativos, encontrándose gran preocupación en los contextos educativos rurales donde la puesta en escena de elementos pedagógicos coherentes a las necesidades de estas comunidades y/o poblaciones rurales sigue siendo un desafío y meta por alcanzar, lo que en definitiva justifica la pertinencia de poder adaptar a los currículos posibles alternativas para mejorar la enseñanza y aprendizaje de las escuelas urbanas con un marcado interés en las rurales.

En atención a lo anterior, la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo – Sucre (Colombia) desde el año 1996 viene realizando una serie de ajustes al Proyecto Educativo Institucional coherente con las necesidades de formación, educación requeridos para la población Sincelejana, Sucreña, colombiana pero también con la posibilidad de interactuar en el ámbito global. Además, con su misión de formar a los maestros que se desempeñan en preescolar (párvulo, prejardín, jardín y transición) o básica primaria. Responsabilidad en la formación de formadores.

En consecuencia, se ha revisado de manera colectiva los referentes teóricos, pedagógicos, investigativos, principios, fines, misión, visión, filosofía y facto identitario. Con un ejercicio de deconstrucción (2020), resignificación (2021) y reconstrucción (2022). Contando actualmente con un enfoque Crítico Social y un modelo pedagógico crítico de transformación social. Sustentado en los postulados de Freire (1978; 1997), MaClaren (1997), Giroux (1992; 1997), Carr y Kemmis (1988). Además, fortalece el pensamiento crítico desde los aportes de Facione (1990; 2007); las interacciones Socio Cognitivas de Vigotsky (1978; 1981), Zimmerman (2013) y complementando la dialogicidad nuevamente con Freire (1997) y Fischer (2013).

Todo ello, a partir de procesos investigativos que marcan tendencias contextualizadas en correspondencia con las normas internacionales. Dando como resultado confluencia de contextualizar diversa (González, 2021) proceso generador de nuevas ideas. Mediador didáctico metodológico entre las tendencias en el campo de acción determinado de estudio de investigación

y paradigmas seleccionados. Referente que refleja una selección dialéctica; preserva lo conveniente y adecuado a lo propio y desprecia lo que no cumple esa condición. Configurando la génesis de modelos de nuevas generaciones o se van interaccionando tendencias antes reconocidas para arribar a nuevos niveles de generación de conocimiento.

El esfuerzo de años de reflexiones teoría – práctica permiten visibilizar la perspectiva pedagógica de la institución en la transformación de la práctica pedagógica, pasando de una práctica distributiva a una reflexiva. La primera (distributiva), caracterizada por el desarrollo de prácticas pedagógicas tradicionales sin articulación de elementos reflexivos que pudiesen contribuir a la mejora de los escenarios pedagógicos dentro y fuera del aula a favor de la enseñanza y el aprendizaje; y la segunda (reflexiva) orientada desde un proceso pedagógico propiamente investigativo, donde a partir de la enseñanza de las diferentes didácticas, de la articulación de paradigmas y métodos de investigación que permiten la lectura de contexto, priorización de problemas, diseño e implementación de proyectos de intervención pedagógico e investigativos que contribuyen a la transformación de contextos (Gelvez 2007).

Lo anterior, guarda relación las fases o etapas de Lache (2019) sobre los procesos pedagógicos investigativos, donde deja explícita una ruta para poder encaminar a los docentes en formación inicial del programa bajo una práctica pedagógica reflexiva:

- En primer lugar, una “fundamentación epistemológica y metodológica de la investigación”
- Seguidamente, la construcción del anteproyecto producto de la elaboración del diagnóstico de las problemáticas que los docentes en formación pueden asociar bajo la observación, encuestas, cartografías, test, que precisen caracterizaciones de la población.
- Los anteriores elementos son garantes para establecer la tercera etapa consistente en el diseño de la propuesta de intervención, donde dejan establecido los elementos que validarán en el proceso pedagógico investigativo desde planeaciones, instrumentos, y lo concerniente a la intervención y evaluación.
- En la cuarta etapa, se desarrolla el proceso de sistematización, análisis de los datos y elaboración de informes finales, evidenciando resultados, impactos, reflexiones, logros, limitaciones y recomendaciones alcanzados en la intervención.
- Eventualmente el informe lleva a una última etapa consistente en la sustentación de los resultados.
- En consonancia, se privilegia la estrategia metodológica interdisciplinar donde

docentes, estudiantes, directivos docentes y comunidad priorizan las problemáticas más sentidas, lográndose priorizar saberes (saber, ser y hacer) en procesos reflexivos, investigativos encaminados a los cambios y transformaciones esperadas. Los proyectos transversales tales como: deporte, recreación y uso del tiempo libre; ciudadanía; Educación Sexual, Fortalecimiento pedagógico;

- Prácticas Ambientales Escolares - PRAES y semilleros de investigación complementan los procesos desde los ejes de Formación, Investigación. Extensión y Evaluación.

Como resultado de este ejercicio, se observa una organización por núcleos disciplinares, comunidades académicas, campos de conocimiento, a través de la incorporación del acompañamiento pedagógico como estrategia para fortalecer habilidades, adopción de los PIA o Proyectos de Investigación en el Aula, Proyectos interdisciplinares, Redes de Investigadores Docentes, Semilleros de Investigación, diplomados y proyectos de Investigación que se socializan en foros, simposios, seminarios y publicaciones en cuadernillo normalista y recientemente la Revista Normales Superiores de Colombia – ReNosCol con el apoyo y acompañamiento de la Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica – CESPE como producto de la transición de las practicas docentes distributivas a prácticas docentes investigativas.

Oportunidad propicia para tener en cuenta los saberes que declara la Unesco, el Saber de reposición o renovación de ideas, el cual surge del proceso de deconstrucción.

Relaciones contextualizadas de los procesos pedagógicos en establecimientos educativos de Sincelejo desde los docentes en Formación Inicial de la Normal Superior de Sincelejo.

El municipio de Sincelejo – Departamento de Sucre – Colombia, posee alrededor de 28.504 hectáreas, de las cuales el 26.169 son rurales, organizadas por corregimientos para un total de 21. Los cuales son: Las Palmas, Cruz del Beque, La Arena, Las Huertas, La Chivera, Cerrito el Naranja, Las Majaguas, Buenavista, Castañeda, San Rafael, Cerrito de la Palma, Laguna Flor, La Peñata, San Antonio, Buenavestica, Sabanas de Potrero, San Jacinto y Chocó. Las 2.335 hectáreas se consideran urbanas.

Teniendo en cuenta lo anterior, la secretaria de Educación Municipal, distribuye las Instituciones Educativas tanto del sector oficial como privadas por Núcleos Educativos. Teniendo en cuenta las Instituciones Educativas Oficiales Urbanas (total de 25) y 11 en el sector rural. De estas últimas la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo, como formadora de maestros para desempeñarse en cualquiera de los grados de transición (prejardín, jardín, transición) o

básica primaria, actualmente tiene convenio con siete de ellas, el cual permite la ejecución de la práctica pedagógica de los maestros en formación acorde con el tipo de práctica por semestre. Estas son:

- I.E. La Peñata, San Miguel, San Isidro de Chochó, San Martín, Técnico Agropecuario de la Gallera, Técnico Agropecuario Cerrito de la Palma y San Rafael.

Según el reparto oficial de maestros en formación para realizar la práctica pedagógica año escolar 2021, se tiene un referente importante relacionado con la implementación de metodologías flexibles: Aportes importantes de González (2021) combinaciones de grupo clase multigrado. Las mismas constituyen mínimo 4 variable sustento de: 1. Implicaciones metodológicas para perfeccionar el proceso formativo; 2. Pautas didácticas metodológicas de orientación general de los futuros maestros 3. Perspectiva tras relacional didáctica metodológica de acuerdo a la interrelación contexto urbano – rural y viceversa. Los maestros migran en ambos contextos, preparados para lo universal y responder también a las necesidades del contexto específico. Preparación con prevalencia de lo holístico diverso y tomar las combinaciones clase multigrado como referentes para variaciones sociológicas del conocimiento en ese contexto buscando y resaltando los nexos de las escuelas rurales con los grupos informales en esas propias comunidades, los existentes en la familia, comunidades y tradición de la cultura.

- La Institución Educativa Cerrito de la Palma tiene 3 sedes: Principal, Laguna Flor y Cruz del Beque. En la Sede Principal multigrado (To y Primero) estudiante del Programa de Formación que acompaña el proceso del semestre introductorio.
- En la Sede Cruz de Beque multigrado (To y 1º) y (2º y 3º) con estudiantes de segundo semestre del Programa de Formación Complementaria.
- Por otra parte, la Institución Educativa San Isidro de Chochó cuenta con las sedes: Principal, Mirabel, Las Palmas y Castañeda. Castañeda primaria tanto en la jornada matinal como vespertina; con multigrado (To, 1º), 2º y 3º; y 4º y 5º. Mientras que la sede Mirabel jornada matinal cuenta con multigrado to y 1º. Con maestros en formación de II, III y IV semestre.
- En tanto la Institución Educativa San Martín, en la sede Sabanas de Potrero, cuenta con multigrado 4º y 5º. Con maestros en formación de III Semestre.
- La Institución Educativa La Gallera jornada matinal con multigrado (to, 1º y 2º) y (3º, 4º y 5º). Con maestros en formación de I semestre y IV semestre respectivamente.
- Es de anotar, que, aunque la Institución Educativa Rafael Núñez del municipio de

Sincelejo tiene en una de sus sedes Villa Rosita multigrado de to a 5°. Se aclara que para el año 2021 no hubo maestro en formación de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo.

- Finalmente, la Institución Educativa La Peñata, implementa una metodología flexible denominada GEMPA, con un maestro en formación de II semestre.

Atendiendo la organización del año escolar 2021 y con los ajustes pertinentes para el año 2022, es de interés plantear algunos temas para la profundidad en la temática del ensayo académico.

Otro aspecto a tener en cuenta, es que los maestros en formación que se matriculan en semestre III y IV (semestre académico 2022-1) van a cursar el diplomado internacional de ruralidad, lo cual permite realizar una investigación que brinde reflexiones relacionadas con propuestas metodológicas y didáctica que respondan a las pedagogías emergentes, inclusivas y diversas según los contextos. Que inciden en el proceso identitario en el contexto rural.

CONCLUSIONES

Dentro de las reflexiones finales que suscitan el interés de poder coadyuvar a una sólida formación pedagógica que lleve al docente en formación considerar las diversas alternativas que pueden precisar el acercamiento a la comprensión de las necesidades, problemas y barreras que se presenten en el aprendizaje, para lo cual, debe concebir las posibilidades desde el uso de las teorías cognitivas y los aportes de la neurociencia en educación y en el aula, el empoderamiento de estrategias y actividades coherentes con las nuevas formas de aprender, el uso de recursos pedagógicos y tecnológicas, trabajo en equipo, liderazgo, competencias disciplinares y genéricas, aprendizaje activo entre otras.

Es así como, este espacio de discusión y reflexión encaminado a la formación de los educadores tanto en formación inicial como en servicio, debe superar los contenidos declarativos y procedimentales de la profesión, buscando avanzar en ejercicios integrados que contribuyan a desarrollar competencias necesarias en los ámbitos de formación contextos, enseñabilidad, educabilidad y pedagogía.

La práctica pedagógica tanto para el caso de los maestros en formación, cómo de aquellos en ejercicio, debe de convertirse en el laboratorio que brinde espacios dinámicos, innovadores donde se pongan en marcha propuestas, experiencias significativas producto de las necesidades y competencias que se deben desarrollar en los procesos formativos, de actualización y

capacitación. Trascendiendo el formalismo de requeridos para puntuación, incentivos. Y llevar a la construcción de comunidades académicas y redes de maestros que incursionen en líneas de investigación que logren las metas educativas y formativas en los aprendizajes para la vida y la transformación de los contextos.

Lo que eventualmente, se recomienda dentro del marco de posibilidades, es, que tanto la Institución Educativa Normal de Sincelejo como aquellas en convenio realicen la caracterización del enfoque comunitario. El cual, aporta reflexiones y miradas acerca del territorio, paisaje natural, geográfico, productivo, organizaciones sociales incluida la familiar y rasgos ideológicos de la población. Enriqueciendo así los saberes cotidianos y ancestrales que nutren las creencias, nuevas formas de asumir los cambios; el emprendimiento y uso de tecnologías amigables con el planeta.

REFERENCIAS

- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Decreto 1075 de 2015. [Ministerio de Educación Nacional]. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. 26 de mayo de 2015. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/351080:Decreto-No-1075-del-26-de-mayo-de-2015>
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary. The Delphi Report. California*: California Academic Press.
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight assessment*, 22, 23-56.
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. siglo XXI.
- Freire, P. (1978) *Pedagogía del oprimido*. Bogotá, Colombia: América Latina.

- Gelvez-Suarez, H. (2007). *De las prácticas docentes distributivas a las prácticas docentes investigativas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*: Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*: Siglo XXI.
- González, L. G. C. (2021). El conocimiento diverso: Concepto didáctico transdisciplinar en la actividad cognoscitiva. In J. C. Arboleda (coords) *Educación y Pedagogía. CIPEP-2021.: Parte 4* (pp. 292-306). *REDIPE, Red Iberoamericana de Pedagogía*.
- Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo (2020-2024). Proyecto Educativo Institucional.
- Lache, L., Cedeño, M. y Valderrama, C. (2019). La investigación educativa en contexto en Escuelas Normales Superiores. *Pedagogía y Saberes*, 50, 199–210.
- MacLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós.
- Marcuse, H. (2020). *Escritos sobre educación y filosofía*. Medellín: Ennegativo Ediciones.
- McEwan, P.J. (2008). Evaluating multigrade school reform in Latin America. *Comparative Education*, 44 (4), 465-483.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación. Colombia. [Archivo en línea]. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Portafolio de Modelos Educativos Flexibles. [Archivo en Línea]. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/694/portafolio-modelos-educativos-flexibles>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Plan Decenal de Educación. Colombia. [Archivo en línea]. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-392871_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Plan especial de educación rural hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. [Archivo en línea]. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf

- Morin, E. (1995). *El pensamiento complejo*. Gedisa. Madrid.
- Muñoz Bravo, J. (2019). Las Escuelas Normales, orientan la formación de maestros superiores, comprometidas con la educación y la práctica pedagógica investigativa. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 23(23), 130-162.
- UNESCO (2004). Educación de la población rural: una baja prioridad (Rural education: A low priority). *Boletín del Sector Educación de la UNESCO*, 9(9): 4–7.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Vygotsky, L. S. (1981). Pensamiento y palabra. *Infancia y Aprendizaje*, 4(sup1), 15-35.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135- 147. doi: 10.1080/00461520.2013.794676.