

# Congreso Internacional de **Investigación y Pedagogía**

**nuevos** ESCENARIOS  
**SUJETOS**  
**ESCUELAS** **nuevas**



**11-15**  
**OCTUBRE**  
**2021**

**Freire y la Educación Contemporánea**





## **PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN ESCUELAS RURALES DESDE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE EN MATEMÁTICAS**

**Autor:**

**Zorro Suárez, Yessica Yolima**

Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón

**Correo electrónico:** [sholimita@hotmail.com](mailto:sholimita@hotmail.com)

**Eje temático:** Educación en Contextos rurales. Perspectivas Pedagógicas: un enfoque crítico

**Resumen:** El proceso de (re) significación de las prácticas pedagógicas se convierte en temática de interés en escenarios académicos, investigativos y reflexivos. Este trabajo analizó los elementos que materializaron la (re)significación de la práctica pedagógica de algunos docentes de escuelas rurales multigrado en cuanto a la enseñanza de las matemáticas. La práctica pedagógica vista desde el concepto de (re)significación es un proceso que se compone de variaciones y cambios de los significados de los docentes que resultan de la construcción colectiva luego de un proceso de negociación. Esta investigación se orientó desde un enfoque cualitativo fenomenológico, usando instrumentos como la observación, el cuestionario, el diario de campo y los grupos focales. Se evidenció la materialización del proceso de (re) significación dentro de la práctica pedagógica de los docentes participantes desde la sistematización de sus experiencias dentro de elementos como las ideas y percepciones, la enseñanza, la planeación y la evaluación, que dan cuenta de la

nueva perspectiva de los docentes respecto a la enseñanza y a su práctica pedagógica. A partir del desarrollo de este trabajo de investigación se abren diversas posibilidades de procesos de indagación relacionados con aspectos como la (re)significación en el aprendizaje de los estudiantes de escuela rural multigrado y el conocimiento disciplinar matemático de los docentes en ese mismo contexto.

**Palabras clave:** Práctica Pedagógica, Formación docente, Enseñanza de la matemática, Escuela rural multigrado, (Re)significación.

### **Introducción**

Dentro del contexto educativo se han desarrollado múltiples procesos de indagación referentes al análisis de la práctica pedagógica desde diferentes perspectivas teóricas y enfoques metodológicos, hecho palpable en la amplia productividad académica en este campo de estudio. En este sentido a partir de Jiménez (2005) aparece la necesidad de abordar el proceso de (re)significación de la práctica pedagógica a la luz de un programa de formación dirigido específicamente a los docentes que actúan en la escuela rural de tipo multigrado en el área de matemáticas

En la última década se han desarrollado diferentes investigaciones en torno a la práctica pedagógica, que visibiliza realidades propias de las interacciones y procesos configurados al interior del aula y de una institución educativa. En el ámbito internacional se destacan las investigaciones de Escobar (2016), Block et al. (2013), Enamorado (2012), Angulo et al. (2012), quienes se ocupan de aspectos como el análisis de la enseñanza de las matemáticas en escenarios de aula multigrado a través de la observación de sus prácticas. En el caso nacional se destacan los trabajos de Molina (2019), Buitrago y Giraldo (2016), de Guerra et al. (2016), Flórez y Betancur (2015), Pabón (2009), Barrero y Mejía (2005), quienes centran su interés en la enseñanza de las matemáticas y la práctica

pedagógica. A nivel local encontramos los aportes de Barrera y Valderrama (2018), Jiménez y Gutiérrez, (2017), Jiménez et al. (2016), Cuadros (2014), que abordan aspectos inherentes a la práctica pedagógica desde la enseñanza de la matemática en escenarios rurales y urbanos.

Es relevante señalar desde Zuluaga, (1999) que la práctica pedagógica se asume como el conjunto de conocimientos cotidianos o elaborados, conceptos, métodos, prescripciones y observaciones que analizan la interioridad y exterioridad de tres categorías: el saber, el sujeto y la institución. Las prácticas pedagógicas resultan entonces ser acciones orientadas que lleva a cabo el docente resultado de la reflexión, la explicación y la discusión de su experiencia educativa en una institución particular, que le da contexto y sentido a su quehacer. A su vez la (re) significación según Jiménez (2005):

*Es vista como un proceso de producción de (nuevos) significados y (nuevas) interpretaciones sobre lo que sabemos, hacemos y decimos. El proceso de (re)significación actúa, por tanto, sobre las experiencias y los saberes en acción que producen los sujetos que se encuentran para hablar sobre los mismos o sobre las interpretaciones dadas a la teoría y su articulación con la práctica.*

Con el fin de analizar el proceso de (re)significación de la práctica pedagógica de cinco docentes multigrado luego de un Programa de Formación Continua de matemáticas inicialmente se caracterizó el Programa de Formación Continua en el que participaron los docentes. A continuación, se describió la Práctica Pedagógica de los docentes. Finalmente se explicaron los elementos que materializaron la transformación de la práctica pedagógica de los docentes participantes después del programa de formación.

A partir de los elementos analizados, se puede decir que, desde el abordaje hecho a los objetivos planteados, se dio respuesta a la pregunta problema a partir del proceso de (re)significación en cada uno de los elementos encontrados vistos desde las dimensiones del sujeto, el saber y la institución: las ideas y percepciones, la enseñanza, la planeación y la evaluación reflejados en una (re) estructuración del currículo. Esta investigación permitió evidenciar la materialización del proceso de (re)significación dentro de la práctica pedagógica de los cinco docentes participantes desde la sistematización de sus experiencias dentro de los elementos ya mencionados que dan cuenta de la nueva perspectiva de los docentes respecto a la enseñanza, dado que actualmente la conciben como una práctica cuyo actor principal es el estudiante, de quien es importante conocer cómo piensa, actúa y aprende y cuyo mediador es el docente, dando razón a que después del proceso de formación y de cada sesión de reflexión sus prácticas no volvieron a ser las mismas.

La naturaleza dinámica y cambiante de los contextos educativos ha generado que las instituciones adopten diversos enfoques o modelos que se adapten al espacio cultural en el que se desarrollan y donde los docentes toman parte sustancial. El papel que tienen los docentes en la educación resulta ser muy importante al considerarlos como la base de una sociedad más desarrollada y productiva; son ellos los llamados a crear y diseñar las estrategias que forman los verdaderos líderes (Hopcroft, 2011; citado en Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN, 2011a). En este sentido, reflexionar sobre cómo, para qué y por qué enseña un docente, se convierte en una tarea que caracteriza la práctica pedagógica y que le permite innovar, profundizar y transformar los procesos de enseñanza (Castro et al. 2006), asociados a las creencias, concepciones, formación disciplinar y pedagógica (Jiménez & Gutiérrez 2017).

En el contexto de la educación colombiana, específicamente en la población rural, la práctica pedagógica actualmente se desarrolla alrededor del aula multigrado a partir del modelo pedagógico de Escuela Nueva, en donde un docente enseña diversas materias en dos o más grados simultáneamente. Según Vargas (2003), este tipo de aula se caracteriza por los altos niveles de pobreza, instalaciones inadecuadas, escasez de materiales pedagógicos, entre otros factores, que inciden en los bajos logros de aprendizaje de los estudiantes. Este ambiente (al que el docente debe adaptarse) resulta ser muy exigente dado que requiere una organización y un proceso de planeación más cuidadosa en el sentido de que es una misma planeación a partir de una misma temática ajustada para todos los grados; así mismo implica por parte del docente, una continua formación disciplinar y didáctica, que responda al contexto y al proceso educativo de los discentes.

El MEN (2011b), considera que mejorar la calidad educativa implica coordinar acciones en la formación de los docentes y directivos, de modo que sus prácticas y actividades pedagógicas incidan en el desarrollo de competencias de los estudiantes, que a su vez facilitarán la reflexión sobre estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de éstos, fomentando el desarrollo profesional de los educadores. En este sentido y bajo la heterogeneidad de condiciones socioculturales y disciplinares a las que se enfrenta un docente multigrado, se les ha otorgado la posibilidad de pertenecer a Programas de Formación Docente, cuyo propósito es fortalecer los procesos formativos de los docentes en diferentes disciplinas y unificar los aprendizajes que debe apropiarse cualquier estudiante que pertenezca al sector educativo del país, desde diferentes estrategias pensadas en el aula.

La enseñanza de las matemáticas ha tomado importancia por sus innumerables aportes a la sociedad, demandando a quienes la orientan desde los primeros niveles de escolaridad conocer la disciplina y su didáctica y permanecer en

formación continua que ayude a quien ingresa a un aula de clase a desarrollarse de forma activa y crítica en su vida social. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014), la formación no debe interrumpirse una vez que los docentes empiezan a trabajar en las escuelas; considera que deben estar preparados para atender las necesidades de los estudiantes de medios sociales desfavorecidos, incluidos los que asisten a escuelas que se encuentran en zonas remotas o tienen recursos escasos y alude a que la formación continuada debería aportarles ideas nuevas sobre la manera de apoyar a los estudiantes que tienen más dificultades de aprendizaje.

En este sentido, Zamora y Mendoza (2018) consideran que nuestro país está en deuda con la educación que reciben los docentes para incursionar en el contexto rural debido a la escasa preparación que reciben para actuar en este escenario. La escuela de tipo multigrado ha sido asumida como una necesidad en la educación rural de nuestro país, que rompe con los esquemas de edades y cursos, inmersa en un contexto con retos de aprendizaje diferentes a los encontrados dentro de las ciudades. Piñeros (2010) percibe que a lo largo del tiempo han sido muy pocos los programas de formación docente, tanto inicial como continua, que se han orientado específicamente a la educación rural, y que bajo el término de "igualdad" a partir de estructuras y currículos alejados de este tipo de realidades, se ha llegado a la homogenización de las prácticas de los docentes desaprovechando la potencialidad de este contexto.

Estos programas de formación que por lo general exigen a los participantes asistir a la institución donde se oferta, excluyen de alguna manera a aquellos docentes cuyo lugar de trabajo queda apartado de la institución de formación, dado que implica mayor dificultad para su acceso. A pesar de que algunas secretarías de educación buscan involucrar a las escuelas rurales en los procesos de formación docente, la condición de ruralidad de los docentes

termina siendo una nueva barrera para su formación, dado que la dispersión de las sedes, los altos costos de transporte y la duración de los traslados provoca que en realidad los docentes rurales sean los que menos participan en los procesos de formación (Bautista & González, 2019).

En respuesta al problema de la baja calidad educativa medida a través del desempeño en pruebas estandarizadas, en el año 2011 el Gobierno Nacional propone un programa de formación docente que acompañó y cualificó a docentes de básica primaria dentro de su escenario laboral, priorizando a las instituciones con bajos desempeños y de difícil acceso para fortalecer la práctica pedagógica, tomando como elementos de reflexión los momentos de planeación, ejecución y revisión de la clase de matemáticas. En este sentido, a partir del abordaje de diferentes estudios que se aproximan a la práctica pedagógica como lugar de análisis, se pretende retomar la propuesta de Jiménez y Gutiérrez (2017), de analizar la práctica pedagógica desde lo que se hace, examinando la manera de transformar las realidades de algunos docentes que participaron del Programa de Formación y buscando que la enseñanza de las matemáticas y su conocimiento tomen como punto de partida su especialización y la (re)significación de sus prácticas (Jiménez, 2002) Así entonces se plantea la necesidad de responder a la pregunta ¿cómo materializar la (re)significación de la práctica pedagógica de cinco docentes multigrado desde un programa de formación docente en matemáticas?

Según Esquea (2017) en la actualidad surge la necesidad de emprender procesos investigativos a nivel nacional que se ocupen de analizar la realidad construida en los diferentes contextos que aporten elementos conceptuales y metodológicos al saber pedagógico y al sector educativo. En este sentido, el análisis, la reflexión y la sistematización de las prácticas pedagógicas, se convierten en elementos cotidianos estrechamente relacionados dado que el quehacer de quien enseña, se constituye como uno de los ejes de su formación.



Este hecho convierte a las investigaciones sobre la práctica y los resultados de las mismas, en elementos de interés para entidades gubernamentales y privadas encargadas de estos procesos.

Investigar la práctica pedagógica de los docentes genera insumos documentales de gran valor en la medida en que según García-Cabrero et al. (2008) esta no se limita a los procesos educativos desarrollados en el aula de clase, sino que también considera las acciones anteriores y posteriores a estos, en donde intervienen elementos culturales, académicos y políticos que permiten la construcción de saberes colectivos (UNESCO, 2004); el escenario de la práctica pedagógica resulta ser un elemento fundamental que permite validar, comprobar y transformar diferentes planteamientos en los que se sustenta la educación, además de ser un espacio de transformación del docente en donde tiene la oportunidad de explorarse, sensibilizarse y observarse desde su quehacer cotidiano (Alzate, 2015). Además, la práctica pedagógica se convierte en un fenómeno de estudio permanente dado que implica una actividad social sumergida en una red compleja de relaciones, vivencias y concepciones alimentada por factores físicos, individuales, colectivos y contextuales (Esquea, 2017).

### **Metodología**

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, desde una perspectiva fenomenológica en el sentido de estudiar la realidad de la práctica pedagógica que gira alrededor de un aula multigrado en el sector rural de manera natural, indagando acerca de las interacciones, procesos y estrategias que utilizan los docentes dentro y fuera del aula. En este sentido Hernández y Mendoza (2018) consideran que el investigador de un estudio cualitativo puede explorar, analizar, describir e interpretar fenómenos vistos desde las

percepciones y significados emergentes de las experiencias de los participantes, en su ambiente natural en relación con su contexto.

En un primer momento con el objetivo de caracterizar el programa de formación en el que participaron los docentes, se realizó una exhaustiva revisión documental, de donde se tomaron, documentos recuperados de la página oficial del Ministerio de Educación Nacional, cartillas de cursos virtuales, documentación normativa, publicaciones periódicas y reportes de investigación de los que se consultó antecedentes del Programa, metodologías, estructura (organización, funcionamiento, participantes y cobertura) y marco legal.

En un segundo momento se tomaron registros audiovisuales de los grupos focales y de las observaciones. Se escucharon quince horas de grabación de las que se seleccionaron para su transcripción los elementos útiles a esta investigación; además se aplicaron dos cuestionarios por participante con el propósito de describir la práctica pedagógica de un docente multigrado. El investigador intervino como observador participante, involucrándose dentro del contexto donde sucedieron los hechos de la investigación, siendo un agente reconocido y aceptado por los docentes participantes y alumnos dado que cumplió la función de tutor del Programa al que pertenecían los docentes.

En los grupos focales se incluye una temática específica, preguntas de investigación, unos objetivos claros, la justificación y los lineamientos de la dinámica del grupo y se usa con el fin de explorar los conocimientos y experiencias de los participantes en un ambiente de interacción; en este espacio se examina el pensar de un individuo (qué piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera). Así mismo, activa la opinión y discusión pedagógica de los participantes en múltiples temas, incluso en aquellos de los que no se tenga un amplio conocimiento y de donde se genera una gran riqueza de testimonios. En el grupo focal, se privilegia el habla como medio para captar la

forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo (Hamui-Sutton & Varela, 2013).

Para la presente investigación, se realizaron cuatro grupos focales alternos a cuatro sesiones de trabajo que actualmente hacen parte de la práctica docente a los que todos los docentes asistieron. Estos grupos focales se tornaron con gran naturalidad dado las relaciones de confianza previas que existían entre los participantes; se llegó a acuerdos respecto a que la opinión de todos sería valiosa para el desarrollo del trabajo y que habría libertad de opinión, siempre bajo el marco de una continua reflexión y evaluación de sus prácticas a través del intercambio de las experiencias que giraran alrededor de una sesión de clase. En cada uno de los grupos fueron asignadas tareas que debían llevar resueltas para las siguientes reuniones. Así mismo se realizó una entrevista semi-estructurada orientada a indagar acerca de las ideas y percepciones del quehacer educativo de los docentes y fue aplicada dentro de los espacios del grupo focal. Janesick (1998; citado en Hernández, Fernández & Baptista, 2014) considera que a través de las preguntas y respuestas que allí resultan, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto al quehacer docente. Finalmente, para explicar los elementos que materializan la transformación de la práctica pedagógica del docente multigrado en el área de Matemáticas, se procedió a identificar dichos elementos a partir del análisis de la información recolectada a través de la elaboración de una matriz de relaciones entre categorías de análisis en donde se trianguló la información.

## **Desarrollo**

Dentro de esta investigación se consideró describir la práctica pedagógica de los cinco docentes multigrado desde del programa de formación al que pertenecieron (segundo objetivo específico). En este sentido se presentan los resultados obtenidos a partir de la categoría de análisis práctica pedagógica. Así



entonces, a partir de Zuluaga (2009) quien considera que el contexto y el docente enmarcan una diferencia en el desarrollo de las prácticas, se realizó la caracterización del contexto desde el reconocimiento de las características propias de cada escuela y del perfil de los docentes; así mismo se describieron cada una de las acciones (actividades fuera y dentro del aula) en la que se sumerge la práctica pedagógica de los docentes participantes de la investigación.

### **Las Escuelas:**

**Escuela 1 (E1):** se localiza a 20 km del casco urbano del municipio. El docente de la escuela se transporta en motocicleta tardando aproximadamente 30 minutos para llegar a ella. En cuanto a 103 la infraestructura, la escuela está compuesta por una cocina, un comedor escolar, el patio donde realizan actividades deportivas y actos cívicos, tres baterías de baños, para docente, niñas y niños respectivamente; además un salón de lectura y ensayos de izadas de bandera y dos salones divididos por una columna que da la impresión de ser un mismo espacio; este salón donde habitualmente se desarrollan las clases, cuenta con dos tableros (uno acrílico y uno de tiza), cinco computadores, una biblioteca compuesta por libros que el MEN ha suministrado durante diferentes periodos de tiempo; no cuenta con video beam y para usarlo, el docente debe solicitarlo a la sede central, dado que se dispone solo de dos de estos elementos para uso de todas las escuelas del colegio; no hay conectividad a internet. La escuela no cuenta con servicio de agua de manera permanente, al igual que cuentan con energía eléctrica cuatro días a la semana hasta las diez u once de la mañana, en el mejor de los casos. El docente cuenta con 14 estudiantes distribuidos así: dos estudiantes de preescolar, tres de 1º, tres estudiantes de 2º, dos estudiantes de 3º y cuatro estudiantes de 5º sin contar con población estudiantil de 4º.



**Escuela 2 (E2):** Está ubicada a 15 km del casco urbano del municipio. El docente se transporta en moto antes de empezar la montaña, y camina aproximadamente 2 kilómetros para llegar a la escuela. La infraestructura física de la escuela está compuesta por el restaurante, la cocina, tres baños, un patio modesto, un salón de tecnología que cuenta con tres computadores de mesa que a su vez funciona como bodega para guardar maquetas, mapas, globos terráqueos y manualidades de los estudiantes; así mismo cuenta con un salón en donde se realizan las clases habitualmente; este salón cuenta con dos tableros de tiza y uno acrílico. Esta es la única escuela que cuenta con video beam fijo. En cuanto a servicios públicos, por lo general se cuenta con luz eléctrica pero el servicio del agua es intermitente. La biblioteca se compone de libros suministrados por el MEN y 104 enciclopedias que la docente lleva de su casa. La escuela cuenta con 17 estudiantes matriculados (uno de preescolar, uno de 1º, uno de 2º, cuatro de 3º, cuatro de 4º y seis de 5º) y uno al que le llama "asistente" que es un niño de cuatro años al que sin ser matriculado acepta en el aula y realiza actividades para él.

**Escuela 3 (E3):** dista del casco urbano alrededor de 7 km. La docente accede a la escuela en motocicleta tardando 15 minutos desde su lugar de residencia. Esta es la escuela con mayor área en su extensión. Cuenta con cocina, restaurante, cancha de baloncesto, zona de cultivo, cuatro salones dispuestos de la siguiente manera: el primer salón está destinado a realizar las clases habituales y cuenta con dos tableros; el segundo salón se usa como cuarto de implementos de deportes; el tercer salón está designado para ver películas/videos o para realizar reuniones con padres de familia; y el cuarto salón está desinado como cuarto de juego. La escuela cuenta con dos computadores portátiles, una impresora y el video beam que pertenece a la docente pero que permanece allí. Su biblioteca está compuesta por libros del MEN, cuentos y textos escolares que la docente recolecta, y por libros y revistas



de diversos temas que los estudiantes llevan desde casa. Momentáneamente cuenta con acceso a internet. La docente acompaña a 12 estudiantes (dos de preescolar, uno de 1º, cinco de 3º, dos de 4º y dos de 5º).

**Escuela 4 (E4):** está ubicada en el centro del municipio y dos docentes están a cargo de ésta; por un lado, uno de los grupos está compuesto por 14 estudiantes (tres de preescolar, tres de 1º y ocho de 3º) y el segundo grupo por 17 estudiantes (cuatro de 2º, cuatro de 4º y nueve de 5º). La escuela cuenta con un aula múltiple, cancha de fútbol y baloncesto, sala de informática, salón de deportes y el salón para cada docente. No cuentan con biblioteca dentro del aula, sino que hacen uso de la biblioteca de la sede central. No cuenta con video beam; hay acceso a internet. Cada salón cuenta con un tablero acrílico. Dentro de las generalidades de este contexto se puede decir que son escuelas del estilo multigrado con condiciones socioculturales similares; estos estudiantes de origen campesino pertenecen a un nivel socio económico uno, y sus padres o acudientes se dedican a actividades agropecuarias; para el acceso a las escuelas se hace uso de medios de transporte como automóviles “camperos”, motocicletas o a pie; los estudiantes no cuentan con el beneficio del servicio de “Ruta escolar” , dado que las vías de acceso son trochas que requieren de un vehículo robusto, por lo que llegan a sus escuelas caminando, tardando de 15 minutos a una hora y media.

El proceso de observación permitió a la investigadora sumergirse en los escenarios (escuelas) y actividades donde se desarrolla la práctica pedagógica de los docentes participantes (sesiones de “comunidades de aprendizaje”) de donde se pueden destacar varios hallazgos:

Dentro de la comunidad de aprendizaje se establecieron acuerdos que implican compromiso por parte de quienes la integran: asistir puntualmente y mostrar disposición de trabajo, conservar buen manejo del tiempo, equidad de voz,



reconocer el valor del silencio, escucha atenta y uso respetuoso de los elementos tecnológicos. Es importante señalar que cada una de las sesiones de trabajo con la comunidad está precedida por un objetivo claro elaborado por los docentes y apoyados en sustentos teóricos consultados por ellos mismos. Al ser la formación uno de los pilares de la comunidad de aprendizaje, el docente disciplinar de matemáticas desarrolla actividades diseñadas por él o por el programa encaminadas a reconocer las posibles necesidades de formación comunes en el grupo para trazar un plan de acción y ser de alguna manera objeto de trabajo de próximos encuentros.

El proceso de reflexión que realizan los docentes dentro de la comunidad de aprendizaje, gira al alrededor de la evaluación formativa en donde su principal insumo son los resultados de pruebas tanto internacionales, nacionales como institucionales; a este pilar lo denominan "uso pedagógico de resultados". Este hecho se evidencia en la planeación, elemento que se compone de acciones antes, durante y después de una clase. Así entonces los docentes al momento de planear, realizan con antelación una prueba diagnóstica (prueba institucional) o a partir de las preguntas de las pruebas Saber, de tal modo que puedan analizar los resultados obtenidos por sus estudiantes para luego identificar aprendizajes a mejorar y por último planear a la luz de los referentes curriculares establecidos por el MEN. Este proceso se completa hasta que ejecuten la clase y se reúnan en la comunidad de aprendizaje para reflexionar acerca de la experiencia.

### **Conclusiones**

La investigación aquí presentada registra aspectos relevantes de la práctica pedagógica de docentes multigrado en el área de matemáticas que fue objeto de transformación a partir de un Programa de formación continua; así mismo es un aporte para la comunidad educativa ya que a partir de la realidad de los

docentes, se encuentran elementos que transforman la práctica pedagógica y que pueden ser objeto de futuros estudios. Al ser los docentes participantes de la investigación, docentes que conviven con realidades propias de las zonas rurales, el desarrollo aquí planteado resalta su labor como docentes no disciplinares que comparten propósitos de superación personal y profesional. Así mismo, la práctica pedagógica en el área de matemáticas de estos docentes abre camino a avanzar en estudios que apunten a una mayor cobertura de educación superior especializada en este tipo de contextos a partir de cada disciplina.

El Programa de formación permitió a los docentes participantes de la investigación experimentar procesos (re)significación mutua entre docentes y formadores. Así desde cada momento de formación, planeación o reflexión los docentes experimentaron un continuo intercambio de saberes que hacían su práctica diferente. Así mismo, los componentes pedagógicos, de gestión escolar y de formación y acompañamiento a docentes se convirtieron en estrategias encaminadas a realizar transformaciones en las creencias, saberes, incluso expectativas de los docentes.

A partir de los tres momentos de la metodología de Estudio de Clase se pueden articular los momentos que componen las prácticas de aula de los docentes, así dentro del momento de indagación-planeación, se articula con los momentos de formación y planeación de la prueba diagnóstica, dentro del momento de ejecución de la observación, se articulan los acompañamientos realizados a los docentes en sus aulas; y dentro del momento de revisión y reflexión, se articula con los espacios de reflexión dentro de los grupos o comunidades de aprendizaje.

Se evidencia transformaciones en las prácticas de los docentes a partir del componente de formación situada del Programa al que pertenecieron los



docentes. Esta dinámica permitió a los docentes mismos visitar las escuelas de los colegas para conocer, reflexionar, discutir y crear estrategias a partir del acompañamiento entre pares. Se evidenció que, el abrir dentro de la institución educativa, espacios de reflexión a sus docentes repercute de manera positiva a toda la comunidad educativa, dado que no sólo se transforman las prácticas de los docentes reflejados en los estudiantes y por ende a padres de familia, sino que el mismo currículo sufre adecuaciones y actualizaciones a partir de elementos como planes de estudio, de área que llevan a la calidad educativa.

Cabe resaltar que las comunidades de aprendizaje o grupos de reflexión se convirtieron en un mecanismo de formación continua que enriqueció las prácticas pedagógicas de los docentes, dado que ellos reconocen que su formación inicial no ha respondido a sus necesidades y ven en estos espacios, oportunidades de interacción entre colegas e intercambio de experiencias que logran descubrir y (re)descubrir su proyecto de vida, sus creencias, su entorno, sus estudiantes, institución y todo el contexto. De este modo sus conocimientos disciplinares son mayores y mejores. Las comunidades de aprendizaje formadas a partir del Programa evidencian un continuo proceso de (re)significación y reciprocidad de saberes, ideas y prácticas en un ambiente de trabajo entre pares de intercambio de conocimientos entre los docentes y docentes disciplinares.

### **Referentes Bibliográficos**

Alzate, A. (2015). Prácticas y formación docente: un escenario propicio para promover la investigación educativa en Colombia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1- 17. Doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18962>

Bautista, M., y González, G (2019). *Docencia Rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*. Contacto Grafico. Bogotá D.C.



Castro, E., Peley, R., y Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(3), 591- 595

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext), 88-103.

Esquea-Gamero, O. (2017). Sentidos de la práctica pedagógica en la formación docente. Caso Facultad de Educación - Universidad del Atlántico. *Praxis*, 13(2), 171-180. doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2359>

García-Cabrero, B., Loredó, E. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(Número Especial), 1. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. México, D.F: McGraw - Hill.

Hamui-Sutton, A y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Revista scielo*.2(5), 55-60. Recuperado en 22 de abril de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000100009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009)

Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6a. edición México D.F. McGraw-Hill.

Jiménez, A. (2002). Quando professores de matemática da escola e da universidade se encontram: (re)significação e reciprocidade de saberes (Tesis Doctoral). Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP): Campinas SP – Brasil.



Jiménez, A. (2005). Formación de Profesores de Matemáticas: Aprendizajes Recíprocos Escuela-Universidad. Tunja, Colombia: Buhos Editores.

Jiménez, A., y Gutiérrez, A. (2017). Realidades Escolares en las Clases de Matemáticas. Educación matemática, 29(3), 109-129. doi: 10.24844/EM2903.04

Martínez, Y. (2017). La reflexión de la práctica pedagógica: un camino a transitar en la construcción de saber pedagógico (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá

Ministerio de Educación Nacional. (2011a). La verdadera importancia de los profesores. Recuperado el día 25 de julio de 2018 de <https://www.mineduacion.gov.co/observatorio/1722/article-272320.html>.

Ministerio de Educación Nacional- Colombia. (2011b). Programa para la transformación de la calidad educativa. Guía para los actores involucrados. Recuperado el día 25 de julio de 2018 de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles310661\\_archivo\\_pdf\\_guia\\_actors.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles310661_archivo_pdf_guia_actors.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos post-2015. Recuperado el día 20 de julio de 2018 de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/Declaracion-de-Lima-31-10-2014-ESP.pdf>

Piñeros, L.J. (2010). Una mirada a las cifras de la educación en Colombia 2002-2009. Bogotá: Proyecto Educación compromiso de todos.



Souto, M. (2010). Elucidación Crítica sobre la Formación Docente. Itinerarios Educativos, 1(4), 83-92. Doi: <https://doi.org/10.14409/ie.v1i4.3927>

Zamora, L., y Mendoza, A. (2018). La formación de educadores para el trabajo rural: el reto planteado por la escuela rural multigrado en Colombia. Nodos y nudos, 6(45), 74-87. doi: 10.17227/nyn.vol6.num45-8326

Zuluaga, O. (1999) Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber. Santafé de Bogotá, Colombia: Universidad de Antioquia. Anthropol. Siglo del Hombre.