

	MACROPROCESO DE APOYO	CÓDIGO: AAAR113
	PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO	VERSIÓN: 5
	DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	VIGENCIA: 2021-04-19
		PÁGINA: 1 de 1

16

FECHA	12 de junio 2021
--------------	------------------

Señores
 UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA
 BIBLIOTECA
 Ciudad

UNIDAD REGIONAL	Sede Fusagasugá
TIPO DE DOCUMENTO	Trabajo de Grado
FACULTAD	Educación
NIVEL ACADÉMICO DE FORMACIÓN O PROCESO	Pregrado
PROGRAMA ACADÉMICO	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales

El Autor(Es):

APELLIDOS COMPLETOS	NOMBRES COMPLETOS	No. DOCUMENTO DE IDENTIFICACIÓN
Montoya Páez	Paula Daniela	1069766005

Director(Es) y/o Asesor(Es) del documento:

APELLIDOS COMPLETOS	NOMBRES COMPLETOS
Bejarano Amante	Cristhian Manuel

TÍTULO DEL DOCUMENTO
Percepción de los docentes en formación de VIII y IX semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Cundinamarca, una sistematización de experiencias sobre la práctica pedagógica antes y durante la pandemia.

SUBTÍTULO (Aplica solo para Tesis, Artículos Científicos, Disertaciones, Objetos Virtuales de Aprendizaje)

TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Aplica para Tesis/Trabajo de Grado/Pasantía

Licenciado en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales.

AÑO DE EDICION DEL DOCUMENTO	NÚMERO DE PÁGINAS
2021	74

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS
(Usar 6 descriptores o palabras claves)

ESPAÑOL	INGLÉS
1. Práctica pedagógica	Pedagogical practice
2. Didáctica	Didactics
3. Formación docente	Teacher training
4. Virtualidad	Virtuality
5. Pandemia	Pandemic
6. Enseñanza - aprendizaje	Teaching - Learning

RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS
(Máximo 250 palabras – 1530 caracteres, aplica para resumen en español):

La sistematización de las experiencias desde las prácticas pedagógicas de los docentes en formación de VIII y IX semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales, es realizado como un ejercicio que permite reconocer los elementos que se hacen más relevantes para ellos en el aula, un escenario, que en situaciones normales, resulta complejo de reconstruir lo que pasa en su interior, y que con la migración del aula a la virtualidad a causa de las medidas de contingencia por la pandemia por COVID- 19, tal reconstrucción se vuelve un reto, no solo por la imposibilidad de registrar las dinámicas propias de las interacciones en el entorno educativo, sino también por la significativa reducción de encuentros y tiempos a través de las plataformas digitales empleadas para dar continuidad a los procesos académicos. La presente investigación se realizó bajo el interés académico de reconocer y analizar desde las narrativas de los docentes en formación los impactos de la pandemia por COVID – 19 en las prácticas pedagógicas que adelantaban, teniendo en cuenta los procesos desarrollados en la presencialidad, con el fin de obtener una mirada comparativa que permitiera identificar los cambios en materia pedagógica, metodológica y didáctica desde un ejercicio reflexivo que contextualice y se aproxime a la problemática específica en relación a las dinámicas y problemáticas que surgieron y en otros casos se agudizaron debido a la crisis por la pandemia.

The systematization of the experiences from the pedagogical practices of the teachers in training of the VIII and IX semesters of the Bachelor of Social Sciences, is carried out as an exercise that allows to recognize the elements that become more relevant for them in the classroom, a scenario, that in normal situations, it is complex to reconstruct what happens inside, and that with the migration from the classroom to virtuality due to contingency measures due to the COVID-19 pandemic, such reconstruction becomes a challenge, not only due to the impossibility of registering the dynamics of the interactions in the educational environment, but also due to the significant reduction of encounters and times through the digital platforms used to give continuity to the academic processes. This research was carried out under the academic interest of recognizing and analyzing from the

FUENTES (Todas las fuentes de su trabajo, en orden alfabético)

Abadía, L. (2020) El reto que el sector educativo en Colombia debe superar tras la pandemia. Revista Hoy en la Javeriana.
Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. Folios, (46), 15-27.
Álzate, María & Quiceno Serna, Yesenia. (2014). Las políticas educativas en Colombia y sus repercusiones en la formación y la enseñanza de las ciencias. 2. 47-59.
Arias, Diego. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. Revista de estudios sociales 52: 134 -146.
Atehortúa, Adolfo. 2005. Crítica a los manuales: una exploración por la enseñanza de la historia en secundaria. Revista Pedagogía y Saberes 22: 83-92.
Badilla Saxe, Eleonora. (2009). Diseño curricular: de la integración a la complejidad. Revista Actualidades Investigativas en

AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN

Por medio del presente escrito autorizo (Autorizamos) a la Universidad de Cundinamarca para que, en desarrollo de la presente licencia de uso parcial, pueda ejercer sobre mí (nuestra) obra las atribuciones que se indican a continuación, teniendo en cuenta que, en cualquier caso, la finalidad perseguida será facilitar, difundir y promover el aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

En consecuencia, las atribuciones de usos temporales y parciales que por virtud de la presente licencia se autoriza a la Universidad de Cundinamarca, a los usuarios de la Biblioteca de la Universidad; así como a los usuarios de las redes, bases de datos y demás sitios web con los que la Universidad tenga perfeccionado una alianza, son: Marque con una "X":

AUTORIZO (AUTORIZAMOS)	SI	NO
1. La reproducción por cualquier formato conocido o por conocer.	X	

2. La comunicación pública, masiva por cualquier procedimiento, medio físico, electrónico y digital	X	
3. La inclusión en bases de datos y en sitios web sean éstos onerosos o gratuitos, existiendo con ellos previa alianza perfeccionada con la Universidad de Cundinamarca para efectos de satisfacer los fines previstos. En este evento, tales sitios y sus usuarios tendrán las mismas facultades que las aquí concedidas con las mismas limitaciones y condiciones.	X	
4. La inclusión en el Repositorio Institucional con motivos de publicación, en pro de su consulta, vicivilización académica y de investigación.	X	

De acuerdo con la naturaleza del uso concedido, la presente licencia parcial se otorga a título gratuito por el máximo tiempo legal colombiano, con el propósito de que en dicho lapso mi (nuestra) obra sea explotada en las condiciones aquí estipuladas y para los fines indicados, respetando siempre la titularidad de los derechos patrimoniales y morales correspondientes, de acuerdo con los usos honrados, de manera proporcional y justificada a la finalidad perseguida, sin ánimo de lucro ni de comercialización.

Para el caso de las Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía, de manera complementaria, garantizo(garantizamos) en mi(nuestra) calidad de estudiante(s) y por ende autor(es) exclusivo(s), que la Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía en cuestión, es producto de mi(nuestra) plena autoría, de mi(nuestro) esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de mi(nuestra) creación original particular y, por tanto, soy(somos) el(los) único(s) titular(es) de la misma. Además, aseguro (aseguramos) que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas, por fuera de los límites autorizados por la ley, según los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifiesto (manifestamos) que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos de la Tesis o Trabajo de Grado es de mí (nuestra) competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Universidad de Cundinamarca por tales aspectos.

Sin perjuicio de los usos y atribuciones otorgadas en virtud de este documento, continuaré (continuaremos) conservando los correspondientes derechos patrimoniales sin modificación o restricción alguna, puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación de los derechos patrimoniales derivados del régimen del Derecho de Autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “*Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores*”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. En consecuencia, la Universidad de Cundinamarca está en la obligación de RESPETARLOS Y HACERLOS RESPETAR, para lo cual tomará las medidas correspondientes para garantizar su observancia.

NOTA: (Para Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía):
 Información Confidencial:
 Esta Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía, contiene información privilegiada, estratégica, secreta, confidencial y demás similar, o hace parte de la investigación que se adelanta y cuyos resultados finales no se han publicado. SI _____ NO_X_____ .
 En caso afirmativo expresamente indicaré (indicaremos), en carta adjunta tal situación con el fin de que se mantenga la restricción de acceso.

LICENCIA DE PUBLICACIÓN

Como titular(es) del derecho de autor, confiero(erimos) a la Universidad de Cundinamarca una licencia no exclusiva, limitada y gratuita sobre la obra que se integrará en el Repositorio Institucional, que se ajusta a las siguientes características:

a) Estará vigente a partir de la fecha de inclusión en el repositorio, por un plazo de 5 años, que serán prorrogables indefinidamente por el tiempo que dure el derecho patrimonial del autor. El autor podrá dar por terminada la licencia solicitándolo a la Universidad por escrito. (Para el caso de los Recursos Educativos Digitales, la Licencia de Publicación será permanente).

b) Autoriza a la Universidad de Cundinamarca a publicar la obra en formato y/o soporte digital, conociendo que, dado que se publica en Internet, por este hecho circula con un alcance mundial.

c) Los titulares aceptan que la autorización se hace a título gratuito, por lo tanto, renuncian a recibir beneficio alguno por la publicación, distribución, comunicación pública y cualquier otro uso que se haga en los términos de la presente licencia y de la licencia de uso con que se publica.

d) El(Los) Autor(es), garantizo(amos) que el documento en cuestión, es producto de mi(nuestra) plena autoría, de mi(nuestro) esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de mi (nuestra) creación original particular y, por tanto, soy(somos) el(los) único(s) titular(es) de la misma. Además, aseguro(aseguramos) que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas, por fuera de los límites autorizados por la ley, según los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifiesto (manifestamos) que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos es de mí (nuestro) competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Universidad de Cundinamarca por tales aspectos.

e) En todo caso la Universidad de Cundinamarca se compromete a indicar siempre la autoría incluyendo el nombre del autor y la fecha de publicación.

f) Los titulares autorizan a la Universidad para incluir la obra en los índices y buscadores que estimen necesarios para promover su difusión.

g) Los titulares aceptan que la Universidad de Cundinamarca pueda convertir el documento a cualquier medio o formato para propósitos de preservación digital.

h) Los titulares autorizan que la obra sea puesta a disposición del público en los términos autorizados en los literales anteriores bajo los límites definidos por la universidad en el "Manual del Repositorio Institucional AAAM003"

i) Para el caso de los Recursos Educativos Digitales producidos por la Oficina de Educación Virtual, sus contenidos de publicación se rigen bajo la Licencia Creative Commons: Atribución- No comercial- Compartir Igual.



j) Para el caso de los Artículos Científicos y Revistas, sus contenidos se rigen bajo la Licencia Creative Commons Atribución- No comercial- Sin derivar.



Nota:

Si el documento se basa en un trabajo que ha sido patrocinado o apoyado por una entidad, con excepción de Universidad de Cundinamarca, los autores garantizan que se ha cumplido con los derechos y obligaciones requeridos por el respectivo contrato o acuerdo

La obra que se integrará en el Repositorio Institucional, está en el(los) siguiente(s) archivo(s).

Nombre completo del Archivo Incluida su Extensión (Ej. Nombre completo del trabajo.pdf)	Tipo de documento (ej. Texto, imagen, video, etc.)
Percepción de los docentes en formación de VIII y IX semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de	Texto

En constancia de lo anterior, Firmo (amos) el presente documento:

APELLIDOS Y NOMBRES COMPLETOS	FIRMA (autógrafo)
PAULA DANIELA MONTOYA PÁEZ	

**PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN DE VIII Y IX
SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES DE LA
UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA, SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
ANTES Y DURANTE LA PANDEMIA**

Presentado por:

PAULA DANIELA MONTOYA PÁEZ

Universidad de Cundinamarca

Facultad de Educación

Licenciatura en Ciencias Sociales

Fusagasugá

2021

**PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN DE VIII Y IX
SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES DE LA
UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA, SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
ANTES Y DURANTE LA PANDEMIA**

Presentado por:

PAULA DANIELA MONTOYA PÁEZ

**Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de licenciado
en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales.**

Director:

CRISTHIAN MANUEL BEJARANO AMANTE

Universidad de Cundinamarca

Facultad de Educación

Licenciatura en Ciencias Sociales

Fusagasugá

2021

Tabla de contenido

Introducción	1
Planteamiento del problema	3
Objetivos	5
Objetivo general:	5
Objetivos específicos:	5
Justificación	6
Antecedentes	8
La educación en el marco del COVID – 19	8
Práctica pedagógica y el proceso formativo	10
Marco conceptual	14
Formación docente	14
Práctica docente	15
Didáctica	22
Educación y virtualidad	24
Metodología	26
Técnicas de recolección de datos	28
Población y Muestra	28
Sistematización de la experiencia	28
Entrevista	29
Cuestionario	29
Matriz de análisis.	30
CAPÍTULO I	32
Sistematización de las experiencias de práctica	32
Caracterización de la práctica y sus escenarios	32

Saber pedagógico.....	34
Modalidad de atención educativa	35
Emociones de la población estudiantil y docentes en formación.....	36
Influencia del contexto en la adaptación a los escenarios de prácticas	37
Relación docente titular – docente en formación	39
CAPÍTULO II	40
Factores e impactos que configuran las prácticas pedagógicas	40
Deserción.....	41
Desigualdad.....	45
CAPÍTULO III.....	52
El papel de las ciencias sociales.....	52
Conclusiones	57

Introducción

La sistematización de las experiencias de las prácticas pedagógicas de los docentes en formación de VIII y IX semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales, es realizada como un ejercicio que permite reconocer los elementos más relevantes para ellos en el aula, un escenario que en situaciones normales ya es complejo si se quiere reconstruir lo que pasa en su interior y con la migración del aula a la virtualidad tal reconstrucción se vuelve un reto, no solo por la imposibilidad de registrar las dinámicas propias de las interacciones en el entorno educativo, sino también por la significativa reducción de encuentros y tiempos a través de las plataformas digitales empleadas para dar continuidad a los procesos académicos.

La investigación se realizó bajo el interés académico de reconocer y analizar desde las narrativas de los docentes en formación los impactos de la pandemia por COVID – 19 en las prácticas pedagógicas que adelantaban, teniendo en cuenta los procesos desarrollados en la presencialidad, con el fin de obtener una mirada comparativa que permitiera identificar los cambios en materia pedagógica, metodológica y didáctica desde un ejercicio reflexivo, que contextualice y se aproxime a la problemática específica en relación a los cambios y problemáticas que surgieron o se agudizaron debido a la crisis por la pandemia.

En consecuencia, el trabajo es estructurado de la siguiente manera con el fin de presentar una mirada clara sobre el tema de estudio: en la primera parte se expone el planteamiento del problema que encierra y contextualiza la pregunta que orienta la investigación, los objetivos que demarcan las acciones para dar respuesta a dicha pregunta y la justificación, en donde se expone la relevancia del tema.

En la segunda parte se ubican los antecedentes de la investigación categorizados mediante los criterios temáticos de la educación en el marco del COVID – 19, la práctica pedagógica y el proceso formativo, junto con el desarrollo de un marco conceptual en el que se cubren elementos como la práctica y la formación docente, la didáctica, la enseñanza de las ciencias sociales, las ciencias sociales escolares, la educación y la virtualidad, finalizando con la metodología correspondiente a una investigación con enfoque cualitativo, de tipo descriptivo que posibilita hacer una lectura de la realidad mediante herramientas como la sistematización de las experiencias.

En la tercera parte se encuentra el análisis materializado en tres capítulos. El primero da cuenta de la recopilación de las narrativas de los docentes en formación que permiten apreciar sus sentires respecto a la estructura de la práctica en el plan de estudios; el saber pedagógico, entendido como los conocimientos construidos por el docente al interior del aula mediante la interacción y donde confluyen aspectos como la modalidad de atención educativa, emociones de la población estudiantil y de los docentes en formación; influencias del contexto en los procesos de adaptación a los escenarios de práctica y la relación docente en formación – docente titular. En el segundo capítulo se presentan y definen los factores e impactos que influyen en la realización de las prácticas pedagógicas tales como la deserción y la desigualdad; para finalizar en el tercer capítulo se enfatiza en el papel de las ciencias sociales en la educación escolar y superior y su rol en momentos de coyuntura como el que desencadenó la pandemia.

Finalmente, se exponen las conclusiones como un ejercicio de síntesis del proceso de análisis y reflexión que posibilitó la investigación.

Planteamiento del problema.

Los escenarios donde se desarrolla la actividad docente van desde el colegio hasta la universidad, son espacios dinámicos que, en su mayoría, tienen como bases centrales “transmitir y mantener los valores de la cultura de una sociedad a través de un currículo, promover los cambios socioculturales de su entorno y contribuir con la formación personal y profesional de la población” (Díaz, 2006, p. 4). Así, la educación no solo se ocupa de los problemas que surgen en dichas instituciones, sino que los problemas del contexto también son de interés en una doble dirección: la influencia que lo exterior ejerce y las intervenciones que desde el campo educativo se pueden realizar.

Según Braslavsky, basada en Schwartz (2003), la calidad de la educación se refiere a “aquello que les da a todos las posibilidades de aprender lo necesario para su desarrollo personal aprovechando las situaciones de su contexto, en este sentido la educación es entendida como un factor de transformación fundamental y uno de los medios más importantes para dotar de capacidades al ser humano; la educación adquiere un papel aún más esencial en tiempos de crisis”. (p. 5) Sin embargo, la pandemia ha representado una ruptura para los sistemas educativos en sus métodos habituales, ingreso, desarrollo y culminación de procesos educativos.

En este contexto, la situación de pandemia causada por el COVID – 19, resulta un ejemplo claro de un fenómeno que afecta, reconfigura e influencia la educación y sobre todo el proceso de enseñanza aprendizaje, planteando grandes retos para todos los actores educativos, entre ellos los docentes en formación que desarrollaban las prácticas pedagógicas de manera presencial y ahora se enfrentan a una educación apoyada en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Situación que evidenció de forma más clara las grandes desigualdades en cuestión de acceso a la educación en todos los niveles, así como las brechas de acceso a la red.

Por tanto, preguntarse qué hacer y cómo afrontar una situación que no tiene un fin próximo aparente, resulta tan importante como el cuestionarse sobre los fines y propósitos de la educación, entendida como un fenómeno holístico con factores interdependientes de los que depende su curso y eficacia, por lo que en este proceso las decisiones de las autoridades educativas en materia de decretos y reglamentaciones generó retos para estudiantes, docentes

y padres de familia, ya que enmarco el proceso formativo en la autogestión y la disciplina de los estudiantes, situación que en palabras de Gutiérrez (2020) llevó a cuestionar el rol del docente: “de un modelo expositivo, fundado en los contenidos, a uno modelo de cooperación y acompañamiento del aprendizaje” (p. 6).

Esto nos lleva a que en Colombia el debate educativo actual se fundamenta, según estudios de Bolívar (2019), en la premisa de que la calidad de la educación está relacionada de modo directo a la calidad de la formación, idea que se ha plasmado en políticas las cuales han transformado los programas de formación de educadores de un componente práctico subordinado a la teoría, a un componente práctico que se reclama como esencial, transversal y estructurador de la formación. Lo que se ve reflejado en los cambios de nominación de la práctica pedagógica en los planes de estudio en los últimos años. Según Baquero (2010), estos cambios corresponden a las tendencias pedagógicas que le subyacen, de ahí que “no solo el concepto haya sufrido transformaciones, sino que las maneras de nombrarlo sean tan diversas” (p. 9), con al menos seis nombres diferentes se ubican en los planes de estudio de las universidades e instituciones formadoras. Lo que revela las dinámicas de conceptualización de la práctica en razón no solo de la evolución de las teorías pedagógicas sino también de las configuraciones discursivas de los maestros en formación.

Teniendo en cuenta que el compilado normativo que desde el Ministerio de Educación se generó en el marco de la crisis sanitaria afectó todos los procesos formativos de modalidad presencial, surge la necesidad de interrogarse y profundizar sobre sus efectos en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los docentes en formación de la Universidad de Cundinamarca de VIII y IX semestre haciendo un paralelo con el antes y el después con el fin de identificar desde sus percepciones los retos y posibilidades que surgen en este marco. Por lo tanto, los interrogantes que orientan la presente investigación se centran en ¿Cómo se transformaron las prácticas pedagógicas a raíz de la pandemia por COVID – 19 respecto a la planificación y desarrollo de la práctica pedagógica? Y ¿Cómo se reconoce el papel de las Ciencias Sociales en un momento de coyuntural como el que se plantea?

Objetivos

Objetivo general:

Analizar los cambios producidos por la pandemia en el desarrollo de la práctica pedagógica de los docentes en formación de VIII y IX Semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Cundinamarca.

Objetivos específicos:

Sistematizar la experiencia de la práctica pedagógica antes y durante de la pandemia de los estudiantes de VIII y IX semestre.

Identificar los impactos y factores que posibilitan o limitan la planificación y desarrollo de la práctica pedagógica.

Reconocer el papel de las ciencias sociales en medio de las dinámicas derivadas por la contingencia a causa de la pandemia.

Justificación

Para el 11 de marzo de 2020 el brote epidémico de COVID – 19 que tuvo inicios en Wuhan – China, fue declarado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como pandemia, lo que ha provocado una crisis a nivel mundial y cuyos efectos se han sentido en la vida social, la economía y la política. En Colombia la estrategia del aislamiento preventivo obligatorio, como medida para contener la velocidad de los contagios, generó un efecto colateral en todas las actividades sociales, aunque cabe destacar que no impactó a todas con la misma gravedad. Es así como el sector educativo se vio obligado a cerrar sus puertas ante la evidencia de que las aglomeraciones representan un factor importante de riesgo por lo cual, en medio de la coyuntura, el gobierno optó por la suspensión de las clases presenciales en todas las instituciones educativas y las reemplazó por encuentros virtuales, en el mejor de los casos, ya que acceder a la virtualidad implica tener acceso tanto a dispositivos tecnológicos (computador, tableta, teléfono inteligente, etc.), como al servicio de internet.

Respecto a la educación primaria y media en el país, cerca del 80 % de los niños y jóvenes estudian en colegios públicos, para quienes la virtualidad resulta en un alto porcentaje inviable por dos motivos: “el primero, la falta de acceso a herramientas tecnológicas en los hogares de los estudiantes y el segundo, la carencia de competencias digitales por parte de los maestros”. A esto se le suma que “en el 96 % de los municipios del país menos de la mitad de los estudiantes tienen las herramientas tecnológicas necesarias para recibir clases virtuales” (Abadía, 2020, p.1). En lo que refiere a la educación superior, según cifras de la UNESCO en el informe del Instituto de Educación superior para América Latina y el Caribe sobre el impacto del COVID – 19 sobre la educación superior (2020) “unos 24 millones de estudiantes en América Latina se han visto afectados directamente por el cierre de las instituciones de educación superior a causa de la pandemia, lo que amenaza con profundizar las desigualdades educativas que tenía la región antes de esta”.

En este contexto, los procesos para dar continuidad a la educación han generado retos como la superación de las desigualdades en el aprendizaje, el aumento de la marginación y la exclusión de la participación de los jóvenes; sumado a problemas preexistentes, tales como la inequidad de acceso y logro, y el crecimiento de instituciones educativas sin garantía de calidad que afectan alumnos, docentes y padres. En este marco la presente investigación se hace relevante porque busca identificar y sistematizar los impactos que ha dejado la

pandemia por COVID – 19 en los docentes en formación, toma en cuenta sus perspectivas sobre la práctica pedagógica desarrollada de forma presencial y virtual, lo que a su vez posibilita aproximarse a las relaciones de estos con docentes y estudiantes de los colegios públicos en donde adelantan las prácticas. Por otra parte, busca reconocer los procesos adaptativos en materia pedagógica y metodológica en los escenarios presenciales y virtuales, así como entender la pertinencia de las ciencias sociales en momentos de incertidumbre como este, todo desde la recolección de sus experiencias en procesos formativos teóricos y prácticos.

Antecedentes

El resultado de la revisión literaria de estudios académicos deja ver una serie de investigaciones previas que, aunque pocas en lo que a educación se refiere, tienen como categoría central el papel de la educación ante la crisis por COVID – 19, las rupturas que este generó y las brechas digitales que se evidenciaron. Otros trabajos exponen desde diferentes perspectivas el impacto de la pandemia en el proceso formativo y en las prácticas pedagógicas docentes en diferentes contextos. Esta revisión abarca estudios de carácter internacional y nacional que han servido como insumo para enriquecer la discusión de este trabajo e identificar las líneas de investigación con las que se han desarrollado los estudios con objetivos similares. La revisión se organizó en dos categorías, la primera hace referencia a los impactos del COVID – 19 en el sector educativo, y en la segunda, se ubica la revisión de la práctica pedagógica desde los procesos formativos.

La educación en el marco del COVID – 19

En el artículo “Educación en tiempos de crisis sanitaria: Pandemia y educación” de Gutiérrez (2020) se hacen relevantes dos cuestiones: las desigualdades profundizadas por la pandemia y el papel de la educación en este contexto. Respecto a la primera, hace alusión a la crisis internacional que se derivó, la cual puso en primer orden la salud, la economía y la política, y que trajo efectos no solo vinculados con la mortalidad sino de impacto la productividad, el empleo y los ingresos de las familias. Así los retos de la humanidad que ya eran grandes se agudizan y según los objetivos de desarrollo sostenible conllevando al crecimiento de las dificultades.

La educación, se considera como un factor de transformación social con un papel preponderante ante la crisis, sin embargo, lo inesperado de la pandemia dejó ver las rupturas del sector educativo en sus actividades habituales de ingreso, desarrollo y culminación del proceso de enseñanza. Es importante entonces destacar, lo que Gutiérrez señala respecto a cómo la migración de la presencialidad a la virtualidad se reservó para aquellos países que han logrado solucionar la brecha digital en materia de acceso a una conexión remota, lo que para Colombia ha resultado una tarea difícil de cumplir, dejando grandes desafíos para niños, jóvenes y docentes.

Así, los aspectos que se hacen relevantes para el desarrollo y análisis de la investigación se enmarcan en que la suma de todos estos elementos lleva a recobrar los fines y propósitos de la educación, el para qué y por qué se enseña y conduce a repensar el rol del docente en un modelo expositivo fundamentado en los contenidos a un modelo de cooperación y acompañamiento, lo cual presupone elementos a profundizar mediante la recopilación de experiencias relacionadas con las prácticas.

En la misma línea la Universidad Autónoma de México publicó Educación y Pandemia una visión académica en mayo del 2020, que consiste en un compilado de artículos acerca de la continuidad pedagógica en todos los niveles educativos, las herramientas de conectividad, la desigualdad, la dimensión histórica de la cultura de la educación hasta la educación hacia el futuro. Aunque todos resultan de gran interés esta revisión se enfocó en el titulado “La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de campo.” (Ruiz, 2020), porque aporta elementos pertinentes para el análisis, como los que se plantean en torno a las dificultades que han surgido y que han impactado la práctica docente a raíz del tránsito a la modalidad virtual, ya que, resulta problemático no solo no estar capacitado sino el proceso acelerado de adaptación a las situaciones que impone la educación en línea. Aunque esta data de los años noventa y se ha posicionado como una herramienta flexible y efectiva, el incursionar sin aviso previo y por primera vez llevó a poner en paralelo la práctica que se ejerce en el salón de clase y la que se da en la virtualidad.

La educación en línea resulta un factor de gran importancia ya que como se menciona, en cualquier plataforma virtual se redefinen los roles de maestro – alumno, transformado los modos de comunicación y replanteando una característica vital de la educación presencial que es la figura del docente como conductor de la educación, aun así, lo que plantea el autor es el reconocimiento de la posibilidad de plantear “una práctica más horizontal que contribuya al impulso de aprendizajes significativos” (Ruiz, 2020, p.112), partiendo de la reconfiguración de los métodos de enseñanza y las formas de aprendizaje fundadas en la repetición bajo un modelo de enseñanza basado en el docente. A su vez, es de gran aporte lo que refiere a las categorías centrales que pueden surgir del análisis, como las particularidades de la enseñanza en el nuevo escenario y la identificación de las variaciones pedagógicas y didácticas, las cuales sirven como modelo para el desarrollo del presente trabajo.

El artículo denominado Igualdad educativa y post pandemia escrito por Delgado, (2020) y publicado por el Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación de

la Universidad Autónoma de México, se centra en cómo la propagación del COVID – 19 ha acentuado la crisis de la educación y ha impactado de diferentes formas las comunidades universitarias, dejando sobre la mesa la magnitud de los efectos colaterales en las relaciones sociales, políticas y económicas desde la reflexión de la praxis en la universidad resaltando la educación como un factor clave para la adaptación a nuevos escenarios, planteando que el contexto posibilita a las universidades a que se reconozcan como espacios de “educación resiliente para prevenir y anticipar los escenarios futuros” (p. 11). Es así, como los elementos discursivos y de análisis del artículo aportan en la interpretación de los hallazgos de esta investigación, sobre todo en el hecho de reconocer que parte de los problemas que ha dejado ver la pandemia no se fundamentan en ella, sino en las fallas y falencias que el sector educativo ha tenido históricamente en materia de accesibilidad, capacitación y conexión.

En el informe de COVID – 19 de la CEPAL y la UNESCO, denominado “La educación en tiempos de la pandemia de COVID - 19” (2020) se recogen cifras de acuerdo a las experiencias de los 33 países de América Latina y el Caribe, las cuales le dan a esta investigación la base cuantitativa que posibilita la interpretación del contexto. A su vez, el recorrido que hace el informe deja elementos claves que permiten entender cómo se ha dado continuidad a los aprendizajes, los procesos adaptativos que han surgido, las necesidades de alumnos y docentes y los impactos en la comunidad educativa. Por lo tanto, se hace pertinente esta referencia, ya que menciona a Colombia como uno de los 8 países que ha contemplado la educación en línea para darle continuidad a los procesos, pese a que se evidenció que son pocos los países con modelos que aprovechen las TIC, por lo que el impacto en la práctica resultó mucho mayor, en materia de selección de contenidos, flexibilización y adaptación curricular. El informe deja ver la brecha digital como un eje articulador de desigualdad, desinformación y segregación que golpea la mayoría de los países latinoamericanos y que dificulta el proceso de enseñanza–aprendizaje, pero que paradójicamente favoreció la creación de vínculos sociales, permitiendo repensar los procesos educativos hasta ahora establecidos, obligado a dotar de autonomía y autodeterminación a los estudiantes y reestructurar los modelos pedagógicos de los docentes.

Práctica pedagógica y el proceso formativo

En esta categoría se recopilan las investigaciones que tienen como tema de estudio central o secundario el análisis de la práctica pedagógica, la formación docente y los procesos

que desarrollan los docentes en formación. Así, se parte del artículo “El rol de la reflexión en la práctica pedagógica: percepciones de docentes de idiomas en formación” realizado por los licenciados de la Universidad Tecnológica de Pereira, Gonzales, I, Marín, N y Caro, M (2017), de la cual se destaca lo concerniente a la influencia del proceso formativo en la práctica pedagógica ya que teniendo en cuenta los planteamientos de Faez y Valeo, (2012) y Pitton, (2006), es posible deducir que en la práctica pedagógica se obtienen las primeras experiencias, las cuales son la base para la toma de decisiones respecto al rumbo del docente en una etapa más formal. También se hace referencia a la práctica como un elemento fundamental que posibilita el desarrollo del conocimiento de contenido, conocimiento profesional y el conocimiento y las habilidades necesarias para funcionar como profesionales capaces, siguiendo una práctica eminentemente reflexiva que permita identificar las falencias y fortalezas para un mejor desarrollo. Esto es importante ya que la discusión entre autores que se aprecia en el artículo enriquece a nivel teórico las bases de esta investigación. En materia metodológica se hacen pertinentes las técnicas de recolección de información implementadas desarrolladas en el marco de un estudio de caso, los cuestionarios virtuales, las reflexiones escritas y los ensayos componen los instrumentos, por último, los hallazgos son de gran utilidad a la hora de darle contexto a la investigación.

Siguiendo esta línea se ubica el artículo “Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros” de Bolívar, R (2019) profesora de la Universidad de Antioquia. En el texto se realiza una revisión sistemática que surge como posibilidad para entender la problemática alrededor del debate colombiano frente a que la calidad de la educación está relacionada de modo directo con la calidad de la formación de los maestros, dejando la creencia que entre más y mejor sea la formación mejor será la educación. La creencia ha calado y permeado las políticas de formación, en consecuencia, los programas pasaron de ser en su mayoría teóricos a reclamar el componente práctico como esencial y articulador. Los hallazgos provienen de la revisión de 65 trabajos en donde 23 son de origen colombiano. La poca articulación entre teoría y práctica y la disposición de espacios para la realización de las prácticas corresponden al resultado del análisis sumado a que en Colombia las investigaciones sobre este tema resultan pocas y focalizadas dificultando el reconocimiento de lo que pasa con los múltiples factores que influyen en estos procesos, sobre todo en un contexto donde las políticas públicas tienen más de veinte años de implementación.

Así, resulta un trabajo que aporta en materia conceptual a los fundamentos teóricos de la presente investigación, revelando no solo los objetivos de investigaciones afines sino también brindando una contextualización de un tema que ha cobrado fuerza pero que en el caso nacional no ha alcanzado un estudio y un debate muy fuerte.

“Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico” de Díaz (2006), publicado desde el Instituto de Mejoramiento Profesional Magisterio de la Universidad Pedagógica Nacional, centra su análisis en examinar la formación docente desde la práctica pedagógica y el saber pedagógico, teniendo en cuenta que estas revelan las bases del docente, para el autor debe no solo consumir conocimientos de otros sino apropiarlos y ser un generador de teorías desde un proceso reflexivo. Esto lo hace pertinente porque conceptualiza elementos fundamentales para esta investigación como la práctica pedagógica y el saber docente, analizando las dinámicas en las que estas ocurren y aportando elementos teóricos para la discusión, a su vez plantea unas categorías en referencia a la formación docente lo cual da una mirada general de tendencias anteriores y nuevas en este sentido.

El artículo “Práctica pedagógica, investigación y formación de educadores” de Baquero (2010), investigador de la Universidad de La Salle, se centra en la estructura que se le da a la práctica pedagógica en los centros educativos identificando cómo y cuáles han sido sus efectos en el proceso formativo y en la construcción del saber pedagógico ya que, como menciona el autor, la proliferación de denominaciones de la práctica pedagógica da cuenta de los cambios y la evolución de las teorías educativas y curriculares junto con la complejidad del concepto. Se acoge para esta investigación la definición de práctica pedagógica expuesta en el artículo, enmarcada en las discursividades y las prácticas curricularizadas en función de la formación pedagógica y profesional, teniéndolo como punto de partida en las transformaciones que este ha tenido con el tiempo, a su vez se recogen las percepciones de práctica que según el estudio dejan ver la desarticulación que hay entre donde se lleva a cabo y las universidades, lo que genera choques para los docentes en formación en el sentido de metodologías y actividades a realizar.

Por último, en el artículo de investigación realizado por Quiroga, et al, (2013) titulado “Análisis crítico de la práctica pedagógica de docentes en formación” resultado de un proyecto liderado por el Centro de investigaciones de la Universidad Pedagógica, tiene como objetivo la resignificación de las prácticas profesionales de estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales. Teóricamente la investigación se enmarca en la formación,

sistematización de experiencias y la práctica pedagógica donde plantea que según los autores revisados, la concepción de la práctica está cargada de relaciones jerárquicas entre el pensamiento y la acción, lo que explica la valoración del docente como un replicador de algo y no como alguien con la capacidad de construir pensamiento pedagógico y metodológicamente se desarrolla a partir de la Investigación – Acción educativa.

Del artículo es pertinente destacar que estudiantes y docentes conciben la práctica pedagógica en relación a la reflexión crítica, la cual es resultado de las historias de vida y formaciones particulares. Lo que guarda relación con los objetivos del trabajo ya que permite ubicar elementos para analizar las motivaciones personales del docente a la hora de estructurar su clase y elegir las herramientas didácticas que implementará, y así poder aproximarse a cómo los impactos reconfiguran o replantean la labor docente.

Del balance sintético de las investigaciones se reconoce a la práctica reflexiva como eje articulador en todas las investigaciones, y la mayoría coincide en la importancia de la conceptualización de la práctica y del proceso formativo bajo diferentes perspectivas que van desde la organización de los núcleos temáticos en las carreras formativas hasta las concepciones y teóricas críticas que se desarrollan. En consecuencia, es posible afirmar que el proceso resulta determinante ya que constituye la base y el punto de partida para la construcción de una identidad propia como docentes. Por esta razón las variaciones, en este caso la supresión de las practicas presenciales, aunque enriquecen habilidades respecto a las clases virtuales y su manejo, a la vez sortean retos agudizados por la pandemia en un sistema educativo que según la revisión es heterogéneo y en algunos casos obsoleto, siendo la brecha digital y las desigualdades educativas factores comunes en las instituciones educativas, dejan a los docentes en formación sin la experiencia en los entornos físicos habituales.

Marco conceptual

Este apartado presenta un conjunto de conceptos relevantes para el análisis de la práctica pedagógica en el marco de una situación atípica que transformó las dinámicas educativas y por ende el proceso de enseñanza - aprendizaje, los cuales permiten la comprensión del problema de investigación y se hacen pertinentes para la contextualización del análisis de los resultados, la formación y práctica docente, la enseñanza de las ciencias sociales, las ciencias sociales escolares, la didáctica, la educación y la virtualidad, que son los conceptos que aquí se desarrollan desde varias perspectivas con el fin de tener diferentes miradas sobre cada uno, evitando sesgar la información.

Formación docente

Es un rasgo característico de los programas de formación de docentes es hacer una “introducción gradual de los futuros profesores a experiencias en clases y escuelas, siendo común comenzar las experiencias prácticas con visitas a escuelas y aulas con el fin de tutorear y asistir a los docentes” (Russell, T. 2014, p. 2), para posteriormente tener a cargo el proceso de enseñanza – aprendizaje parcial o completamente. Aunque es evidente que los programas de formadores han reservado más espacios para la práctica docente, estando presente en casi la totalidad del proceso, las críticas en términos de tensión entre teoría y práctica no desaparecen y en la mayoría de los casos no se resuelven, siendo un problema estructural que impacta el desarrollo de la práctica.

Para el caso colombiano la resolución 02041 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de febrero de 2016, detalla en el numeral 2 que en materia curricular este debe incluir “componentes formativos y espacios académicos dedicados a la práctica pedagógica educativa, con la supervisión adecuada para apoyar su evaluación”. A su vez en el numeral 3.2 se define que con la práctica pedagógica los estudiantes deben “comprender y apropiarse las dinámicas del aula y su contexto, reconocer las diferencias y modalidades de formación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, y asociarla con la disciplina que enseñan y con las situaciones o fenómenos que dicha disciplina conlleva” y la cual debe corresponder como mínimo a cincuenta (50) créditos presenciales a lo largo de la carrera. (Resolución 02041 de 2016, Ministerio de Educación Nacional, Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. 03 de febrero de 2016).

El MEN (2006) caracteriza el propósito de la formación de educadores como “formar un educador de la más alta calidad, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación y preparar educadores a nivel de pregrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo”. Con esto, se entiende la práctica como un proceso reflexivo y articulador, en él se generan espacios para que el estudiante de licenciatura se desarrolle desde la integración de diferentes disciplinas con una mirada crítica que le permita analizar y evaluar su ejercicio pedagógico.

Desde Sarason (citado en Russell, T. 2014) se entiende la similitud en los procesos de cambio tanto en la escuela como en la universidad sin ser realmente fundamentales en ninguno de los dos escenarios. Prevalece el patrón de “profesor pregunta - estudiante responde” que a su vez es resultado de “teoría primero, practica después” lo cual ha caracterizado a los modelos de educación de los docentes tradicionalmente y la dinámica de aprender a enseñar.

En este marco se plantea la necesidad de que la formación de futuros docentes tenga como base sus experiencias previas, aquello que desde Bruner (1996) se entiende como las concepciones ya arraigadas sobre pedagogía que determinan las percepciones de la enseñanza y el rol que asumen en el aula. A su vez, un rasgo característico del proceso formativo es que se aprenden muchos métodos, mas no se sabe cómo identificar las situaciones para utilizarlos, por esto, lo que se espera tanto del docente en formación, como de su proceso, es que se materialice en posturas críticas y reflexivas frente a nuevos conocimientos y con las experiencias previas.

Práctica docente

Desde los aspectos normativos del MEN (2002,2006) se establece que la práctica docente constituye un elemento fundamental del proceso formativo, dado que se ha estructurado una manera de ver y comprender el mundo, y de aproximarse a sus dinámicas, lo que moldea las formas de relacionarse en diferentes aspectos políticos, sociales, culturales y familiares. Por lo que la práctica más que limitarse hacia acciones que se materializan en conocimientos formales, deben ser un proceso de reflexión permanente teniendo en cuenta las relaciones de todos los actores que involucra.

Barragán (citado en Madrid, 2018, p.10) la define como el conjunto de acciones que realiza el profesor dentro de sus actuaciones concretas, que se determinan por las

concepciones sobre el currículo, pedagogía y didáctica, y que son fundamentadas en la visión del profesor sobre lo humano, el dominio de sus acciones técnicas y el dominio de las teorías que las sustentan. Por otra parte, la práctica docente es entendida como el conjunto de situaciones del aula, que configuran el quehacer del docente y los alumnos en función de alcanzar determinados objetivos formativos y que están vinculadas a las acciones que inciden directamente sobre el aprendizaje. Siendo así, se configura un modelo de aula que es definido por espacios, organizaciones sociales y temporales, y la determinación del uso de recursos didácticos (García et al, 2008).

De estas concepciones sobre la práctica, llama la atención que no se tiene muy en cuenta el conocimiento del profesor, al resaltarse que lo que se transmite en el aula se distingue por “la claridad en la exposición, el ritmo de la misma, los contenidos y la consideración con quien escuchan” (Vizcaya 2003 citado en Madrid, J 2018), y al no poseer dicha capacidad, se piensa que es poco probable que la educación sea efectiva y la jornada educativa se desarrolle exitosamente.

Las instituciones de enseñanza constituyen espacios donde se llevan a cabo y se configuran las prácticas de los docentes; estos escenarios son formadores de docentes, debido a que modelan sus formas de pensar, percibir y actuar (De Lella, 1999). Por esto de acuerdo con De Lella (1999) la práctica docente se enmarca en la acción que el profesor desarrolla en el aula, en referencia al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente.

En este punto es importante precisar la diferencia entre práctica docente y práctica educativa, esta última entendida por García et al (2008):

Como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. (p. 6)

Mientras que la práctica docente es concebida “como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.” (p. 6)

Por otra parte, Schoenfeld (1998) menciona que los procesos que ocurren previamente a la acción didáctica dentro del aula, por ejemplo, la planeación o el pensamiento didáctico del profesor, se actualizan constantemente durante la interacción con los propios contenidos, así como con los alumnos, a través de la exposición de temas, discusiones o debates.

Por esta razón es de resaltar la importancia de la conciencia del docente frente al compromiso educativo que implica formar sujetos bajo una libertad de pensamiento y una actitud crítica frente al sin número de aprendizajes que se le exponen en entorno académico. El educador “no solo debe ser un generador de saberes escolares, sino un agente de cambio, que construya y proponga un proyecto educativo propio” (Torres A, 2005, p. 55).

Enseñanza de las ciencias sociales

Al ampliarse el campo conceptual de las ciencias sociales y cambiar por lo menos en materia teórica su enseñanza exclusiva desde la historia y la geografía para formar al sujeto netamente en valores patrióticos, genera una mayor responsabilidad social para quienes la enseñan en el aula, debido a que este modelo se deja de lado y ahora su enseñanza busca fomentar la formación de un sujeto crítico. De un ciudadano que pueda aportar a la transformación de los escenarios políticos, económicos y sociales, con el fin de superar y no reproducir desde su formación, hechos de violencia, discriminación, segregación y pobreza entre tantos fenómenos que se dan en todas las escalas de la sociedad.

Esto plantea un desafío respecto al cómo generar una enseñanza efectiva con tantos contenidos que abarca el área y cómo encaminar todos estos para una formación ciudadana efectiva, “No obstante el cúmulo de informaciones con tan escasa profundidad hacen que el brochazo no sea siquiera una pincelada y que al final de la vida estudiantil tengamos la impresión de haberlo estudiado todo, pero no saber con certeza sobre casi nada” (Acosta Valdeleon, 2000, p. 14, citado en Martínez. I, 2011).

Es entonces, donde la enseñanza de las ciencias sociales no refleja sus objetivos respecto a la construcción de sujetos críticos, transformadores de sus realidades, sino se deja ver como una serie de temas enmarcados en lo que se podría denominar cultura general, ya que “los datos por si mismos no generan habilidades de pensamiento y sin un adecuado direccionamiento no conllevan a la reflexión o el dialogo” (Martínez. I, 2011, p. 68).

Lo anterior, según Gómez (2015) se explica porque los nuevos debates en torno a la enseñanza de las ciencias sociales escolares son asimilados por los profesores de acuerdo con

diversos factores que van desde su formación profesional, los posicionamientos ético – políticos, hasta las características específicas de los lugares en los que realizan su labor docente. Lo que cambia según las concepciones propias, el objeto de estudio de las ciencias sociales y los fines de su enseñanza orientando proyectos pedagógicos que dejan de lado temporal o definitivamente algunos campos disciplinares o la formación de sujetos.

Otro aspecto que resulta importante es cómo las políticas educativas y los lineamientos generales nacionales no son significativamente apropiados por los docentes, lo que deja ver la cuestión de que se siguen considerando a la Historia y la Geografía como las más representativas en oposición a los lineamientos vigentes que tiene un carácter más interdisciplinario. Esta cultura que deja de lado la perspectiva interdisciplinaria es explicada por Gómez (2015) debido a la formación universitaria recibida la cual sigue siendo muy disciplinaria y la negativa de muchos docentes al cambio paradigmático. En relación, Pagès (2011) resalta que la integración disciplinar es importante porque actúa como medio para “ubicar a los y las jóvenes en su mundo, un mundo que es resultado de una evolución, cuya lectura ayuda a comprender las relaciones entre sus fenómenos y que esta contextualizado e impregnado de valores éticos y de decisiones políticas” (p.7).

Por esto, se hace importante que hoy la didáctica de las ciencias sociales promueva la generación de prácticas desde la teoría para el mejoramiento de sus realidades, enmarcadas en un desarrollo de habilidades con las que pueda superar las contradicciones a las que se verá enfrentado una vez fuera del aula. En esto el papel del docente es fundamental ya que este se convierte en el medio más inmediato para que se cumpla. Al respecto Giroux (2003) afirma que “los modos de transmisión de la pedagogía deben ser reemplazados por relaciones sociales en el salón de clases en donde se posibilite al estudiante, desafiar, comprometer y cuestionar la forma y la sustancia del proceso de aprendizaje” (p. 6)

Ciencias sociales escolares

En los lineamientos curriculares de ciencias sociales establecidos en el MEN (2002), y posteriormente los estándares de ciencias sociales en el MEN (2004), se aprecian diferencias evidentes ya que inicialmente se guiaba por una enseñanza más integradora y posteriormente se planteaba un énfasis en los contenidos específicos por cada ciclo académico. El gran inconveniente de estos lineamientos, entre otros, fue el hecho de presentar un ejemplo por grado, cuya aplicación mecánica, por parte del mercado editorial, generó la materia prima de incontables textos-guía que diluyeron los fundamentos pedagógicos del enfoque y produjeron

un retorno a la enseñanza tradicional memorística y repetitiva a partir de nuevos títulos, secciones y contenidos. (Arias. D, 2015, p. 8)

Todo esto “bajo el marco de integración por la que atravesaban las ciencias sociales desde la década de los 80 y aun en la década de los 90 ni los textos educativos ni la formación docente comprendían el llamado a la integración” (Aguilera, A. 2017, p. 3). De acuerdo con lo expuesto por Guerrero (2011) el problema es que la Ley general de educación no constituyó verazmente una definición para las ciencias sociales y no generó una asociación efectiva entre la historia y la geografía, y la pedagogía y la didáctica dificultando la enseñanza del área.

Es importante también resaltar la influencia de las Pruebas de Estado en la enseñanza de las ciencias sociales ya que debido a su relevancia estas condicionan en cierto grado lo que debe enseñar el docente en el aula. En las bases teóricas en las que se desarrollaron estas pruebas se puede definir a las ciencias sociales como ciencias de la comprensión, en donde la historia y la geografía confluyen en su enseñanza. Los recursos literarios enfatizaron su objetivo en la competencia más que en los contenidos, junto con el saber hacer en donde se distinguen tres dimensiones: la interpretativa, la argumentativa y la propositiva. (Arias. D, 2015, p.11). Bajo esta lógica, las Pruebas de Estado llevan a la estructuración de currículos y textos guiados a responder los intereses de las pruebas ya que de los resultados de estas depende la clasificación de los colegios y su rendimiento en el *ranking* de calidad. Siendo así, los resultados de las pruebas, el instrumento de valoración que determina la calidad de educación que se imparte en el país.

En relación con los recursos didácticos, en especial los libros orientados a la enseñanza de las ciencias sociales, se evidencia en el análisis realizado por Medina (2008) sobre los textos escolares, que editoriales como Educar centran su atención a la educación cívica y los derechos humanos, mientras que los textos de la editorial Santillana se enfocan en las disciplinas de Historia y Geografía y por ultimo hace mención a la serie publicada por Norma, la cual es un trabajo en educación cívica y valores junto con áreas disciplinares como historia, geografía, economía y sociología destacando que las disciplinas están delimitadas en sus contenidos.

De este estudio se entiende que la historia es orientada con un carácter cronológico y memorístico, mientras que la geografía se enfoca en la ubicación y distinción de las fronteras obviando componentes como el latinoamericano, lo que es importante ya que esta forma de

enseñanza se sigue reproduciendo y normalizando en la actualidad, como lo menciona también Arias (2015) al establecer que los estudiantes egresados de la educación media relacionan las clases de ciencias sociales con la memorización de fechas importantes, personajes y hechos políticos y militares destacados en una periodización lineal preestablecida, lo cual hace mención a las particularidades de enseñanza de la asignatura que ahora resultan obsoletos. En relación, Atehortúa (2005) plantea que se da una orientación de manera descontextualizada, que deja de lado a ciertos actores partícipes de los hechos que se les exponen. Menciona un aprendizaje memorístico y repetitivo que no posibilita una formación crítica ni una interiorización de saberes, aun con la utilización de datos históricos, estos no se brindan con el fin de crear un pensamiento reflexivo y crítico con el que se pueda reinterpretar los sucesos pasados desde una lógica propia y no impuesta.

Otro factor importante son los proyectos pedagógicos transversales establecidos en la Ley 115 de 1994 en la que se hace referencia a la educación ambiental, educación sexual y derechos humanos, con el fin de fortalecer la formación para la ciudadanía mediante el desarrollo de competencias, estas son las categorías en las que se deben enmarcar y desarrollar a nivel institucional. La tarea de realizar una integración curricular es principalmente del docente debido a la importancia de “correlacionar los aprendizajes obtenidos por los estudiantes en la escuela con las realidades que subyacen en sus hogares y comunidades, por tanto, los docentes lejos de pretender desarrollar únicamente aprendizajes memorísticos deben preocuparse por fomentar aprendizajes útiles, susceptibles de aplicación por parte de sus educandos en los contextos en que se desenvuelven” (Garzón, & Acuña (2016).

Se trata entonces de que se pongan en un escenario más “real” los saberes, para construir estrategias que desde varias áreas del conocimiento aporten a un aprendizaje significativo para diversas situaciones, teniendo como propósito la formación ciudadana. Pese a esto, lo que se evidencia es que “los proyectos pedagógicos se formulan respondiendo a un requisito establecido en las normas nacionales, sin embargo, se dan una serie de actividades que no instauran relaciones con el plan de estudios y tampoco sugieren unos aprendizajes que favorezcan la formación ciudadana del estudiante” (Garzón, & Acuña (2016).

La transversalidad de los proyectos se hace lugar muchas veces mediante la integración curricular debido a que las disciplinas aportan conceptos y metodologías unas a

otras y es en este proceso de integración donde se posibilita para el trabajo pedagógico “una oportunidad para establecer diálogos entre los docentes a través del encuentro entre las diversas disciplinas, así mismo promueve el pensamiento sistémico, la responsabilidad, el desarrollo de competencias y la reflexión en torno a las estrategias didácticas y metodológicas” (Conde, Martínez, Moreno, 2010). Esto según Illán y Molina (2011) favorece una educación inclusiva, en donde se fortalezca la articulación de contenidos que sean funcionales y que generen proyectos consecuentes y pertinentes para las realidades que convergen en las aulas.

Siendo así, según Carlos Alberto Botero (Citado en Badilla, 2009) la escuela debe cambiar su paradigma de enseñanza tradicional que sugiere disciplinas separadas hacia una escuela abierta y flexible que tiene en cuenta lo que sucede a su alrededor para establecer conexiones, comunicar y armonizar los conocimientos orientados desde las diversas disciplinas. Así pues, el enfoque transversal no niega la importancia de las disciplinas, sino que las conecta con los problemas sociales, éticos y morales propios de su entorno.

En este contexto, también se hace relevante el tema de la responsabilidad que tiene el docente en un escenario que, como se ha descrito, tiene múltiples herramientas y estrategias como los materiales y producción literaria de carácter más comercial y los recursos que genera el Estado desde las diferentes instituciones para la implementación de determinadas temáticas, pero que en muchos casos no llegan a establecerse en el aula por factores propios del docente o por el contrario debido a estos logran trascender.

El informe de la UNESCO del año 2017 “Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos” explica que la responsabilidad principal de los docentes es garantizar la instrucción de alta calidad, lo que comprende tareas como abordar el plan de estudios, asegurar el compromiso y el aprendizaje, adaptar la instrucción a las necesidades de los estudiantes, preparar los materiales de clase, brindar retroalimentación a los alumnos y a los padres, además de organizar y evaluar. Según este mismo informe, en la mayoría de los sistemas educativos el trabajo docente se centra en la transmisión de conocimiento en materias básicas como el lenguaje, las matemáticas, la historia, la geografía y las ciencias sociales. Sin embargo, algunas instituciones les piden a sus profesores enfatizar habilidades de carácter social y crítico. En resumen, los maestros tienen la mayor parte de la responsabilidad educativa, cuyo trabajo no es reconocido y recompensado adecuadamente lo

que genera que a menudo se sienten sobrecargados y subvalorados, influyendo en el ausentismo, la motivación y la efectividad (Guijosa, 2018).

Otro organismo internacional como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) señala que para que los sistemas escolares garanticen que haya docentes de calidad, no sólo necesitarán atraer a personas capaces a la profesión docente, sino que también requerirían conservar y formar más a los docentes actualmente empleados en las escuelas. Con esto se puede apreciar que el reconocimiento de la labor docente y su formación permanente son categorías claves en el desarrollo de la profesión ya que los factores que engloba construyen al docente e influyen sus prácticas en el aula.

Didáctica

La didáctica, inserta en el campo de la pedagogía como una rama dedicada al estudio del proceso de instrucción y de la educación en la clase, es definida por Tomachewski, 1996 (citado en Pagès, 1994) como la teoría general de la enseñanza que se desarrolla mediante elementos respecto a la fijación de objetivos de enseñanza, la normatividad en el aula, los métodos elegidos por el docente y la selección de medios materiales para la clase. En palabras de Litwin (1993), la didáctica como teoría asume la enseñanza como proceso diferenciado del aprendizaje que se convierte en el objeto propio del conocimiento de esta disciplina.

Pagès (1994) expone que los elementos con los que se desarrolla la didáctica tienen características teóricas y metodológicas propias de acuerdo a contenidos concretos y que solo cobran sentido cuando se aplican a asignaturas específicas y no a la generalidad de las asignaturas del currículo, así “la didáctica de una disciplina puede ser considerada como la ciencia que estudia los fenómenos de la enseñanza, las condiciones de transmisión de la cultura y las condiciones de la adquisición de un conocimiento por un aprendiz.” (p. 2). Por tanto, la didáctica de las ciencias sociales, como didáctica específica consiste en analizar las prácticas de enseñanza, sus finalidades o propósitos, sus contenidos o métodos, con el fin de mejorar la práctica de la enseñanza y los aprendizajes. Esto la ubica en las prácticas de aula que para Bronckart 1989 (citado en Pagès 1994) “deben ser el centro, el corazón de los dos tipos de intervenciones que pueden hacer aumentar el conocimiento didáctico: la teorización y la modificación de las prácticas”. (p.3)

Las estrategias didácticas se caracterizan por ser un componente esencial del proceso de enseñanza – aprendizaje, según Ferreiro 2012 (citado en Orozco, 2016 p. 4) son un sistema de acciones que constituyen herramientas de mediación entre el sujeto que aprende y los contenidos que el docente orienta para lograr determinados aprendizajes, las cuales no son solo los aspectos observables que hace un grupo sino también las acciones que enmarcan determinados procesos mentales del proceso de aprendizaje.

Siguiendo con lo anterior, Díaz y Hernández (2010), evidencian la diferenciación entre estrategias de aprendizaje, las cuales realiza el estudiante en sus procesos y las de enseñanza que se tratan de las estrategias y procedimientos que orientan al maestro en la tarea de generar la adquisición de conocimientos. Así, desde el punto de vista de estos autores se entiende como estrategias a las acciones que se deben implementar de manera flexible y adaptable a los diferentes contextos.

En el ámbito educativo el método “implica una serie de pasos o fases que se disponen, sistemáticamente, en una secuencia temporal. En este sentido el método equivale a un orden y por ello se asocia con el concepto de procedimiento” (Universidad de las Américas, 2015, citado en Garavito, 2017, p. 5). Respecto a los aspectos que inciden en la elección de una u otra metodología, Quinquer (2004) asegura que depende de varios factores, en especial la concepción que tenga el docente de los procesos de aprendizaje, las finalidades educativas que pretende, los métodos disciplinares propios, la complejidad de las tareas y el número de estudiantes en el aula. A su vez, los modos de proceder influyen en la apropiación de los contenidos por parte del estudiante, por lo que las estrategias de enseñanza se deben enfocar en que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan afrontar y resolver situaciones de forma diversa, se trata no solo de que conozcan sobre geografía, historia y otras ciencias sociales sino también de saber cómo utilizarlas para resolver problemas o plantear posturas propias.

Sobre esto, García 2008 (citado en Garavito, E. Gonzales, M. 2017) menciona que la metodología del docente debe ser activa, evitar las exposiciones orales amplias y buscar que la participación de los alumnos acompañe sus intervenciones. Lo que concuerda con Pagès (2011) cuando establece que los docentes deben saber lo que enseñan para poder ubicarlo epistemológica y didácticamente en las aulas, con el fin de organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje que le den un papel activo al estudiante y se logren adaptar al contexto.

Educación y virtualidad

La educación, como se ha mencionado en anteriores apartados, ha tenido cambios significativos, desde los contenidos curriculares hasta las metodologías docentes. Todo esto hasta finales del año 2019 con un escenario en común, las instituciones educativas, las cuales con el inicio de la pandemia por COVID – 19 sufrieron uno de los tantos efectos colaterales que el aislamiento obligatorio como medida preventiva trajo, impactando las cotidianidades de la población escolar al recurrir a la educación mediada por la virtualidad como un mecanismo para dar continuidad a los procesos educativos.

Esta situación ha generado retos para docentes, alumnos y padres de familia, teniendo en cuenta que muchas de las características que plantea la educación no presencial requieren de recursos y habilidades específicas, no generalizadas. En este marco desde el informe de la UNESCO “Enseñar en tiempos de COVID – 19. Una guía teórico-práctica para docentes” se hace mención a la limitada disponibilidad del docente para resolver las dudas del estudiante, así como el rol fundamental que cumplen los materiales didácticos en función de estimular el aprendizaje con el fin de lograr un proceso significativo y con los menores impactos posibles en un contexto que ha obligado a redefinir los contenidos de enseñanza.

A nivel latinoamericano se generalizó la implementación de recursos como la radio, la televisión y los materiales impresos en aras de llegar a las poblaciones con menos posibilidades de conectividad vía internet, aun así, el reto de una cobertura educativa de calidad sigue siendo tan lejano como en la presencialidad, por lo que aun con los mecanismos de difusión de las actividades y las decisiones gubernamentales que se tomaron en materia educativa, se enmarcan, según Rogero, (2020), en condiciones de educabilidad que profundizan las desigualdades.

Aunque no es nuevo que para gran parte de la población del país el acceso al sistema educativo sea complejo en lo presencial, ahora en lo virtual se aseveró, sobre todo en las zonas rurales, donde según datos del Ministerio de Educación y el ICFES solo el 17% de la población tiene acceso a internet y a un computador, sumado a que en el último censo del DANE solo el 43% de las personas tienen acceso a internet móvil o fijo por lo que las estrategias alternativas para dar continuidad a los procesos educativos en medio de la crisis sanitaria visibilizaron aún más estas brechas. Esto desencadena fenómenos como la deserción ya que como lo explica Luz Karime Abadía, codirectora del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Universidad Javeriana en dialogo con *El Tiempo* “en el área rural las

restricciones tecnológicas son mayores, esto podría llevar a que la deserción pueda ser mucho mayor. Los estudiantes del área rural tienen menos acceso a material de apoyo académico y posibilidades de recibir educación por medio de métodos no presenciales”, panorama que es similar para los docentes ya que según estudios del LEE de la Universidad Javeriana para marzo de 2019 el 96 % de los municipios del país no estaban preparados para empezar las clases virtuales.

A pesar de que las brechas digitales constituyen grandes limitantes, su excesivo protagonismo puede hacer pensar, de acuerdo con Rogero, (2020), que “la provisión de tecnología es suficiente para que todo el alumnado aprenda en igualdad de condiciones” (p. 176), dejando de lado situaciones propias de un país con altos niveles de inequidad, donde “según las cifras de pobreza multidimensional el 44.3 % de la población del área rural no cuenta con servicio de agua potable, el 20% de los hogares en regiones con altos niveles de pobreza viven en hacinamiento” Pinilla, et al, (2020). A su vez, de acuerdo con “cifras del Observatorio Colombiano de las Mujeres se registró un aumento del 141% en el número de llamadas para señalar hechos de violencia intrafamiliar y respecto a las cifras del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar entre marzo y abril de 2020 se registraron 4845 solicitudes de atención a niños, niñas y adolescentes” Salamanca, (2020). Por lo tanto “incluso aunque se provean dispositivos digitales esta situación conculca las condiciones necesarias para aprender” (Rogero, 2020, p. 176).

Esto es entonces, una mirada de cómo se están llevando a cabo los procesos educativos mediante la virtualidad teniendo en cuenta diferentes perspectivas que dan como resultado general que la brecha digital y las condiciones sociales de muchos docentes y estudiantes representan grandes limitantes en el proceso de enseñanza aprendizaje y como lo menciona Feito, “las diferencias en términos de capital económico y cultural se agravan y si no se adoptan medidas radicales, es posible que este periodo sin docencia presencial pueda pasar factura a toda una generación” (2020, p. 97).

Metodología

Las situaciones que llevaron a la consolidación de esta práctica investigativa se fundamentan en los impactos que ha dejado la pandemia por COVID – 19 en el sector educativo y más allá de este, en las relaciones sociales de educadores y educandos, lo que corresponde a una situación atípica por la magnitud del riesgo para la vida humana y de las medidas de contención que se han tomado. Tras un año las cifras de contagiados en Colombia, según los reportes del Ministerio de Salud, superan los dos millones de contagios y las muertes son de más de 90.000. Lo que ha generado efectos colaterales en los diferentes ámbitos sociales y personales de la sociedad. En este punto se hace pertinente para el desarrollo metodológico el uso de herramientas que tengan como base la rigurosidad descriptiva, con el fin de enfatizar no solo en los sentires personales de la población objeto de esta investigación, sino que se logre la aproximación a un compilado de experiencias que aunque con características diferenciadas por los respectivos contextos encuentran similitudes o discordancias en los sentires generales.

La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, entendido como “un acto interpretativo que explica, define, comprende, describe y explica los fenómenos sociales” (Vasilachis, 2006, p. 5), lo que resulta pertinente para el desarrollo de los objetivos de este proyecto puesto que pretende explicar una situación contextual (los factores que inciden en el desarrollo de la práctica pedagógica en el contexto de pandemia), y gracias a su carácter interpretativo permite la aproximación a los sentidos y significados que los actores dan a sus acciones, los que se tornan aún más importantes en tiempos de crisis como los de ahora.

El tipo de estudio abordado es descriptivo, ya que busca especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno analizado, lo que posibilita comprender más detalladamente los hallazgos de la investigación para identificar, articular y generar conexiones respecto a los impactos de la pandemia en el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Esto, mediante el estudio de caso centrado en examinar el tránsito de la práctica presencial a la mediada por la virtualidad, definido como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (Eisenhardt (1989) citado en Martínez, P. 2006. p, 11), que se ubica en el marco de la investigación educativa que está dirigida “a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de que éstos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación” (Bisquerra, R. 2004. p, 36).

Así, el desarrollo del estudio de caso como herramienta pretende recoger la experiencia de los docentes en formación de VIII y IX semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Cundinamarca, desde sus perspectivas sobre sus prácticas pedagógicas, con el fin de descubrir factores claves para la interpretación de los impactos de la pandemia en el desarrollo de las mismas, ya que como lo indica a Stake (1998) (citado en Bisquerra, R. 2004, p, 309) son “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas.”

Entre las posibilidades que tiene esta herramienta se hacen relevantes para esta investigación las enfocadas en profundizar en procesos inmersos en un contexto particular que influye en las relaciones socioeducativas del caso en cuestión. Se proyecta reconocer cómo dicha influencia es percibida por lo docentes en formación respecto al desarrollo de sus prácticas. Se tiene en cuenta que el tipo de estudio de caso que mejor representa los intereses de la investigación es el denominado “estudio de caso descriptivo”, que responde a “una comprensión global y profunda del caso, derivada de un examen holístico intensivo y sistemático; parte de múltiples perspectivas de obtención y análisis de la información; además es contextualizada, es decir, la descripción final implica siempre la "consideración del contexto" y las variables que definen la situación.” (Muñoz y Muñoz. 2001, p. 224 citado en Bisquerra, R. 2004, p. 313).

Por lo tanto, el desarrollo de la investigación está diseñado teniendo en cuenta que “este tipo de modelo o estrategia de investigación se caracteriza por la utilización de técnicas que informan de la particularidad de las situaciones y permiten una descripción exhaustiva y densa de la realidad del objeto de estudio” (Paramo, p. 2013, p, 313). Así, las técnicas de recolección de información serán la sistematización de experiencias, entendida como “una forma de obtener conocimiento científico a partir de la realidad” (Morgan, M. Monreal, 1991, p. 27. citado en Paramo2013, p. 320) y con la que se pretende la aproximación a los referentes conceptuales producidos desde la experiencia, llevando a la definición de variables posteriormente analizadas. Para esto se hace necesario el uso de las encuestas y las entrevistas, aplicadas a docentes en formación de VIII y IX de la Licenciatura en Ciencias Sociales, que hayan realizado práctica presencial y mediada por la virtualidad, ya que se plantea un paralelo en donde se reconozcan aspectos desde los dos momentos.

Técnicas de recolección de datos.

Población y Muestra

La población particular en este estudio corresponde a los estudiantes matriculados en VIII y IX semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Cundinamarca. La muestra analizada es de 10 estudiantes quienes cursan alguno de los núcleos finales de practica pedagógica, lo cual es determinante, así como el haber cursado uno o más núcleos de la misma, en modalidad presencial, con el fin de reconocer las experiencias desde una mirada comparativa de los dos escenarios.

Sistematización de la experiencia

La investigación se desarrolla en tres fases, la primera, representa la formulación del problema y los objetivos, diseñados y organizados con miras a sistematizar, definir e identificar los impactos de la pandemia en el desarrollo de las prácticas pedagógicas. La sistematización de la experiencia corresponde, junto con la entrevista y la encuesta, a la segunda fase del estudio, donde se centra la atención en la formulación e instauración del plan a seguir, explorando las fuentes de información que se consideran pertinentes para la recolección de los datos.

Esta es una actividad que se ha venido desarrollando en América Latina desde el año 1980 como una modalidad participativa de producción del conocimiento sobre las prácticas educativas. Es entendida por diferentes autores (Jara, 1994; Hernández et al, 1995) como “una nueva experiencia formativa y enriquecedora de las subjetividades de los participantes, que enriquece las reflexiones y discusiones de los colectivos que agencian las prácticas, lo que contribuye a superar una serie de fenómenos que se dan al interior de estos.” (Paramo, p. 2004, p. 325). El objetivo de la sistematización de experiencias es “la sistematización en el proceso objetivo de la experiencia, en la que intervienen la práctica profesional y la práctica del grupo popular; en tal sentido los pasos buscan recuperar analíticamente este proceso” (Paramo, p. 2004, p. 326), lo que la hace pertinente para esta investigación, porque su aplicación representa la aproximación a un apartado clave, que es el reconocimiento e identificación de los impactos que surgen a raíz de la pandemia desde las perspectivas de los docentes en formación, desde un planteamiento que les permita narrar sus experiencias lo más fiel a la realidad posible.

Entrevista.

La entrevista como técnica, posibilita la obtención de información de forma personalizada, que va desde acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como creencias, valores y actitudes frente al tema de estudio. En palabras de Corbetta (2007), es una conversación provocada por un entrevistador con un número considerable de sujetos según un plan determinado considerado flexible. Al respecto Nahoum (1985) afirma que es más un encuentro privado en donde una persona se dirige a otra para dar su punto de vista respecto a un tema mediante las respuestas a las preguntas sobre determinada situación o problema en específico.

Con esto, se entiende a la entrevista como un sistema de comunicación interpersonal en el que se integran todos los actores, con el objetivo principal de recolectar información, tanto como la objetiva que develan los sujetos, como las subjetividades que se desprenden de la observación. Por lo que se hace necesario tener referentes, mensajes y medios claros, que sirvan para darle enfoque y dirección a la conversación con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, quienes componen la base de la etapa de planificación de la entrevista.

Para esta investigación se diseñó una entrevista semiestructurada que consta de 10 preguntas abiertas enmarcadas en 3 temas fundamentales, la adaptación de los docentes en formación a la modalidad transitoria de práctica mediada por la virtualidad, las oportunidades de innovación y creatividad que surgieron y las fortalezas y dificultades con que se han encontrado en la práctica y en el proceso formativo. Temas que le permite al entrevistado matizar sus respuestas aportándole un valor agregado a la información que brindan, ya que en el transcurso de la entrevista los temas se relacionan con el fin de obtener un conocimiento comprensivo de la realidad del entrevistado.

Los hallazgos provenientes de estas técnicas constituyen la tercera y última fase del estudio, en donde se articulan los hallazgos para ser explicados desde fundamentos teóricos reconociendo las variables que expliquen el caso desde la multiplicidad de tendencias que puedan llegar a surgir.

Cuestionario

El cuestionario entendido como “un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas” (Bisquerra, R. 2004. p, 238) resulta de gran

utilidad para la investigación ya que es una herramienta efectiva con la que los actores en cuestión proporcionan información sobre si y reflexionan sobre sus experiencias propias, reflexión que es objeto de esta investigación, por lo tanto, el cuestionario será dirigido a docentes en formación de VIII y IX semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Cundinamarca. Se estructuró teniendo como base la aproximación a la percepción en general y al sentir de los docentes en formación sobre la práctica pedagógica y la enseñanza de las ciencias sociales, en referencia con las transformaciones que trajo la pandemia para este proceso en particular.

El cuestionario se compone de 12 preguntas, con las que se hace un recorrido partiendo de lo referente a la práctica presencial hasta llegar a la práctica mediada por la virtualidad, a su vez se busca identificar el papel del proceso formativo en estas transformaciones, profundizado mediante las entrevistas. Así, la utilización de la encuesta como herramienta de recolección de datos resulta fundamental para la investigación por su carácter articulador de diferentes variables que enriquecen el análisis.

Matriz de análisis.

Categorías de análisis	Categorías descriptivas	Indicadores	Fuentes
Percepción de la práctica pedagógica presencial	Fortalezas/Dificultades	Reconocimiento de su papel dentro del aula, sus posibilidades y limitaciones, así como las herramientas y materiales utilizados para el desarrollo de esta, haciendo un paralelo con los nuevos escenarios.	
	Rol en el aula		
Percepción de la práctica pedagógica virtual	Materiales didácticos		
	Rol en la práctica		
	Transformación	Identificación	

<p>Adaptación a los nuevos escenarios de practica</p>	<p>de las herramientas.</p> <p>Reconocimiento de la enseñanza de las ciencias sociales.</p>	<p>de los elementos que tuvieron que ser transformados en el desarrollo de la práctica.</p> <p>Posicionamiento personal frente al papel de la enseñanza de las ciencias sociales antes y después de la pandemia.</p>	<p>Entrevistas / Encuestas</p>
<p>Desarrollo del proceso formativo</p>	<p>Pertinencia del proceso formativo.</p> <p>Dificultades/Fortalezas</p>	<p>Pertinencia de las bases teórico / practicas vistas en el desarrollo de la práctica en los dos escenarios</p> <p>Dificultades y fortalezas en el proceso formativo.</p>	

CAPÍTULO I

Sistematización de las experiencias de práctica

Este apartado presenta las perspectivas de los docentes en formación de VIII y IX semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales, sobre la realización de sus prácticas pedagógicas en dos momentos, antes y durante la pandemia por COVID – 19, situación que generó rupturas en las dinámicas que se venían llevando a cabo en las prácticas anteriores especialmente en la migración de la presencialidad a la virtualidad. De esta forma, lo planteado aquí es un recorrido desde la contextualización de las características generales de la práctica, los escenarios presenciales y virtuales, hasta el reconocer las diferentes reflexiones sobre sus experiencias enmarcadas desde el saber pedagógico, siendo estos los elementos centrales que dieron lugar a la interpretación crítica de las experiencias.

Caracterización de la práctica y sus escenarios

La experiencia educativa con la que cuentan los docentes en formación de VIII y IX semestre corresponde a dos observatorios pedagógicos sobre contextos pedagógicos locales, regionales, comunitarios y alternativos y seis prácticas pedagógicas desarrolladas en grados de primero a once en escenarios locales y rurales, en los cuales el carácter curricular está destinado a la integración de contenidos teórico - prácticos, el núcleo de realidades educativas (prácticas) inserto en el componente de pedagogía y ciencias de la educación corresponde a 40 créditos de los 166 totales que contiene el plan de estudios.

Referente a los escenarios de prácticas la Universidad de Cundinamarca los oferta en instituciones educativas oficiales y fundaciones con población escolar; al respecto hay apreciaciones por parte de los docentes en formación donde manifiestan que “no hay una conexión entre las partes (universidad - estudiantes) para estructurar las prácticas, el núcleo si ayuda demasiado al proceso, aunque una falencia es la oferta de instituciones que da la universidad que aunque hay convenios con escuelas y fundaciones para estos últimos, no nos forman ni nos dan un curso o una charla” (Participante 6).

De acuerdo con la población objeto se ubicaron 5 instituciones educativas urbanas y 1 institución rural, en donde llevaron a cabo las prácticas presenciales y posteriormente las virtuales. Parte de la caracterización que llama la atención de los docentes en formación sobre estas instituciones, es que todas son de carácter oficial, el número de estudiantes por aula el cual es en promedio de 35 a 40, lo que plantea retos como “el manejo de grupo, que siempre

eran grupos como en tercero de 43, entonces siempre era complejo pues llegar, las primeras clases fue como el reto más grande en general” (Participante 3). Otro desafío que resulta generalizado entre ellos, son las tensiones que surgen en algunos casos con los docentes titulares, así, como cierta distancia entre la teoría y la práctica que ven y luego no encuentran herramientas para llevarla a cabo, al respecto señalan que las “dificultades con los docentes de los colegios, muchas veces ellos no son receptivos a la hora de hacer clase. Entonces ellos tienen como ciertos métodos y uno llega con otros y no les gusta mucho que se les cambien” (Participante 2), “Dificultades de pronto es que nos sueltan como de momento, porque a veces en las materias que se dan antes no se enfocan ni se enseña como es el aula, entonces uno piensa que va a seguir como con ese acompañamiento pero a veces no, y uno no sabe cómo asumir ciertas cosas; a veces uno no sabe cómo manejar los contextos y uno no sabe cómo lidiar con eso y llega a chocar. Otra cosa también es lo económico con las prácticas, el traslado y los materiales” (Participante 7).

Con la emergencia sanitaria decretada el 12 de marzo de 2020 se generaron una serie de medidas con el fin de contener la propagación del virus, entre ellas el cierre total de establecimientos educativos a partir del 16 de marzo de 2020, medida que representó para el sistema educativo “una ruptura, puesto que las instituciones educativas actuaban en sus procesos habituales, planeados bajo el supuesto de normalidad: ingreso, desarrollo y culminación del proceso de enseñanza” (Gutiérrez, 2020, p. 3)

En este marco se transformaron por completo las dinámicas educativas tanto en el país como a nivel mundial, lo que trajo consigo el cambio en escenarios y metodologías. Para el caso colombiano la virtualidad dejó ver no solo las brechas digitales en un país con desigualdades cada vez más profundas, sino también un “analfabetismo digital, fenómeno que puede darse por la falta de acceso a los recursos, pero también por la dificultad de aprender el manejo de las nuevas herramientas” (Abadía, 2020, p.1). Sobre esto los docentes en formación plantean que “en realidad yo no tenía conocimiento sobre aplicaciones, programas, ni plataformas que ayudaran con el aprendizaje de los estudiantes, entonces creo que esa fue mi dificultad más grande, como aprender yo sola herramientas que me ayudaran a facilitar el trabajo en el aprendizaje de los chicos” (Participante 1); “Se me dificultaba mucho encontrar herramientas, encontrar material, aunque hay muchas opiniones respecto a eso, sí me faltaba mucho material para poder manejar las prácticas virtuales, como programas más entretenidos, videos o cosas que sirvieran” (Participante 5). A su vez, la docente titular del aula manifiesta que “la principal dificultad es que se siente mucho más la pobreza y los

contextos culturales, también comenzando por lo que uno siempre ha percibido, la soledad de los niños, los jóvenes, adolescentes y de los adultos mayores y eso hace que se note en la práctica. Muchos de los papas han tenido que salir a trabajar y hace que vuelvan a estar solos y se queden sin dispositivos para acceder a las clases” (Participante 9).

Saber pedagógico

El ejercicio de la sistematización de la experiencia se plantea desde el saber pedagógico entendido según Díaz, V (2014) como el conjunto de conocimientos construidos de manera formal e informal por el docente, en un contexto histórico cultural, las cuales son producto de las interacciones del mismo. Así, resulta un elemento útil en tanto que “el concepto Saber Pedagógico resulta ser medular en la formación de profesores, puesto que desde él se generan una serie de acciones con bases epistemológica, ontológica, axiológica, ideológica, psicopedagógicas y sociológica, entre otras, trayendo también sus respectivas consecuencias en el accionar de los futuros maestros (Díaz, 2008, p. 5)”

	Temas relacionados
SABER PEDAGÓGICO	Modalidad de atención educativa
	Emociones de la población estudiantil y docentes en formación
	Influencia del contexto en la adaptación a los escenarios
	Relación docente en formación – docentes titulares

Tabla 1: Saber pedagógico y tema relacionado a las percepciones que se tienen de la práctica adaptada de Jiménez, (2020)

Por lo tanto, el saber pedagógico en esta investigación parte del ejercicio de reconstrucción de las experiencias que realizan los docentes en formación mediante un ejercicio narrativo. La estructura en la que se abarca dicho saber resulta de los aportes discursivos donde se hicieron visibles aspectos comunes y se agruparon en cuatro temas, los cuales corresponden a factores que inciden y posibilitan el buen desarrollo de la práctica pedagógica, como los procesos formativos de cada uno. (Ver tabla 1)

Modalidad de atención educativa

En esta categoría se reconoce el tipo de modalidad (presencial o virtual) como uno de los temas más relevantes, partiendo de las narrativas de los docentes en formación sobre sus experiencias en las prácticas de observación y proyección social, presenciales y virtuales, razón por la que este apartado no solo hace referencia a las experiencias en instituciones urbanas o rurales, sino también al proceso de tránsito y desarrollo de las prácticas educativas en un escenario nuevo para ellos como la virtualidad. Coinciden en que hay diferencias en las prácticas según la ubicación de las instituciones: “los contextos son algo que uno debe aprender a manejar ya que todos son diferentes, así como la diversidad de los niños, su pensamiento y sus formas de vida sobre todo en las escuelas rurales” (participante 7), lo que se entiende, en parte, por la situación en muchos casos marginal de las escuelas rurales, como lo explica Carrero, L. (2016):

En el medio rural, el servicio educativo se ha visto influido por las condiciones socio-económicas, culturales y de infraestructura de las poblaciones rurales. En términos generales, se puede describir una escuela en el medio rural como un establecimiento pobre, estropeado, con poca dotación y mobiliario poco funcional, condiciones que hacen que sean vistas como poco interesantes y de ese mismo modo el Estado y las políticas olvidan el medio rural. (p. 7)

En relación con el tránsito a los nuevos escenarios virtuales y las dinámicas particulares que de allí surgieron a raíz del cierre total al público de las instituciones a causa de la pandemia, aunque sea unánime la posición de que esta modalidad trajo consigo retos que el sistema educativo colombiano no ha podido solucionar, como lo señala Jorge Valencia Coordinador del Observatorio de Educación del Caribe Colombiano (2020):

En síntesis, el sector educativo del país no estaba (y no está) preparado para la transición hacia una educación con mayores niveles de mediación tecnológica como la que exige la mitigación del avance del Covid-19. Pueden identificarse dos problemas estructurales relacionados con esta situación y que deben resolverse con políticas públicas más eficaces: i) el poco nivel de acceso real de la población a los elementos tecnológicos básicos y conectividad y ii) la poca capacidad de docentes y escuelas para traducir el avance de las tecnologías digitales en transformaciones en su quehacer educativo.

Lo que se ve reflejado en las experiencias de los docentes en formación, como lo afirman ellos: “Lo que muestra la precariedad de las herramientas tecnológicas en el sistema educativo colombiano y en sí latinoamericano; se muestran las brechas de desigualdad, en muchos colegios no hay internet ni computador” (Participante 3); “En la práctica virtual debido a la conexión ha sido más difícil, por eso porque la mayoría de los niños no tenían internet o un aparato tecnológico para poder recibir las guías” (Participante 6); “hacer la sincronía con los estudiantes era muy difícil por lo mismo, porque muchos estudiantes no tenían conexión y era muy difícil encontrar un horario en donde todos pudieran estar” (Participante 5). De esta forma se ratifican las precariedades del sistema educativo y sobre todo las desigualdades profundizadas por la pandemia.

Emociones de la población estudiantil y docentes en formación

Entre los fundamentos de ser maestro que sugiere el perfil de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Cundinamarca y en general, se ubica la sensibilidad frente a la lectura de contextos como una acción reflexiva, que resulta la base del ejercicio profesional. Así, las construcciones en torno al desarrollo socioemocional de estudiantes y docentes en formación corresponden a un problema que no ha tenido la visibilidad y atención que merece, los efectos que el contexto de emergencia y aislamiento traen consigo, son un elemento que permea toda la experiencia de práctica, tal y como los expresan algunos estudiantes entrevistados: “La desconcentración, la desmotivación y el acceso limitado de los estudiantes dificulta más los encuentros” (Participante 10); “estando detrás de una pantalla se vuelve como que haces las cosas por hacerlas, no pones atención entonces se deja un trabajo y ya, pero en clases están como en el celular o en otra cosa” (Participante 2). Esto, a juicio de Velázquez, (2020) se fundamenta en que “una inmensa mayoría de estudiantes está viviendo dificultades que van desde la escasez de alimentos, pasando por la falta de conectividad y llegando incluso a la violencia intrafamiliar” (p. 8). A su vez, la pérdida de toda socialización exterior influye en los procesos de desarrollo integral, que termina materializándose en estados de estrés crónicos, lo que no solo afecta las capacidades de aprendizaje y el bienestar físico y emocional en los estudiantes escolares y universitarios, sino también deja en la panorámica de docentes y docentes en formación, desmotivaciones, “en realidad la cantidad de estudiantes que me atendían eran muy pocos, menos de la mitad del curso eran quienes me enviaban guías y trabajos entonces también fue un poco difícil y desalentador por esa parte” (Participante 5).

Lo que se contrapone con las experiencias presenciales en donde las relaciones interpersonales con los estudiantes forman vínculos que no solo fortalecen las dimensiones emocionales de parte y parte, sino contribuyen positivamente en el proceso formativo de estudiantes, docentes y docentes en formación. En torno a esto mencionan que “la presencialidad te permite conocerlos un poco pues a medida que pasa el tiempo tú vas identificando factores y motivos sobre lo que les afecta a ellos y por qué, el hecho de tenerlos en frente hace que te pongan un poco más de atención que estando detrás de una pantalla” (Participante 2). “En la presencial fue bastante emotivo más que todo la primera clase, ese primer encuentro es muy emotivo recurrí a preparar con mucha antelación porque siempre da nervios” (Participante 3).

Influencia del contexto en la adaptación a los escenarios de prácticas

Es sabido que el proceso de enseñanza – aprendizaje se desenvuelve bajo una serie de dificultades temporales, espaciales y materiales, que varían según los contextos escolares y el carácter de las instituciones, además que estas dificultan el quehacer docente y obstaculizan los procesos de estudiantes y docentes, por lo que resulta fundamental observar las dinámicas de adaptación de los docentes en formación a los diferentes escenarios de prácticas a los que se ven expuestos, reconociendo como lo plantea Ivars, (2008) que “el profesor evoluciona. Ya no es un mero depositario de conocimiento. Ahora debe actualizarse y convertirse en un mediador entre la información y el alumno, lo cual le da un sentido diferente a su labor haciéndola más necesaria y compleja” (p. 6).

Entre los factores contextuales mencionados por los docentes en formación se pudieron identificar las relaciones con las dinámicas escolares, familiares y comunitarias, así como las condiciones de equipamiento escolar e infraestructura, lo que, de acuerdo con Rueda, et al, (2014) (citado en Guerra, 2019) tiene repercusiones en diferentes ámbitos:

La incidencia de factores contextuales en la práctica docente ha sido abordada por la investigación educativa en el interés de identificar mecanismos implicados, buenas prácticas o áreas de oportunidad en la práctica de los docentes que, al ser atendidas, favorezcan la mejora del aprendizaje de los alumnos y de la profesión docente. (p. 4)

Parte de los elementos enmarcados en los factores de ambiente escolar, familiar y comunitario se centran en las limitaciones derivadas de los entornos, en su mayoría

vulnerables, en los que se ubican las instituciones educativas, que por su carácter oficial acogen a un gran número de estudiantes con alguna situación de riesgo, y que se deja ver en narrativas como lo describe un estudiante de la licenciatura: “con los chicos a veces uno no sabe cómo manejar los contextos y uno no sabe cómo lidiar con eso y llega a chocar, por ejemplo en lo económico el material que uno llevaba era difícil, porque uno cómo llega a cobrarles cuando sabe que ni siquiera han desayunado o los papás no tienen cómo responder” (Participante 7).

El número de estudiantes en relación con el espacio del aula se menciona frecuentemente, no solo en el sentido de las disposiciones de la planta física sino también en las dificultades de manejo de grupo donde se hace imposible poder brindar un acompañamiento personalizado que permita responder a los distintos ritmos de aprendizaje que se encuentran en grupos tan numerosos, tal y como lo afirma uno de los estudiantes: “En mis prácticas he tenido la posibilidad de tener grado 5 y 8 con 31 y 39 estudiantes respectivamente, por lo que al ser tantos fue un poco complicado tanto por la metodología como por la cantidad ” (Participante 4).

En contraposición con la virtualidad, las situaciones no cambiaron sino por el contrario se acentuaron y complejizaron aún más, lo que llevó a los practicantes a reestructurar las habilidades adaptativas construidas en la interacción presencial para que fueran útiles en un escenario mediado por aplicaciones de mensajería instantánea, redes sociales y plataformas como *Classroom* y *Zoom*. Sobre eso se entiende desde las posiciones de los participantes que la dificultad más apremiante era la conectividad, una brecha digital que se hizo más visible en un país donde según cifras del informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en compañía de la UNESCO denominado “La educación en tiempos de COVID - 19” solo el 67% de los estudiantes de 15 años tienen conexión a la red y solo el 29 % tiene acceso a una aplicación educativa. Por tanto, muchos recurrieron a la realización de proyectos audiovisuales (*podcasts*, emisiones radiales, composiciones musicales) como mecanismos para sobrellevar la situación y buscar metodologías alternativas que dieran más posibilidades interactivas con los estudiantes. Vale la pena resaltar que muchos manifestaron el desconocimiento de aplicaciones y programas que sirvieran de insumo para la realización de las clases, “fue complicado, en realidad yo no tenía conocimiento sobre aplicaciones, ni programas, ni plataformas que ayudaran con el aprendizaje de los estudiantes” (Participante 1); “no me gustan las herramientas digitales, las utilizo muy poco, prefiero como utilizar juegos más didácticos cosas que se lleven al hacer en

ese momento y no tanto al estar detrás de una pantalla porque para mí siento que la tecnología nos está alejando mucho de lo humano, de lo personal entonces no conocía mucho sobre eso” (Participante 2).

Se evidencia que los procesos de adaptación a nivel presencial como virtual se enmarcan en las propuestas metodológicas, resultado de una lectura desde las posibilidades y limitaciones determinadas por la población y las instituciones, en referencia a materiales didácticos y espacios adecuados. A su vez, se visibiliza como la mayoría de los docentes en formación a los que hace referencia esta investigación se apoyan en el núcleo temático de práctica pedagógica para lograr compaginar con los escenarios a los que llegan y brindar por medio de temáticas innovadoras aportaciones significativas que contribuyan al proceso formativo de los estudiantes, habilidades que según mencionan se fortalecen mediante las actividades en las clases, “los talleres de ortografía, de caligrafía y del manejo del tablero que nos dan son importantes y es el docente de práctica quien le está haciendo caer en cuenta a uno cómo está haciendo las cosas, invitando a una reflexión constante que se refleja en el aula” (Participante 3).

Relación docente titular – docente en formación

Un tema que se hace relevante es la relación del docente en formación con el docente titular del aula, esta se entiende desde las limitaciones y posibilidades que el docente brinda, ya que según lo expresado algunos docentes optan por darle continuidad a su modelo de enseñanza – aprendizaje, tanto en lo presencial como en lo virtual, al respecto los estudiantes expresan lo siguiente “fue muy complejo porque la profesora con la que yo estaba tenía mucha carga académica y yo también, entonces como que la profe me decía que tenía que hacer tal trabajo y este es tu *link* de ingreso a la plataforma con el colegio y me cuelgas todo y mantienes el contenido al día, entonces era más como solo subir el contenido y muy poca comunicación con la docente porque ella mantenía súper ocupada” (Participante 2); “A veces en vez de apoyarlo a uno se dejó ver ese individualismo de que como uno es practicante no lo dejan realizar otras actividades sino todas son una extensión de lo que ellos hacen, y no permitían que uno hiciera otras cosas diferentes” (Participante 3); lo que limita las propuestas que trae el docente en formación.

Aun así, también se ubica que algunos dan más espacio e integran a los docentes en formación a actividades como las presentaciones, izadas de bandera, entrega de calificaciones y reuniones de padres entre otros espacios, “ellos me apoyaron mucho estaban atentos a

cualquier inquietud en lo que yo necesitara, siempre estaban abiertos a lo que yo proponía” (Participante 1);” “He contado con docentes titulares muy buenos y son amables, si he visto casos de compañeros a quienes tratan mal y lo que hacen es frustrarlos y la verdad eso es fatal para uno en formación, pero en mi caso estuve acompañada por dos docentes muy amables y receptivos” (Participante 5).

Es importante mencionar que desde el punto de vista del docente titular el cambio de modalidad develó una gran cantidad de retos que complejizan aún más las relaciones, llegando al punto de tensionarlas. Entre los factores que se ubican están el manejo y poco conocimiento sobre herramientas online efectivas, gratuitas y fáciles de manejar para desarrollar las temáticas, la conexión con los estudiantes que en muchos casos no llega ni a ser del 50 %, y el agotamiento físico y mental que producen jornadas laborales extendidas y no delimitadas, lo que en conjunto incide probablemente en la apatía del docente a introducir cambios significativos en la práctica desarrollada en un ámbito nuevo para todos. Respecto a lo presencial, las dinámicas que influyen en la relación de los docentes titulares y docentes en formación al interior del aula se enmarcan principalmente en el desarrollo de una práctica tradicional apoyada en guías y textos con el fin de resultados memorísticos y concretos, por lo que resulta conflictivo el aire innovador con el que llega el docente en formación y que explicaría en parte la actitud de algunos docentes con ellos en las aulas.

Para cerrar, las categorías que aquí se describen son resultado de la asociación de las narrativas en donde se identificaron los elementos comunes de ellas, dejando ver cuáles son los elementos que influyen y posibilitan la planificación y el desarrollo de las prácticas pedagógicas en dos escenarios concretos, con características totalmente diferentes, los cuales son analizados en apartados posteriores con el fin de visibilizar los posicionamientos de los docentes en formación sobre sus experiencias como practicantes en tiempos de pandemia.

CAPÍTULO II

Factores e impactos que configuran las prácticas pedagógicas

En el presente capítulo se identifican desde las perspectivas de los docentes en formación, los principales factores que tienen incidencia en el desarrollo del ejercicio práctico del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, se reconoce la deserción y la desigualdad como los elementos principales que traen consigo dinámicas que afectan y

limitan el ejercicio. Así, lo que a continuación se plantea, es la conceptualización de estos dos, junto con los impactos más significativos a nivel presencial y virtual.

Deserción

Entre los múltiples factores que inciden en los procesos de enseñanza - aprendizaje, se reconocen algunos esenciales del modelo educativo y otros que a pesar de no ser propios influyen y contribuyen significativamente al éxito o fracaso. La deserción, como uno de ellos, es a su vez, una de las dificultades principales a las que se ven enfrentados los docentes en formación a lo largo de sus prácticas, no solo porque transforma las dinámicas al interior del aula sino también porque la permanencia en la educación universitaria presupone retos económicos y sociales que en algunos casos no logran superarse.

Así, la deserción entendida como el abandono temporal o definitivo que efectúa un sujeto, en relación con sus estudios formales, ya sea primario o secundario (Frías, 2009). Desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se define como el abandono del sistema escolar por parte de los estudiantes, provocado por la combinación de factores que se generan tanto al interior del sistema como en contextos de tipo social, familiar, individual y del entorno. Sobre el tema, instituciones a nivel latinoamericano han adelantado varios informes, para el caso colombiano se cuenta con las cifras estadísticas que aporta el Departamento Nacional de Estadística (DANE) y con investigaciones de la Secretaria de Educación Distrital (SED). Según cifras del DANE, la tasa de deserción escolar para el año 2019 era de 2,99%, indicadores que venían a la baja desde el año 2017 cuando llegó a 3,08 %. Así, las cifras, aunque en descenso reflejan las múltiples fallas del sistema educativo en materia de garantizar la permanencia de niños, jóvenes y adolescentes. En este punto es importante destacar que este fenómeno tiene características diferenciales marcadas por la población, el contexto, zona rural o urbana, sector oficial o privado y los distintos niveles educativos, que profundizan o ayudan a superar la situación. Al respecto Acevedo & Gallo (2015) citado en (Montoya, 2019) quienes analizan las posiciones de algunos autores como Abar, Lippold, Powers, & Manning (2012) manifiestan que:

Es básicamente un fenómeno multicausal, ya que muchos son los factores que en esta intervienen, desde el comportamiento de los niños, y los hogares como agentes cruciales al tomar la decisión de continuar, pasando por el proceso de enseñanza-aprendizaje de los centros educativos, hasta el entorno en el cual viven y se desarrollan los niños y las familias.

Por otro lado, Spinoza et al, (citado en Gómez, et al, (2015) coincide en que los factores que originan la deserción del sistema escolar se pueden agrupar en las explicaciones intraescolares y extraescolares. En estas se encuentran como principales causas la situación socioeconómica y el contexto familiar. Asimismo, se han asociado la pobreza, la marginalidad, la disfunción familiar, la búsqueda de trabajo y las bajas expectativas de la familia con respecto a la educación, entre otros factores desencadenantes.

En este escenario de por sí complejo por los factores ya mencionados, las medidas de contingencia a raíz de la pandemia complejizaron aún más la situación. Las cifras del DANE entre marzo (inicio de las restricciones) y agosto muestran que 102.880 equivalentes al 1.1 % de la población matriculada se retiraron, cifra que es preocupante dado que en el país las cifras más altas se presentan en las mediciones interanuales (cambio de año) y no intraanuales (durante el año escolar). Desde el MEN, se hace la diferenciación por nivel de formación en donde tanto preescolar, como media, resultan significativamente afectados de manera particular por la reducción de ingresos de las familias, como también los niños y jóvenes hijos de los trabajadores de bajos ingresos que viven en las ciudades, campesinos, indígenas, afro descendientes, que asisten a instituciones educativas rurales del país.

Para el caso de la educación superior este fenómeno, desde autores como Barragán y Patiño (2013) citado en Rodríguez, M (2019) debe ser entendido “como un problema concreto a solucionar, no como una característica del sistema educativo, donde la baja calidad en los niveles básicos, en países como Colombia, influyen en desventajas académicas de grandes sectores de la población.” (p. 57)

En este sentido, aunque las cifras resultan relevantes y dejan ver a grandes rasgos el estado de este fenómeno, carecen de profundidad y sobre todo de utilidad para dar respuestas eficaces y reales, pues “el excesivo consenso cuantitativo de representación de la deserción (...) no es una herramienta institucional eficaz para disminuir el alto impacto social del fenómeno” (Rojas. 2009, p. 85 citado en Rodríguez, 2019). Más allá de las cifras, se encuentran factores como los estructurales del sistema educativo en el sentido de una inequidad en el acceso, materializada en favorecer el ingreso de la población más pobre a carreras técnicas o tecnológicas, lo que termina siendo discriminante ya que estas cuentan con menor reconocimiento social y simbólico diferenciando el futuro campo ocupacional con graduados de carreras profesionales (Durán et al., 2007 citado en Rodríguez, 2019). A su vez, entre otros factores que se encuentran citados por distintas investigaciones que han tratado de

estudiar las causas y factores relacionados con la deserción de estudiantes de las instituciones de educación “están los trabajos de Tinto (1975) que han llegado a la conclusión que la deserción o abandono puede explicarse por cinco dimensiones, entre las cuales están las psicológicas, sociológicas, económicas, institucionales y de interacción.” (Citado en Cortes, et al, 2019, p.7).

Así, lo que se evidencia es que la educación universitaria, lejos de disminuir las desigualdades académicas observadas en los niveles educativos anteriores, las reproduce dando continuidad a un sistema de desigualdades que serán objeto de análisis más adelante. En este panorama las medidas preventivas para desacelerar los contagios por COVID – 19 tuvieron impactos severos en la continuidad de los procesos educativos de los docentes en formación, como también complejizo y afecto las dinámicas en las instituciones educativas, las cuales son los escenarios en donde se lleva a cabo la práctica pedagógica. Según la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) pese a las medidas tomadas por las universidades en 2020, se presentó una disminución de hasta el 17 por ciento del número de estudiantes antiguos, mientras que los nuevos bajaron un 20 por ciento.

Otra de las consecuencias que se plantean desde el Laboratorio de Economía para la Educación (LEE) es la calidad de enseñanza remota, tanto para las Instituciones de Educación Superior (IES) como para las Instituciones Educativas, ya que aun con la alternancia este seguirá siendo un componente presente en el desarrollo de los procesos formativos. En referencia a las IES específicamente la Universidad de Cundinamarca la continuidad de sus procesos educativos se ha adelantado mediante plataformas como *Microsoft Teams* y *Zoom*, entre las estrategias que ha generado para contrarrestar la brecha digital están las tarjetas *Sim* con planes de datos, así como el préstamo de equipos de cómputo.

En relación con el proceso de enseñanza – aprendizaje en las instituciones educativas uno de los principales retos lo menciona Francisco Cajiao, rector de la Fundación Universitaria CAFAM en entrevista para el periódico El Tiempo:

Desde los colegios se habla mucho de nivelar a los estudiantes que tuvieron retrasos en su proceso educativo por causa de la pandemia. Pero tenemos un problema inmenso y es que los muchachos que el año pasado se graduaron lo hicieron con esas mismas falencias, y ese es un tema que parece pasar.

En estas instituciones las estrategias puestas en marcha en concordancia con las disposiciones del MEN (2021) fueron:

Material pedagógico como guías, textos impresos, material didáctico y de modelos educativos flexibles, para incrementar cobertura en zonas rurales, comunidades en condición de pobreza extrema o que no cuentan con posibilidades de acceso a conectividad y elementos tecnológicos. Así como el uso de contenidos en medios masivos para todos a través de Señal Colombia y de canales regionales, con programas como "Profe en tu casa" y "3, 2,1 Edu-Acción"; y en la radio mediante emisoras como Radio Nacional de Colombia, Radiónica y emisoras locales y comunitarias

Al respecto la docente de Ciencias Sociales de la IE Acción Comunal del municipio de Fusagasugá plantea en relación con los impactos que se dieron, pese a las ya mencionadas estrategias:

Muchos de los estudiantes se quedaron solos y ahora muchos de ellos no quieren hacer el trabajo porque nuestra cultura no es una cultura de autonomía. Yo siento que por tradición cultural somos eso, una cultura enseñada a que el otro te diga que tienes que hacer, como tienes que hacerlo, pero cuando ya eres tú solo es diferente. Otra dificultad es la lectura de las guías que implementamos la mayoría porque la guía te compromete a leer y no hay cultura de lectura, además de que los niños y las niñas se la pasan en el teléfono la mayoría se comunica con *emojis* y tampoco hay el léxico, hay palabras que uno creería que son cotidianas y sencillas y los niños no las reconocen no lo saben desde ahí hay una dificultad. (Docente titular IE Acción Comunal)

Con esto, se evidencia que, aunque se plantean estrategias y herramientas para sobrellevar la situación y evitar afectaciones a la población estudiantil, la realidad es que se está experimentando incluso antes de la pandemia una crisis global de aprendizajes, lo que la docente titular refiere como la ausencia de una cultura de lectura se refleja en la cifra del indicador de “pobreza de aprendizajes” del Banco Mundial, en donde el porcentaje de niños que a los 10 años no puede leer ni escribir un texto simple es de 53% antes de la pandemia, en los países con bajos y medianos ingresos, por lo que la situación tiene el potencial de

empeorar los resultados, por su parte Saavedra, (2020), describe que la crisis se materializa en:

Perdidas en los aprendizajes, aumento de la deserción y niños que pierden la comida más importante del día (...) En los países de ingresos medios y los más pobres, la situación es muy heterogénea; y sin intervenciones correctas, la gran desigualdad de oportunidades que existe (ya inmensa e inaceptable para empezar) se amplificará. Muchos niños no tienen un escritorio, libros, material de lectura, conexión a internet, una computadora en casa o padres que los apoyen.

A su vez, algunas de las posiciones de los docentes en formación se centran en aspectos más didácticos y metodológicos, al respecto los estudiantes de la Licenciatura manifiestan que: “yo creo que lo más probable que pase es que muchos sí tienen internet pero por pereza no asistían a clase porque digamos que en la institución en la que estuve lo único que tenían que hacer era entregar guías, esa es otra dificultad. Cuando yo empecé la práctica virtual eran 6 guías cómo de leer el texto y contestar las preguntas, la clase virtual era una hora y no era mucho lo que se hacía, lo máximo era mostrar la guía, se veía como un desacelere en la práctica de ellos” (Participante 6); “ A nivel virtual fue mucho más frustrante, aunque yo creo que de todas maneras es una oportunidad no debemos ver toda la cuestión mala, pero es evidente que no son la misma cantidad de encuentros y que uno solo se dedica a la realización de guías o calificación de las mismas” (Participante 3).

De allí que las respuestas a esta problemática se hayan enfocado en la construcción de guías con un carácter más interactivo pero también menos excluyente, en el sentido de que las actividades propuestas se hicieron pensadas tanto en quienes lograban conectarse y quienes no lo conseguían, “el proyecto que hicieron mis compañeros de *podcast* fue más que todo pensado para quienes no podían estar en los encuentros, a muchos de los que se salieron se le seguían enviando los audios, yo hice unos a modo de galería de arte y de aulas espejo, así como el proyecto de afrocolombianidad”(Participante 6).

Desigualdad

En una sociedad enmarcada en lo que se ha denominado sociedad del conocimiento, la educación juega un papel determinante a la hora de dotar y propiciar el desarrollo de habilidades individuales y sociales, ya que “incide en los procesos de distribución y

apropiación de los bienes culturales y materiales y, por tanto, en los niveles de igualdad - desigualdad social.” (MEN ,2006). En este sentido, gran parte de los estudios centran su atención en la relación entre educación y equidad social, siendo esta última una condición que brinda la posibilidad de educarse, por lo que “más allá de la relevancia económica, la educación es vista como un bien en sí mismo, de hecho, como un derecho de las personas” (Mingat y Tang, 1996 citado en MEN, 2006).

Generalmente en los países de América Latina las inequidades son asociadas con diferencias salariales, que se ven reflejadas en gran parte, en la distribución de la educación tanto en cantidad como en calidad, a su vez, la mayoría de las desigualdades en el sector educativo son relacionadas con factores como raza, etnia, género, edad, ubicación geográfica, posición social, diferencias culturales, deficiencias físicas, entre otras y se materializan de diversas formas en las instituciones.

El sistema educativo es considerado como acumulativo, cada nivel de escolaridad está pensado para proporcionar más capacidades, habilidades y competencias laborales, pero en este sentido las diferencias de calidad entre planteles educativos y entre poblaciones con características particulares “indica que la educación tiene una oferta diferencial asociada a las asignaciones iniciales que posee cada individuo en cuanto a lo social, cultural y económico, y a la vez posibilita distintos grados de acumulación a los diferentes grupos de individuos” (Vivas, 2007 citado en Celis, et al. 2016).

La existencia de diferencias en la calidad de educación media y superior supone un problema para quienes reciben la educación de menor calidad, ya que se limitan las posibilidades sociales, pues el ingreso y permanencia en la educación superior es menos probable, por ende, el desempeño y competitividad laboral se reduce. Autores como Sarmiento, Becerra y González, 2000; Duarte, Boss y Moreno, 2009 citados en (Celis, et al, 2016) mencionan que “la educación, diferencial en calidad, en vez de ayudar a cerrar las brechas y reducir las diferencias, las profundiza y las perpetúa” (p. 16).

La calidad educativa, suele entenderse como una finalidad del sistema educativo en donde se propicia la formación integral. En Colombia se asociaba con la capacidad del sistema para transmitir contenidos, en algunos casos sin guardar ninguna relación con las condiciones del contexto, con la introducción del enfoque basado en el desarrollo de competencias, la calidad se asocia con el desarrollar en niños, jóvenes y adolescentes capacidades que les permitan comprender, interactuar y transformar el mundo en el que

viven. Al respecto, parte de las narrativas de los docentes en formación en relación a los impactos de la educación en estos términos, se centran en que: “en el colegio están limitados a siempre enseñar lo mismo y pasan los años y se sigue enseñando lo mismo y no se ve una gran diferencia porque tú ves los contenidos que se ven ahora a los que se ven el tiempo que estas estudiando y no han variado mucho, o sea poco y nada han cambiado, entonces creo que no varía, no cambia por lo que el colegio limita mucho la práctica” (Participante 2); “no ha habido cambios siento que lo mismo que me enseñaron a mí se está enseñando ahora y la forma de enseñarlo es igual en eso hay cambios” (Participante 5).

Esto plantea que a pesar de los cambios que desde las políticas educativas se han adelantado, en la realidad lo que se vive sigue siendo muestra de una de las tantas brechas que se agudizan en el sector educativo, la desconexión entre los expertos que estructuran determinado modelo y las instituciones educativas a quienes van dirigidos, lo que supone retos de aplicabilidad que se generalizan o en muchos casos no se contemplan, en Colombia como lo menciona Pérez (2019) citado en (Hernández, Ortega. 2019) los proyectos y objetivos de calidad se enfocan directamente en resultados académicos dejando de lado los procesos humanos que hacen parte de un ciudadano. Un ejemplo son las Pruebas de Estado, las cuales tienen un valor social, es decir, los resultados según sean dan una imagen que refuerza o desapueba la institución, lo que lleva a una estandarización de las prácticas educativas, sobre esto la docente titular de uno de los escenarios en donde se llevan a cabo las prácticas pedagógicas expresa que:

Los cambios en teoría hay muchos en la práctica no tanto, a veces pienso que la teoría va por un lado y la práctica por otro. Las personas que hacen las teorías generalmente no están en el aula, ellos no están, se valen de la experiencia de los profes para generar sus teorías y digamos que hay muchas cosas que todavía no han llegado al aula. Hay unos lineamientos en ciencias sociales que trabajan por ejes temáticos y ejes transversales que tratan de integrar como la vida real en cada contexto y en cada municipio pero generalmente eso no se enseña porque todavía predomina esa visión de uniformidad (...); yo siento que hay personas trabajando como hace 20, 30 años. Pienso que ha habido algunos cambios pero que no son generalizados y que también a veces por la misma estructura del sistema que esta cada nada exigiendo ciertos requisitos que son urgentes y que hay que hacerlos no se da tiempo para otras cosas. (Participante 9)

Siguiendo las palabras de Pérez (2019) esto se explica porqué

No importa el proceso educativo, menos lo pedagógico y lo curricular, del Proyecto Educativo Institucional ni hablar. En este escenario se imponen los resultados. A los padres de familia, las instituciones y a los técnicos y académicos les interesa el resultado de la prueba y la ubicación del colegio en las clasificaciones de calidad, así como a los gobiernos. (p.6)

Por otra parte, Sotelo et al, (2014) reconoce la utilidad de las Pruebas de Estado al ser diagnósticas y la base para futuros planes de mejoramiento, pero también expone que “el proceso de educar y orientar no solo se puede entender en términos de resultados medidos mediante pruebas estandarizadas” (p. 5). Es claro, que la calidad constituye un factor determinante en el proceso formativo por las características diferenciales mencionadas y en el sistema educativo ya que “la influencia o impacto que pueden ejercer los exámenes en la enseñanza llegan a transformarla, de esta manera el tipo de examen está definiendo el tipo de enseñanza” (Bordón, 2008, p. 8 citado en Sotelo et al, 2014).

La cobertura educativa entendida en la relación entre la demanda y la oferta de servicios educativos, que está centrada en identificar qué población accede con el fin de analizar los determinantes que le impiden a la restante el acceso, por tanto, la importancia de este elemento radica en que en el país la cobertura es cotidianamente un sinónimo de calidad, pero para el año 2018 Colombia se ubicaba como uno de los países más rezagados en relación con los demás de América Latina, en las pruebas PISA de ese año, el resultado fue 406 lo que es significativamente inferior al promedio de la OCDE de 488.

En los últimos años los avances de la educación en materia de cobertura, para los niveles de básica y media, de acuerdo con Barrera, et al, (2012) las cifras, aunque aumentaron siguen siendo bajas en grado cero, educación secundaria y media alcanzando únicamente un 62%, 70% y 40% respectivamente. A la vez plantea que se presentan diferencias importantes entre lo urbano y lo rural, como también la relación estrecha de esta con las diferencias étnicas, lo que ha terminado se convierte en inequidades reflejadas en el número de años que alcanzan los adultos de acuerdo con dichas condiciones, la población de estrato 1 logra alrededor de 5.2 años mientras que en la de estrato 6 el número supera los 12.

Para la educación superior el panorama no es menor, históricamente se ha concentrado en unas pocas capitales de departamentos, lo que desencadena dinámicas de migración de los estudiantes que se evidencian según Ospina, et al, (2015) en asignaciones ineficientes de la oferta de programas de educación superior:

Es decir, si un individuo migra para acceder a programas de educación superior, debe ser porque en su lugar de origen no tiene la oferta que está buscando. Esto puede interpretarse como una falla de las políticas de expansión y regionalización de la educación superior de un país. (p. 6)

Como consecuencia de esto, el tratamiento homogéneo a locales y migrantes puede resultar en sesgos importantes en el acceso y permanencia en los programas ofertados. En relación, Gómez, (2015) manifiesta que “no puede legitimarse la situación de instituciones y programas de primera, segunda y tercera clase, que corresponden a estudiantes de diferentes orígenes socioeconómicos, con distinta dotación de capital cultural. Esto genera un proceso de reproducción cultural de la desigualdad social preexistente, que se da oculto o encubierto bajo el velo del aumento de cobertura” (p. 13).

Estos factores a la luz de la pandemia agudizaron retos como la conectividad, la falta de capacitación en el uso de herramientas tecnológicas por parte de los profesores y estudiantes, así como complicaciones metodológicas y pedagógicas, lo que a su vez impactó significativamente el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los docentes en formación, no solo porque la permanencia en el sistema resultó compleja en términos económicos y de accesibilidad, sino también porque este contexto dejó ver como la falta de interacción personal entre practicantes y estudiantes planteó situaciones nuevas que obligaban a darle salida mediante la virtualidad, en un ejercicio eminentemente práctico.

Así, estas desigualdades en el sistema educativo colombiano fueron determinantes en la transformación de las prácticas, de las narrativas recopiladas, la brecha digital resultó el principal condicionante a la hora de dar continuidad a los procesos, el mayor impacto que se evidencia es la falta de conexión a internet así como la carencia de dispositivos tecnológicos aptos para acceder a los contenidos educativos, efectos que se concentran en grupos sociales específicos como personas vulnerables económicamente, grupos étnicos y sector rural los cuales “son sometidos a un proceso de inclusión segmentado y jerárquico, reproductor de

brechas y privilegios sociales” (Pos pandemia en educación superior: retos, crisis y promesas, 2020).

Desde la experiencia de los docentes en formación esto se materializó en primer lugar en el número de estudiantes que se conectaban a los encuentros virtuales, “inicié en encuentros sincrónicos a través de las plataformas de Google, en general son más o menos 41 personas pero en los encuentros se conectan apenas 22. Digamos que el impacto quizás más grande es a la hora de la realización de las guías porque llegan casi todas, mientras en los encuentros virtuales son la mitad” (Participante 3); “este contexto era como excluyente porque no solo eran guías uno trataba de hacer juegos, pero se excluía a quienes no podían conectarse y quienes iban al colegio por las ellas se quedaban sin explicación” (Participante 7).

Igualmente, el manejo de grupo en las plataformas virtuales y las recepción de las guías representaron otro de los efectos en las practicas ya que “la virtualidad es mucho más compleja porque tú te dedicas a hacer guías o pues lo que me ha tocado a mí, otros compañeros han tenido oportunidades de pronto de contactarse con los estudiantes, pero a mí me ha tocado hacer guías, hacer videos y como la práctica virtual que vi fue de proyección social era mucho más complicada en ese momento, porque los chicos no tienen la facilidad de conexión, no hacen los trabajos o no están atentos” (Participante 2). “En lo virtual pues es un poco complejo porque comenzando no todos los chicos tienen la conexión a internet y lo otro es que los que se podían conectar no tenían como ese entusiasmo, se les veía desmotivados, no muchos entregaban los trabajos porque no tenían mucho conocimiento de las herramientas. Entonces uno ve esa diferencia como que esa interacción hace falta no solo para los estudiantes sino también para el docente, porque en la formación que estamos haciendo uno si se le complica y ver a esos estudiantes desmotivados con muchas preocupaciones aparte del estudio, conlleva a que uno también se desmoralice y no esté ciento por ciento como activo con ellos” (Participante 1). Lo que concuerda con el artículo publicado por el Centro de Pensamiento en Políticas Públicas de Educación Superior de la Universidad Nacional cuando menciona que “el goce efectivo del derecho a la educación se reduce, en muchos casos, al diligenciamiento y la entrega de guías u otro tipo de materiales similares para constatar, evidenciar o medir el trabajo autónomo de los estudiantes” (2020, p.1)

Otro de los daños colaterales de la brecha digital es a nivel pedagógico, didáctico y metodológico, en especial porque:

La mayoría de los docentes no cuenta con suficiente formación para proveer una educación efectiva a distancia. Ante el cierre de colegios, los docentes se vieron repentinamente obligados a enseñar a distancia y no todos estaban preparados para esta tarea, ya que requiere habilidades pedagógicas y tecnológicas distintas de las que han venido acumulando en su formación y experiencia laboral. (Impactos de la crisis del COVID – 19 en la educación y respuestas de política en Colombia, 2020, p. 15)

Por tanto, la instrucción de los docentes titulares a los practicantes se veía disminuida, aunque la situación no es distinta para estos últimos, pues si bien reconocen que en su proceso formativo el núcleo temático correspondiente al uso de las TIC (Tecnologías de la Información) les dio elementos claves como se menciona “si vimos una materia que nos ayudó bastante con las plataformas tecnológicas la del uso de las TIC nos ayudó y nos enseñaron plataformas para crear talleres, evaluaciones y contenido académico de forma interactiva” (Participante 6); la mayoría de las experiencias concuerdan en que fue difícil la adaptación a esta nueva modalidad, “se me dificultaba mucho encontrar herramientas y material, me faltaba mucho material para poder manejar las prácticas virtuales como programas más entretenidos, videos o cosas que sirvieran, fue difícil encontrar herramientas con las que pudiera transmitir todo lo que yo quería enseñarles” (Participante 5); “fue complicado en realidad yo no tenía conocimiento sobre aplicaciones ni programas ni plataformas que ayudaran con el aprendizaje de los estudiantes entonces creo que esa fue mi dificultad más grande, como aprender yo solita herramientas que me ayudaran a facilitar el trabajo en el aprendizaje de los chicos” (Participante 1).

A la vez, reconocen en el núcleo temático de practica una guía primordial que contribuyo al proceso formativo con la orientación en la construcción de herramientas didácticas y rutas metodológicas para llevar a cabo, por ejemplo, surgieron proyectos como los Podcast el cual “se baso en la creación de podcast con contenido de ciencias sociales para el apoyo de los niños sin internet, los replicaba el docente titular para que los niños tuvieran acceso y no se atrasaran. Se hicieron dos temporadas cada una de 16, con diferentes temas como la conquista de América, la revolución francesa, temas de geografía y se hicieron extras para comprensión lectora” (Participante 6).

Así pues, se entienden estas dos grandes categorías como determinantes en los procesos de práctica, ya que estos dos fenómenos afectan tanto a la población estudiantil de las instituciones donde se llevan a cabo dichos procesos, como a los docentes en formación que adelantan en estos escenarios sus prácticas. Se reconoce que al no tener garantizadas condiciones que posibiliten la permanencia en el sistema educativo por parte de los entes estatales pertinentes, se configuran dinámicas que impiden una enseñanza – aprendizaje continua, a la vez que se generan rezagos educativos y se profundizan brechas como la digital y la que se da entre la zonas rurales y urbanas, o las instituciones oficiales y privadas. De este modo, el que hacer de los docentes en formación se ve en la pandemia aún más condicionado y afectado por estos factores. Aun así, es importante reconocer como se repensaron las prácticas y se concibieron estrategias metodológicas y didácticas que posibilitaran aprendizajes significativos, al tiempo que desarrollaban habilidades para el manejo de los escenarios virtuales que posiblemente sean una constante en el sector educativo.

CAPÍTULO III

El papel de las ciencias sociales

El papel de las ciencias sociales es en muchos casos difícil de percibir por parte de otros grupos académicos o por la sociedad en general, salvo algunas herramientas de uso común con cierto impacto mediático, pero en un momento de coyuntura como este repensar su papel se hace inminente, aunque su importancia cada vez más disminuida en las instituciones educativas, y enmarcada en modelos educativos memorísticos y tradicionales, los cuales una vez superada la instrucción bajo el patriotismo se encaminaron en la memorización y la repetición, como lo deja saber el Participante 1 cuando menciona que “casi no les dan como ese espacio para las ciencias sociales y si les dan los profesores a veces como que acomodan ese horario a sus intereses y le dan más espacios como a las áreas de matemáticas y español”.

Tal modelo centrado en la transmisión y recepción de información hace que la enseñanza esté totalmente desligada de las realidades del estudiante y de lo que realmente pretenden brindar las disciplinas sociales, “a uno le enseñaron a repetir y a memorizar y uno va a enseñar y es solo aprenderse fechas y es lamentable que a veces nosotros reproducimos lo que vienen haciendo los profesores y uno deja de tarea de memorización más que de

contextualización entonces ese cambio no se ve siempre en las prácticas” (Participante 7); “en el ámbito de la escuela yo considero que desde que salí de 11° es prácticamente lo mismo, guías y recordar, en la escuela son las mismas ciencias sociales memorísticas patrióticas de siempre, no hay propuestas de argumentación ni de darle protagonismo al estudiante” (participante 8). Lo que, en consecuencia, de acuerdo con Valencia, C (2004):

Limita el propósito fundamental del aprendizaje: el desarrollo de capacidades para conocer e interpretar hechos y fenómenos desde distintos puntos de vista, para hacer análisis críticos de hechos, fenómenos y procesos, para formular hipótesis que den cuenta de una construcción propia de significado y para aproximarse responsablemente a la comprensión y a la acción en el contexto. (p.3)

La mayoría de las narrativas de los docentes en formación aquí recopiladas, plantean la necesidad de adoptar nuevas estrategias educativas, “se debería cambiar un poco la literatura que se imparte el punto de vista que muchas veces los docentes enseñan se debe como abrir un poco ese abanico de posibilidades para que ellos puedan tener diferentes perspectivas para que puedan tener un conocimiento crítico” (Participante 6); “La profe solo se guiaba a lo que decía un libro, lo que me parecía muy molesto. Si hubo como ese raye porque yo hacía actividades y la profe se centraba más en la nota o si copiaron algo en el cuaderno. Entonces uno llega con otra mentalidad con otras discusiones que se posibiliten algunos espacios de reflexión pedagógica” (Participante 3); las cuales a pesar de que se enfrentan a una resistencia y en muchos casos una incompreensión social se hace necesaria para orientar las ciencias sociales hacia la reflexión y el reconocimiento de problemas con impactos colectivos, el reto en palabras de Valencia, C (2004) es entonces:

Formar estudiantes, concentrándonos en metas que ubiquen aquello que realmente es importante en las ciencias sociales y que busquen la verdadera comprensión. Se trate de una comprensión que se parezca más a la definida por Perkins (1999) como capacidad para pensar y actuar flexiblemente, en contextos diversos, con lo que se sabe. (p.4)

Así, estos imaginarios instalados desde hace décadas empiezan a reformularse, trayendo con si nuevos desafíos centrados en “el reconocimiento de múltiples formas de comprender al desarrollo, los procesos económicos, ecológicos y políticos territoriales. Es allí donde las ciencias sociales y las humanidades deben cumplir un rol prioritario, en la

construcción de conocimiento sobre estas nuevas posibilidades de pensar y organizar la vida” (El rol de las Ciencias Sociales en tiempos de pandemia: reconfigurando el modelo, 2020).

En este sentido, desde hace algunos años y ahora en el marco de una situación tan desafiante como la pandemia que ha marcado un hito en la historia a nivel político, económico y social, se hace evidente que la transformación del papel de las ciencias sociales y sobre todo el quehacer de los docentes se centre, no sólo en la promoción del desarrollo tal y como lo conocemos, sino ante todo en contribuir a la visibilización y el diseño de nuevas formas de desarrollo. Así como tenemos que enfrentar cambios tecnológicos y propiamente pedagógicos en el nuevo escenario donde la realidad virtual adquiere mayor preponderancia, tendremos que ir asumiendo también la revisión de enfoques y contenidos. (El rol de las Ciencias Sociales en tiempos de pandemia: reconfigurando el modelo, 2020).

Este contexto revela que las ciencias sociales se hacen pertinentes no solo porque el momento saca a la luz la importancia de los estudios sociales a la hora de tomar medidas preventivas en medio de una pandemia con índices de contagio y de mortalidad cada vez más elevados sino también la necesidad de sujetos críticos y reflexivos frente a sus realidades inmediatas y futuras, desde el punto de vista de Noelia Carrasco, Dra. en Antropología y directora del Programa de Investigación Ciencia, Desarrollo y Sociedad en América Latina, Cidesalal en entrevista para el diario de la Universidad de Concepción el COVID – 19 marca un punto de inflexión en el sentido de que se trata de un evento que marca un tránsito en lo que respecta al modelo de sociedad.

Esta crisis reconfigura el rol ciudadano en la medida que nos ha hecho más conscientes del mundo en que vivimos. Si esta conciencia se traduce en reflexión respecto de aquello que debemos transformar, la Covid-19 puso en evidencia que vivimos en una sociedad donde los valores de la economía y de la vida se encuentran en disputa. Por tanto, las ciencias sociales y las humanidades debemos contribuir fuertemente con estos procesos.

Siguiendo con las narrativas, concuerdan en la pertinencia de las ciencias sociales en la medida que “es necesaria la enseñanza de las ciencias sociales porque es un núcleo temático que le enseña a los niños a tener un conocimiento crítico frente a las diferentes realidades de la sociedad, por ejemplo, hoy con el tema de la pandemia se ve que los niños han reflexionado mucho frente a la forma en que las personas se comunican se relación como subsisten en la sociedad” (Participante 6). En este sentido, el propósito en general desde Beltrán, J, Villar, A, (2020) ahora recae en entender “cuál es la labor del sistema educativo,

desde infantil hasta la universidad, en medio de esta situación compleja, extrema y crítica como esta pandemia que afecta a toda la humanidad” (p.94) y particularmente desde las ciencias sociales “se trataría de abordar la cuestión de que si educar en época de confinamiento está activando (o no) mecanismos, espacios, posibilidades, ocasiones... para aprender a vivir con las claves de la sociedad actual”. (p, 94).

En este sentido, lo que se plantea desde la Licenciatura en la Universidad de Cundinamarca se orienta en un proceso formativo que posibilite la comprensión del contexto y los campos de acción que a nivel local se presentan, con el fin de dar respuestas a las problemáticas más inmediatas, así, lo que se revela es la formación y enseñanza de unas ciencias sociales que le permitan al docente en formación construir habilidades críticas y reflexivas que le permitan leer desde una postura interdisciplinar las diferentes situaciones por las que atraviesa en su proceso, tanto como los futuros retos en su desarrollo profesional.

Por tanto, el papel de las ciencias sociales en tiempos de pandemia que se reconoce desde las narrativas aquí recopiladas, se enmarca en la inminente pertinencia de estas para reflexionar sobre los diferentes impactos colaterales que surgieron en materia educativa, económica y social, lo que mencionan en un sentir general se enfoca en que la pandemia aun con los grandes retos que agudizo, propicio un escenario en donde se hace necesario entender desde una mirada crítica y recurriendo a la historia él ¿por qué? no solo de las desigualdades en materia educativa sino también de las realidades que se homogenizaron en el proceso de continuidad escolar que se dio con la virtualidad. “Las ciencias sociales no solo te ayudan a debatir cierto tipo de cosas que están pasando dentro del territorio nacional y del mundo sino que también te abre un poco los ojos en las cosas que pensabas que eran a como son realmente, les enseñan un carácter crítico a los chicos con el que pueden opinar y debatir sobre cosas más allá de lo que está bien y no lo está, se les enseñan la responsabilidad en lo que es un voto, en cosas tan esenciales como lo es la convivencia ciudadana y pues aunque debería ser en todas las áreas académicas que se les enseñaran este tipo de cosas pues en ciencias sociales en donde esto más se ve reflejado” (Participante 2); “con todo esto de la pandemia en el ámbito crítico yo pienso que las ciencias sociales, son más que acordarse de una fecha, una cordillera sino es tener la capacidad crítica y analítica de analizar fenómenos, lo que es muy importante, saber la historia es fundamenta pero desde las cotidianidades y escenarios conocidos para ellos, hay que relacionarla con el presente o con sus realidades más cercanas, en vez de unas ciencias sociales abstractas y muy lejanas. Todo con el fin de generar posturas críticas y más con esto de la pandemia que criticaran las desigualdades que

surgieron y los problemas colombianos la violencia el conflicto explicarlo desde ámbitos históricos, culturales y sociales. Ellas son pertinentes en el desarrollo crítico de los estudiantes”. (Participante 8)

Así, no se reconoce solo su pertinencia a la hora de propiciar espacios y posturas críticas y reflexivas en las prácticas pedagógicas frente a las múltiples realidades que puedan surgir, sino también la importancia de interpretar las crisis desde las dinámicas sociales, en el caso de la pandemia por Covid – 19, aunque se hace inminente recurrir a las ciencias de la salud dado el carácter de la crisis que desencadeno, es indispensable ir más allá de estas para prever hacia que escenarios van a conducir las medidas tomadas en este marco. Desde la Organización Mundial de la Salud (OMS) en una declaración recogida por el diario español El País toman el modelo de Alemania y mencionan que:

El gobierno ha consultado a filósofos, historiadores, teólogos y científicos sociales y del comportamiento, quienes proporcionaron valiosos aportes sobre el progreso educativo de los niños de familias desfavorecidas, la legitimidad de las restricciones y el equilibrio entre el apoyo público y las normas morales contra las acciones coercitivas del estado. (Salas, J, (2020) ¿Es posible resolver los problemas de una pandemia sin contar con las ciencias sociales? El País)

Por último y como ejemplo de la utilidad de las ciencias sociales en medio de la crisis por la pandemia Alberto Corsín, antropólogo social del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Cristina Sánchez, presidenta de la Asociación de Antropología del Estado Español y Arantxa Elizondo, presidenta de la Asociación Española de Ciencias Políticas (AECPA) y de la Administración, en entrevista con el diario El País, señala por su lado Corsín la importancia de trabajar con las comunidades y la necesidad de delimitarlas en el sentido de entenderlas desde el estudio de “geografías de renta y desigualdad, edades y patrones de movilidad, los entramados de la economía informal, etc. A esto se refiere la OMS cuando dice que hay que trabajar con las comunidades. No intervenirlas, ni militarizarlas, ni aislarlas, ni medicalizarlas, sino trabajar con ellas” (Salas, J, (2020). A su vez, Sánchez en la misma entrevista, advierte en que hay que entender las normas no escritas sobre cómo funciona nuestra sociedad con el fin de que las medidas resulten exitosas, sobre todo porque intervienen en los hábitos, rituales y costumbres de las comunidades. Medidas como la vacunación que para Elizondo resulta una oportunidad clave para aportar desde las ciencias sociales a las mejoras en las políticas públicas.

En este contexto es claro que, las ciencias sociales desde su formación hasta su enseñanza han sufrido cambios importantes, materializados no solo en la transformación de su propósito central de transmitir sucesos históricos sin ninguna profundidad a generar espacios de debate que permitan una interpretación asertiva de las realidades, sino también como se reconoce en esta investigación para el caso específico de la Universidad de Cundinamarca la formación teórico/ practica adopta como pilar la interdisciplinariedad con la que pretende responder a toda esta nueva significación de las ciencias sociales, y los nuevos escenarios educativos que traen con si retos y dinámicas complejas que hacen cada vez más necesaria esa mirada que desde el programa se fortalece en pro de dar respuestas y generar posicionamientos reflexivos frente a las problemáticas mediante la formación y el posterior proceso de enseñanza – aprendizaje.

Conclusiones

Las consideraciones finales a las que se llegaron siguiendo el objetivo principal de esta investigación con el que se pretende entender cómo la pandemia por COVID - 19 transformó las dinámicas para los docentes en formación, permite reconocer las rupturas producto de la migración de la presencialidad a la virtualidad, los impactos de estas en el proceso formativo y practico de los docentes en formación, y la situación y pertinencia de las ciencias sociales en el marco de la crisis producida por este virus.

Las experiencias de los docentes en formación en los diferentes escenarios de práctica en la modalidad presencial revelan que el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales oferta diferentes espacios para la realización de los ejercicios prácticos, posibilitando el reconocimiento de diferentes contextos, no solo respecto a lo rural y lo urbano, sino también diferentes poblaciones como lo es el caso de las fundaciones y el trabajo con población extra edad en jornadas sabatinas, aun así, un elemento que se hizo común fue que en el proceso formativo no se dan orientaciones generales para trabajar con ese tipo de poblaciones, sino que se realizan según sea necesario de manera específica a quienes les corresponde.

Ese abanico de posibilidades que se les presenta a los docentes en formación se caracteriza por desarrollarse en instituciones de carácter oficial, en donde el número de estudiantes por aula va de los 30 a los 40, lo que permite concluir que los espacios institucionales muchas veces no son lo suficientemente grandes, y en este marco se reconoce

el manejo de grupo como uno de los retos más desafiantes para los docentes en formación en la presencialidad, sobre todo en las primeras prácticas pedagógicas. Respecto a la virtualidad, las narrativas hicieron evidente que a pesar de que los grupos disminuyeran a la mitad, sale a la luz un “analfabetismo digital” sobre todo para los docentes en formación materializado en el poco conocimiento de herramientas educativas, y la dificultad de encontrar actividades para desarrollar mediante las plataformas virtuales, lo cual acentuó los problemas frente al manejo de grupo a la hora de captar y mantener la atención de los estudiantes, a la vez que visibilizó la necesidad de la interacción con los estudiantes, tanto para fortalecer estrategias en pro de lograr la receptividad en estos últimos, como para la construcción de conocimientos que fortalezca las bases de la labor docente a futuro.

Por otra parte, los contextos en lo que respecta a la ubicación y caracterización de las instituciones, se identificaron como uno de los elementos más influyentes en el proceso de adaptación a los escenarios de práctica, sobre todo porque en el país las diferencias entre las instituciones urbanas y rurales son cada vez mayores, así lo que arroja esta investigación es que hay elementos diferenciales derivados de dinámicas económicas, sociales y familiares precarizadas por la pandemia, las cuales condicionan las formas de vida de los estudiantes impactando los procesos escolares como el acceso y la permanencia, lo cual se reflejó en las prácticas de adaptación de los docentes en formación, las cuales se dificultaron en el escenario de la educación mediada por la virtualidad, ya que según lo expresado por ellos la falta de herramientas tecnológicas y de conexión impedía llegar asertivamente a los grupos.

En este punto es importante resaltar que la situación no es diferente para los docentes en formación, ya que para la gran mayoría mantenerse en el sistema educativo resulta complejo sobre todo a nivel económico, lo que impacta tanto su proceso formativo como su experiencia en el aula y tras la pandemia dificulta la posibilidad de acceder a las plataformas virtuales para dar continuidad a sus respectivos procesos educativos.

Sumado a los problemas derivados por las desigualdades a falta de garantías educativas para los miles de estudiantes del país, se logró identificar la dimensión socioemocional como otro factor de impacto que viene tomando cada vez más fuerza, en especial en el marco de las medidas de contingencia tomadas, el distanciamiento social como premisa de todas las actividades que disminuye casi por completo la interacción, el miedo al contagio y la agudización de la pobreza, son la base de entornos nocivos que afectan a los estudiantes, haciéndose visible en la poca disposición que hay en los encuentros virtuales, la

baja participación y la desmotivación que se reflejada en las guías y trabajos que entregan. Dichos factores también afectan a los practicantes y en este caso se reconoce que se impacta más en lo que refiere a la creación de vínculos emocionales en la virtualidad, lo que mencionan que es casi imposible en comparación a la presencialidad donde las interacciones posibilitan el fortalecimiento de relaciones empáticas con las que se logra identificar elementos motivacionales y por ende generar estrategias efectivas de acuerdo con las características del contexto y la población.

En este sentido, se reconoce que las estrategias, herramientas y propuestas metodológicas por parte de los practicantes tienen un tinte innovador donde no solo buscan aprendizajes significativos sino también un ambiente adecuado y propicio para el debate, a pesar de esto se identifica que las relaciones con el docente titular del aula resultan en algunos casos conflictivas, al romperse el modelo tradicional que se desarrollaba, por lo que de acuerdo con las narrativas, es común que estas propuestas no se pongan en marcha y se limite el practicante a continuar con lo establecido tradicionalmente, en el caso contrario expresan que cuando hay afinidad con el docente titular en lo metodológico el aprendizaje respecto al rol docente es mucho mayor, puesto que se dan los espacios y apoyo para la realización de la práctica. En referencia con estas relaciones en la virtualidad el panorama es similar, la comunicación no fue efectiva para todos los practicantes pero posibilitó proyectos alternativos como los podcast, mientras que otros tuvieron la oportunidad de plantear proyectos temáticos, vale la pena destacar que en las narrativas se hizo general que la práctica se basó en gran parte en la elaboración y calificación de guías dejando un poco de lado la retroalimentación de los resultados.

Continuando con los elementos que influyen y configuran las prácticas pedagógicas, se reconoce la deserción como un fenómeno en crecimiento agravado por la pandemia, que sigue revelando las múltiples fallas de un sistema educativo que brinda pocas garantías, aun así no se puede desconocer como lo mencionan varias investigaciones (Gómez, C 2015; Montoya, E 2019; Rodríguez, M 2019) que este es un fenómeno multicausal condicionado por dinámicas familiares, económicas y contextuales asociadas a la pobreza. De sus efectos en el proceso formativo y práctico de los docentes en formación se puede reconocer en primer lugar, que muchos se vieron forzados a parar sus procesos educativos y quienes lograron dar continuidad al proceso resaltan que los grupos en las instituciones eran considerablemente menores; en segundo lugar, se plantea que esta problemática deja un atraso educativo en todos los niveles hasta la educación superior, ya que pese a que se

generaron estrategias para dar continuidad la mayoría de los municipios del país no estaba preparado para asumir la educación virtual; por último, y haciendo énfasis en los mecanismos a los cuales recurrieron las instituciones, se identifican las guías, los programas radiales y los modelos educativos flexibles en lo que a educación escolar se refiere, y en el caso de la Universidad de Cundinamarca las clases se dieron mediante plataformas virtuales, a su vez se dio el préstamo de equipos y se dotó a algunos estudiantes con problemas de conexión con tarjetas *Sim*.

Así visto, es claro que el factor de la deserción plantea la necesidad de entender este fenómeno no solo como una cifra sino también como la muestra de un sistema educativo desigual que genera problemáticas como el acceso a la educación siendo este diferencial para las poblaciones más vulnerables, atraso educativo y una intensificación de las brechas educativas al pensarse políticas desconectadas de la realidad de los contextos.

Siguiendo con esto y destacando que la desigualdad se entiende aquí, como el eje articulador de todas las problemáticas que se lograron conocer, es la brecha digital quien resulta protagonista y revela un sinnúmero de afecciones que pasaron de estar presentes solo en los lugares más apartados del país a hacerse generales. Del análisis realizado, se reconoce que la calidad y la cobertura son dos elementos generalmente ligados en el discurso, pero bastante separados en la práctica, para empezar en lo que a calidad se refiere hay grandes diferencias entre lo público y lo privado, por lo tanto, no se generan las mismas oportunidades competitivas a nivel intelectual y laboral, pero si se siguen reproduciendo las brechas producto de estas diferenciaciones. De las narrativas sobre este tema se puede sintetizar que aparte de los elementos ya mencionados, aun abundan modelos educativos tradicionales basados en la transmisión, los cuales no posibilitan la construcción de aprendizajes efectivos que sirvan como herramientas para entender las dinámicas a su alrededor, lo que refleja la desconexión entre los modelos educativos pensados desde el MEN en un sentido homogeneizador y la diversidad de formas en las que las instituciones educativas los acogen y los aplican, teniendo en cuenta que estos están pensados con el objetivo de obtener determinados resultados en las diferentes pruebas de estado que se adelantan en el país dejando de lado las posibilidades y limitaciones de cada institución y población.

Si de cobertura se trata, las desiguales se materializan en especial en el acceso de las comunidades con diferencias étnicas y el sector rural, pues según las cifras, los años escolares

alcanzados por estas poblaciones son menores en comparación a otras con mayores ingresos y localizados en otros lugares. Esto a su vez, visibiliza la centralización de la educación superior en las grandes ciudades pues se reconocen procesos de migración del campo a las urbes, generando retos económicos para los estudiantes y choques culturales resultado del trato igualitario de migrantes y locales viendo afectada la permanencia en los diferentes programas ofertados. Lo que para el caso de la universidad y en especial para los docentes en formación objetos de estudio de esta investigación, resulto problemático en muchos casos porque tuvieron que trasladarse de su lugar de origen para realizar sus estudios y en ese sentido enfrentarse a dinámicas nuevas que permean toda su experiencia y por ende influyen en sus procesos académicos y prácticos.

Estos factores de por si complejos históricamente, se recrudecieron con la pandemia y según lo recopilado en esta investigación fueron elementos determinantes en la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes en formación, la falta de conexión, la carencia de aparatos tecnológicos, y el difícil acceso a las guías y explicaciones físicas o virtuales en especial para las poblaciones rurales y vulnerables son la base de las desigualdades que le dieron un giro a las prácticas, el sentir es general cuando mencionan que su desarrollo es más complejo en la virtualidad por la falta de estabilidad en el número de estudiantes en los grupos que no permite el seguimiento de los aprendizajes, la falta de retroalimentación de las guías programadas y la imposibilidad de saber si se está captando la atención del grupo, entre otros.

En este punto es importante desacatar que aunque se reconocen las ventajas de la realización de la práctica virtual como la adquisición de habilidades frente a herramientas y aplicaciones en línea, también se entienden las desventajas en comparación a lo que el ejercicio presencial puede aportar tanto en el sentido de la construcción y aplicación de metodologías en los escenarios presenciales cotidianos, como los saberes y observaciones que el docente titular pueda llegar a realizar sobre el proceso.

A manera de cierre se hace necesario reconocer el papel de las ciencias sociales en el marco de un hecho coyuntural como la pandemia, pensado cómo desde su enseñanza en la escuela hasta la universidad contribuye a entender o no, fenómenos de tal magnitud. De esta manera, de acuerdo a los resultados se señala principalmente que su enseñanza en los niveles de básica y media se basan en la memorización de fechas y su repetición, por lo que se limita el aprendizaje y por ende hay una incapacidad para desarrollar habilidades críticas e

interpretativas. En este sentido la tendencia es a reconfigurar la enseñanza de las ciencias sociales y a su vez el quehacer del docente en pro de comprender la dimensión social que todo fenómeno guarda, y visualizar nuevos escenarios bajo diferentes formas de desarrollo. Su pertinencia y utilidad se hace evidente y necesaria como lo indican los estudios y en lo que concuerdan con los docentes en formación a la hora de propiciar reflexiones sobre los impactos de la pandemia y de cuestionarse dinámicas más allá de esta, como la violencia, la corrupción o la inoperancia del estado en diferentes lugares del país.

A sí mismo, se determina como desde el programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Cundinamarca se está propiciando un proceso formativo que ha superado la fragmentación de los conocimientos y que se ve reflejado en la práctica de los docentes en formación quienes dejan clara la transformación y necesidad de un proceso de enseñanza – aprendizaje basado en la integración y el acompañamiento del área de practica pedagógica en nuevos retos como la educación mediada por la virtualidad.

REFERENCIAS.

Abadía, L. (2020) El reto que el sector educativo en Colombia debe superar tras la pandemia. *Revista Hoy en la Javeriana*.

Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, (46), 15-27.

Álzate, María & Quiceno Serna, Yesenia. (2014). Las políticas educativas en Colombia y sus repercusiones en la formación y la enseñanza de las ciencias. 2. 47-59.

Arias, Diego. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de estudios sociales* 52: 134 -146.

Atehortúa, Adolfo. 2005. Crítica a los manuales: una exploración por la enseñanza de la historia en secundaria. *Revista Pedagogía y Saberes* 22: 83-92.

Badilla Saxe, Eleonora. (2009). Diseño curricular: de la integración a la complejidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-13.

Baquero, P (2010) Práctica pedagógica, Investigación y Formación de Educadores. Tres concepciones dominantes de la práctica docente. *Actualidades Pedagógicas*, (49), 9 – 22.

Barrera, F et al (2012) Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas. Universidad del Rosario, Facultad de Economía. Serie documentos de trabajo, N° 126

Beltrán, J, Villar, A. (2020) Educar en época de confinamiento: la tarea de renovar un mundo común. *Revista de sociología de la educación RASE*, 13 (2) Especial, COVID – 19, 92 – 104

Bisquerra, R (2004) Metodología de la investigación educativa

Braslavsky, B (2003) ¿Qué se entiende por alfabetización? *Revista Latinoamericana de Lectura*, p. 1 -17

Carrero, L. González, M. La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*. No.19 julio-diciembre 2016 ISSN 0121-1494. pp: 79-89

Celis, M et al. (2016) ¿Cuál es la brecha de la calidad educativa en la educación media y superior? Universidad de Manizales

Chacón, M (14 de mayo de 2020) Solo el 17% de los estudiantes tienen internet y computador. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/solo-el-17-de-los-estudiantes-rurales-tiene-internet-y-computador-495684>

Conde. N, Martínez. Lucy, Moreno, F. (2010). Competencias básicas. La integración curricular de conocimientos en la propuesta de reorganización de la enseñanza por ciclos en el distrito capital. METAS 2021. Congreso Iberoamericano de Educación llevado a cabo en Buenos Aires, República de Argentina.

Corbetta, P (2007) Metodología y técnicas de investigación social. McGraw – Hill/ Interamericana de España

Cortes, S et al (2019). Deserción universitaria: La epidemia que aqueja a los sistemas de educación superior. *REV. PERSPECTIVA* 20 (1), 2019: 13-25 - ISSN 1996-5389

De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente

Deserción y alternancia: los retos de las universidades para este año. (09 de febrero de 2021). *El Tiempo*

Díaz Arce, Tatiana (2014). LA CONSTRUCCIÓN DEL SABRE PEDAGÓGICO Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES. *Investigación y Postgrado*, 29 (2), 151-165. [Fecha de Consulta 20 de Marzo de 2021]. ISSN: 1316-0087. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65848281008>

Díaz Quero, Víctor (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12 (Ext), 88-103. [Fecha de Consulta 19 de Abril de 2021]. ISSN: 1315-883X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>

Díaz, F. Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.

Díaz, T. (2008). La construcción del saber pedagógico de estudiantes de educación diferencial en problemas de aprendizaje: reflexiones preliminares. *Revista Electrónica Diálogos Educativos [Revista en Línea]* 16, 8. Disponible: <file:///C:/Users/pc/Downloads/Dialnet-LaConstruccionDelSaberPedagogicoDeEstudiantesDeEdu-2932955.pdf> [Consulta: 2013, Agosto 13]

El rol de las ciencias sociales en tiempos de pandemia: reconfigurando el modelo. *Diario de la Universidad de Concepción*, 10 de Mayo de 2020

Feito, R (2020) Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Una reflexión en tiempos de confinamiento. *Revista de sociología de la educación RASE*, 13 (2) Especial, COVID – 19, 156 – 163

Figueredo, C. J, Gonzales. Cortázar H. (2016). Las políticas públicas en Colombia y su pertinencia en los planes de desarrollo 2004 – 2018

Garavito, E. González, M. (2017). Metodología docente: incidencia en la apatía de los estudiantes hacia las ciencias sociales. *Panorama* 11 (20), p. 17 – 25

García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*.

Garzón, E. Acuña, L. (2016) Integración de los proyectos transversales al currículo: una propuesta para enseñar ciudadanía en ciclo inicial. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 16, núm. 3, pp. 190-216, 2016. Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica

Giroux, H. (2003). *Teoría y resistencia en educación, una pedagogía para la oposición*. México. Quinta edición. Siglo XXI editores.

Godino, J (2011) Indicadores de idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática (CIAEM-IACME), Recife (Brasil)

Gómez, C (2015) Deserción escolar de adolescentes a partir de un estudio de corte transversal: Encuesta Nacional de Salud Mental Colombia. *Rev. Colomb psiquiat.* 2016; 45(S1):105–112

Gómez, E (2015). Las ciencias sociales escolares, entre la realidad y el deseo. *Revista latinoamericana de educación*. Vol. 6, No 2, 101 – 113

Gómez, V (2015) La pirámide de la desigualdad en la educación superior en Colombia: diversificación y tipología de instituciones. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, 246 p. Biblioteca abierta. *Sociología*; 432

Guerrero G., C. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Guijosa C. (2018). *La responsabilidad docente y su evaluación, según reporte de la UNESCO*. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx>

Gutiérrez, A. (2020) Educación en tiempos de crisis sanitaria: pandemia y educación. *Praxis*, 16

Hernández, J. Ortega, E (2019) La cobertura como factor determinante en la calidad educativa de las instituciones oficiales. (Tesis de Maestría, Universidad de la Costa) Repositorio digital CUC

Illán R. Molina, J. (2011) Integración Curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad Educar em Revista, núm. 41, julio-septiembre, 2011, pp. 17-40 Universidade Federal do Paraná. Paraná, Brasil

Impactos de la crisis del COVID – 19 en la educación y respuestas de política en Colombia (2020) Banco Mundial

Ivars, B (2008) Adaptación de la metodología docente a las necesidades del alumno actual. Departamento de Estudios Económicos y Financieros, UMH. EDUCARED

Jiménez, A (2020) Sistematización de prácticas pedagógicas significativas en la carrera de licenciatura en educación infantil. Formación Universitaria Vol. 13 N° 4 – 2020

Lerma, C. A. (2007). El derecho a la educación en Colombia. (1ª ed.) Buenos Aires. Laboratorio de Políticas Públicas (LPP).

Liceras, A. (2000). Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en ciencias sociales. Revista de educación.

Litwin, E (1993) La investigación en el campo de la didáctica. EDUCACION. Vol. 11. N2 4 Setiembre de 1993

Madrid, J. (2018). Prácticas pedagógicas del docente de ciencias sociales para el desarrollo del pensamiento crítico. Revista latinoamericana de estudios educativos, 14 (1), 150 – 168.

Martínez, I. (2011) La enseñanza de las ciencias sociales a través de una estrategia didáctica apoyada en las canciones. (Tesis de Maestría) Universidad de Antioquia.

Medina, M. (2008). La enseñanza de la historia en los países miembros de la Comunidad Andina de Naciones. Informe Colombia. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Universidad Andina Simón Bolívar, Secretaria General de la Comunidad Andina

MEN (2006) Los indicadores de equidad en el sistema educativo: una aproximación teórica.

MEN (2021) Trabajamos en equipo por prevenir y mitigar los impactos del COVID- 19 en la deserción en educación Preescolar, Básica, Media y Superior. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-printer-401634.html>

Montenegro, Augusto. (1999). Convergencias y divergencias entre la creación del conocimiento histórico y su enseñanza en Colombia durante el siglo XX. *Revista Historia de la Educación Colombiana* 2: 131-149

Montoya, E (2019) Identificación de las Posibles Causas de Deserción Escolar en los Jóvenes y Niños del Colegio Departamental General Santander Sede San Benito de Sibaté. Universidad Cooperativa de Colombia

OCDE (2009). Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. París: OCDE.

Orozco, C (2016). Estrategias didácticas y aprendizaje en las ciencias sociales.

Ospina, M et al (2015) Expansión de la educación superior y sus efectos en matriculación y migración: evidencia de Colombia. *Revista Desarrollo y Sociedad*. Primer semestre 2015 pp. 317-348

Pagès, J (2009). “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154.

Pagès, J (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras.

Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado. *Revista de investigación educativa latinoamericana*.

Páramo, P. (2013) La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación. Universidad Piloto de Colombia.

Pérez, A. (1998) La cultura escolar en la sociedad neoliberal.

Pérez, A. (2019) ¿Por qué la calidad de la educación en Colombia no es buena? *Revista Semana*.

Pinilla, M et al (07 de abril de 2020) Los pobre los más afectados por la pandemia. Universidad de los Andes. Recuperado de <https://uniandes.edu.co/es/noticias/salud-y-medicina/los-pobres-los-mas-afectados-por-la-pandemia>

Pos pandemia en educación superior: retos, crisis y promesas (2020) UN Periódico – N° 226 Universidad Nacional de Colombia

Quinquer, D. (2004) Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales. *Iber* 40, p. 7 – 22

Rodríguez, M. (2019). La investigación sobre deserción universitaria en Colombia 2006-2016. Tendencias y resultados. *Pedagogía y Saberes*, 51, 49-66.

Rogero, J (2020) La ficción de educar a distancia. *Revista de sociología de la educación RASE*, 13 (2) Especial, COVID – 19, 174 – 182.

Ruiz, M. Aguirre, J. (2015). Etnografía virtual. Un acercamiento al método y sus aplicaciones. *Época III. Vol., XXI. Número 41.*

Russell T. (2014) La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de Aprender a enseñar. *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, Número Especial 1: 223-238, 2014

Saavedra, J (2020) Covid – 19 y educación: algunos desafíos y oportunidades. *Banco mundial blogs*

Salamanca, J (11 de agosto de 2020) violencia intrafamiliar. Medidas urgentes y creativas para enfrentar “la otra pandemia”. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/actualidad/violencia-intrafamiliar-medidas-urgentes-y-creativas-para-enfrentar-la-otra-pandemia/>

Salas, J, (14 de octubre de 2020) ¿Es posible resolver los problemas de una pandemia sin contar con las ciencias sociales? *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/ciencia/2020-10-14/es-posible-resolver-los-problemas-de-una-pandemia-sin-contar-con-las-ciencias-sociales.html>

Sotelo, S et al (2014) Algunos dramas de la escuela con las pruebas saber. *Revista Planilla Educativa*, pp, 328 – 350

Torres, M. (2000). *El cambio educativo atrapado entre dos lógicas*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio Nacional.

UNESCO. (2017). Rendir cuentas en el ámbito de la educación: Cumplir nuestros compromisos, resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org>

Valencia, C (2004) Pedagogía de las ciencias sociales. Revista de Estudios Sociales, No 19, 91 - 96

Velázquez, A (2020) Habilidades socioemocionales y resiliencia en tiempo de encierro.

Anexos

Entrevista

Si en la práctica pedagógica que desarrollo y desarrolla, ahora, ha tenido dificultades, ¿cuáles han sido y como las ha sorteado?

¿En qué grados y cuantos estudiantes ha tenido a cargo en el desarrollo de la práctica?

Presencial / virtual

¿Cómo fue la experiencia de práctica pedagógica presencial/virtual?

¿Cuáles son las fortalezas o debilidades que ubica en la migración de la presencialidad a la educación mediada por la virtualidad?

¿Cómo reconoce su desarrollo como docente en formación en el marco de la pandemia?

¿Cómo son las relaciones con el docente titular en el aula y en la virtualidad?

¿Cuál cree que es el papel del docente de práctica en su proceso formativo?

¿Identifica cambios en la enseñanza de las ciencias sociales a lo largo de su proceso formativo?

Si desde su experiencia reconoce aspectos a mejorar, cambiar o destacar, respecto a la enseñanza de las ciencias sociales ¿Cuáles son?

¿Percibe pertinente la enseñanza de las ciencias sociales en los escenarios educativos?

Cuestionario

Percepción de los docentes en formación de VIII y IX semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Cundinamarca, frente a la práctica pedagógica antes y durante la pandemia.

El objetivo del presente cuestionario es reconocer los principales impactos de la pandemia por COVID – 19 en la práctica pedagógica de los docentes en formación de VIII y IX semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Está no es de carácter evaluativo sobre su desempeño, sino que busca conocer el impacto de su percepción en el proceso formativo.

Dado que la percepción es de carácter subjetivo, se entiende que no hay respuestas correctas e incorrectas. Gracias por su atención y disposición para responder esta encuesta.

1. ¿Ha cambiado su concepción sobre lo que es enseñar ciencias sociales?
2. ¿Cree usted que es importante seguir enseñando ciencias sociales después de un momento de coyuntura como este? Si – No ¿Por qué?
3. ¿Qué herramientas ha utilizado para dar continuidad a su proceso de práctica?
4. ¿A nivel teórico y práctico cómo ha afectado la pandemia su proceso formativo?
5. ¿Su proceso formativo le ha dado herramientas para desarrollar la práctica pedagógica desde la virtualidad? Si – No ¿Cuáles?
6. ¿Ha tenido dificultades en el diseño de los materiales y herramientas didácticas? ¿Cuáles?
7. ¿Ha recurrido a fuentes externas a los núcleos temáticos para realizar el diseño de los materiales didácticos? Si – No ¿Cuáles?
8. ¿Cuáles son los retos que surgen del desarrollo de la práctica pedagógica presencial?
9. ¿Cuáles son los retos que surgen del desarrollo de la práctica pedagógica mediada por la virtualidad?
10. ¿Ha ubicado elementos que contribuyan a su proceso formativo en el desarrollo de la práctica pedagógica? Si – No ¿Cuáles?
11. ¿Cómo era el desarrollo de su práctica pedagógica antes de la pandemia?
12. ¿Cuáles son los procesos que más se vieron afectados?

