



Desarrollo de capacidades en la educación de la primera infancia: historias de formación docente en tiempos de crisis

Capacity building in early childhood education: teacher training stories in times of crisis.

Audin Aloiso Gamboa-Suárez^{1*}, Sandra Liliana Castillo-Vallejo², Surgei Bolivia Caicedo-Villamizar³

¹Doctor en Ciencias de la Educación, audingamboa@ufps.edu.co, ORCID: 0000-0001-9755-6408, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia.

²Doctora en Ciencias Humanas, sandracastrillo@usc.edu.co, ORCID: 0000-0001-6475-0618, Universidad Santiago de Cali, Colombia.

³Doctor en Educación, subocavi@unipamplona.edu.co, ORCID: 0000-0002-5591-0269, Universidad de Pamplona, Colombia.

Cómo citar: Gamboa-Suárez A.A., Castillo-Vallejo S.L., Caicedo-Villamizar S.B., “Desarrollo de capacidades en la educación de la primera infancia: historias de formación docente en tiempos de crisis.”. *Perspectivas*, vol. 7, no. S1, pp. 353-362, 2022.

Recibido: August 14, 2022; Aprobado: November 11, 2022.

RESUMEN

Palabras Claves:

Educación Infantil,
Competencias,
Investigación, Lúdica.

Los docentes en formación deben adquirir componentes curriculares y competencias pedagógicas que contribuyan con su formación pedagógica para promover sus buenos resultados profesionales. Estos argumentos permiten que en este estudio se identifiquen las distintas interpretaciones que poseen los docentes sobre las competencias que deben adquirir, en cuanto a formación, en el campo de la educación infantil. El marco epistemológico enfatiza en un estudio de tipo cualitativo – interpretativo, donde se emplean grupos focales como técnica aplicada para la recolección de información. De lo anterior, evidencia en los docentes, la necesidad de desarrollar sus ideas en base a las realidades contemporáneas de la sociedad a la que desea ajustar sus conocimientos, lo que conlleva a la creación de espacios de formación y cualificación en forma de métodos para implementar experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de habilidades y competencias que repercutan en el aprovechamiento de la sociedad digital de manera responsable y ratificada en la autonomía escolar y estrategias dispuestas para fortalecer el ritmo de aprendizaje de los escolares.

ABSTRACT

Key Words:

Early Childhood
Education, Competences,
Research, Play.

Trainee teachers need to acquire curricular components and pedagogical competences that contribute to their pedagogical training in order to promote their professional performance. These arguments allow this study to identify the different interpretations that teachers have of the competences they need to acquire, in terms of training, in the field of early childhood education. The epistemological framework emphasises a qualitative-interpretative study, where focus groups are used as a technique for collecting information. From the above, it is evident that teachers need to develop their ideas based on the contemporary realities of the society to which they wish to adjust their knowledge, which leads to the creation of spaces for training and qualification in the form of methods to implement learning experiences aimed at developing skills and competencies that have an impact on the use of the digital society in a responsible manner and ratified in school autonomy and strategies designed to strengthen the learning pace of schoolchildren.

Introducción

Las habilidades que se potencian en la primera infancia han sido determinantes para la estructura social, emocional, cultural y educativa de los seres humanos (Prato et al., 2018). En dicha etapa se amplía la peripeca para que el desarrollo de la persona logre enfatizar su posible decisión, el

cambio e impulso de los filamentos que entreteje para fraguar su calidad de vida.

La infancia es, en sentido pragmático, el teatro en donde se forja la identidad de la humanidad, siendo las habilidades que desarrollan los niños y las niñas, el epicentro práctico en donde se

*Corresponding author.

E-mail address: audingamboa@ufps.edu.co

(Audin Aloiso Gamboa-Suárez)



Peer review is the responsibility of the Universidad Francisco de Paula Santander.
This is an article under the license CC BY 4.0

consolidan los procesos que van a determinar su quehacer cotidiano y futuro (Rivera et al., 2019). Aun así, dicho escenario no se compone únicamente de cada una de las capacidades y destrezas que los infantes desarrollan, sino que implica un sinnúmero de procesos que se edifican en el centro mismo de la educación, que inciden en las técnicas que potencializan dichas competencias (Cárdenas, 2017; De la Cueva & Montero, 2018).

Estos tienen una identidad que les permite ser visibilizados: la docencia; la cual se forja profesionalmente desde la comprensión holística de la naturaleza cognitiva y biológica de los infantes, acompañada de un amplio abanico de posibilidades pedagógicas que hacen de su quehacer (Ministerio de Educación Nacional [Mineducación], 2009).

La observancia que se realiza constantemente en las aulas de primera infancia repercute notablemente en la forma como los maestros interactúan entre el conocimiento, los niños, su contexto y su rol profesional (García-Quintero & Villamizar-Suárez, 2017). Según Martínez (2012) La escuela puede catalogarse como un proceso práctico y singular para la adquisición de habilidades cognitivas que a largo plazo contribuyen con el desarrollo personal y laboral de un individuo; el artesano enseña su trabajo ahí, la escuela “pospone el encuentro con el saber práctico, lo aplaza, en su lugar administra una normalización moral y física” (Barragán et al., 2012, p. 66). En suma, el maestro incide en la realidad educativa en clave del reconocimiento general de su contexto, de la particularidad de cada infante y hace hincapié en donde se vincula la educación y las destrezas que se van desarrollando paulatinamente tras cada proceso de acompañamiento pedagógico. Aun así, no solo se trata de equiparar el contenido, los métodos, las técnicas, los procesos, los dispositivos o el aula de clase frente al dinamismo que allí se puede presentar, sino que implica la incidencia de las habilidades y competencias que adquiere el maestro en su formación profesional en clave de la

garantía del Derecho a la educación, desde su propia cualificación (Mineducación, 2022).

En ese sentido, Escribano (2018) afirma que la educación y su calidad se relaciona directamente con la calidad formativa que poseen los maestros, argumentado que entre mayor y mejor sea dicha formación, mejor será la calidad de la educación. Sin embargo, las competencias que forja el docente en su proceso formativo componen uno de los grandes debates académicos en pedagogía, dado que no existe una concordancia unificada que incida en la delimitación programática de ellas.

Además, los retos que ha interpuesto lo digital en la cotidianidad de la humanidad, ahondan en nuevos parámetros formativos de los docentes, en claves de nuevas ciudadanía que serán formadas junto con la intervención de lo tecnológico (Dávila, 2018). Sin necesidad de dilatar la localización del análisis, estudio y comprensión de las competencias que se requieren en el ejercicio docente, es importante determinar que el debate fluye entre la lúdica, la investigación, la didáctica y la fundamentación teórica.

Esta discusión puede tener algunas miradas que proporcionan elementos constitutivos dentro del marco de la formación docente que delimitan las posibles competencias que requiere el perfil profesional (Gairín, 2011). Allí, para Peñaranda et al. (2019) “la lúdica en la enseñanza de las diferentes áreas proporcionan luces importantes en temas de formación de maestros, desde la utilización de manuales para juegos tradicionales como estrategia de aprendizaje en el área de matemáticas en básica primaria” (p. 83), tomando como punto de viraje metodológico, el acercamiento disciplinar y el juego que incide en el fortalecimiento del saber de los infantes y el afianzamiento de estrategias innovadoras para los docentes en formación o en ejercicio profesional.

Por su parte, la investigación auspicia múltiples variables que le permiten al docente el acercamiento detallado de la realidad escolar, desde la implementación de estrategias y métodos que hacen del ejercicio de aula, un laboratorio pedagógico que analiza científicamente la educación y su devenir (Casasola. 2020). La formación del docente en clave de ello repercute en la forma cómo desempeña su actividad profesional dado que genera un binomio pragmático que integra los elementos formativos que utiliza y la obtención de datos que permiten trazar rutas de mejoramiento para motivar la práctica misma hacia la calidad (Gutiérrez, 2022).

La investigación se convierte en la herramienta que desarrolla el docente que incide en la búsqueda de alternativas y de la innovación escolar. Así, su fortalecimiento no es vista como herramienta sino como una habilidad indispensable para el proceso de enseñanza-aprendizaje que repercute en la manera en que se median los saberes de aula, ergo y siguiendo a Buendía-Arias et al. (2018) se afirma que

Es a través de la investigación como los docentes en formación pueden abordar la experiencia de la práctica docente como una oportunidad para adentrarse en su autoconocimiento y para buscar sistemáticamente soluciones a los problemas que se presenten en el entorno educativo en el que están inmersos. Este propósito conlleva necesariamente el desarrollo de competencias investigativas. (p. 183)

Por lo tanto, es comprensible que las actividades formativas de los docentes hagan de la investigación una competencia necesaria, ya que los profesionales deben estar preparados para desarrollar proyectos que vayan más allá de las visiones asistencialistas y tengan una comprensión clara del propósito, el significado y la importancia de los conocimientos del cuidado y educación de la primera infancia, dejando claro que esta competencia se convierte en una puerta hacia múltiples posibilidades para el desarrollo escolar, su innovación y su cualificación.

Ahora bien, el desempeño profesional del docente no solo puede estar marcado por la integración de los procesos pedagógicos en donde la lúdica potencia el aprendizaje de los infantes o los procesos epistemológicos que repercuten en la estructura general del campo de investigación, sino que ahonda en la manera en que se comprende los fundamentos teóricos y los procesos didácticos que de allí se desprenden. No cabe duda alguna que la fundamentación teórica es un punto de partida determinante para la práctica pedagógica misma, dado que condensa las miradas que se han ido tejiendo en la historia de la educación a fin de dar respuesta al sentido y finalidad de esta (Serrate et al., 2019). Cada una ha logrado gestar caminos que se han abierto en donde el desarrollo cognitivo, subjetivo, emocional, y cultural de los escolares se han convertido en el epicentro de proyección y cualificación vocacional del maestro. Evidentemente, llegan a ser miradas cargadas históricamente de controversias, pero que al ser analizadas por aquellos que se profesionalizan en educación, auspician modelos, fundamentos, parámetro y especificidad en la que se dinamiza el rol docente. En clave de esto

Es necesario que las y los docentes sean competentes en el diseño y el desarrollo de procesos didácticos –saber y saber hacer– y, por otra parte, y no menos importante, en establecer relaciones productivas de organización y gestión –saber estar y saber ser– en la escuela. (Dios et al., 2018, p. 285)

Se prefigura así que la conjunción entre lo teórico y lo didáctico inciden en no solo en la realidad escolar, sino en el hacer mismo de los docentes que modulan sus competencias desde la fundamentación, el diseño de estrategias que van en clave de la calidad formativa de los infantes y el sentido curricular de los instrumentos utilizados que permiten verificar la cualificación profesional del docente que toma su contexto profesional como un campo holístico en donde su actuar satisfaga las necesidades de la sociedad actual. En ese sentido, los docentes tendrán estipulado un “Proceso de enseñanza que tenga

en cuenta las libertades de los individuos, que se enmarque en la realidad del contexto y en el cual se construyan estudiantes y maestros, enfocados en objetivos comunes de transformación colectiva y dinámica” (Castillo-Fernández et al., 2018. p. 107).

En suma, el proceso formativo y profesional de los docentes parte de la cualificación de cada competencia que logra potenciar a lo largo de su escolaridad y su actividad laboral. Inminentemente, las destrezas que se cualifican para ejecutar los procedimientos que conllevan a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje con una composición compleja de múltiples variables que requieren ser analizadas desde la perspectiva que tiene cada profesional en educación.

A esto se suma las particularidades que la educación inicial necesita para sentar las bases exactas que inciden en la manera en que los infantes asumen los contenidos que les son entregados dentro de la realidad escolar. Ante esto, las competencias específicas que los docentes adquieren en su proceso formativo son un proceso dinámico que se va consolidando con su desempeño educativo. Así, Castillo-Cedeño et al. (2017) manifiesta que para afrontar pedagógicamente las situaciones que se presentan en la vida cotidiana en el ámbito educativo, se necesita un curso de formación, en el que exista una profunda capacidad de reflexión sobre la propia práctica pedagógica y la experiencia de aprendizaje que se da en el aula en que los grupos profesionales en formación se enfrentarán a un estudiantado cuyas edades empiezan desde el nacimiento hasta los 4 años.

Por ende, se hace indispensable comprender la forma en que los docentes de primera infancia entienden cada una de las competencias que desarrollaron en de su proceso formativo, teniendo como punto de partida el análisis focal de un grupo de maestros que participarán de una caracterización cuantitativa frente a cada una de las habilidades que se han descrito líneas atrás. Con ello se busca

conocer cuáles de ellas tienen incidencia directa en su quehacer profesional, en la realidad escolar de sus aulas y en la proyección pedagógica de sus espacios formativos con infantes. También se trata de comprender cuáles de ellas son constantemente fortalecidas en su rol docente. Asimismo, se indaga sobre la pertinencia formativa en dichas competencias desde los programas de licenciatura infantil de cara los retos de la sociedad actual. Finalmente, se presentará una mirada que logre proyectar el sentido y la finalidad que persiguen los procesos formativos de docentes en los programas de licenciatura, a partir de la importancia del fomento y desarrollo de las competencias que hacen del maestro un actor fundamental dentro de la cualificación escolar.

Metodología

La investigación cualitativa tiene por objeto tomar los datos desde una perspectiva participante, es decir: que valora aquello que los participantes de la muestra han expuesto durante la toma de datos. Con ello se busca ahondar en una información más específica, teniendo en cuenta cada miembro que se hizo partícipe dentro del proceso y lo que logran describir. Ante ello, la población que se tuvo en cuenta dentro de este trabajo fueron 19 estudiantes del programa de licenciatura en educación infantil de cuarto semestre, los cuales aportaron en la consolidación de los hallazgos y las conclusiones que más adelante serán expuestos.

Dicho grupo focal permitió, siguiendo a Sánchez y Serrano (2013) “la recogida de información sobre los productos materiales, las relaciones sociales, las creencias y los valores de una comunidad” (p. 44), dado que son aquellos estudiantes que se ven inmiscuidos de manera cotidiana en la formación docente profesional a raíz de su participación dentro del proceso de práctica, lo cual incide en que, al buscar identificar las competencias que debe adquirir el docente en formación desde su contacto directo con el contexto. Es necesario, a su vez, tener en cuenta que este tipo de muestreo realizado tiene una preponderancia por su heterogeneidad

permitiendo a cada participante exportar los datos desde su subjetividad, dado que y teniendo en cuenta lo expuesto por Sánchez (2019) este es flexible y permite la revisión y ajuste durante el desarrollo de la investigación.

En suma, el grupo focal permitió examinar las competencias que el licenciado en educación infantil debe adquirir dentro de su proceso formativo, haciendo énfasis en los aspectos metodológicos, didácticos y pedagógicos con los cuales se enfrentaron a una población que retornó paulatinamente a la presencialidad, tras dos años de distanciamiento social a causa de las medidas sanitarias que trajo la pandemia de la Covid-19. Asimismo, cada uno de los participantes exteriorizó las miradas que sostienen sobre el rol que se asume dentro de la docencia tras la vinculación imperativa de los dispositivos digitales dentro de la realidad escolar, lo cual condujo a la apropiación de nuevas estrategias de enseñanza. Por su parte, el grupo permitió delimitar cada una de las categorías de análisis que son tenidas en cuenta dentro de este trabajo de investigación, a sabiendas de que el retorno a la presencialidad aún es una cuestión inacabada y progresiva.

Para el análisis de la información recopilada en el grupo focal, se tuvo en cuenta cada uno de los argumentos presentados por las docentes en formación en cuanto a cada uno de los interrogantes presentados, convirtiéndose así en 196 unidades de análisis codificadas a partir de categorías emergentes por medio del software Atlas.ti, la cual se utiliza para inferir teorías y relaciones a partir de datos (Rojano et al., 2021).

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
FTI: Fundamentación teórica e investigación	PA: Procesos de aprendizaje.
	EM: Elementos Metodológicos.
DL: Didáctica y lúdica.	DD: Dispositivos Digitales
	CCC: Características cognitivas y corporales
	RP: Retorno a la presencialidad.

Figura 1. Categorías de análisis

La Figura 1, describe cada categoría analizada en la muestra del grupo focal.

Para definir los dos grupos de categorías se tuvo en cuenta la relación directa con los datos arrojados por el grupo focal, los cuales establecieron unidades de análisis que repercuten en los hallazgos. Por ende, cada agrupación contiene dos competencias que fueron delimitadas a raíz de su pertinencia en la formación de los futuros maestros en licenciatura infantil. A estas se les sujetaron algunas subcategorías que fueron delimitadas por la información suministrada por los 19 participantes del grupo focal. Además, se tuvo en cuenta la trazabilidad que era posible desde cada competencia y su inferencia en el campo, dentro del proceso formativo de estudiantes. En ese sentido, y como se puede observar dentro del cuadro anterior, para la fundamentación teórica y la investigación, se tuvo en cuenta que cada subcategoría respondiera a ellas dentro del plano pragmático de las aulas, a saber: el reconocimiento sistemático de los procesos de aprendizaje de los infantes y cada uno de los elementos usados en el ejercicio de aula por los docentes. Por su parte, en la confluencia entre lo didáctico y la lúdica se tuvo en cuenta los procedimientos y los elementos gestionados para el proceso de mediación de saberes, sin dejar de lado todo aquello que se requirió para el regreso paulatino a la presencialidad.

Resultados

Los resultados que son presentados a continuación se esquematizan a partir de un proceso propiamente inductivo con relación a la información suministrada por el grupo focal y codificación realizada desde Atlas TI. Para alcanzar estos hallazgos, se requirió establecer dos categorías y en cada una de ellas, sus respectivas subcategorías. Todo esto se llevó a cabo frente a la necesidad de organizar los datos brutos que fueron obtenidos durante la muestra y que son sustentados a continuación. De esto, es importante aclarar que son dos categorías de análisis puntuales, a saber: Fundamentación teórica e investigación y Didáctica y lúdica.

Fundamentación Teórica e Investigativa

En cuanto a las características y cambios evidenciados en los procesos de aprendizaje y las competencias relacionadas con la fundamentación teórica y las competencias investigativas, se logran evidenciar relatos que dan cuenta que “no tengo el suficiente apoyo de los profesores y los compañeros para realizar mis actividades y lo que no entiendo pues quedará así porque no indago, tampoco hago reflexiones teóricas ponentes con respecto a los temas tratados (1:7)”. Estos relatos muestran, en cierto sentido, las secuelas que dejó la pandemia en cuestiones de educación y particularmente en el contexto del aprendizaje colaborativo. En este contexto, Guiza (2011) afirma que el aprendizaje colaborativo debe tomar muchas formas, como la transferencia y recepción de información compartida a través de medios digitales de manera práctica, el intercambio de opiniones, ideas y experiencias y materiales científicos, la organización de necesidades grupales y tareas y trabajos conjuntos. Del mismo modo, los participantes señalan que “el aislamiento, creo que nos hizo perder ese sentido de compañerismo (1:39)”, lo demuestra que las estudiantes sienten una desconexión con sus compañeros y docentes y generaron dificultades para establecer relaciones de trabajo cooperativo sólidas.

Por otra parte, se pudieron identificar algunas ventajas presentadas en el desarrollo de las competencias en medio del distanciamiento social; y es la formación en autonomía y responsabilidad, con respecto a esto una estudiante afirma que “una ventaja podría ser la responsabilidad que cada uno adquiere y tomaba ante el estudio como tal, haciendo según lo planeado y aprender en la autonomía” (1:15).

De otro modo, se evidencia que los elementos metodológicos que surgen de la consolidación de los procesos de aprendizaje como respuesta a las nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje que son determinantes en el desarrollo de las competencias de maestros y maestras infantiles se ponen en evidencia no desde las competencias de los maestros en formación, sino de los formadores, esto lo muestra un relato de un estudiante al afirmar que “había profesores que no sabían a veces ni cómo conectarse ni como enviarme un link ni cómo subir un taller (1:40)” aspecto que deja en evidencia los vacíos que aún hoy se tienen en procesos de innovación educativa, pues muchos maestros y maestras se dedicaron al desarrollo de “guías de aprendizaje” en espera del retorno a la virtualidad, un regreso que se prolongó por más de dos años dejando vacíos significativos en el desarrollo de competencias de los estudiantes. Sin embargo, también se puede demostrar el fortalecimiento de herramientas tecnológicas como elementos didácticos de enseñanza, puesto que los y las docentes se vieron en la necesidad de cualificar sus propias competencias, tal como lo argumentan las estudiantes al señalar que: “aprendimos a cómo también utilizar de manera tecnológica aquellas páginas para realizar mapas conceptuales diagramas para realizar experimentos y puedes obtener resultados también al realizar encuestas y preguntas de actividades (1:83)”.

Los anteriores relatos de igual modo concuerdan con otros discursos como

Las bibliotecas virtuales nos ampliaron el conocimiento, pues no solo tenemos acceso a los libros que poseemos en la biblioteca sino a los de muchas bibliotecas del mundo, así como también las videoconferencias que nos conectaban con otros contextos, puesto que en tiempos de presencialidad no íbamos a poder tener en el aula de clase escenarios globales como los que tuvimos en esos tiempos. (2:13)

Sin duda los espacios de formación y el desarrollo de competencias en contextos de crisis dejaron elementos importantes de reflexión, como el avance en la apropiación de tecnologías digitales tanto en maestros como estudiantes para desarrollar escenarios didácticos adecuados para el aprendizaje en diferentes campos del saber (Abril, 2021).

Didáctica y Lúdica

Como segunda categoría de análisis se establece la didáctica y la lúdica como eje central en las competencias de los maestros y maestras infantiles; en este sentido, al codificar la información recopilada surgieron tres elementos importantes: el uso de dispositivos digitales, los cambios e impactos en las características cognitivas y corporales, y los retos que representaron el retorno a la presencialidad (Rujas & Feito, 2021). Con respecto a los dispositivos digitales, se encontraron consenso en que aspectos como “no tener conexión a la red internet (1:10)” “no contaban con los recursos tecnológicos como computadores o tabletas (1:11)” y “no contar con energía eléctrica (1:12)” son variables determinantes en el éxito del proceso de aprendizaje. De igual manera, en argumentos como “nos volvimos dependientes a las herramientas tecnológicas (2:7)” se pueden evidenciar las sensaciones de dependencia y necesidad no solo de los dispositivos, también de las redes para ser parte de la sociedad interconectada que hoy está consolidada (De la Cueva & Montero, 2018).

En cuanto a los cambios en las características cognitivas y corporales de los y las estudiantes en medio del aislamiento social, se encontró argumentos como: “el aislamiento afectó a la salud mental de muchas personas al estar encerradas (1:24)” “también en la salud antes, pues se ocasiona cansancio dolor de cabeza y la manera de siempre estar sentado o eso no se cansaba. (1:31)” “la virtualidad en cierta parte llegó a ser muy frustrante porque a veces si el internet fallaba o el documento no cargaba era algo que a uno como estudiante lo frustraba (1:38)” “se perdió para algunos en la etapa de la niñez, no tuvieron la posibilidad de desarrollar esa capacidad para interactuar y relacionarse con el otro, que estando en la presencialidad los demanda la situación a interactuar, a relacionarnos siento que eso fue una de las modificaciones del respeto al ambiente escolar (1:54)” “muchos jóvenes se están viendo afectados también esa parte mental, ya que, pues entran en depresión o en desesperación, puesto que a veces, pues no le queda tiempo o no aprenden y retienen información en su cerebro (2:19)”

Los anteriores argumentos develan que el aislamiento tuvo impacto en el desarrollo cognitivo y corporal, también el retorno a dinámicas presenciales impacta el desarrollo, puesto que el tiempo en aislamiento generó conductas y ritmos de vida que fueron alterados nuevamente en el regreso progresivo a la “normalidad”, lo cual se evidencia a su vez en las voces de los actores sobre el retorno a la presencialidad, quienes expresaron sentir “incertidumbre respecto al no saber cómo afrontar la presencia en el modo desenvolvernos con los demás a la hora de expresar nuestras ideas era más fácil a través de una pantalla (2:16)” “la pérdida de confianza que es notoria, ya que al estar en frente de una pantalla nos hacía sentir más seguro (2:17)” “estamos viviendo estrés porque realmente es ahorita presencialmente donde estamos asumiendo responsabilidad en lo académico y también en la parte económica, pues antes estábamos desde la casa, no había muchos gastos (2:21)” evidenciándose que si bien hay vacíos considerables en los procesos

de enseñanza y aprendizaje, estos van a tardar un poco, pues primero se deben consolidar aspectos relacionados con el ser de cada uno y una de las estudiantes, fortaleciendo autoconcepto, y estableciendo dinámicas de trabajo que permitan un equilibrio en todos los ámbitos de desarrollo del ser humano.

Conclusiones

Los hallazgos permiten inferir que en el ámbito educativo, el retorno a la presencialidad propone retos importantes en el quehacer docente, pues a pesar de los avances y estrategias generadas por las diferentes instituciones educativas para sobrellevar la pandemia y la educación virtual, los vacíos conceptuales y teóricos en los estudiantes son significativos, lo cual hace del proceso de aprendizaje, una dinámica lenta que requiere de retomar pre saberes y así consolidar esquemas de pensamiento.

Si bien se ha tratado de retomar el ritmo de aprendizaje, las dinámicas que trajo las medidas sanitarias han perjudicado el sentir de los y las escolares frente a su proceso de aprendizaje, se ha logrado constatar un proceso displicente frente al aprendizaje, ratificado por el desbordado consumo de redes sociales y las nuevas culturas que esto ha impuesto. Ante ello, se debe buscar estrategias que vinculen esos nuevos espacios sociales de naturaleza digital con el goce del saber, sus epifanías y sus posibilidades. Esto incurre en el fortalecimiento de la autonomía y métodos que no requieren de proceso tradicional de aprendizaje, sino que están demarcados por la innovación.

En este sentido, la concepción del maestro debe evolucionar, teniendo como base fundamental la realidad actual de la sociedad que espera educar, lo cual conlleva a la necesidad de establecer espacios de formación y cualificación en aspectos metodológicos que permitan implementar experiencias de aprendizaje enfocadas en el desarrollo de habilidades y competencias que repercutan en el aprovechamiento de la sociedad digital de manera

responsable y ratificada en la autonomía escolar y estrategias dispuestas para fortalecer el ritmo de aprendizaje de los escolares.

La pandemia dejó a la vista la brecha social que existe en todos los ámbitos a nivel nacional, evidenciando la dificultad que tienen algunas personas para acceder al espacio en donde cada ciudadano accede por derecho que el estado debe ofrecer y custodiar. En este sentido, se evidenció que aquellas personas que no tuvieron acceso a dispositivos digitales para continuar con su proceso de enseñanza y aprendizaje fueron aislados, dejados a la deriva y sin posibilidad de cualificar sus competencias de manera equitativa con cada uno de los sectores de la sociedad, cuestión que dentro del retorno a la presencialidad ha dejado a esas personas desprotegidas por el Estado con múltiples vacíos y barreras que afrontar desde el rol de los docentes que se forman dentro de los programas de licenciatura.

Finalmente, es importante destacar que las competencias que se adquieren dentro de los procesos formativos de los maestros a nivel profesional implica múltiples retos que en sí mismas pueden responder, dado que la investigación auspicia el análisis holístico del contexto, la modificabilidad curricular implica nuevas estrategias que desde la didáctica se relacionen con la digitalización de la sociedad, el dinamismo escolar requiere que la lúdica sea un aspecto que demarque la enseñanza y el establecimiento de nuevos parámetros teóricos que respondan a las necesidades de la sociedad actual, de cara a los retos que se vienen presentando en el proceso de enseñanza- aprendizaje de este país.

Referencias

- Abril, M. S. (2021). Proceso de aprendizaje en la pandemia. *Panorama*, 15(28). Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/3439/343965146010/html/>
- Barragán, G., Gamboa, A. A. & Urbina, J. (2012). *Práctica pedagógica Perspectivas teóricas*.

- Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Buendía-Arias, X. P., Zambrano-Castillo, L. C., & Insuasty, E. A. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*, (47), 179-195. <https://doi.org/10.17227/folios.47-7405>
- Cárdenas, W. (2017). *Estrategias didácticas de aprendizaje en matemáticas* (tesis de especialización, Universidad Militar Nueva Granada). Recuperada de <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/16136/C%C3%A1rdenasRodríguezWilliam2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Cassaola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Comunicación*, 29(1), 38-51.
- Castillo-Cedeño, R., Ramírez-Abrahams, P., & Ruiz-Guevara, L. S. (2017). Necesidades de formación profesional en el ámbito de la primera infancia: Percepción y aportes del estudiantado. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.9>
- Castillo-Fernández, M., Páez-Carvajalino, E., & Quintero-Patiño, D. (2018). El arte: estrategia pedagógica para la participación sociopolítica de los jóvenes. En G. Acuña & M. Castillo-Fernández (Comp.), *Investigación en Comunidad: la paz como experiencia vital* (pp. 105-142). Bogotá D.C.: Editorial Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Dávila, J. G. (2018). El uso del video educativo como herramienta didáctica complementaria para el desarrollo de conocimientos procedimentales. *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería ACOFI*, 1-9.
- De la Cueva, M., & Montero, I. (2018). El Papel de las Competencias Emocionales en la Educación Infantil: Las Relaciones en la Comunidad Educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(3), 31-46.
- Dios, I., Calmaestra, J., & Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2018). Validación de la escala de competencias docentes organizacionales y didácticas para educadores. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 281-302.
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 1-25.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108.
- Guiza, M. (2011). *Trabajo colaborativo en la web: entorno virtual de autogestión para docentes* (tesis doctoral, Universitat de Les Illes Balears). Recuperada de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/59037/tmgel1de1.pdf>
- García-Quintero, C., & Villamizar Suárez, G. (2017). Análisis fenomenológico de la conciencia del docente a partir de sus prácticas evaluativas. *Revista Perspectivas*, 2(2), 49-59. <https://doi.org/10.22463/25909215.1313>
- Gutiérrez, H. P. (2022). *Identidad docente del profesorado de educación continua: un estudio de caso* (tesis doctoral, Universidad Iberoamericana).
- Martínez, B. A. (2012). Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto. En G. Barragán, A. A. Gamboa & J. Urbina (Comp.), *Práctica pedagógica Perspectivas teóricas* (pp. 55-69). Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009, febrero). *Por una educación inicial incluyente y para toda la vida*. *Altablero*, (49). Recuperado

- de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-192210.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *La formación docente en Colombia. Nota técnica*. Bogotá: Mineducación. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_18.pdf
- Peñaranda, A. M., Prada, R., & Gamboa, A. A. (2019). Juego y enseñanza de las Matemáticas: Reflexiones teóricas para el trabajo de aula. *Revista Perspectivas*, 4(2), 80–84. <https://doi.org/10.22463/25909215.2459>
- Prato, J., Hernández, V. K., Fuentes, M., & Gamboa, A. A. (2018). Análisis de las técnicas de enseñanza-aprendizaje para la elaboración de un protocolo terapéutico en infantes escolarizados con Síndrome de Down. *Revista Perspectivas*, 3(1), 85–101. <https://doi.org/10.22463/25909215.1426>
- Rivera, D., Carrillo, S. M., Silva, G., & Galvis, L. N. (2019). Conocimiento y práctica pedagógica de los docentes en escolares con inatención, hiperactividad e impulsividad. *Revista Perspectivas*, 4(1), 66–76. <https://doi.org/10.22463/25909215.1764>
- Rojano, Y. N., Contreras, M. M., & Rojano, A. Y. (2021). Uso del aplicativo Atlas. ti. para la gestión estratégica de datos en la aplicación del método de la Teoría Fundamentada. *Sistemas, Cibernética e Informática*, 18 (1), 9-17.
- Rujas, J., & Feito, R. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 14(1), 4-13.
- Sánchez, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <http://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sánchez, M. L., & Serrano, A. (2013). La Etnografía: alternativa en Investigación Educativa. *Educación y Futuro*, 29, 41-68.
- Serrate, S., Casillas, S., & Cabezas, M. (2019). Factores de calidad determinantes de la formación práctica de los estudiantes de educación. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(105), 817-838.