



CAPÍTULO

TRANSFORMACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DESDE LA RESIGNIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

Autores:

Rocío Sepúlveda Patiño

Especialista en Docencia Universitaria

Correo electrónico: realdemares@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4696-1854>

Google académico:

https://scholar.google.es/citations?view_op=new_profile&hl=es

Jorge Torres Gutiérrez

Magíster en Educación, Universidad Santo Tomás. Docente Secretaría de Educación del Distrito.

Correo electrónico: georgetogu@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-764-962>

Google académico:

<https://scholar.google.com/citations?hl=es&authuser=2&user=c8YNGK8AAAAJ>

Juan Alexander Triviño Quiceno

Magíster en Docencia de las Matemáticas, Universidad Pedagógica Nacional.

Correo electrónico: j.trivino@udla.edu.co; juan.trivino@unad.edu.co;

jtrivio@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0500-7968>

Google Académico:

<https://scholar.google.es/citations?user=z3vBBIMAAAAJ&hl=es>



*Nadie educa a nadie -nadie se educa a sí mismo-,
los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo*

Paulo Freire

¡Bienvenidos, gestores de posibilidades infinitas de transformación!

Ser maestros, ¡qué hermosa labor a la que fuimos llamados!

Retomar esta frase, mencionada en el módulo común del curso ECDF II, lleva a que se tome conciencia de la importancia que revisite educar a partir de prácticas pedagógicas transformadoras, que permitan a los estudiantes construir el futuro que desean. Lo anterior es posible, si se imaginan, planifican e implementan formas alternativas de educar, dada la gran responsabilidad que conlleva formar individuos íntegros en las sociedades cambiantes del mundo de hoy.

Los docentes están llamados a ser creadores permanentes de nuevas estrategias, actividades, procedimientos y formas de mediación de los aprendizajes. Para esto es pertinente contemplar la acción en contexto, la interlocución, el reconocimiento de la otredad, la creatividad, la expresividad y la relacionalidad.

Por eso, se hace necesario resignificar las propias prácticas pedagógicas desde la reflexión y el trabajo entre pares, con el fin de incidir de forma positiva en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, a partir del reconocimiento de su entorno social, económico y cultural, así como del contexto de la institución educativa y sus posibilidades de desarrollo.

Transformación de las instituciones educativas

Surge entonces un gran interrogante: ¿cómo resignificar las prácticas pedagógicas a fin de que estas trasciendan positivamente en los procesos de aprendizaje y las vidas de los estudiantes, como

seres multidimensionales, teniendo en cuenta su entorno social, económico y cultural, y considerando el aprendizaje como un proceso vital?

El resultado del esfuerzo encaminado a la búsqueda de respuestas a ese interrogante es el deseo de transformación del quehacer cotidiano de los maestros. Esta transformación parte de la convicción de que es posible una práctica educativa, como un proceso en el que tanto maestros y estudiantes como padres de familia son partícipes y beneficiarios de los procesos desarrollados al interior de las instituciones educativas.

Es por ello que, repensar la práctica pedagógica implica un proceso de reflexión que resignifique el quehacer docente, para lo cual, los educadores, tienen el deber de plantear e implementar nuevas estrategias de aprendizaje a partir del espacio en el cual desarrolla su actividad pedagógica, para lograr un diálogo con el otro y un reconocimiento de la existencia de quien aparece ante los ojos en el aula de clase: el estudiante, quien se convertirá en artífice de las experiencias compartidas.

Bajo esta perspectiva, Ausubel (1983) plantea:

Para entender la labor educativa, es necesario tener en consideración otros tres elementos del proceso educativo: los profesores y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que este se produce; y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo. (p. 1)

Cuando el maestro asume esta posición, en la que es capaz de ver al otro tal cual se presenta ante sí, es cuando inicia el verdadero proceso de transformación de su práctica educativa y es entonces cuando se puede decir, que inicia el Proceso de TRANSFORMACION de la INSTITUCIÓN EDUCATIVA en la cual potencializa su labor.

En este sentido, se puede afirmar que, si se piensa en transformar la institución educativa, no cabe duda de que el cambio debe iniciar por la transformación de las ideas que se tienen sobre lo que implica educar.

Tradicionalmente, se ha concebido la transformación de las instituciones educativas desde el cambio de los espacios físicos. Sin embargo, se debe entender que, hoy por hoy, transformar las instituciones debe significar, convertirlas en escenarios con sentido, que propicien aprendizajes significativos, cuya preocupación por el resultado final esté más allá de la aprobación del curso por parte de los estudiantes.

En este sentido, el aprendizaje significativo se asume, dentro de los procesos de transformación.

Cuestionamiento y requiere la implicación personal de quien aprende, es decir, una actitud reflexiva hacia el propio proceso y el contenido objeto de aprendizaje tendiente a que surja la pregunta qué se quiere aprender, por qué y para qué aprenderlo significativamente. (Rodríguez, 2011, p. 34)

Actualmente, se cree que transformar una institución educativa equivale a introducir estrategias innovadoras, como la incorporación de TIC al aula o hacer ajustes curriculares para introducir nuevas asignaturas a la malla curricular. Pese a ello, y aunque esas premisas no se alejan de la realidad, la verdadera innovación sucede cuando las aulas se convierten en espacios transformados de aprendizajes, en los cuales se adquieren habilidades para la vida, para enfrentar el mundo exterior, para aceptar y respetar a su compañero con las diferencias, para adquirir las competencias necesarias en la toma de decisiones que afecten su vida en comunidad. Para ello, es necesario que la mirada al sujeto de la educación, el diseño y desarrollo de espacios educativos vitales, y el desarrollo de los vínculos al interior de la institución educativa y entre esta y su entorno, sean ejes fundamentales para posibilitar los procesos de transformación institucional encaminados a lograr un verdadero cambio en la escuela (Serafini, 2017).

En el curso ECDF II se dieron pasos importantes en este sentido. El lector de este capítulo puede descubrir la importancia que se dio a la resignificación de la práctica pedagógica de los maestros participantes, para lograr una verdadera transformación de la institución educativa en la cual desarrollan su labor. En el proceso, se dinamizaron las reflexiones sobre el quehacer pedagógico cotidiano de cada uno de los docentes, haciendo una lectura e interpretación de sí mismos, con el fin de construir el propio camino hacia la transformación de su quehacer. Sumado a lo anterior, y no menos importante, fue lograr que los docentes exploraran las características de su entorno: Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (matriz FODA); y las necesidades y potencialidades de quienes intervinieron en el proceso educativo según su rol, teniendo en cuenta que actualmente existen muchas y variadas demandas del entorno, que exigen al maestro la implementación de estrategias pedagógicas acordes con el contexto.

En este sentido, cabe reiterar, que el docente es protagonista de la transformación de la institución en la que labora, al convertir su práctica pedagógica en un espacio de reflexión, desde la cual, encuentra alternativas para el aprendizaje, con acciones que reorienten su labor para que el estudiante produzca de manera significativa. Lo anterior implica que, la producción de conocimiento en la institución educativa genera cambio de mentalidad frente al ambiente escolar y la interconexión entre los actores participantes del proceso. Así, este maestro, es sujeto de su propia práctica en aras de transformar su quehacer educativo y con él la generación de impactos sociales favorables al entorno escolar.

En este orden de ideas, surge la necesidad de que el maestro proponga proyectos que generen transformación a la institución educativa, den sentido al proceso de aprendizaje de sus estudiantes y enriquezcan las relaciones con la comunidad educativa en la que ejerce su práctica pedagógica. Se hace necesario que tales proyectos permitan cambios significativos en las actuaciones de los participantes por medio de la relación directa con su contexto escolar, pero que también reflejen los logros obtenidos a partir del compromiso de cambio y la orientación de su acción a la transformación de la práctica.

La transformación educativa de una institución, lograda por medio de la implementación de un proyecto de resignificación de un maestro, debe comprender elementos que se vuelvan referentes fundamentales para otros docentes, que se inspiren en su ejemplo y pretendan lograr el cambio en su institución.

Ahora bien, tales referentes de actuación deben partir del enfoque de una educación inclusiva de calidad, haciendo de la práctica pedagógica transformadora, un proceso en el que se reconozca y valore al otro, lo cual implica apropiarse del valor que tienen y aportan las diferencias al construir una sociedad dinámica en la que todos tienen la misma oportunidad de participación.

Calvo (2016) afirma que no debemos olvidar que cada contexto escolar y social tiene sus propias características, por lo que es necesario diseñar proyectos y/o actividades innovadoras que permitan a las familias, a la escuela y a la comunidad trabajar juntas, generando relaciones de calidad, donde impere la confianza y la comunicación, el respeto, el tiempo compartido, los apoyos y la formación recibidos, y los recursos de la comunidad. Por tanto, es importante conocer las necesidades del centro, siendo una herramienta de gran utilidad y disponibilidad inmediata.

Se entiende, en este sentido, que además de los conocimientos que transmite el maestro, son relevantes las relaciones que se establecen en el ambiente escolar, las que surgen entre estudiante y estudiante, maestro y estudiante, familia y maestro. Dichas relaciones son las que le dan sentido al aprendizaje del estudiante, tomando en cuenta el contexto en el cual se desenvuelve. El estudiante aprende en su cotidianidad a través del establecimiento de relaciones significativas, más no de la acumulación de información, ni de la memorización de conceptos, por tanto, no debe concebirse al estudiante como un ente pasivo, sino como un protagonista, un ser para el cual todas y cada una de las actividades, así como todos y cada uno de los conceptos, signifiquen algo para su propia vida. Bajo esta idea, se entiende que el aprendizaje significativo ofrece:

El marco para el diseño de herramientas meta-cognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, esta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con «mentes en blanco» o que el aprendizaje de los alumnos comience de «cero», pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio. (Ausubel, 1983, pp. 1-2)

Para alcanzar una educación de calidad y formar a ciudadanos comprometidos del siglo XXI, es necesaria la participación de los maestros, los estudiantes, los padres de familia y la comunidad. La participación de los padres en las decisiones de la institución, casi siempre está garantizada, pero se aprecia una falta real de participación, debido a que no está específicamente definido el papel que deben desempeñar. Es frecuente que los padres sean solamente receptores de información y participen ocasional y puntalmente en las actividades escolares, mas no hay una real participación en los temas relacionados con las prácticas pedagógicas de los maestros.

Murua et al (2017) afirman, entre otras cosas, que el desafío, por tanto, es lograr la participación de todos los actores que tienen que ver con la formación de los estudiantes, entendiendo que la participación supone un interés, una opción y una convicción personal, que implica más y mayores procesos de involucramiento en las decisiones y acciones que les afecten. Por lo dicho anteriormente, es importante recalcar la importancia de la participación de las familias para lograr verdaderas transformaciones en las prácticas educativas a partir de la participación y compromiso de las familias en los procesos educativos.

La educación es el arma más poderosa que puedes
usar para cambiar el mundo

Nelson Mandela

En definitiva, transformar una institución educativa, requiere:

- Una mirada introspectiva al sujeto de la educación
- El diseño y desarrollo de espacios educativos vitales
- El desarrollo de vínculos al interior de la institución educativa y entre esta y su entorno, como ejes que sustenten el proceso de transformación institucional.

¿En qué contexto se desarrollan las experiencias de resignificación?

La reflexión acerca de la práctica educativa demanda el conocimiento del contexto. Este saber se vuelve relevante para comprender las dinámicas sociales de los escenarios en los cuales están inmersas las instituciones educativas. También permite entender las prácticas propias de la escuela. Así, desde la lectura del contexto, se logra comprender las necesidades de los estudiantes y las estrategias y proyectos que orientan los docentes, para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las diferentes áreas de conocimiento.

Entendiendo que el ejercicio de resignificar las prácticas educativas de los docentes necesita de la resignificación del contexto social, se presenta, desde la construcción de las experiencias docentes en el marco del curso ECDF II, ofertado por la UNAD en la sede Zipaquirá, algunas de las características del contexto leído e interpretado por los docentes para desarrollar su práctica.

El contexto está permeado por las relaciones familiares, en este caso un gran porcentaje de las familias están compuestas por madres cabeza de hogar, quienes en su mayoría dejan a los estudiantes al cuidado de los abuelos mientras realizan su actividad laboral. Se evidencia entonces ausencia de los padres de familia. Respecto a lo laboral, las principales actividades que realizan los padres y madres y familia se relacionan con la floricultura, el transporte, la construcción, la vigilancia y el trabajo doméstico, entre otros; que les demanda entre ocho y doce horas de permanencia, afectando el acompañamiento de los padres hacia sus hijos.

Referente al contexto social, un porcentaje de la población estudiantil, sobre todo en educación básica, reside en el sector rural, mientras que quienes residen en el sector urbano tienen acceso a la educación media. En este contexto, se generan algunas representaciones acerca de lo que significa ser parte del contexto rural y del contexto urbano. En primer lugar, para los estudiantes en ruralidad se cree que la educación impartida no debe poseer gran complejidad y debe estar enfocada en las actividades académicas propias del campo. Y, en segundo lugar, la educación urbana se asume como un proceso complejo y universal. Bajo estas representaciones, los procesos de enseñanza y aprendizaje en el mundo rural han carecido de herramientas que permitan explorar y pensar nuevas posibilidades de ascenso social. Esta visión, ligada a la tradicional de mediados del siglo XX, se ha consolidado generacionalmente, influyendo en la profesionalización de los padres y acudientes de los estudiantes de las instituciones y por ende en su acompañamiento.

¿De qué manera se involucran los padres de familia y acudientes en los procesos de resignificación de las prácticas docentes?

Volviendo a la idea de las representaciones que socialmente se establecen frente a los agentes educativos, se evidencia un temor por parte de los docentes hacia el acompañamiento que los padres de familia o acudientes pueden realizar a sus hijos o acudidos en el aula de clase. Temor fundado en la presunta descalificación que pueden hacer los padres o acudientes al trabajo docente ante los estudiantes y las mismas directivas de las instituciones educativas, que en sí se relacionan con un temor más profundo por perder la autoridad establecida por los docentes. Por su parte, los padres o los acudientes también se sienten temerosos ante a la descalificación a la que se pueden ver expuestos ante los docentes, debido a su nivel académico y al poco acompañamiento –“abandono”– que dan a los estudiantes.

En este juego de roles y temores, se presentan otros actores y prácticas, que dificultan la posibilidad de involucrar a los padres

de familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, a los orientadores escolares se les atribuye la tarea de planear y ejecutar los conocidos talleres de padres, los cuales, al no tener ni la visión ni el apoyo de los docentes de aula, muchas de estas iniciativas se presentan generales y descontextualizadas de las realidades de los estudiantes, las aulas, la institución y del mismo contexto social. Al mismo tiempo, los padres de familia atribuyen a los docentes la responsabilidad del cuidado y formación de los estudiantes, minimizando su papel como acompañantes del proceso educativo, al tiempo que se descalifica el papel académico y pedagógico de los docentes, lo que Zuluaga et al (1988) definía como *enrarecimiento de la pedagogía*.

Estas circunstancias, relaciones y prácticas van a determinar al mismo tiempo los procesos de comunicación entre los padres o acudientes con los docentes, estableciendo una relación en su mayoría conflictiva y rivalizada, mediada por las notas escritas y no por un diálogo constructivo, que permita un proceso efectivo de enseñanza y de aprendizaje. Situación que tiene sus excepciones con los padres que acompañan de manera continua a sus hijos.

¿Cómo se entienden los procesos de socialización? ¿Cuál es el papel de la escuela ante ellos?

En términos de Gvirtz et al (2009) la socialización es:

La internalización de las creencias, representaciones, formas de comprender y actuar en el mundo. Por ello, no realizan este proceso todas las personas del mismo modo. Aun cuando vivamos en una misma sociedad y participemos de una cultura común, las particularidades del grupo familiar, el lugar donde nos desarrollamos, la clase social y el entorno social cercano definen grupos con significados que varían. (p. 29)

Al respecto, se establece una diferencia entre socialización primaria y socialización secundaria. La primera se refiere a los procesos propios de la niñez, donde el lenguaje y las formas de actuar se adquieren, que, a pesar de los cambios culturales y temporales, presenta un alto componente emocional y afectivo. Respecto a la socialización secundaria, se entiende como propia de las instituciones y se centra en el lugar de los individuos en la sociedad y sus significados. Al respecto es importante resaltar la importancia de la familia en la socialización primaria y la escuela en los procesos de socialización secundaria.

Bajo esta perspectiva se empiezan a establecer relaciones de los roles y relaciones entre los docentes, las familias y las comunidades, que resignifican en sí mismas la reflexión pedagógica, en la cual se tejen los puentes entre la teoría y la práctica, de manera que exista una coherencia entre las realidades del contexto y las acciones dentro de la escuela.

¿Qué estrategias se pueden proponer a partir de la experiencia?

Se debe establecer una comunicación permanente entre los docentes y padres de familia respecto a los logros y dificultades de los estudiantes de manera propositiva. Es importante proponer espacios de encuentro entre los docentes con los padres y los acudientes, diferentes a las reuniones de entrega de boletines o informes académicos. Así mismo, los maestros pueden apoyar los talleres de padres con acompañamiento de orientación escolar. También es relevante tener conocimiento de las realidades de los estudiantes y sus familias. Involucrar al padre de familia en las actividades de aula, dando roles específicos a los padres, tanto para el aula como para la casa. Crear trabajos que permitan a los padres de familia acompañar a los estudiantes, en la construcción de materiales, relatos, preguntas.

Reflexiones a partir de la resignificación de las prácticas

En el campo de la educación, uno de los elementos que cobra importancia en el desarrollo profesional de los docentes es la reflexión sobre su acción pedagógica en su condición de sujetos educativos. Lo anterior contribuye a generar procesos de autorregulación pedagógica desde sus propias acciones, toda vez que, desde la reflexión sobre la acción pedagógica, se desarrolla en cada quien una manera de ser y de estar en el mundo, situación resultante del autoentendimiento, la comprensión y el entendimiento sistemático de las condiciones que configuran, limitan y determinan la acción en los procesos formativos, orientados desde la institución escolar con una visión transformacional (Kemmis y MacTaggart, 1988).

Así entonces, la autorregulación, en el sentido pedagógico, se concibe como la capacidad de dar respuestas adecuadas a las tensiones entre los ambientes de aprendizaje y las exigencias que se generan en el aula de clase. En tal sentido, la autorregulación, como reflexión en las prácticas educativas, permite responder a las necesidades propias y de los otros, de manera equilibrada y proactiva en los contextos escolares, teniendo en cuenta las opciones, las posibilidades y las expectativas surgidas desde la convivencia en las aulas de clases.

Desde esta mirada, la reflexión sobre las prácticas pedagógicas se asume como un proceso permanente de revisión, reflexión y corrección de las estrategias trabajadas durante la relación pedagógica. De tal manera que, tanto el docente como el estudiante, pueden seleccionar, organizar e integrar los conocimientos, procedimientos y saberes para comprender la forma como se producen y asimilan los recursos cognitivos con los que se cuenta. Esto permite tener conciencia sobre los propósitos y la manera de proceder y actuar para alcanzar los ideales de formación, e identificar las dificultades para generar los cambios y transformaciones requeridos en la búsqueda de la cualificación del ser humano.

Figura 1. Reflexiones desde la práctica

Fuente: tomado de Zeichner (1993).

De acuerdo con los planteamientos de Zeichner (1993), como se ilustra en la Figura 1, para llegar a una reflexión desde la práctica, como primer momento se debe reconocer al docente en su condición profesional, como mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el siguiente momento le debe permitir al docente la capacidad para generar reflexión desde su saber. De esta manera, el docente se transforma en investigador de sus propias prácticas, asume la capacidad para reflexionar sobre sus propias prácticas con el fin de mejorarlas. Un aspecto a considerar transversal en estos dos momentos es el aspecto sociocultural, tanto del estudiante como del propio docente, en términos de Cano y Ramos (2016), “Para contribuir al logro de mejores aprendizajes es necesario que el maestro considere el contexto sociocultural del estudiante” (p. 3) Esto le permite una mejor articulación entre la realidad del estudiante y el proceso de aprendizaje y enseñanza que diseña el docente.

En este proceso que recrea el docente y dependiendo de su contexto de desempeño profesional, urbano o rural, la práctica pedagógica sigue siendo el escenario donde

este profesional pone en juego sus propias competencias personales y profesionales, para llevar a la práctica procesos de aprendizaje. En este contexto, el curso de Evaluación Diagnóstica Formativa, en su segunda cohorte –ECDF-II, de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, tiene como propósito:

Resignificar las prácticas de los educadores, mediante el diseño e implementación de proyectos pedagógicos institucionales o de aula, que se sustentaran desde la reflexión, el trabajo colaborativo y el diálogo, con el fin de incidir de forma positiva en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, a partir del reconocimiento de sus entornos sociales, económicos, culturales, así como de sus instituciones educativas y sus posibilidades de desarrollo. (UNAD, 2020)

En este sentido, la reflexión como autorregulación en las prácticas de los docentes participantes, entendidas como “resignificación de las prácticas pedagógicas” en el ECDF-II, les permite a los participantes exponer sus conocimientos pedagógicos, disciplinares, didácticos, sentimientos y emociones que surgen a partir de la planeación de sus clases, del desarrollo del curso en mención y de los proyectos de resignificación o de aula. Con esta estrategia de formación, se fortalecen los colectivos de docentes en zonas urbanas y rurales a nivel nacional para lograr la transformación de la educación en las instituciones educativas. Otro aspecto importante de este proceso es el de compartir los diferentes tipos de experiencias o prácticas que llevan a cabo los docentes, el conformar equipos de trabajo y establecer comunidades o redes que entrelazan un interés común, el transformar prácticas pedagógicas en “prácticas inclusivas”.

Un docente aislado no puede dar respuesta a todas las necesidades que presentan sus estudiantes; se requiere el trabajo colectivo y comprometido de todos los docentes, directivos y familias con el apoyo, para dar lugar a una gestión educativa con calidad y equitativa que responda por las necesidades de formación y educación de la diversidad de la población. En cada uno de los electivos realizados en el ECDF-II: Análisis de las prácticas, Contexto de la práctica pedagógica y educativa, Praxis Pedagógica, Reflexiones de la

enseñanza como construcción curricular, y Convivencia y diálogo, se brindaron herramientas para involucrar administrativa y académicamente a cada uno de los actores de las comunidades educativas, tanto urbanas como rurales, de tal forma que el “resignificar las prácticas” no sea de uno, sino de muchos.

De esta forma, y con el desarrollo de competencias humanas, sociales, políticas, pedagógicas e investigativas que los formadores desarrollaron, a través de talleres participativos, orientados en cada uno de los electivos mencionados anteriormente, se promovió el liderazgo en los participantes para dirigir la construcción de la capacidad instalada, en la atención a las poblaciones diversas y en situación de vulnerabilidad, en las instituciones educativas de las entidades territoriales del país.

Es fundamental la orientación que se le da al curso ECDF-UNAD entendiendo el aprendizaje como un proceso vital, más allá de la teoría, en el que se propende por la valoración de los sucesos cotidianos en la escuela, para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los docentes. (UNAD, 2020)

Es así como el docente asume un rol reflexivo, crítico e investigativo en y sobre sus propias prácticas con la interacción de las prácticas de otros: prácticas educativas y pedagógicas del mundo de la vida, la escuela y el aula (Brubacher et al., 2000).

Finalmente, con relación a la función de formadores de formadores, se observa en el desarrollo de este tipo de acciones, como el ECDF-II, otra posibilidad de dialogar con las comunidades educativas, de planear las acciones para implementar un modelo de formación en cascada, con acompañamiento desde las entidades territoriales, de liderar el proceso de sensibilización frente a la inclusión (Cano y Ramos, 2016), e iniciar la sistematización de experiencias (Jara, 2012).

¿Cuáles estrategias se pueden proponer a partir de la experiencia? A manera de conclusión

Desde la reflexión que suscitan las experiencias pedagógicas desarrolladas en el curso ECDF II, se pueden proponer como estrategias:

- Establecer una comunicación permanente entre los docentes y padres de familia respecto a los logros y dificultades de los estudiantes de manera propositiva.
- Generar espacios de encuentro entre los docentes y los padres de familia diferentes a las reuniones de entrega de boletines o informes académicos, con el fin de construir los planes de mejora e implementar las acciones adecuadas que permitan a los estudiantes optimizar su desempeño académico y contribuir a su formación integral.
- Apoyar, por parte de los docentes orientadores, los talleres de padres con acompañamiento de los docentes.
- Tener conocimiento de las realidades de los estudiantes y sus familias. No desconocer el contexto que les rodea.
- Involucrar a la familia en las actividades de aula, dando roles específicos a los padres tanto en el aula como en el hogar.
- Crear trabajos que permitan a los padres de familia acompañar a los estudiantes, frente a la construcción de materiales, relatos, preguntas y narraciones, entre otros.
- Generar dinámicas de participación de las familias en los proyectos de aula y proyectos de carácter transversal que se lleven a cabo en las instituciones pues sus experiencias de vida pueden aportar a la formación de los educandos en los contextos reales.

De esta manera se resalta el lugar dado al acompañamiento de la familia en algunos de los proyectos de resignificación, haciéndola partícipe de las actividades, la construcción de materiales y recursos, y la socialización de las experiencias. Esto contribuye a la re-

flexión de cada docente, haciéndolos conscientes de la importancia de la participación de las familias en la formación de los niños, niñas y jóvenes. Así, el desarrollo de las competencias, el análisis del contexto social y cultural, y la vinculación de los padres en procesos educativos, permite fortalecer las relaciones entre la escuela, la familia y la sociedad de manera articulada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Psicología Educativa. Trillas.
2. Brubacher, J. W., Case, C. W. y Reagan, T. G. (2000). Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas. Gedi.
3. Calvo, M. I., Verdugo, M. A. y Amor, A. M. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10(1), 99-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
4. Cano, N. y Ramos, M. (2016, enero-junio). Resignificación de la práctica pedagógica desde la perspectiva de inclusión educativa. Revista Avances en Educación y Humanidades, 1(1), 7-20. <https://doi.org/10.21897/25394185.801>
5. Gvirtz, S., Grinberg, S. y Abregú, V. (2009). La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía. AIQUE Educación. <http://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/%5BPD%5D%20Libros%20-%20La%20educacion%20ayer%20hoy%20y%20manana.pdf>
6. Jara, O. (2012). La Sistematización de Experiencias. Práctica y Teoría para otros mundos posibles. CEAAL.
7. Kemmis, S. y MacTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación acción. Laertes.
8. Murua, V., Chaverini, V., Gallardo, P., Torres, P., Pedraza, M., Rozas, M. y Zorrilla, A. (2017). Política de participación de la familia y la comunidad en instituciones

educativas. División de Educación General, Ministerio de Educación, Chile.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/478>

9. Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1) pp. 29-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>
10. Serafini, D. (2017). Transformar la institución educativa: La mirada, el espacio, los vínculos [Ejes temáticos de la Cátedra de Ciencia, Tecnología y Sociedad]. Conacyt. https://www.conacyt.gov.py/sites/default/files/IV%20Seminario%20internacional_Diana%20Serafini.pdf
11. Universidad Nacional Abierta y A Distancia, UNAD. (2020). Curso de Evaluación Diagnóstica Formativa [Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa, ECDF]. UNAD. <http://ecdf.unad.edu.co/nuestro-programa-men>
12. Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. Conferencia presentada en el 11º Simposio de Lectura de la Universidad de Wisconsin, Estados Unidos. <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>
13. Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quinceno, H. (1988, marzo). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y Cultura. Revista del centro de estudios e investigaciones docentes de FECODE*, (14), 4-9. http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1988_Educacion_y_pedagogia_Una_diferencia_necesaria.pdf