

**Sistematización de la Experiencia de práctica académica de Trabajo Social,
realizada en el Hogar Infantil El Jardín de La Unión,
Valle del Cauca en el año 2024.**

Heydy Natalia Mafla Jimenez

Universidad del Valle Facultad de Humanidades
Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano.
Cartago, Valle
2024

**Sistematización de la Experiencia de práctica académica de Trabajo Social,
realizada en el Hogar Infantil El Jardín de La Unión,
Valle del Cauca en el año 2024.**

Heydy Natalia Mafla Jimenez

Dirigido por:

Carlos Andrés Ramírez Jaramillo

Trabajador Social Docente de la Universidad del Valle.

Universidad del Valle Facultad de Humanidades
Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano.

Cartago, Valle

2024

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	6
1. JUSTIFICACIÓN DE LA SISTEMATIZACIÓN	7
1.1 Antecedentes	9
2. EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN - EL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA.....	12
2.1. Contexto institucional	12
2.2. El proyecto de intervención	16
2.3. El equipo de intervención	27
2.4. El contexto de la experiencia.....	28
3. EL OBJETO Y MÉTODO DE LA SISTEMATIZACIÓN.....	29
3.1. Problemática de la intervención.....	30
3.2. Los ejes o preguntas de la sistematización	31
3.3 Los objetivos de la sistematización	31
3.4. Metodología de la Sistematización	32
3.4.1 Fases de la sistematización	33
3.4.2 Técnicas	34
3.4.3. Desarrollo de las fases de sistematización.....	35
4. MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO-CONCEPTUAL	46
4.1. Estrategias metodológicas	46
4.2. Diálogo en el contexto educativo.....	48
4.3. Cooperación en el contexto educativo.....	50
4.4 Escenarios de diálogo y cooperación	51
4.5. Prácticas educativas	53
4.6. Percepción	54
5. DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA	56
5.1 La estrategia de construcción de escenarios de diálogo y cooperación para el fortalecimiento de las prácticas educativas.	58
5.2 Las percepciones de las docentes frente a la relevancia de los escenarios de diálogo y cooperación para el fortalecimiento de sus prácticas educativas.	74
6 EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA.....	91

7 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	94
REFERENCIAS	100
ANEXOS	109

Agradecimientos

A mi familia por su dedicación y apoyo constante durante mi proceso como estudiante.

A mis compañeras de clase por su colaboración a lo largo de nuestro recorrido académico.

A mi asesor Carlos Andrés Ramírez Jaramillo, por su gran compromiso y su apoyo a la hora de instruirme en la elaboración de este proyecto de grado.

Al Hogar Infantil El Jardín y a sus docentes, por haberme brindado su tiempo, apoyo y dedicación durante la experiencia de práctica y de la sistematización de la experiencia.

INTRODUCCIÓN

La presente sistematización de experiencias busca reconstruir el proceso llevado a cabo durante la práctica académica pre-profesional en Trabajo Social de la Universidad del Valle sede Cartago durante los meses de Marzo-Diciembre del año 2024. Una práctica realizada con las agentes educativas del Hogar Infantil El Jardín de La Unión, Valle del Cauca. Este trabajo, recoge la experiencia de la construcción de escenarios de diálogo y cooperación, así como las percepciones del equipo docente frente a los mismos, donde se fomenta la reflexión y la construcción colectiva de saberes.

La experiencia fue realizada con las docentes del Hogar Infantil El Jardín de La Unión, Valle del Cauca. La institución fue creada en el 1977, siendo proveedora del Instituto Colombiano del Bienestar Familiar. Atienden a la población infantil y operan desde un enfoque de desarrollo humano basado en el modelo constructivista social. Su enfoque es de importancia durante todo el proceso de práctica y fue la base para orientar las actividades hacia la construcción de saberes colectivos y de manera participativa con las docentes de la institución, al identificar que ellas cumplen un rol importante en las prácticas educativas que se compartirán a los niños y niñas.

Este proceso de sistematización de la experiencia propició la participación activa de las docentes frente a los saberes adquiridos y la reconstrucción de las actividades trabajadas con las mismas. Durante la experiencia se desarrollaron dos ejes principales, los cuales son: escenarios de diálogo y cooperación y percepciones frente a los mismos del equipo docente. Estos ejes se abordaron a partir de diferentes autores que los conceptualizan, a su vez, al ser una sistematización de experiencias, la teoría se articula con el ejercicio práctico, en este sentido, se recogen también los saberes de la población objeto de estudio.

De esta manera, el presente trabajo se desarrolla en distintos momentos como son: La justificación centrada en el aporte de este trabajo para el Trabajo Social en complemento con los aportes que la búsqueda bibliográfica de los antecedentes brindan. Siguiendo con el proyecto de intervención ejecutado en donde se presentan el contexto institucional así como la caracterización de las docentes participantes. Posterior a ello, se plantean el objeto y el

método de la sistematización en donde se expone el panorama de la problemática de la intervención realizada, lo que lleva a develar los dos ejes y objetivos que dan lugar a este trabajo, de igual manera, se presenta la metodología ejecutada para llevarlo a cabo, así como las fases que compusieron la sistematización.

El siguiente paso lo conforma el marco teórico, aquí se exponen los conceptos claves para comprender a fondo las temáticas trabajadas en la sistematización de experiencias, de los cuales hacen parte las estrategias metodológicas, el diálogo y la cooperación en el contexto educativo. Allí se construye el panorama bibliográfico que da significado al proceso realizado.

Se continúa con la descripción e interpretación de la experiencia, en donde se realiza un análisis de las verbalizaciones de las docentes participantes, que permitió dar cuenta de la estrategia de construcción de escenarios de diálogo y cooperación y de sus percepciones frente a los mismos en relación a su aporte en el fortalecimiento de sus prácticas educativas. Estos capítulos tuvieron como énfasis las voces de las docentes buscando construir un trabajo de sistematización que promueva la verdadera participación de los actores que hicieron parte de la experiencia.

Finalmente, se culmina con la evaluación de la experiencia y las conclusiones y recomendaciones, en donde se retoman las apreciaciones, aprendizajes, retos y logros develados durante la construcción del trabajo, que retoma no solo las voces de las participantes sino también de la autora, considerando que se trata de una sistematización de experiencias durante un proceso de práctica pre-profesional. A su vez, allí toma gran relevancia el aporte de este trabajo para la profesión del Trabajo Social y específicamente frente a las intervenciones que se realizan dentro de la misma y cómo se pueden fortalecer en el ámbito de la práctica.

1. JUSTIFICACIÓN DE LA SISTEMATIZACIÓN

Para el Trabajo Social es relevante el proceso de sistematización de experiencias frente a las prácticas académicas pre-profesionales considerando que el conocimiento que

se genera es por y para la profesión. A su vez, reconocer el trabajo realizado en instituciones donde la profesión no ha tenido un lugar debido a que no hace parte del talento humano, como es en el caso del Hogar Infantil El Jardín de la Unión, Valle, permite, “buscar respuestas para reflexionar, intervenir profesionalmente y transformar nuestras realidades” (Gil, 2016, p.1). Refiriéndose a reconstruir esta experiencia buscando analizarla críticamente y develando sus posibles conocimientos generados para la disciplina del Trabajo Social.

De igual manera, siendo una sistematización de experiencias centrada en la construcción de escenarios de diálogo y cooperación, refiriéndose al proceso de dinamizar los encuentros con las docentes, buscando construir espacios de reflexión frente a sus prácticas educativas por medio de estrategias con técnicas dinámicas e interactivas de intervención, se identificó la posibilidad de aportar conocimiento con respecto a las intervenciones que realizamos desde la disciplina, así como de la flexibilidad de las intervenciones y técnicas que utilizamos. Permitiendo conocer cómo se pueden fortalecer esas estrategias o cuáles aspectos se tienen por mejorar debido a las condiciones sociales, culturales físicas o económicas propias de los y las accionantes de la intervención en espacios determinados.

Con respecto al centro de práctica, cabe mencionar que, durante el proceso, se identificó la importancia de este objetivo centrado en el trabajo con las docentes, debido a que en la institución muchas de las actividades que se dirigían hacia ellas pocas veces destacaban su rol protagónico en las mismas. A su vez, el hecho de tomar como base el constructivismo social que orienta la institución, se reconoció que éste también debería ser sobre la cual se basen las actividades dirigidas a ellas como docentes y no solo hacia el trabajo con los niños y niñas. Este es uno de los motivos que llevó a la necesidad de sistematizar la experiencia de la práctica llevada a cabo, reconociendo el potencial de su reconstrucción para la institución y sus prácticas educativas.

De igual manera, la carencia de sistematizaciones de trabajos basados en temas como el diálogo y la cooperación en escenarios educativos son indicativos de poco

conocimiento teórico y práctico al respecto. Lo que hace más enriquecedoras sistematizaciones de este tipo que pretende es complementar ese conocimiento ya generado.

1.1 Antecedentes

Para la construcción teórica de los ejes principales de la sistematización de experiencia, se realizó un rastreo bibliográfico de diferentes trabajos de grados, sistematizaciones de experiencias y artículos científicos que permitieron dar forma a la base central teórica. Dentro del repertorio de información recolectada, se encuentran diferentes estudios a nivel nacional e internacional que guardan relación no solo con los conceptos centrales de la experiencia, las cuales son: “Estrategias metodológicas” y “Diálogo y cooperación”, sino que también giran alrededor de los escenarios educativos.

En la Figura 1 a continuación se presentan los trabajos referenciados e investigados alrededor del mundo:

Figura 1

Revisión bibliográfica de los antecedentes



Fuente: Elaboración propia.

En referencia a las estrategias metodológicas se hallaron diferentes artículos que han estudiado el uso de las mismas en docentes y no solo en alumnos, identificando que, si bien se suelen impulsar en la educación, a veces se deja de lado el aspecto de formar a las y los educadores frente a las mismas de manera vivencial, consiguiendo construir el conocimiento de manera colectiva y diversa, dando como resultado que ese conocimiento adquirido de primera mano luego se transmita a sus alumnos.

Al respecto, Cervantes et al. (2023), realizaron una revisión bibliográfica en Latinoamérica sobre las estrategias metodológicas en la educación. En esta, se halló que es importante para la formación continua de docentes, incentivando el uso de las mismas en los encuentros con los y las educadoras, con la intención de que se familiaricen con las mismas, lo que permitirá que se apropien de las estrategias y el trabajo de abordarlas con sus alumnos sea más sencilla, ya que este último aspecto se ha identificado como un desafío al llevar la teoría a la práctica.

Por su parte, Araya-Crisóstomo y Urrutia (2022), en su trabajo también identificaron que los y las docentes tienen dificultad para implementar metodologías de carácter participativo, por ello, sugieren que en su formación se deben incluir las estrategias metodológicas que se les quieren enseñar, de manera que al ser ellos quienes las experimentan de primera mano, luego ese aprendizaje adquirido lo empleen con sus alumnos. Convirtiéndose en una apuesta dinamizadora a la hora de crear aprendizaje.

Además, autores como Rodríguez Gómez (2006) y Navarro Montaña et al. (2022), reconocen en las estrategias metodológicas una apuesta a la transformación del saber, considerando la gran cantidad de conocimiento y de técnicas que pueden ser utilizadas en su labor en pro de fortalecer sus prácticas educativas y a su vez, de estar en constante cambio.

Como se mencionó anteriormente, otra de las categorías a desarrollar es la de “Diálogo y cooperación”, los cuales si bien son dos conceptos separados, usualmente varios

autores los relacionan y durante el proceso de práctica también fueron trabajados como conceptos interrelacionados. Esto es debido a que esta categoría se entiende como esos espacios en donde se promueve el intercambio entre unos y otros que se puede lograr a partir de un trabajo colectivo. Trabajos como los de Agustín (2024); García Pérez et al. (2015); Gómez y Sánchez (2013); Khong et al. (2023); Iraola et al. (2024); Peel, (2021) y Zeichner, (1993), comprenden que en la educación, especialmente enfocándose en los docentes, su interacción social fomenta la cooperación y proporcionan espacios de apertura y construcción colectiva, que puede ser clave al fomentar la reflexión de prácticas académicas.

Para estos autores es necesario que en el entorno educativo se propicie el diálogo y la cooperación entre docentes, debido a que lo consideran una herramienta esencial a la hora de fortalecer las prácticas educativas, ya que estos espacios de encuentro entre pares influyen a la hora de construir conocimiento colectivo a través del componente colaborativo de los mismos, así como de un fluir constante de reflexión, cuestionamiento y deseos de mejora en su labor. Es por ello que se hace necesario el rol de estos dos elementos cuando hablamos de fortalecer las prácticas educativas entre docentes, si en las instituciones se propician estos espacios, es probable lograr un fortalecimiento en el desarrollo de los y las profesionales, así como de un ambiente laboral apto, propiciado por el trabajo colaborativo.

Hay que comprender que los escenarios de diálogo y cooperación, es una apuesta educativa que en la actualidad cobra mucha relevancia por los distintos académicos que han hecho relevantes aportes a una mirada distinta de la educación. Pero, es importante dar una mirada hacia atrás y comprender a partir de dónde se empiezan a considerar estos dos elementos como fundamentales en la educación.

El factor diálogo toma relevancia en la educación actual debido a diferentes estudios que develan la crítica y el cuestionamiento de la educación tradicional que promovía una transmisión de conocimiento que se puede considerar hoy en día como no horizontal. A partir de allí, surge una nueva visión de un cambio necesario en los escenarios educativos, que promuevan una relación más circular entre docente-alumno, y además, que abarquen la

autorreflexión y la construcción de diálogo entre docentes, teniendo como base las prácticas flexibles en el aula (Aubert et al. 2009; Agustín, 2024; Deglau et al. 2006; Iraola et al. 2024; Velasco Castro y Alonso, 2008).

De igual manera, según diversos autores como Díaz y Núñez (2021); García (2018); Mata Pérez et al (2022), afirman que el diálogo es de vital relevancia a la hora de transformar las prácticas educativas, haciéndolas más participativas en el aula de clase, y en el caso de los y las docentes, los enfoques de este tipo permiten en ellos construir una perspectiva crítico-reflexiva que puede repercutir en su quehacer profesional de manera positiva.

Es gracias a este recorrido bibliográfico en donde se identifica que el enfoque de la cooperación propicia el uso de estrategias como el diálogo, al ser una apuesta ligada con la mejora de las prácticas educativas. Al ser una profesión que usualmente requiere de trabajo individualizado como preparar las clases o evaluar a sus estudiantes, el papel de la cooperación entre docentes puede parecer secundario, pero diversos autores han develado que impulsar la colaboración entre ellos y ellas en ocasiones trae resultados beneficiosos para los escenarios educativos. Sin dejar de lado, que a veces trabajar en colectivo no significa automáticamente resultados positivos. (Jiménez y Jiménez, 2003; Krichesky y Murillo, 2018; Orbegozo, 2019).

2. EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN - EL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

2.1. Contexto institucional

El Hogar Infantil El Jardín de La Unión Valle, desde 1977, mediante un contrato de aportes firmado con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), inicia el proceso como operador y administrador del hogar infantil en la modalidad tradicional y cuyo objetivo fundamental se enfocó en garantizar el cumplimiento eficaz de la Política pública establecida por el estado colombiano para la niñez, la infancia y la familia, por su parte el

ICBF aportaría los recursos financieros y los lineamientos referentes de la política a desarrollar según el mandato constitucional y de ley.

En la actualidad brinda atención integral a 228 niños y niñas de primera infancia, sus familias y/o cuidadores, bajo una modalidad institucional de carácter privado. Operan desde un enfoque de desarrollo humano basado en el modelo constructivista social. Su atención se centra en niños y niñas desde los 15 meses hasta los 4 años o desde los 11 meses en casos de padres y madres trabajadoras o que se encuentren realizando sus estudios. Cuenta con 9 aulas de clases que están a cargo de 9 agentes educativas con licenciatura en primera infancia. A su vez, cuentan con auxiliares pedagógicas, con técnico en primera infancia.

Es una institución que específicamente atiende a niños y niñas cuyos casos prevalecen y necesitan encargar el cuidado, crianza y educación a una institución especializada, en cuyos casos son víctimas de la violencia afectada por el desplazamiento forzado, familias identificadas a través de la estrategia de Red Unidos, población del Sisben III, y población remitida o que solicita por demanda espontánea de servicios al considerarse en condición de vulnerabilidad, económica, psicosocial y nutricional.

En la actualidad, presta sus servicios a 228 niños y niñas de la primera infancia, que se designan a diferentes salones dependiendo de su edad. El lugar cuenta con exactamente 9 aulas de clase:

- **Caminantes:** (10 niños y niñas, entre los 16 y 22 meses).
- **Párvulos 1:** (26 niños y niñas, entre 1 año y 10 meses a los 2 años y 10 meses).
- **Párvulos 2:** (26 niños y niñas, entre 1 año y 11 meses a los 2 años y 10 meses).
- **Párvulos 3:** (26 niños y niñas, entre 1 año y 9 meses a los 2 años y 10 meses).
- **Pre Jardín 1:** (28 niños y niñas, entre 2 años y 11 meses a los 3 años y 10 meses).
- **Pre Jardín 2:** (28 niños y niñas, entre 2 años y 11 meses a los 3 años y 11 meses).
- **Jardín 1:** (28 niños y niñas, entre 3 años y 2 meses a los 4 años y 11 meses).
- **Jardín 2:** (28 niños y niñas, entre 3 años y 1 mes a los 4 años y 11 meses).
- **Jardín 3:** (28 niños y niñas, entre los 3 años y 11 meses a los 5 años).

Misión

Brindar atención integral con calidad y calidez a los niños y niñas de cero a cinco años, a través del enfoque del desarrollo humano, basado en el modelo constructivista Social, teniendo en cuenta procesos de aprendizaje a través de la interacción del niño, con su contexto social, fomentando los ejes transversales de la primera infancia. Educando con amor, en el marco de la garantía de derechos, el cuidado del medio ambiente, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida de nuestros usuarios y sus familias, contando con talento humano competente, innovador, comprometido con la excelencia en el servicio y en constante formación. (Hogar Infantil El Jardín, 2013).

Visión

Ser en el año 2025 una institución, que cubra un gran porcentaje de la población de primera infancia del municipio, reconocida por prestar un servicio con calidad, calidez, profesionalismo del equipo de trabajo e infraestructuras adecuadas para la atención integral, basada en la innovación, creatividad y competitividad, logrando convenios y/o alianzas estratégicas, en beneficio de la niñez. (Hogar Infantil El Jardín, 2013).

Objetivos

Propiciar el desarrollo integral de los niños y las niñas en primera infancia, basados en la política nacional de Cero a Siempre y procurando el trato con amor, mejorando su calidad de vida al intervenir positivamente en las relaciones con su entorno familiar y en el hogar infantil, contando con la participación organizada del equipo humano, padres de familia, talento humano, comunidad y SNBF. (Hogar Infantil El Jardín, 2013).

Programas

A continuación, se presentan una serie de programas dirigidos hacia el talento humano de la institución, buscando con ellos aportar conocimiento de relevancia a sus trabajadores/as para el bienestar de la población de atención y especialmente el bienestar de los niños y niñas.

Líneas de acción:

Capacitación: formación integral de agentes educativos.

- Programas de formación en salud y nutrición
- Programas de formación pedagógica.
- Talleres de motivación y sensibilización
- Seminarios especializados en educación inicial
- Programas sociales: Formación agentes educativos Comunitarios
- Escuela de padres
- Participación en congresos relacionados con la niñez.

Asesoría y consultoría: Fortalecimiento de las instituciones

- Administrativa y financiera
- Estándares de calidad
- Salud y nutrición
- Formación pedagógica

Administración de recursos: Servicio desarrollado por profesionales técnicos y administrativos que garantizan la eficiencia de los recursos y la optimización de los programas desarrolladas en las áreas sociales, capacitación y asesoría.

- Para el diseño y ejecución de programas de capacitación o asesoría.
- Para el diseño y ejecución de proyectos sociales.
- Banco de recursos: selección e inducción personal y materiales de apoyo.

Culturales y recreativas: Integración, esparcimiento y fortalecimiento del programa a través de:

- Encuentros departamentales de Hogares Infantiles (Anual).
- Encuentros de sensibilización y motivación.

- Celebración del mes del niño y recreación (Abril).
- Celebración del día del niño (Octubre 31).
- Carnaval de la Uva y el Vino (Septiembre-Octubre).
- Navidad comunitaria.
- Día de la familia (Julio).
- Salidas pedagógicas.

2.2. El proyecto de intervención

El Hogar Infantil El Jardín basa su práctica educativa en el modelo pedagógico del constructivismo social para brindar servicios de atención integral a niños y niñas desde los 16 meses hasta los 5 años de edad, así como a sus familias y/o cuidadoras. En el contexto de la práctica académica en Trabajo Social se realizaron entrevistas al equipo directivo y a las agentes educativas frente a sus prácticas educativas, con el fin de identificar aspectos para potencializar el modelo pedagógico en la práctica educativa, lo anterior teniendo en cuenta que el constructivismo social se define como:

[...] la corriente de pensamiento según la cual el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano; esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea, con lo que ya construyó en su relación con el medio que la rodea. En este sentido, el proceso de obtención de conocimiento no guarda relación directa con una realidad ontológica, sino que dicho proceso construye la realidad observada. (Bedoya y Arango, 2012, p. 358)

De manera que, como lo mencionan los autores, el conocimiento pensando desde este modelo pedagógico se construye a partir de las experiencias mismas y de los conocimientos previos de las personas. A su vez, se entiende que, “el objetivo final del constructivismo es contribuir al desarrollo personal del ser humano y humanizarlo” (Flórez, 1994, como se citó en Wade, 2009, p. 160). De igual manera, en los hallazgos encontrados a partir del diagnóstico realizado en el contexto de la práctica académica de Trabajo Social,

se identifica que la institución cuenta con diversos espacios socio-pedagógicos, los cuales se presentaron como un recurso propio de la institución en donde se podría intervenir desde la práctica a realizar y potencializar diversas áreas como los encuentros con docentes llamados “reflexiones pedagógicas”, alineándose siempre en clave del modelo pedagógico.

Por lo tanto, esto presenta a la institución y a las agentes educativas como promotoras de la formación integral de los niños y niñas. Frente a esta responsabilidad central es relevante que reconozcan la importancia de enriquecer las estrategias pedagógicas existentes adaptándolas en todo momento a lo que estipula el modelo pedagógico en el que se basan. Todo esto para incentivar ese enfoque integral por medio de la creación de espacios de diálogo y cooperación interdisciplinar en donde el Trabajo Social también será fundamental en este proceso.

De esta manera, se podrá reconocer que la participación activa de los niños y niñas en su proceso educativo es esencial para su desarrollo integral, justamente como se plantea desde el constructivismo social. En donde, al fomentar prácticas educativas participativas, se les brinda la oportunidad de ser protagonistas de su aprendizaje, potenciando su autonomía, creatividad y habilidades sociales.

Por último, se hace necesario reconocer el hecho de que la participación de la comunidad educativa resulta relevante para propiciar la formación integral de los niños y niñas, en donde se hace necesario que la institución promueva activamente la integración de la familia en los escenarios educativos y formativos de sus hijos/as, teniendo en cuenta que se presenta como una oportunidad a fortalecer según lo recolectado de las entrevistas realizadas para el diagnóstico.

Este fortalecimiento de la participación de la familia será importante porque como se menciona a continuación:

Se considera que el conocimiento es producto de la construcción colectiva y tiene lugar a través de la interacción y el diálogo. Es decir, el acceso al conocimiento ya no está en manos de unas pocas personas. Por lo tanto, el

nuevo marco social nos lleva a la necesidad de una participación real de las familias en la escuela y a todos los niveles, especialmente, en las acciones para desarrollar cualquier proyecto educativo. (Barandica et al., 2013, p. 188)

El fortalecimiento de la participación de la comunidad educativa y la construcción de espacios dinamizadores facilitarán la integración entre el modelo pedagógico y la práctica educativa en el Hogar Infantil El Jardín, de manera que una intervención centrada en estos aspectos desde el Trabajo Social en articulación con otras disciplinas permitirá la construcción activa y colaborativa del conocimiento en el contexto de la institución, considerando a la comunidad educativa como un todo.

En este contexto se planteó una propuesta de intervención desde la estudiante en práctica de Trabajo Social la cual se orientó bajo los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Fortalecer la participación de los integrantes de la comunidad educativa a través de la dinamización de los escenarios pedagógicos en el Hogar Infantil El Jardín, La Unión, Valle del Cauca.

Objetivos específicos:

- Incentivar la construcción de escenarios de diálogo y cooperación con el equipo interdisciplinar que promuevan el abordaje socio-pedagógico a través de iniciativas participativas.
- Promover espacios de interacción para la construcción de las herramientas pedagógicas que faciliten la integración familiar.
- Fomentar prácticas educativas participativas de los y las niñas en los escenarios educativos.

Metodología

Para llevar a cabo el plan de intervención desde la práctica pre-profesional de Trabajo Social y a partir de una postura ético-política, se tomó como referente el paradigma constructivista social, considerando que este se enfoca en la construcción activa del conocimiento a partir de las experiencias previas de los individuos. Dado que los objetivos del plan se orientaron a fortalecer los espacios pedagógicos y fomentar la participación activa de la comunidad educativa, los planteamientos del constructivismo social eran acordes para facilitar esa interacción, ese diálogo y esos escenarios abiertos que propician la implicación de todos los actores de la comunidad educativa en la construcción de conocimiento. El paradigma del constructivismo social, se puede definir teóricamente como:

[...] una alternativa al concepto mismo de conocimiento y de conocer, en la que el conocimiento no es un objeto o un objetivo finito (Bauersfeld, 1995), sino una acción o un proceso de construcción situada y social. El proceso de conocer, entonces, se concibe y se explica en función de su carácter funcional, distribuido, contextualizado e interactivo. (Bauersfeld, 1995 y John-Steiner & Mahn, 1996, como se citó en Pérez, 2005 p. 45)

Este paradigma se presentó como una oportunidad de orientar la práctica desde una concepción de la educación desde el protagonismo de los individuos y de la dinamización de la misma. De igual manera, concibió el papel fundamental del conocimiento y la educación en espacios como los del Hogar Infantil El Jardín, en donde, entiende profundamente los procesos educativos no como algo que se limita a pensar en la adquisición de conocimiento como el hecho de retener información sino que considera la importancia de los conocimientos previos de las personas y la construcción de los mismos a partir de experiencias significativas.

Por otro lado, es un paradigma que resultó relevante en el abordaje metodológico de la propuesta de intervención ya que el modelo pedagógico de la institución educativa también lo integra y esto permitió potencializarlo a partir del proceso de práctica, en donde

se consideró relevante dar alcance al proceso de intervención desde la orientación que brinda este paradigma para propiciar la participación activa.

Por otra parte, desde una perspectiva epistemológica se considera que:

[...] mientras que desde el punto de vista de las posturas objetivistas (realismo, conductismo, etc.) el conocimiento parece ser independiente del sujeto cognoscente, desde el punto de vista del constructivismo el conocimiento es altamente dependiente del sujeto, de su actividad y del contexto en donde éste se genera. (Hernández Rojas, 2008, p. 42)

De manera que, teniendo en cuenta los hallazgos del diagnóstico, se identificó que el constructivismo social tuvo un rol fundamental a la hora de propiciar la participación de los niños y niñas, considerando que desde este paradigma son agentes activos dentro de su proceso formativo. Lo que justamente permite construir el conocimiento a partir de la interacción y el diálogo como herramientas que potencien el desarrollo integral de los niños y niñas como se pretende desde los objetivos planteados.

Por último, se resalta que la institución propone este paradigma en su abordaje institucional, lo cual se convirtió en un recurso disponible que se potencializó en la práctica pre-profesional, con la intención de promover su reconocimiento y evidenciarlo en la práctica institucional. Dando cuenta además, de los otros recursos y habilidades con las que la institución brinda como los diferentes espacios pedagógicos y el talento humano, los cuales fueron fundamentales para propiciar la integración de los niños y niñas en su formación integral.

Enfoque

A partir de lo expuesto y del horizonte de la intervención, esta se desarrolló a partir de los ejes epistémicos, teóricos y metodológicos de la pedagogía social, un enfoque que se conectaba con el entorno de la práctica y su contexto. La pedagogía social se define como:

La Pedagogía Social para Von Cube (1981:93), es una pedagogía especial que se ocuparía de la optimización de estrategias para alcanzar objetivos de tipo social (cooperación, comunicación, tolerancia, solidaridad...), así como el desarrollo y la optimización de instituciones, tales como jardines, escuelas, internados, etc., orientados al alcance de tales fines educativos sociopolíticos. (Von Cube, 1981, p. 93, como se citó en Serrano, 2003, pp. 74-75)

El abordaje de la intervención a partir de este enfoque, tuvo la finalidad de promover la participación activa de la comunidad educativa del Hogar Infantil El Jardín y la integración de todos los actores en el proceso educativo, toda vez que como se cita a continuación:

Podríamos definir la Pedagogía Social como la ciencia que fundamenta y orienta la práctica socio-educativa (tradicionalmente no formal) para la prevención, acción y rehabilitación en pro de la madurez social del individuo y/ o colectividad; la formación socioeducativa y sociocultural en todos sus ámbitos; así como la promoción, participación y potenciación personal y comunitaria desde los Derechos Humanos, a fin de mejorar la calidad de vida y el bienestar. (Del Pozo y Astorga, 2018, p. 170)

Lo cual se alineó con la necesidad de fortalecer ese aspecto en la institución. De igual manera, a partir de este, se pudo crear espacios de diálogo y cooperación, lo que favoreció ese enfoque integral que atiende las necesidades de la comunidad educativa.

Considerar un enfoque de pedagogía social en el plan de intervención implicó centrarse en fortalecer las estrategias para alcanzar los objetivos de tipo social, como en este caso particular, la participación activa de la comunidad educativa, incluyendo a niños y niñas, familias y/o cuidadores y agentes educativas. Para la construcción de un entorno educativo consciente y que favorezca el desarrollo integral de la población infantil:

La pedagogía social se ocupa de la educación social y, en el ámbito de la intervención, de la cuestión social mediante prácticas educativas, buscando agenciar transformaciones sin imponerse al sujeto, comprendiéndolo mediante acciones que le permitan superar unas condiciones de carencia o resolver unas necesidades. (Romero, 2024, p. 273)

La labor desde el Trabajo Social se puede potencializar con este enfoque pedagógico, teniendo en cuenta que, como lo menciona el mismo autor Romero (2024), la intervención que se realiza desde este campo tiene un componente pedagógico que permite potencializar los procesos de intervención como una herramienta transformadora, en este caso de la práctica educativa, propiciando la participación activa de toda la comunidad. A su vez, el autor resalta el papel de lo interdisciplinario a la hora de trabajar desde la pedagogía social, lo que se presentó como algo relevante en este plan de intervención y por lo tanto resultó de gran ayuda para ejercer el proceso.

Método

Para llevar a cabo este plan de intervención se construyeron una serie de etapas que permitieron adentrarse a la institución en un primer momento, posibilitando el reconocimiento de las fortalezas y debilidades del Hogar Infantil, lo que llevó a la construcción de un plan de intervención fundamentado. De esta manera, se presentan a continuación los momentos que integraron este trasegar propuesto como el fundamento epistémico y que brinda el fundamento para los caminos planteados:

1. Reconocimiento institucional

El primer momento fue desarrollado a partir de un ejercicio investigativo, en donde se implementó la técnica de observación no participante y la revisión documental para reconocer la historia de la institución y su manera de concebir y operar frente a la formación integral de la primera infancia desde un enfoque de desarrollo humano basado en el modelo del constructivismo social. Este ejercicio propició el reconocimiento mutuo de la institución y de los actores sociales involucrados, tales como: niños/as y el equipo

interdisciplinar, donde se identifica: psicología, enfermería y pedagogía. (inserción, vinculación, ejercicio activo, rol)

2. Un conocimiento hacia la acción

En el momento del diagnóstico se utilizaron dos técnicas: entrevista semiestructurada y grupo focal. La primera se realizó al equipo directivo conformado por la directora y la psicóloga del Hogar Infantil. La segunda técnica se llevó a cabo exclusivamente con las agentes educativas. Aquí, se logró identificar que se debía fortalecer la práctica educativa con el modelo pedagógico de la institución, el constructivismo social, el cual prioriza el desarrollo de la personalidad y asume a los niños y niñas como agentes activos en su formación. Por lo tanto, se develó la potencialidad con la que contaba la institución para facilitar la participación de la comunidad educativa a partir de espacios de diálogo y cooperación que recoja las distintas voces para incrementar más la labor del Hogar Infantil que es la de brindar una formación integral.

3. Socialización del plan de intervención

En este tercer momento se realizó una socialización del plan de intervención al centro de práctica y con esto se brindó claridad al respecto de la labor que se llevaría a cabo durante estos meses por parte de la estudiante.

4. Construyendo conexiones significativas

En este momento se facilitaron espacios de diálogo y colaboración entre el equipo interdisciplinar para compartir experiencias, identificar fortalezas individuales y colectivas, y fortalecer la cohesión del grupo en torno a un objetivo común. Este fue el primer momento diseñado para incentivar la construcción de escenarios de diálogo y cooperación con el equipo interdisciplinar que promovieron el abordaje socio-pedagógico a través de iniciativas participativas.

5. Encuentro de saberes interdisciplinares

Se organizaron sesiones de trabajo colaborativo entre el equipo interdisciplinar, donde cada miembro compartió sus conocimientos y experiencias para enriquecer el abordaje socio-pedagógico. Fueron espacios dirigidos a reconocer los roles de cada una y los conocimientos con los que se cuentan para fortalecer el trabajo interdisciplinario que fomenta las prácticas participativas.

6. Construcción de puentes a través de la sensibilización

En el cuarto momento se inició vinculando a la comunidad educativa en el proceso de intervención teniendo en consideración que el objetivo conduce a la participación activa de los mismos, por ende, se buscó establecer vínculos sólidos y colaborativos con el equipo directivo, agentes educativas, familias y/o cuidadores/as, con el fin de fortalecer la implementación del modelo pedagógico del constructivismo social. Esto se realizó a través de redes comunicativas como infografías y fortaleciendo este punto realizando reuniones con las agentes educativas en donde se fomentó la reflexión grupal a través de las jornadas de reflexión pedagógica.

7. Círculo de Saberes Familiares

En este momento se impulsó la colaboración colectiva de la comunidad en la creación de escenarios de interacción con el fin de crear este “círculo” que busca fomentar la co-construcción de herramientas pedagógicas adaptadas a las necesidades y realidades de cada familia, promoviendo así la integración familiar en el proceso educativo de los niños y niñas atendidos en la institución y fortaleciendo su participación activa dentro del mismo. Para llevarlo a cabo se aprovechó el recurso de la Formación a Familias en una ocasión para hacer una intervención dinamizada de los espacios, y a su vez, se realizó intervención indirecta con esta población por diferentes medios virtuales.

8. Sembrando Voces Infantiles en el Hogar Infantil

En este momento se fomentaron las prácticas educativas participativas de los niños y niñas en los escenarios educativos a través de actividades lúdicas y expresivas basadas en

las actividades rectoras en donde se promueva su expresión, creatividad, saberes y emociones que les permita ser agentes activos de su formación en donde se potencie además su autonomía y sus habilidades sociales. Para llevar a cabo este momento se realizaron actividades colaborativas con las agentes educativas, en donde se diseñaron reuniones regulares para compartir ideas al respecto de proyectos educativos y campañas socioeducativas.

9. Valoración permanente del plan de intervención

Este momento hizo parte de todo el proceso de intervención en donde, al finalizar cada intervención, se recuperó las voces de los sujetos de intervención a manera de conclusión lo que permitía develar qué funcionó y qué no. De igual manera, durante la intervención y observando la participación o no de los y las mismas, se evaluaba la efectividad de la sesión. Todo ello, con la intencionalidad de mejorar el proceso permanentemente.

10. Floreciendo Juntos

En el momento "Floreciendo Juntos" del Plan de Intervención para el Hogar Infantil El Jardín, se buscó conmemorar el progreso y los logros alcanzados durante todo el proceso de intervención. La metáfora de "florecer" se utilizó para representar el crecimiento, la transformación y el desarrollo integral de los niños y niñas, así como de la comunidad educativa en su conjunto. Este momento implicó celebrar los avances realizados, reflexionar sobre las experiencias compartidas y reconocer la colaboración de todos los actores involucrados en el proceso.

10.1 Raíces de Colaboración: Cronograma para el Desarrollo Integral en Hogar Infantil El Jardín

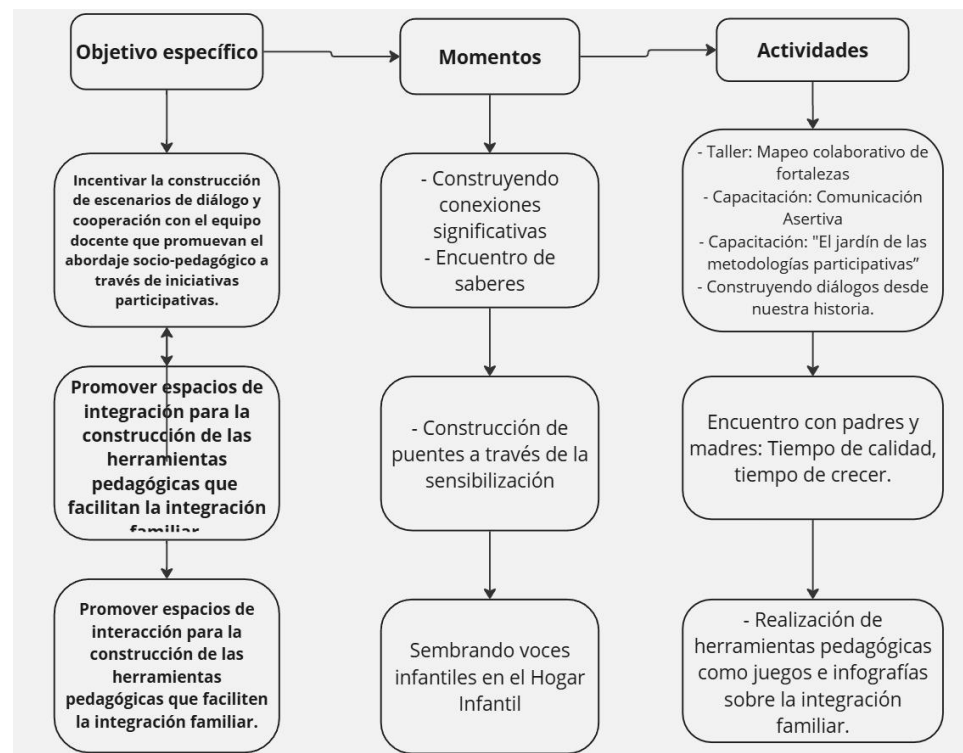
El presente plan de actividades se diseñó con la intención de articular el proceso de intervención en clave de los objetivos planteados para el mismo. De igual manera, se

asumió como un plan en constante revisión y evaluación, permitiendo la posibilidad de ser adaptable y dinámico al igual que el proceso en sí mismo.

Consiste de diez momentos que bajo la metáfora de las “Raíces de Colaboración” se incentivó un proceso que inició con la sensibilización de la comunidad educativa al respecto de la participación activa y su importancia para la formación integral de los niños y niñas para alcanzar el objetivo de “florecer juntos”, metáfora utilizada para representar el crecimiento, la transformación y el desarrollo integral de los niños y niñas, así como de la comunidad educativa en su conjunto. Este momento implicó celebrar los avances realizados, reflexionar sobre las experiencias compartidas y reconocer la colaboración de todos los actores involucrados en el proceso. Considerando los elementos mencionados, se construyeron las actividades por cada uno de los objetivos como se demuestra en la Figura 2:

Figura 2

Raíces de Colaboración: Cronograma de intervención



Nota. Cronograma de actividades de intervención para la práctica pre-profesional del segundo nivel. Elaboración propia.

En términos generales, este plan de intervención se centró en fortalecer los espacios pedagógicos a través de escenarios de diálogo participativos para la integración familiar y la mejora de la experiencia formativa de los niños y niñas. Se enfocó en la construcción de prácticas educativas participativas, promoviendo la conciencia y la identificación de problemas y soluciones. Se implementaron actividades como círculos de diálogo, reflexión, formación de padres, creación de guías educativas, y la promoción de la participación activa de la comunidad educativa. Se destacó el enfoque en el constructivismo social, el reconocimiento del rol del equipo interdisciplinar, y la evaluación continua para ajustar acciones y fortalecer el proceso de intervención.

2.3. El equipo de intervención

La intervención realizada en la institución del Hogar Infantil El Jardín fue realizada con 11 agentes educativas de la misma como se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1.

Agentes educativas participantes del proceso de intervención

Número de participante	Género	Edad	Ocupación
1	Mujer	23	Agente educativa
2	Mujer	23	Auxiliar educativa
3	Mujer	26	Agente educativa
4	Mujer	29	Agente educativa
5	Mujer	32	Agente educativa
6	Mujer	34	Agente educativa
7	Mujer	34	Agente educativa
8	Mujer	35	Auxiliar educativa
9	Mujer	37	Agente educativa
10	Mujer	37	Agente educativa
11	Mujer	38	Auxiliar educativa
12	Mujer	39	Agente educativa
13	Mujer	51	Agente educativa
14	Mujer	52	Agente educativa

Nota. Se presenta el número de docentes participantes de las actividades del proceso de intervención con información respecto a su género, edad y ocupación en la institución.

Así mismo, se hizo un acompañamiento con familias y/o cuidadores de los niños y niñas, con la intencionalidad de dinamizar los escenarios socio-pedagógicos en la institución.

2.4. El contexto de la experiencia

En este apartado se devela como su nombre lo indica, el entorno en el que se desarrolló el proceso de práctica pre-profesional para comprender aun más sobre la institución y su papel en el municipio de La Unión, Valle que se logra ver en la Figura 3.

Figura 3

Mapa de la ubicación del municipio de La Unión, Valle del Cauca



Nota. Municipios alrededor de La Unión, Valle del Cauca por Google Maps, 2024, (<https://g.co/kgs/BLCTRWj>).

El Hogar Infantil El Jardín está ubicado en el municipio de La Unión en la región norte del departamento del Valle del Cauca. Desde la información recopilada de los datos del Hogar Infantil El Jardín (2013) se sabe que es un municipio fundado por Juan Jacinto Palomino en el año 1640. En la actualidad, “cuenta con una población aproximada de 31,123 personas” (Hogar Infantil El Jardín, 2024) y su gentilicio es Unionense.

Su superficie es de 125 km², además, este municipio tiene una región plana en el Valle del Río Cauca y otra montañosa ubicada al occidente. Su actividad económica se centra en la agricultura, ganadería, artesanías, minería y comercio e industria avícola. El municipio se caracteriza por su clima cálido y verde paisaje. De igual manera, La Unión es asiento de la más importante industria vinícola del país, así como de cultivos de maracuyá y de melón que se exportan a Estados Unidos. (Hogar Infantil El Jardín, 2013)

3. EL OBJETO Y MÉTODO DE LA SISTEMATIZACIÓN

Ahora, entrando en detalle en el proceso de sistematización de la experiencia indicada en párrafos anteriores, se presentará a continuación la definición del objeto y ejes que guiaron el desarrollo de la misma.

En esta sistematización de experiencias se hizo énfasis en el proceso de construcción de escenarios de diálogo y cooperación llevado a cabo con las docentes del Hogar Infantil El Jardín, de La Unión, Valle del Cauca. Este proceso de intervención implementado durante las prácticas pre-profesionales en Trabajo Social de la Universidad del Valle sede Cartago, tuvo como objetivo principal la dinamización de los escenarios socio-pedagógicos, en este caso, referidos a los entornos en los cuales se desarrollan procesos de aprendizaje y/o enseñanza, específicamente los espacios de encuentro con docentes, para el fortalecimiento de su práctica educativa; en este espacio, se identificó la posibilidad de fortalecer esos encuentros semanales con las docentes, desde la práctica del Trabajo Social, mediante técnicas dinámicas e interactivas.

Debido a lo anterior, uno de los objetivos de la práctica, fue el de promover la construcción de estos escenarios de diálogo y cooperación con el equipo docente debido a la necesidad que se presentaba de fortalecer los encuentros, permitiendo la participación activa de las docentes y la reflexión de sus prácticas educativas.

Considerando esto, se decidió que fuera este el objeto que guiaría esta sistematización de experiencias, en donde se pueda reconocer la importancia de estos escenarios en el ámbito educativo, en este caso, específicamente de un hogar infantil, lo que generará conocimiento en referencia a las estrategias metódicas que se llevaron a cabo para la construcción de estos espacios y los resultados obtenidos al respecto, que serán clave para generar conocimiento a la institución en referencia al fortalecimiento de sus prácticas educativas y la labor profesional del Trabajo Social.

3.1. Problemática de la intervención

En la institución del Hogar Infantil El Jardín se brindan servicios de atención integral a niños y niñas desde los 16 meses hasta los 5 años de edad, así como a sus familias y/o cuidadores. Dicha institución, desde el año 1978, brinda una atención integral a través del enfoque del desarrollo humano basado en el modelo constructivista social.

Este modelo pedagógico implicó considerar a los niños y niñas del Hogar Infantil como sujetos activos dentro de su proceso de desarrollo y son quienes a través de la enseñanza en la institución, construyen su conocimiento en conjunto con sus pares y con la colaboración de las agentes educativas y los mediadores de la institución que tienen relación directa con su educación. Al ser una institución enfocada en la promoción de la formación integral de los niños y niñas, abarca de manera holística los aspectos relacionados al desarrollo de los mismos.

De igual manera, durante el proceso de la práctica y a partir del diagnóstico específicamente, se logró identificar que, si bien la institución se orienta por el modelo pedagógico del constructivismo social el cual tiene una perspectiva frente al sujeto y su relación con el entorno, existe la oportunidad de promover más la participación educativa de toda la comunidad educativa, que incluye: niños y niñas, familias y equipo docente. Para ello, se propuso dinamizar los espacios socio-pedagógicos fomentando la participación activa de los individuos, en donde, según el modelo pedagógico que orienta la institución y el ejercicio de práctica, se recojan o se reconozcan los saberes de ellos/as a través de apuestas metodológicas flexibles que les permiten ser protagonista del proceso.

3.2. Los ejes o preguntas de la sistematización

- La estrategia metodológica de construcción de escenarios de diálogo y cooperación para el fortalecimiento de las prácticas educativas.
- Las percepciones de las docentes frente a la relevancia de los escenarios de diálogo y cooperación para el fortalecimiento de sus prácticas educativas.

3.3 Los objetivos de la sistematización

Objetivo general

- Comprender cómo las acciones realizadas en la práctica pre-profesional de Trabajo Social en el Hogar Infantil El Jardín promueven el quehacer docente de la institución.

Objetivos específicos

- Identificar las posibilidades de fortalecimiento de las prácticas educativas que brindan la estrategia metodológica de construcción de escenarios de diálogo y cooperación con el equipo docente del Hogar Infantil El Jardín, La Unión, Valle del Cauca.
- Reconocer las percepciones del equipo docente frente a la relevancia de la construcción de escenarios de diálogo y cooperación para el fortalecimiento de sus prácticas educativas, en el Hogar Infantil El Jardín, La Unión, Valle del Cauca.

3.4. Metodología de la Sistematización

La presente sistematización de experiencias se llevó a cabo en el período de Marzo-Diciembre del año 2024 en el marco de las prácticas pre-profesionales de una practicante de Trabajo Social. Inicialmente, es importante mencionar el significado de la sistematización de experiencias desde autores referenciales. La sistematización es entendida de diversas maneras, pero se puede decir que una de las definiciones más comunes es la siguiente:

Cuando hablamos de sistematización, estamos hablando de un ejercicio que está referido, necesariamente, a experiencias prácticas concretas. Estas experiencias son procesos sociales dinámicos en permanente cambio y movimiento. (Jara, 2001, como se citó en Villa-Holguín, 2019, p. 551)

Según lo anterior, una sistematización de experiencias se realiza en el marco de una situación específica, como lo puede ser un proyecto o una práctica pre-profesional como en este caso, en donde se van a vivenciar experiencias diversas en el tiempo que dure el proceso de intervención, de igual manera, es un proceso que como dice el autor, es flexible y permite muchas cosas. A su vez, es importante mencionar que no se sistematiza cualquier experiencia, sino que se elige una en específico porque el interés detrás está centrado en llevar a cabo un proceso que sea significativo para los y las participantes, en donde el proceso también será orientado hacia la reflexión crítica de la experiencia compartida por varios actores sociales.

Lo anterior se evidencia en la siguiente cita sobre la relevancia que implica sistematizar las prácticas “como un esfuerzo consciente de capturar los significados de la acción y sus efectos; como lecturas organizadas de las experiencias, como teorización y cuestionamiento contextualizado de la praxis social, para poder comunicar el conocimiento producido” (Ghiso, 1998, p. 4)

3.4.1 Fases de la sistematización

Para cumplir con los objetivos específicos, se siguieron una serie de fases o momentos propuestas por Herman Van de Velde (2008), que como el autor menciona, es una metodología flexible y adaptable a los contextos y objetivos que el investigador proponga. Serán una serie de pasos que no necesariamente se seguirán en el orden específico, sino que se tendrán en cuenta para organizar la experiencia vivida, recolectar información importante, pero, sobre todo, reflexionar de manera crítica sobre ella para producir conocimiento significativo de la práctica pre-profesional.

La propuesta metodológica del autor consta de siete pasos:

1. *Recorriendo saberes*: El primer paso consta de tres momentos clave: Definir el objetivo, definir el eje de sistematización y definir el objeto de la sistematización. Esto implica aclarar los aspectos generales en los cuales se va a basar el proceso de sistematización.
2. *Co-construcción de saberes*: El segundo paso consta de dos momentos: Identificación de actoras/es clave y la elaboración de un plan de sistematización.
3. *El camino recorrido*: El tercero y cuarto paso consta de un momento: La recuperación histórica. En este, después de cada actividad se reconstruyen los momentos claves de cada experiencia, posibilitando a su vez identificar las etapas principales. actividades

4. *Los saberes de una experiencia:* El quinto paso consta de un momento: El ordenamiento de los datos. Aquí, se recopila la información clave de la experiencia y su ordenamiento o clasificación no tienen un orden cronológico.
5. *Los frutos del conocimiento:* El sexto paso consta de dos momentos: La interpretación crítica y la elaboración de conclusiones (lecciones aprendidas). En este paso se reflexiona críticamente del proceso vivido y se realizan conclusiones del mismo. Al ser una metodología flexible, este paso se realiza durante el proceso también, si así se requiere.
6. *El resultado de un proceso:* El séptimo y último paso consta de un momento: Elaboración de productos de comunicación. Una vez finalizado el documento del proceso de sistematización se planea la devolución del mismo para los participantes del proceso.

3.4.2 Técnicas

La elección de las técnicas estuvo mediada por el proceso realizado durante la intervención en las prácticas pre-profesionales, las cuales tuvieron un enfoque participativo y dinamizador de las prácticas educativas, de manera que este proceso de recolección de información estuvo pensado hacia ese horizonte, que permita la construcción colectiva del proceso llevado a cabo, recogiendo las voces y pensamientos de las participantes, en este caso, las agentes educativas del Hogar Infantil El Jardín. De manera que, cada una de las técnicas, si bien en su momento tuvo un objetivo específico, sirvieron para complementar cada una de las informaciones recolectadas.

Para abordar uno de los ejes de la presente sistematización relacionado con “*La estrategia de construcción de escenarios de diálogo y cooperación para el fortalecimiento de las prácticas educativas*” se partió de un análisis bibliográfico, definido como: “un análisis de documentos acerca de un tema que se está rastreando. Presenta la información publicada sobre un tema y plantea una organización de ese material de acuerdo con un

punto de vista. Se utiliza para recopilar y comentar la literatura publicada sobre un tema” (Universidad del Bosque, 2016, p. 1).

A su vez, para complementar este eje, se utilizó la técnica del diario de campo, la cual es definida como: “un instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la observación y la auto observación recogiendo observaciones de diferente índole” (Latorre, 1996, p. 56, como se citó en Cid y Higuera, 2017, p. 5). Considerando que su aporte a este eje fue esencial para reconocer cómo se llevaron a cabo las actividades de la experiencia en el momento del acto y a su vez, cómo fueron recibidas por sus participantes.

Por su parte, para el eje específico de “*Percepciones y experiencias de las docentes frente a la relevancia de los escenarios de diálogo y cooperación*”, se llevó a cabo la técnica de la entrevista semiestructurada, la cual, “presenta un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados” (Díaz-Bravo et al., p. 163). A su vez, esta técnica aportó elementos clave para el primer eje, de manera que la información recolectada en las entrevistas semiestructuradas sirvió para complementar las otras técnicas.

La flexibilidad limitada de esta técnica permitió el abordaje de este eje que requiere de la profundización personal en las reflexiones de cada una de las participantes, pero que, a su vez, pone cierto límite necesario para que la información recogida sea relevante para este trabajo. De igual manera, la posibilidad de realizarla a un grupo de personas propició a su vez reconocer las percepciones de varias docentes a la vez, lo que también fue clave considerando el tiempo con el que se contó para recolectar la información.

3.4.3. Desarrollo de las fases de sistematización

- 1. *Recorriendo saberes:* Definir el objetivo, definir el eje de sistematización y definir el objeto de la sistematización. Esto implica aclarar los aspectos generales en los cuales se va a basar el proceso de sistematización.**

Para la definición de los ejes y los objetivos de la sistematización se hizo de manera discrecional, siendo una apuesta de la autora basada en su experiencia de práctica académica pre-profesional. Teniendo en consideración su apuesta de intervención en el Hogar Infantil El Jardín, La Unión, Valle del Cauca, la cual fue direccionada hacia la dinamización de los escenarios socio-pedagógicos con las docentes.

Al identificar en el proceso posible relevancia teórica y práctica para el Trabajo Social y para la institución en términos de los encuentros dirigidos hacia su equipo docente y la posibilidad de enriquecer estos espacios.

2. *Co-construcción de saberes: Identificación de actoras/es clave y la elaboración de un plan de sistematización*

Posteriormente, se llevó a cabo la identificación de actoras clave, en este caso, teniendo en cuenta el hecho de que es una sistematización de experiencias, la población ya estaba definida, siendo las mismas participantes de las actividades realizadas durante el segundo nivel de la práctica académica. Las actividades fueron realizadas con 15 docentes del Hogar Infantil El Jardín de La Unión, Valle del Cauca. Cabe resaltar que, como se mencionó anteriormente, la intervención fue dirigida hacia ellas ya que se identificó la posibilidad de fortalecer los encuentros pedagógicos que realizaba la institución con ellas con el objetivo de reflexionar frente a sus prácticas educativas.

Además, fue la población sujeto de estudio debido a que es con quienes se tenía más disponibilidad para llevar a cabo las actividades del plan de intervención.

3. *El camino recorrido: La recuperación histórica. En este, después de cada actividad se reconstruyen los momentos claves de cada experiencia, posibilitando a su vez identificar las etapas principales*

La recuperación histórica del proceso de intervención de la práctica pre-profesional académica, centrada en el segundo nivel de la misma, para los fines de la presente

sistematización de experiencias se realizó como se relatará a continuación precisando cada una de las actividades realizadas resaltando los momentos clave de estas.

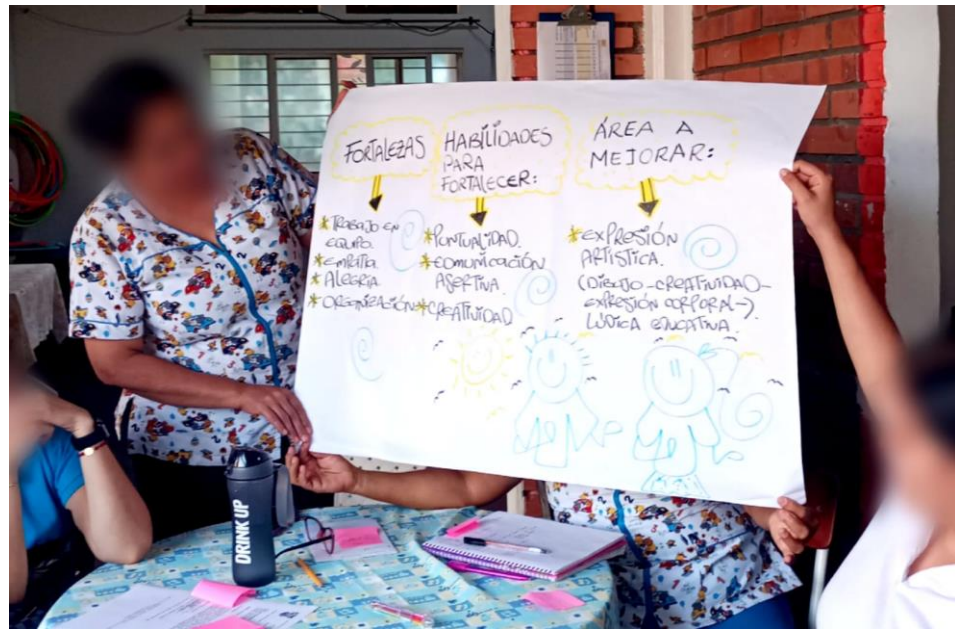
3.1. Taller: Mapeo colaborativo de fortalezas

Considerando el objetivo correspondiente, se pensó que la primera actividad sería la realización de un mapa colaborativo en donde las docentes, de manera individual y colectiva, identificaran sus fortalezas y sus posibilidades mejora. Esta actividad, fue realizada el 3 de septiembre del 2024 y contó con la participación de 14 docentes

Para iniciar la actividad se le proporcionó a cada docente notas adhesivas en donde debían plasmar tres fortalezas profesionales que identifican en sí mismas y una habilidad que les gustaría desarrollar, esta actividad tuvo una duración de cinco minutos. Una vez realizada la tarea individual, se conformaron tres grupos, dos de cinco personas y uno de cuatro. Allí se les pidió discutir frente a la tarea realizada y hallar la manera colectivamente de diseñar un mapa visual en donde recojan todos sus aportes. Para facilitar la tarea, se dieron las siguientes indicaciones: Agrupar las fortalezas similares y hacer lo mismo con las habilidades, y finalmente, identificar de manera conjunta áreas de potencial crecimiento colectivo como se muestra en la Figura 4:

Figura 4

Elaboración por grupos del mapa de fortalezas



Nota. En esta foto se muestra el mapeo realizado por uno de los grupos de docentes en donde se realizó la actividad siguiendo las instrucciones de dividirlo por las temáticas presentadas de: fortalezas, habilidades para fortalecer y áreas a mejorar.

La actividad duró una hora y posterior a ello, se les pidió que cada grupo salga a socializar el trabajo realizado, así como las reflexiones o discusiones que surgieron del mismo. Esta socialización fue guiada por las siguientes preguntas: ¿Cómo podemos aprovechar las fortalezas identificadas en nuestras prácticas socioeducativas cotidianas? ¿Qué acciones concretas podemos realizar para potenciar esas fortalezas identificadas?

Finalmente, se hizo una reflexión colectiva de la actividad y se escucharon las apreciaciones de las docentes en referencia a la actividad y su ejecución.

El objetivo de la actividad fue cumplido, ya que gracias a la misma se pudo identificar las fortalezas de cada una de manera individual y colectiva. A su vez, permitió a las participantes reconocer no solo sus fortalezas sino también las de sus compañeras, identificando esas riquezas que tienen como grupo y las cuales se deben tener en cuenta en

el quehacer diario profesional. De igual manera, fue un espacio que permitió la reflexión frente a las áreas a fortalecer en su práctica educativa.

3.2. Mural: Comunicación asertiva

La segunda actividad se realizó el 25 de septiembre del 2024 y contó con la participación de 12 docentes. El objetivo de esta sesión fue: Sensibilizar al equipo docente sobre la importancia de la comunicación asertiva en el entorno socioeducativo, facilitando un abordaje más colaborativo.

Inicialmente se les explica a las docentes el objetivo del encuentro y el enfoque hacia la temática de la comunicación asertiva. Como objeto de poner en contexto e iniciar la actividad se les proporcionó una pelota, la cual se iban pasando de compañera a compañera, y cada una respondió la pregunta de ¿Qué es la comunicación asertiva? Esta actividad permitió reconocer el significado que le dan a la misma cada una.

Como segundo momento, se dieron los materiales necesarios para crear un mural de expresiones con papel bond y se les indicó a las docentes que por medio de una representación visual colectiva que deseen reflejen lo que es para ellas la comunicación asertiva, así como las ideas, pensamientos o sentimientos alrededor de la misma, que fueron representados como se observa en la Figura 5.

Mientras ellas realizaban el mural, se incentivó un espacio de diálogo y reflexión con respecto al tema central, para ello, se tuvieron las siguientes preguntas guía: ¿Qué lugar le dan a la comunicación en su labor profesional? ¿Cómo podemos mejorar la comunicación entre nosotras como docentes para trabajar en equipo de manera efectiva? ¿Qué papel creen que juega la empatía cuando hablamos de comunicación?

En este momento, las docentes tenían la oportunidad de comentar sus apreciaciones o de compartir ejemplos de situaciones en donde consideraban que la comunicación asertiva era clave para ellas en su entorno laboral.

Figura 5

Mural de expresiones sobre la comunicación asertiva



Nota. Fotografía del mural de expresiones una vez terminado por las docentes donde se develan las diferentes frases y dibujos plasmados por ellas durante la actividad.

Durante este espacio se pudo motivar un espacio de reflexión frente a las formas en que las docentes se comunican, entre ellas y con los niños y niñas, a su vez, este diálogo trascendió a la importancia de la comunicación en los diferentes aspectos de la vida, en donde se propició la empatía y el entendimiento al compartir diferentes experiencias al respecto.

Para finalizar el encuentro, se hizo un recuento de lo trabajado durante la sesión y se escucharon algunas apreciaciones de las docentes con respecto a la intervención realizada.

El objetivo de la actividad fue cumplido parcialmente. Teniendo en cuenta que las docentes ya tenían ideas o pensamientos al respecto, se permitió un espacio de diálogo y construcción colectiva del significado del mismo, así como la importancia del mismo en todos los entornos de la vida. Lo que, además, les permitió reconocer en algunos casos el

hecho de que deben trabajar más en ello para mejorar su relación de trabajo en equipo, ya que como mencionó una de las docentes, a veces debido a situaciones de estrés o externas, se expresan de tal manera que afectan negativamente a las demás y posterior a ello, no se toman el tiempo de reconocer su “error”.

Por otro lado, al ser una actividad en donde estaban todas juntas ya que no hubo división de grupos, hubo más distracción al respecto del tema y si bien se propició un espacio de diversión para las docentes como ellas manifestaban, esto pudo dirigir el enfoque hacia otro lado, algo que no se ve cuando se trabaja con ellas por medio de subgrupos. Por último, en algunos casos se nota que debido al poco tiempo con el que cuentan para estos encuentros algunas tienen baja participación o no tienen mucho interés en la actividad que se está realizando.

3.3. El jardín de las metodologías participativas

La tercera actividad fue realizada el 1 de octubre del 2024 y se contó con la participación de 8 docentes. El objetivo de la actividad fue: Reflexionar y aprender de manera colaborativa sobre dos metodologías participativas. Esta actividad se realizó a través de una actividad simbólica en la que las docentes "plantaron" y “cosecharon” conocimientos mediante el uso de papeles en forma de hojas, flores y frutos.

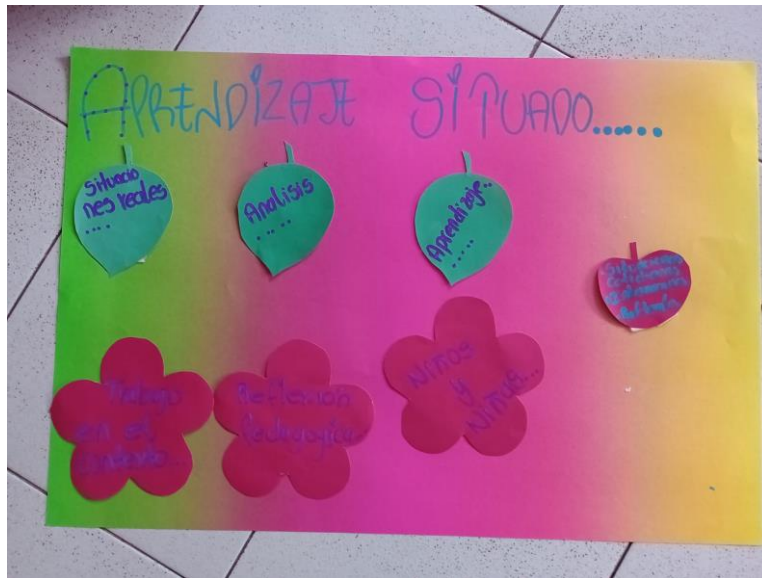
Primeramente, se explicó la actividad señalando que íbamos a hablar sobre dos metodologías participativas, las cuales se elegirían al azar. Posterior a esto, se dividieron en dos grupos de cuatro personas y cada grupo obtuvo su metodología, las cuales fueron: los círculos de diálogo y el aprendizaje situado.

Una vez se establecieron los grupos y las metodologías, se les proporcionó recortes de papel en forma de hojas, flores y frutos. Posterior a esto se explicó la actividad: En las hojas pondrían lo que saben/conocen sobre esa metodología, en las flores lo que creen que se puede lograr con esa metodología y en los frutos los posibles beneficios de esa metodología para sus prácticas educativas.

Con todos los materiales a su disposición, las docentes empiezan a crear su jardín y en el proceso se recuerdan las indicaciones ya que en algunos casos las olvidaban. Debido a un ajuste con respecto al tiempo con el que contaba para llevar a cabo la intervención, la sesión no fue tan satisfactoria en ese sentido, de igual manera, la disposición de las docentes siempre estuvo presente y llevaron a cabo la actividad mientras discutían frente a la misma y reflexionaban al respecto en cada uno de sus grupos. Finalmente, cuando cada “jardín” estaba construido, cada grupo socializó su trabajo como se muestra en la Figura 6.

Figura 6

Jardín elaborado por el grupo del aprendizaje situado



Nota. Como se ve reflejado en la imagen, el grupo utilizó los diferentes materiales de recortes para plasmar allí sus ideas al respecto de lo que cada una representaba y estas apreciaciones fueron profundizadas durante la socialización.

El objetivo de esta actividad fue parcialmente cumplido teniendo en cuenta que la dinámica propició el intercambio de ideas u opiniones entre ellas, así como la reflexión a partir del uso de estas metodologías flexibles y su papel relevante en los espacios

educativos y a su vez en la participación y la autonomía de los niños y niñas en esos espacios. En donde se pudo reconocer la claridad de las agentes educativas con respecto a las metodologías trabajadas y el uso que realizaban de las mismas en el aula de clases.

Por otro lado, la actividad se vio afectada por la poca disposición de tiempo con la que se contó en donde esto pudo provocar que las docentes apresuraran su ritmo de trabajo para cumplir con una actividad externa, lo que generó que quizás no se pudiera dialogar lo suficiente frente a las metodologías y que de igual manera, algunas docentes no pudieran estar presentes.

3.4. Construyendo diálogos desde nuestra historia.

Una vez se realizaron los encuentros anteriores y al trabajar los diferentes aspectos en referencia a su labor como docentes, se identificó la necesidad de no limitar las intervenciones con las agentes educativas a sólo su ejercicio profesional, sino que se reconoció el valor de fomentar el reconocimiento de las mismas como mujeres, con una historia que contar y con una trayectoria de vida que las hace quienes son hoy. La posibilidad de generar espacios dirigidos hacia ellas y su reconocimiento como personas fue un trabajo importante en la institución pensado en convertir estos encuentros en algo de lo que ellas puedan apropiarse y que sientan como suyos, para pensar, dialogar y expresarse libremente.

Es por lo anterior, que el día 15 de octubre del 2024 se llevó a cabo un encuentro llamado “*Construyendo diálogos desde nuestra historia*”, en donde mediante la técnica del árbol de la vida, ellas pudieran contar sus historias como mujeres, hijas, hermanas, madres, amigas y cualquier aspecto de su vida que quisieran develar allí. El propósito del encuentro fue: Promover la creación de un espacio de diálogo y reflexión entre los docentes centrado en sus historias personales, para fomentar la empatía y el reconocimiento mutuo. Se contó con la participación de 5 docentes, debido a que las demás debían cumplir con una actividad externa en la institución.

Este espacio también fue creado a partir del libro sobre Aporobiografía de González González, (2021), el cual permitió orientar este abordaje hacia el reconocimiento de sus historias, sus fragilidades y sus fortalezas.

Se inició la actividad y se dieron indicaciones frente al objetivo de la misma, así como se indicó que se llevaría a cabo por medio de la técnica del árbol de la vida, pero recordando que la apuesta estética era de libre albedrío y que podrían retratar su biografía de la manera que consideren oportuno. A su vez, se hizo énfasis en que ese momento estaba dedicado hacia ellas y hacia el reconocimiento de sus historias de vida, en donde serían ellas quienes deciden lo que nos contarían, recordando siempre que es un lugar seguro para todas. Una vez se brindaron los elementos necesarios para el desarrollo de la misma, se inició la actividad.

En el desarrollo de la actividad las docentes hacen preguntas frente a lo que deben compartir o no en su biografía, pero se les recuerda que son ellas quienes deciden lo que quieren develar allí ya que son ellas las protagonistas de sus historias. De igual manera, se recuerda que no necesariamente deben realizar un árbol, sino que cada quien deciden cómo representarlo. En este momento las docentes tienen la oportunidad de conversar brevemente frente a diferentes momentos de sus vidas como cuando inician sus estudios o cuando empiezan a trabajar en el Hogar Infantil. De igual manera, se devela su disposición al realizar la actividad, aunque algunas comentan que hay momentos que no quieren compartir ya que son demasiado privados o considerar que deben guardarlos para sí.

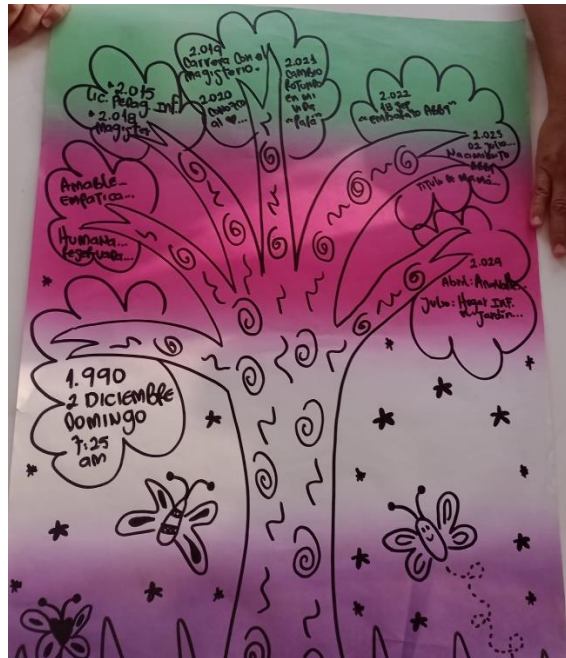
Una vez finalizaron sus actividades, se les pidió socializarlo, en donde se presentó un momento en donde cada una se enfocaron al aspecto formativo, pero también hablaron de sus vidas personales, así como de momentos felices y complicados en sus caminos como se muestra en la Figura 7.

El objetivo de la actividad fue cumplido ya que efectivamente se promovió el diálogo y la reflexión entre las docentes en donde centramos en el reconocimiento de sus historias personales promoviendo un espacio seguro de reconocimiento mutuo que generó conversaciones importantes con respecto a quiénes son como mujeres, a sus historias únicas

que hoy las han traído hasta donde están en donde pueden existir momentos de resiliencia así como momentos felices que han trazado su camino todos estos años.

Figura 7

Árbol de la vida de una de las docentes



Nota. En este árbol de la vida la docente refleja aspectos de su vida personal así como de momentos importantes en su labor profesional que fueron complementados durante la socialización a sus compañeras.

Este ejercicio reforzó el compromiso con su trabajo educativo y su impacto en las familias y niños, mostrando la importancia de integrar las vivencias individuales en el fortalecimiento colectivo en el área de trabajo. De igual manera, resaltó la importancia del uso de las herramientas vivenciales en las intervenciones que se realizan desde el Trabajo Social, al tener un valor significativo al trabajar con un otro/a, que nos permite reconocerles y en este caso particular, propicia que el abordaje realmente sea participativo y de construcción colectiva, encontrando otras formas de llegar a las personas.

4. MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO-CONCEPTUAL

Esta sistematización de experiencias tiene su enfoque en la construcción de escenarios de diálogo y cooperación con el equipo de docentes de un hogar infantil, con lo cual, es pertinente comprender los conceptos alrededor de este trabajo. De acuerdo con lo anterior, se resalta que, si bien el diálogo y la cooperación son una categoría por sí sola, para dar profundidad a los conceptos, se abordarán de manera distintiva en el marco teórico.

4.1. Estrategias metodológicas

Las estrategias metodológicas son de gran importancia en los entornos educativos, siendo las herramientas que permiten llevar a cabo la actividad a realizar y a su vez, permite potencializarla. Para comprender específicamente a qué se refiere este concepto, se encuentra la siguiente afirmación:

Las estrategias metodológicas de enseñanza y de aprendizaje son herramientas que contribuyen a obtener resultados, son herramientas que buscan que la enseñanza se convierta en diferentes acciones interactivas, en sustento a la experiencia socio-didáctica de enseñanza, se comprende como el aporte de los elementos práctico-pedagógicos que se ejecutan en el proceso de interacción entre docentes y alumnos para crear ambientes de enseñanza y aprendizajes significativos en el ámbito educativo (Bonilla et al., 2020, p. 27)

Como se menciona anteriormente, son herramientas diversas que tienen los y las docentes para fortalecer sus procedimientos educativos, de igual manera, el abordaje que se le da depende de quien los ejecuta, teniendo en cuenta que como afirman Arguello y Sequeira (2016):

Estas deben seleccionarse y aplicarse de acuerdo a los contenidos y características particulares de los estudiantes de manera estructurada, que

permitan el desarrollo de habilidades de comprensión generando aprendizajes significativos. (Arguello y Sequeira, 2016, p. 7)

Siguiendo con lo anterior, es la tarea de la persona que ejecuta las estrategias metodológicas de ajustarla al propósito de la actividad, posibilitando que se construya el conocimiento significativo y que además sea la suficientemente organizada y clara como para que los y las participantes no tengan dificultades a la hora de aprender. Como lo menciona Rodríguez Gómez (2006), los y las docentes se encuentran con un conjunto de recursos traídos desde la academia que le permite un amplio abanico para desarrollar sus clases, por ende, su abordaje está en mayor medida en manos de quién lo ejecuta.

Teniendo en consideración lo anterior y el deseo de las instituciones educativas de la constante transformación de las prácticas, se dejó un poco de lado el método tradicional de enseñanza que consideraba a los y las estudiantes en un rol menos protagónico de la misma. En la actualidad y como dicen Araya-Crisóstomo y Urrutia (2022), se busca un cambio en este pensamiento, y por ello se considera que: “Para hacer efectivo este cambio de paradigma, se propone el uso de metodologías participativas, que consisten en actividades pedagógicas cuyo fin es que los estudiantes sean generadores de su propio aprendizaje” (Araya-Crisóstomo y Urrutia, 2022, p. 3).

Las estrategias metodológicas en la actualidad buscan generar una participación más activa y centrada en que los actores que hacen parte de las mismas sean los y las protagonistas de esos escenarios educativos, buscando que construyan el conocimiento a partir de un proceso concienciado y participativo. Como se menciona a continuación:

[...] el uso de estrategias metodológicas con un enfoque integral, facilita el desenvolvimiento y el ajuste a los nuevos paradigmas generados por la sociedad e innovaciones científicas y tecnológicas; a través del aprendizaje colaborativo y la capacidad de resolución de problemas, generando un ambiente de aprendizaje propicio que permita al estudiante la comprensión y significado de los contenidos. (Vera, 2019, p. 14, como se citó en Kathiuska Loo y Alarcón Barcia,, 2021, p. 4)

A partir de allí es donde se denota la importancia actual de implementar el uso de estrategias metodológicas que busquen la participación activa, la colaboración y la construcción de aprendizaje en colectivo. Para lograr lo anterior, es evidente que el primer paso debe ser formar de manera constante y no solo en la academia a profesionales con la capacidad de desarrollar estrategias metodológicas que sean participativas y dinámicas para lograr intervenir en la problemática actual de la educación al respecto del mismo. Como se afirma a continuación:

La formación inicial y permanente del profesorado se hace necesaria como uno de los pilares básicos de la enseñanza, puesto que para que existan cambios significativos en el sistema educativo, se ha de considerar al docente como motor de cambio. (Villar, 2002, como se citó en Navarro Montaña et al., 2022, p. 55)

De igual manera, se reconoce que como dicen Araya-Crisóstomo y Urrutia (2022) y Rodríguez Gómez (2006), es un reto en las instituciones educativas debido a diversos factores como el temor al cambio o la falta de impulsar espacios formativos constantes que propicien que los y las docentes adopten este tipo de prácticas más dinámicas en sus clases.

4.2. Diálogo en el contexto educativo

Cuando hablamos del diálogo con otros y otras en entornos educativos se puede entender como lo plantea Jiménez, M, (2016):

[...] en donde el conjunto de participantes en los procesos de educación popular, leyendo su vida y escribiéndola en su significado de claves y sentidos le permite reconocerse como un ser humano que sabe diferente a otros y que desde su saber puede nombrar el mundo, en su diferencia y construir sentidos y apuestas por hacer el mundo diferente. (p. 44)

Esto se refiere a que estos escenarios donde se propicia la interacción con un otro, permiten a su vez la expresión de nuestros propios saberes o conocimientos, en donde se

reconoce la diversidad de significados que podemos generar a partir de un tema específico que se plantee, y de esta manera, construir un saber colectivo. En el marco de la educación, estos escenarios de diálogo son relevantes, porque como afirma la siguiente cita:

Es a través del diálogo, como la educación alcanza su verdadero carácter humanista y se transforma en “práctica de la libertad”; dicho de otro modo, siempre será creación cultural que intenta el rescate de lo comunitario como forma de expresar el compromiso con lo real. (Luna y Carreño, 2005, p. 322)

El hecho de promover el diálogo reflexivo en estos escenarios educativos como lo son los hogares infantiles facilita también un ejercicio de sensibilización de las prácticas educativas. Son escenarios que se presentan como fundamentales para los y las docentes a la hora de poder conversar con un par sobre temas de importancia para su labor profesional, y a la vez, este diálogo puede guiar no sólo a la reflexión crítica de la misma, sino que también la puede transformar, como se evidencia en la siguiente cita:

[...] la pedagogía freireana tiene como fundamento el diálogo de saberes, un diálogo crítico y liberador en cuanto lo es para una acción de quien participa en los procesos educativos que además de hacer una lectura crítica de la realidad debe contener acciones transformadoras de ella. (Jiménez, M, 2016, p.44)

En referencia a esa idea de la transformación de las prácticas educativas, esta idea está al margen de lo que Zagal Valenzuela (2024) plantea en su artículo en referencia a la importancia del diálogo reflexivo y de la cooperación que son necesarios en el siglo actual para que el accionar de los y las profesionales de la educación se adapten a las necesidades del contexto. Esta autora hace un análisis importante frente al papel de diálogo a la hora de construir escenarios pedagógicos significativos que, unidos a esa colaboración docente, promueven las prácticas educativas participativas y enriquecedoras. Pero como bien lo argumenta, para que esos escenarios de encuentro sean significativos deben de propiciar verdaderamente la participación de los y las docentes y fomentar su colaboración, por ende,

el reconocimiento de los saberes de cada uno es clave para que estos escenarios de diálogo y cooperación sean significativos.

4.3. Cooperación en el contexto educativo

Otro de los conceptos centrales de este trabajo es la cooperación. Para comprender a qué se refiere cuando se habla de cooperación o colaboración, se presentarán diversos autores que han abordado este concepto.

Los autores Krichesky y Murillo (2018), argumentan que la colaboración entre docentes es esencial para el fortalecimiento de las prácticas educativas. En este caso, afirman que este tipo de encuentros de reflexión conjunta entre pares posibilita el desarrollo del perfil profesional, a partir de un ejercicio de construcción mutua de conocimiento a partir de las prácticas diarias de la labor. Y es de importancia definir que cuando se habla de cooperación o colaboración, se entiende lo siguiente: “la colaboración no significa que todos estén de acuerdo en una postura, idea, proceso o se sometan a las reflexiones y acuerdos de la mayoría de integrantes del grupo” (Goodlad, 1992, como se citó en Umaña León, 2020, p. 1).

Lo anterior quiere decir que esta colaboración tiene un sentido más profundo del que se puede entender a simple vista, sino que son encuentros que les permiten a los y las profesionales profundizar en sus prácticas educativas y a partir de las mismas generar conocimiento colectivo que puede llevar a fortalecer ese quehacer profesional. Como bien lo dicen Aparicio y Sepúlveda (2019): “la colaboración es un medio para alcanzar fines colectivos que permite el aprendizaje de actitudes, hábitos, creencias y saberes prácticos” (p. 121). A esto, le agregaría que estos espacios de encuentro y de colaboración toman un valor significativo que está mediado por el abordaje que se les da a esos encuentros y a su vez, el alcance participativo de los y las profesionales.

De igual manera, autores como Duran et al., (2021), consideran que la cooperación es uno de los medios en que los y las docentes tienen para desarrollarse profesionalmente

con un par. En donde se propician encuentros cotidianos entre ellos y ellas con la intención de mejorar colectivamente en pro de su labor.

4.4 Escenarios de diálogo y cooperación

Estos espacios, o escenarios como se les llama en este trabajo, se entienden como: “Un escenario educativo se construye con la participación activa de actores que cumplen distintos roles y asumen diferentes niveles de compromiso en el proceso educativo (docentes, alumnos, familia y comunidad con sus propios actores)” (Martínez et al., 2017). Esto implica comprender que cuando se habla de escenarios de diálogo y cooperación, se refiere a un espacio físico que es construido con unos otros/as, en este caso, con agentes educativas con la intencionalidad de generar conocimiento significativo a partir de la conversación y la colaboración conjunta. Con la apuesta de transformar los escenarios educativos de encuentro, en donde la construcción de conocimiento es colectiva y vivencial.

La unión entre estos dos conceptos es de relevancia en el fortalecimiento de las prácticas educativas de los y las docentes hoy en día, en donde se promueve el trabajo colaborativo en el área de trabajo. Como se menciona en la siguiente cita: “Podemos identificar tres grandes formas de incorporar el desarrollo profesional en la actividad cotidiana de los docentes: la reflexión profesional individual; la potencialidad de aprender enseñando a los propios alumnos; y la colaboración docente” (Duran, 2019, como se citó en Duran et al., 2021). En referencia a uno de los elementos principales en la actualidad a la hora de promover el desarrollo profesional, en donde el diálogo y la cooperación hacen parte.

De igual manera, como mencionan los autores en su artículo, la efectividad de estos encuentros no es certera en todos los casos, ya que esta depende de ciertos factores, como la participación de los actores clave y cómo se promueve la misma, la disponibilidad de las institución para promover encuentros constantes con docentes que permitan el desarrollo profesional, así como la interacción entre los mismos participantes los unos con los otros, en donde la comunicación a veces no es asertiva o no se invita a ello.

En este orden de ideas, el enlace entre el diálogo y la cooperación resulta de relevancia para distritos autores, identificando en esta una estrategia importante que propicia la construcción de conocimiento significativo al ser un proceso en el que se promueve el intercambio de saberes y el rol de cada participante es reconocido:

Dentro de las acciones y trabajos colaborativos, incluyen la coordinación y cooperación entre los miembros del grupo, promoviendo la interacción social basada en el diálogo o la escucha mutua, para lograr unos objetivos proyectados; además es un elemento vital del trabajo colaborativo es el reflejo de todos los miembros que trabajan en colaboración en la comunidad de aprendizaje profesional. (Quispe et al., 2023, p. 1431)

De esta manera, los autores destacan la relevancia de este trabajo colaborativo entre docentes, considerando que se pueden convertir en una fuente para ellos en donde entre pares, construyen conocimiento y en específico de temas de relevancia para ellos en su quehacer profesional como de herramientas metodológicas que les podrían servir para fortalecer la misma.

Por su parte, autores como Khong et al. (2023) y Peel (2021), destacan la importancia de iniciativas educativas que propicien el diálogo y la cooperación entre colegas, considerando que para estos autores, en estos espacios se logra el intercambio mutuo de saberes, de reflexión, de cuestionamiento y mejora de las prácticas. Aspectos fundamentales a la hora de fortalecer el quehacer profesional para los y las docentes en búsqueda de la mejora continua.

A su vez, reconocen las dificultades externas que pueden implicar el hecho de incentivar estos espacios en donde en ocasiones no es posible debido a factores institucionales como los recursos o la disponibilidad a la hora de generar estos encuentros de aprendizajes. Por ende, es de reconocer que, si bien es una apuesta de relevancia, sigue siendo difícil de implementar en los entornos educativos.

4.5. Prácticas educativas

Es aquí donde se hace necesario comprender el significado de las prácticas educativas, siendo un concepto esencial cuando hablamos del fortalecimiento de las mismas. Cabe mencionar que, es un concepto que es entendido por los y las autoras de distintas maneras, ya que su definición también se ve permeada por nuestra propia percepción de lo qué es la educación. Por su parte López, (2008), afirma que: “La práctica educativa, se define como un proceso de solución de problemas en que el profesor es un agente que utiliza su conocimiento tácito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución plantean”.

En este caso, la práctica educativa se entiende como un medio para transmitir esa información que la institución educativa considera pertinente para la asignatura que se esté enseñando. Su definición no implica una reflexión detrás del proceso de enseñanza de los y las docentes, sino que entiende esta orientación como una obligación del agente educativo. Por otro lado, hay definiciones más amplias del concepto, en donde la práctica educativa no sólo implica el rol del docente o la docente sino que también incluye a los y las alumnas, así como el espacio físico del aula:

La práctica docente se concibe 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.
(García Cabrero et al., 2008, p. 4)

Es allí donde se retoma la idea de un espacio físico, o como se le llama en este trabajo, un escenario. El cual no es sólo el espacio en sí mismo, sino que la construcción de ese lugar se da mediada por la colectividad grupal en donde se genera una serie de aprendizajes significativos cuando la participación activa hace parte de los mismos. Como bien lo dice Freire (1989):

Entonces no hay práctica educativa que no implique un espacio, un tiempo dentro del tiempo, que no tenga un profesor o una profesora, que no tenga alumnos, que no se desarrolle en función de una labor específica en torno de objetos o de contenidos que mediatizan el profesor y los educandos. (p. 294)

De igual manera, el autor habla de la importancia de que los y las educadoras no sólo sean quienes enseñan a un otro/a, sino que ellos y ellas también son actores que se educan constantemente, "...la docencia no existe sin la docencia, esto es, no hay posibilidad de práctica educativa si el educador no educa y si el educando no se educa y, al mismo tiempo, educa a quienes lo educan" (Freire, 1989). Reconociendo de igual manera, la posibilidad de una educación horizontal, en donde no se transmita información en sí misma, sino que el proceso sea de aprendizaje colectivo.

4.6. Percepción

Por su parte, al considerar este abordaje como una construcción colectiva, detrás de este trabajo se busca reconocer las percepciones de los actores involucrados en la sistematización de experiencias frente al proceso elaborado. Cuando se habla de percepción desde la Psicología, se entiende lo siguiente:

[...] el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización. (Melgarejo, 1994, p. 48)

Por ende, se comprende como un proceso subjetivo que realizan los individuos de manera personal. Lo que quiere decir que mi percepción con respecto a algo puede variar lo que otra persona vivencia o considera de esa experiencia. De igual manera, Melgarejo (1994) afirma que esa percepción también está mediada por la ideología, por la historia y el contexto del sujeto, es por ello que la percepción varía de persona en persona. Como se

mencionó anteriormente, el concepto de percepción está ligado al de experiencias, como se menciona a continuación, estos autores afirman que la percepción:

[...] es una parte esencial de la conciencia, es la parte que consta de hechos intratables y, por tanto, constituye la realidad como es experimentada. Esta función de la percepción depende de la actividad de receptores que son afectados por procesos provenientes del mundo físico. La percepción puede entonces definirse como el resultado del procesamiento de información que consta de estimulaciones a receptores en condiciones que en cada caso se deben parcialmente a la propia actividad del sujeto. (Carterette y Friedman, 1982, como se citó en Castilla, 2006, p. 10)

De igual manera, esta relación entre ambas es apoyada por Rosales Sánchez (2015), quien afirma que:

La percepción sensible, a nuestro modo de ver las cosas, es un mecanismo esencial en la experiencia porque por medio de ella un objeto se hace presente, queda ubicado en nuestro entorno, y en dirección inversa, un pensamiento se afina en la realidad y establece su referencia. (p. 23)

Lo que establece la relación entre los conceptos y además, quiere decir que las experiencias vividas por unos sujetos en particular no son percibidas de las mismas maneras, ya que la percepción es un proceso cognitivo personal. Es importante resaltar que, cuando se habla de experiencia, se refiere a:

La experiencia que permite construir el mundo en que se vive necesariamente está en sintonía con el significado y sentido del lenguaje que la soporta; la misma surge en el encuentro intersubjetivo y vinculante con el otro, dotando así de significado las acciones humanas y las construcciones sociales y simbólicas. (Núñez, 2020, p. 50)

Como se evidencia, esa experiencia también está mediada por la subjetividad de la persona, en donde esa situación particular es vista desde diferentes puntos de vista que dependen de factores tanto subjetivos e intersubjetivos, ya que la construcción de las experiencias las hacemos con unos otros/as, que de igual manera, influyen en esa vivencia. Como se menciona en esta cita: “la realidad construida a partir de la vida cotidiana es algo que se comparte necesariamente con otros en sentido vinculante, por cuanto sugiere que en la situación cara a cara el otro aparece como un presente vivido y compartido” (Berger y Luckmann 1986, como se citó en Núñez, 2020).

De manera que, este trabajo de sistematización de experiencias tendrá un componente mediado por la subjetividad e intersubjetividad de diferentes agentes educativas con respecto al proceso de intervención llevado a cabo durante Marzo-Diciembre del año 2024 en medio de las prácticas pre-profesionales en Trabajo Social. Reconociendo el proceso de construcción de escenarios de diálogo y cooperación, así como el papel de los mismos en el fortalecimiento o no de las prácticas educativas.

5. DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los saberes de una experiencia: El ordenamiento de los datos. Aquí, se recopila la información clave de la experiencia y su ordenamiento o clasificación.

En relación con la información recolectada de la experiencia a partir de los aportes brindados por las participantes, a continuación, se plantean sus hallazgos considerando que el ordenamiento de los datos se realizó a partir de las grabaciones y su posterior transcripción para su categorización y análisis. De igual manera, fue posible su ordenamiento a partir de las técnicas de recolección de datos ejecutadas con las participantes, las cuales fueron: entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y análisis bibliográfico. Para ejemplificar de manera clara el proceso de ordenamiento de datos, se muestra la Figura 8 a continuación.

Figura 8

Proceso de ordenamiento de datos por categorías



Nota. En la imagen presentada se da cuenta del proceso de ordenamiento de datos, en donde a partir de la verbalización de cada docente, se reconocen las palabras clave y posterior a ello, se construyen las categorías considerando la similitud en respuestas recibidas por las diferentes entrevistadas.

A continuación, se relacionan los dos capítulos de análisis basados en los ejes de la presente sistematización de experiencias, relacionados con la estrategia de construcción de escenarios de diálogo y cooperación. En el primer capítulo llamado: *“La estrategia de construcción de escenarios de diálogo y cooperación para el fortalecimiento de las prácticas educativas”*, se develaron los hallazgos principales encontrados a partir de las verbalizaciones de las docentes con respecto al posible fortalecimiento de las prácticas educativas que estas actividades brindaron. En este, se encontró que las docentes les dieron

gran relevancia a los aspectos de las estrategias metodológicas participativas, el trabajo en equipo y la motivación laboral, encontrando en estos elementos centrales para el fortalecimiento de su labor.

En el segundo capítulo titulado: “*Las percepciones de las docentes frente a la relevancia de los escenarios de diálogo y cooperación para el fortalecimiento de sus prácticas educativas*”, se presenta que, según las apreciaciones de las docentes, estos espacios fueron de gran relevancia para su formación continua en la institución en donde encontraron elementos de fortalecimiento de las mismas en donde se identifica la importancia de las prácticas reflexivas y el diálogo, como elementos a destacar y a tener en cuenta en la institución en pro del desarrollo de sus profesionales educativas.

Así mismo, se halla un elemento obstaculizador de la experiencia a partir de las verbalizaciones, siendo la sobrecarga laboral, que en algunas ocasiones afectó negativamente la experiencia de las docentes en las actividades y la perciben como un reto en general dentro de la institución que posiblemente impide en mayor medida la construcción de este tipo de espacios.

5.1 La estrategia de construcción de escenarios de diálogo y cooperación para el fortalecimiento de las prácticas educativas.

A partir de los diarios de campo y de las entrevistas realizadas a las participantes se identificó que el uso de técnicas participativas permitió fortalecer su cooperación y su comunicación, posibilitando de alguna manera, fortalecer su labor profesional. Teniendo en cuenta los hallazgos, a continuación, se presentarán la descripción e interpretación de la información generada en torno a los ejes de la presente sistematización de experiencias, relacionados con las estrategias metodológicas implementadas para la construcción de escenarios de diálogo y cooperación y las percepciones de las docentes respecto a la relevancia de dichas estrategias metodológicas para el fortalecimiento de su práctica educativa.

Estrategias metodológicas participativas

Uno de los ejes centrales de la presente sistematización de experiencias, considerando el objeto de estudio, corresponde al uso de las estrategias metodológicas trabajadas durante las actividades con las docentes, en donde se hizo uso de las técnicas anteriormente mencionadas: Mapeo, mural de expresiones, jardín de metodologías, árbol de la vida. Éstas se orientaron hacia la promoción de su participación activa y buscando dinamizar los encuentros, de manera que los espacios fueran enriquecedores para las participantes.

Con respecto al uso de las metodologías, se hallaron respuestas positivas con respecto al componente participativo de las mismas. En consecuencia, relacionan la *participación* que permitieron estas estrategias como un aspecto asertivo a la hora de ejecutar las actividades: “Nos gustó porque no solo escuchábamos, sino que también opinamos y construimos entre todas” (Entrevista semiestructurada, 12 de marzo, 2025), identificando en la participación una oportunidad para develar sus conocimientos previos o sus opiniones con respecto a algo, dándoles la oportunidad de tener un rol más protagónico dentro de la misma.

A partir de lo anterior, se menciona la diferencia de estas estrategias con las metodologías tradicionales específicamente en cuanto a su enfoque; comparando las actividades realizadas durante la intervención con reuniones a las que a veces se les convoca en la institución se puede identificar algunas diferencias: “A veces en las reuniones solo nos dan información, pero acá fue distinto porque todas participamos y opinamos” (Entrevista semiestructurada, 12 de marzo, 2025). Las docentes resaltan la diferencia entre los espacios contruidos a partir de la propuesta de intervención, los cuales como se ha venido mencionando, fueron espacios que buscaron promover la participación de las docentes o brindarles ese rol protagonista dentro de las intervenciones.

Lo anterior, complementándose con la oportunidad que brindaron las diversas estrategias metodológicas para dinamizar estos espacios, hallando formas “otras” de llegar a las docentes y haciendo una diferenciación entre nuestros encuentros y a los que suelen asistir en la institución, como ellas mencionaron. Teniendo en cuenta lo anterior, otra de las

docentes apoyó la misma idea: “Siempre nos han hecho reuniones donde nos dicen qué hacer, pero pocas veces nos preguntan cómo lo vemos nosotras” (Entrevista semiestructurada, 12 de marzo, 2025). Esta afirmación resulta importante a la hora de visualizar la oportunidad que brindan las estrategias metodológicas participativas y dinámicas en las intervenciones que realizamos.

Adoptar metodologías participativas puede generar un resultado positivo para los y las participantes en donde se pueden propiciar espacios que rompan con los métodos tradicionales de construir conocimiento. Con respecto a lo anterior y teniendo en cuenta el entorno educativo en el que se abordó este trabajo, se halló una cita que resulta importante cuando hablamos de fortalecer las prácticas educativas de los y las docentes:

[...] el enfoque tradicional de enseñanza-aprendizaje, de carácter memorístico y expositivo, es el modelo a través del cual los docentes reciben su formación y, en consecuencia, lo seguirán replicando en su propia práctica una vez que se incorporan al sistema educativo escolar. (Araya-Crisóstomo y Urrutia, 2022, p. 13)

En relación a lo anterior, es importante reflexionar frente al abordar metodologías participativas y dinámicas con los y las alumnas, es relevante trabajar de esta manera con los y las docentes, que son quienes luego van a llevar estos conocimientos adquiridos y contruidos a sus alumnos y alumnas. Esto dirige la conversación hacia por qué las instituciones usualmente siguen implementando metodologías tradicionales fuera del aula con los y las docentes cuando son estos profesionales quienes pueden aprender y reproducir estas metodologías y a partir de las mismas y de otras actividades que sean dinámicas y les permita una verdadera participación, que lleve a la construcción colectiva y si es posible a la reflexión de sus prácticas educativas, transformar los procesos educativos con sus estudiantes.

Por ello, como recomendación, algunas docentes participantes sugirieron integrar actividades similares con mayor frecuencia con ellas para que estos aprendizajes sean más efectivos: “Sería bueno que estas actividades se hicieran más seguido, porque nos ayudan a

ver cómo estamos trabajando juntas” (Entrevista semiestructurada, 12 de marzo, 2025). Esta sugerencia, debería ser tomada en cuenta por las instituciones que tienen como objetivo constante el transformar las prácticas educativas, y reflexionar frente al hecho de que el cambio no solo va dirigido de los docentes hacia los estudiantes, sino que el cambio debe empezar por los y las docentes y de allí construir ese fortalecimiento de manera colectiva con la comunidad educativa.

Lo anterior guarda relación con un desafío hallado en la ejecución de las actividades, el cual fue el hecho de que a veces lo aprehendido durante la actividad no tenía mucha repercusión posterior, justamente por la falta de refuerzo de las mismas al no contar con el tiempo necesario para ejecutarlas debido a diversas actividades llevadas a cabo en la institución, esto se resaltó con una de las actividades: “Hicimos el mapa, pero luego quedó ahí, faltó seguir trabajándolo para que no se nos olvidara [...] Nos dimos cuenta de muchas cosas en esa actividad, pero después no se hizo más seguimiento y hubiera sido bueno retomarlo” (Entrevista semiestructurada, 5 de marzo, 2025).

Con respecto a la importancia de impulsar actividades de este tipo que brinden o generen espacios distintos de aprendizaje entre docentes, también se encuentra relevante este aporte de una de ellas, complementando la idea de su compañera:

Es una actividad que poco hacemos por falta de tiempo porque no hay espacios para eso y en sus afanes se deja de lado del ser, que no tenemos en cuenta y no sabemos que tenemos muy adentro y cómo nos visualizamos y ya. [...] Nos ayuda a mirar soy buena para esto pero mi compañera para tal cosa y así nos organizamos. (Entrevista semiestructurada, 5 de marzo, 2025)

Teniendo en cuenta lo sugerido por la docente, es de resaltar aquí el papel que representa la institución a la hora de propiciar o no este tipo de encuentro con docentes y a su vez, de impulsar intervenciones de carácter participativo y dinamizador, que sea distinto y que permita también el fortalecimiento de las prácticas educativas pero desde abordajes integradores, como se menciona a continuación: “se deben impulsar reformas educativas que fortalezcan la educación superior y la formación inicial docente mediante proyectos

formativos que incluyan enfoques didácticos innovadores para el desarrollo de procesos reflexivos y de metacognición”. (Araya-Crisóstomo y Urrutia, 2022, p. 14). Si bien las autoras hablan de la educación superior, la cual no pertenece a este caso particular, aun así, se debe considerar que sigue siendo relevante para los docentes en cualquier ámbito.

El hecho de generar apuestas que sean integradoras y que abandone un poco los métodos tradicionales puede ser un enfoque de relevancia a la hora de seguir formando docentes, y hace parte de las diferentes verbalizaciones que las entrevistadas comentaron:

[...] Pero eso es muy chévere, porque da la oportunidad de que uno se exprese, de que uno diga lo que está pensando, de cómo se siente y lograr algo bonito, no simplemente como escuchar al que está diciendo, [...], que no sea algo tradicional, sino que sea algo constructivista, ¿cierto? ¿Qué opina usted? ¿Qué trae el conocimiento y qué opina uno que es el que está escuchando? (Entrevista semiestructurada, 12 de marzo, 2025)

De igual manera, otra de las docentes vuelve a traer el aspecto de romper con lo tradicional del abordaje metodológico. Y a su vez, habla sobre la importancia del diálogo en estos encuentros, de compartir sus aprendizajes a sus compañeras, convirtiendo los espacios en encuentros en donde la construcción de conocimiento puede ser colectiva y dinámica, al respecto de esto, autores como Díaz y Núñez (2021); García (2018); Mata Pérez et al (2022), hablan sobre la importancia del diálogo en el fortalecimiento o la transformación de las prácticas: “Pero es muy importante porque uno se expresa lo que siente, cómo se siente y lo que ha vivenciado acá [...] como muy valioso porque ante todo cada una se expresa a su manera” (Entrevista semiestructurada, 12 de marzo, 2025)

Allí, se develan los diferentes aportes de las docentes con respecto a la importancia del factor participativo que tuvieron las actividades y también del componente fundamental del diálogo durante estos espacios, un aspecto que fue clave en la construcción colectiva del conocimiento y que como muchas de ellas mencionan, son espacios diferentes que les permitieron compartir y reflexionar frente a su labor: “Pasar un rato agradable, ameno...

falta hacer muchas actividades en pro de hacer eso. Hacerlas más lúdicas” (Entrevista semiestructurada, 5 de marzo, 2025).

Teniendo en consideración la mención al componente lúdico en el desarrollo de las metodologías participativas se identifica en autores como Lauricella y Edmunds (2022), la relevancia dada a las estrategias lúdicas, las cuales representan una experiencia distinta al aprendizaje tradicional, que al tener el componente de la diversión incluido puede fomentar aún más la participación de los actores que hacen parte de la actividad. De igual manera autores como Soltero-Sánchez et al. (2023) y Gutiérrez-Delgado et al. (2018), afirman que este tipo de abordajes lúdicos propician la participación y construyen un aprendizaje significativo.

En cuanto a la relevancia del componente lúdico en los escenarios educativos Torres Forero (2019), afirma que:

El espacio lúdico hace parte de la misma situación existencial: el espacio que es un continuum socio-histórico; cultural y físico no puede ser revolucionado y enriquecido sin la activación y dinamización de la imaginación y la creatividad de los hombres y las mujeres en su encuentro colectivo. (Arbeláez, 2002, p. 11, como se citó en Torres Forero, 2019, p. 8)

Considerando los aportes anteriores, el componente lúdico guarda estrecha relación con la participación, permitiendo que la construcción de conocimiento por parte del grupo sea diferente en el sentido en que busca de ellos un rol activo dentro del encuentro, propiciando que se construya aprendizaje desde la creatividad misma y desde la dinámica que promueven las estrategias metodológicas de este tipo.

El hecho de que se manifieste en las docentes que es necesaria la implementación de actividades lúdicas de las que ellas sean participantes tiene relación con lo planteado por los diferentes autores, y es que esa participación activa que permitieron las diferentes estrategias metodológicas trabajadas (mapeo, mural de expresiones, jardín de metodologías participativas, árbol de la vida), haciéndolas protagonistas de los espacios y participar

activamente, dejando de lado como algunas expresaron el hecho de solo escuchar a la persona que se encarga de dirigir la actividad, sino que aquí ellas pudieron ser quienes realmente direccionaban los espacios y por medio de las diferentes estrategias se apropiaron de las mismas y seguramente como lo mencionan los autores anteriormente relacionados, gracias a ese componente lúdico y divertido, su motivación para participar fue aún mayor.

En síntesis, el componente lúdico fue de gran relevancia para construir espacios que rompieran un poco con la rutina de su labor diaria y que como se ha venido presentando con base en diferentes autores y autoras, puede ser clave a la hora de transformar las prácticas educativas iniciando desde los mismos docentes, quienes posteriormente van a transmitir ese conocimiento y la posibilidad de potenciar las estrategias metodológicas participativas a sus alumnos y alumnas. A su vez, se reconoce el valor de las estrategias metodológicas en pro de incentivar una participación verdaderamente activa, que promueve la construcción de aprendizaje colectivo y que se presenta como una herramienta para fortalecer los escenarios educativos, haciéndolos dinámicos.

En este contexto de indagación por las estrategias metodológicas utilizadas emergieron dos subcategorías que las docentes relacionaron como efecto o resultado importante producto de su utilización, se hace referencia al fortalecimiento del trabajo en equipo y a la motivación laboral. A continuación, se desarrollarán estas dos subcategorías que guardan relación con las estrategias metodológicas para la construcción de escenarios de diálogo y cooperación utilizadas, que se presentaron anteriormente.

Trabajo en equipo

A partir de lo anterior, se identificó que las docentes reconocen que las estrategias metodológicas fueron efectivas en términos de reconocer la importancia del trabajo en equipo, para ellas: “Fue importante reconocer las habilidades de cada una y cómo nos complementamos” (Entrevista semiestructurada, 5 de marzo, 2025). Consideran que las diversas actividades ejecutadas les permitieron reconocerse a ellas mismas y a sus compañeras al ser un espacio en donde tenían la oportunidad de expresarse y escuchar a la otra. A su vez, fueron espacios percibidos como esenciales para promover el trabajo en

equipo como menciona una de las entrevistadas: “No, pues yo diría que ahí es donde se resalta mucho, mucho, mucho el trabajo en equipo. [...] En esos espacios se fortalece mucho y uno lo vivencia ahí” (Entrevista semiestructurada, 5 de marzo, 2025).

Siguiendo con esta misma línea, se puede decir que las intervenciones y estrategias metodológicas que invitan al trabajo grupal pueden ser un complemento importante cuando la intención es fortalecer el trabajo en equipo, al ser, como lo mencionan las docentes, un espacio que brinda la oportunidad del reconocimiento mutuo y la construcción colectiva de saberes.

En relación a lo anterior, se resalta la importancia como dice la primera docente de reconocerse mutuamente y de la importancia que tiene este aspecto a la hora de construir conocimiento de manera colectiva, siendo importante dentro de estos entornos de trabajo que buscan generar un diálogo con respecto a temas de importancia dentro del área educativa. Con respecto a lo anterior, la siguiente cita menciona que: “Los equipos aportan la diversidad en conocimientos, actitudes, habilidades y experiencias cuya integración permite ofrecer respuestas rápidas, flexibles e innovadoras a los problemas y retos planteados, promoviendo el rendimiento y mejorando la satisfacción de sus integrantes” (Rico et al., 2010, p. 47).

Teniendo en cuenta los aportes de Rico (2010), se reconoce a su vez lo importante que es promover este tipo de encuentros en las instituciones con los y las docentes, buscando crear escenarios que promuevan el aprendizaje y la construcción colectiva del mismo, a partir del reconocimiento mutuo, que será un elemento importante para trabajar el trabajo en equipo. Teniendo en consideración que las intervenciones realizadas con las docentes tenían un gran componente de unión y colectividad, se presentaron verbalizaciones al respecto de cómo ese abordaje posibilitó el reconocimiento de cada una lo que en veces también llevó a pensarse en cómo organizarse mejor para potenciar su trabajo en equipo como se verá más adelante. Una de las docentes expresó lo siguiente:

Valorar lo que cada una sabe hacer a su modo. Porque todas no somos buenas para todo. Hay unas que somos buenas para escribir, otras para leer,

otras para dibujar, otras para las manualidades. Pero como es un trabajo en equipo, todas nos complementamos y sacamos adelante una tarea. Entonces, siempre es como valorar el poquito que hace cada una. (Entrevista semiestructurada, 12 de marzo, 2025)

De nueva cuenta, aparece la importancia del reconocimiento de la otra y del trabajo en equipo, a partir de lo anterior, los autores Cardona y Wilkinson (2006), mencionan lo siguiente:

Trabajar en equipo consiste en colaborar organizadamente para obtener un objetivo común. Ello supone entender las interdependencias que se dan entre los miembros del equipo y sacar el máximo provecho de ellas en aras a la consecución de esa meta (misión) común. Cada miembro del equipo tiene una concreta personalidad y unas habilidades, conocimientos y experiencias específicas que aportar, que se diferencian de las del resto de miembros del equipo. (p. 1)

Con respecto a lo mencionado por los autores es relevante el aspecto de comprender las interdependencias entre los miembros del grupo, algo que ha sido mencionado de manera repetitiva por cada una de las docentes y la relación que guarda el hecho de cómo el reconocimiento de las habilidades de la una y de la otra puede ser un elemento importante que tienen como grupo para entender cómo se pueden complementar, buscando potencializar el trabajo que realizan constantemente en la institución. A su vez, la importancia de que cada una de ellas reconozca su rol dentro del grupo, identificando cuál es su lugar y su aporte dentro del grupo, puede ser clave a la hora de organizarse mejor.

Continuando con esta línea, otra de las docentes comenta que este tipo de espacios fortalecen sus prácticas educativas ya que les permite demostrar su “valor” en el grupo y el hecho de que el rol de cada una es importante a la hora de llevar a cabo una actividad en grupo:

Lo fortalece desde muchos sentidos, desde el sentido de que todas tenemos un valor como seres humanos, como profesionales, que independientemente del cargo que tengamos todas, somos muy importantes al desarrollar una actividad, todas cumplimos unas funciones importantes y que una la complementa a la otra. (Entrevista semiestructurada, 19 de marzo, 2025)

La importancia que las docentes le dan al hecho de darse a reconocer con sus compañeras así como de reconocerse mutuamente es de relevancia para algunos autores cuando hablamos del trabajo en equipo. Como se evidencia a continuación:

El trabajo colaborativo es un proceso de construcción social en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, debido a la interactividad con otros miembros de su grupo. Desde esta perspectiva, el resultado de un trabajo hecho en un grupo colaborativo tiene un valor superior al que tendría la suma de los trabajos individuales de cada miembro de dicho grupo y fomenta las formas de relación y asociación que se establecen entre los miembros de un colectivo docente. (García Pérez et al., 2015, p. 3)

Como menciona el autor, es importante el papel de las actividades grupales entre los equipos de docentes y en general, en cualquier otro grupo, ya que este tipo de escenarios posibilitan un relacionamiento positivo entre los y las integrantes, en donde el rol de cada una suma y el conocimiento que se genera no es individualizado sino que busca ser colectivo, escuchando a los otros y dándole a los y las docentes la oportunidad de contar lo que sabe, siendo a su vez, complementada por sus compañeros. Es allí donde se alberga la relevancia de la promoción de este tipo de encuentros de cooperación y de diálogo en instituciones educativas, dirigidas hacia los y las docentes, buscando fomentar el trabajo en equipo que es clave sobre todo en estos espacios donde exista una gran carga de actividades en donde el trabajo colectivo entre compañeros toma un gran valor:

Entonces, ese es un espacio para conocernos y tal vez para mejorar la forma en que cada uno... O sea, cómo nos percibimos mutuamente aquí entre

compañeras, que todas tenemos grandes habilidades y que para el momento de trabajar en equipo se vuelve un excelente complemento. (Entrevista semiestructurada, 19 de marzo, 2025)

En relación con lo anterior, Abarca Alpízar (2016), considera que, en los talleres participativos, como es el caso de estas actividades, se presenta la posibilidad de generar “espacios de encuentro y de intercambio de saberes entre personas aprendientes, las subjetividades, las percepciones, intuiciones, vivencias y saberes, cobran importancia y relevancia” (p. 104). En referencia a lo último, y como menciona el autor, permitir que estos espacios de encuentro se realicen, pueden promover a su vez el cambio positivo de las prácticas educativas entre docentes. Compartir y dialogar frente a sus conocimientos se presenta también como un aporte relevante para sus labores y para la mejora de las mismas, como mencionan diversas docentes frente a algunas actividades, que posibilitaron en menor medida la mejora de sus prácticas “Nos ayudó a ver la importancia de apoyarnos en nuestras fortalezas para resolver dificultades en el aula” (Entrevista semiestructurada, 5 de marzo, 2025).

Reconociendo las verbalizaciones de las docentes, se hace evidente que encontraron en estos espacios un lugar para expresarse, compartir, escuchar, reconocerse, trabajar en equipo y construir aprendizaje en colectivo que, además, como lo mencionan, les servirá para fortalecer sus prácticas educativas:

En el Hogar Infantil, el trabajo en equipo es súper, es excelente. Porque siempre eso lo tenemos en cuenta todas. Pero es un espacio muy bueno ¿por qué? porque uno está compartiendo con las compañeras y ¿Qué pasa al compartir con las compañeras? [...] por ejemplo, cuando llegamos compartimos, pero cosas así superficiales, en cambio este espacio se dio como para ir más a fondo [...] Yo, por decir, de ella, no sabía muchas cosas y ya entramos con mucha más confianza. (Entrevista semiestructurada, 26 de marzo, 2025)

A su vez, como lo menciona la docente, en estos espacios también se promueve la confianza entre las compañeras, siendo otro elemento clave para el trabajo en equipo y para incrementar el relacionamiento positivo entre ellas como compañeras, como se menciona a continuación:

El trabajo colaborativo, no es la simple interacción e intercambio de información entre los miembros del grupo, implica la posibilidad de ser capaz de confiar en los compañeros para apoyar el propio aprendizaje y proporcionar intercambios en un ambiente no competitivo. (Perez y Sánchez, 2012, p. 101)

Este aspecto también fue mencionado en otra de las entrevistas por una de las participantes: “son actividades que le permiten a uno como entrar más como en confianza con las compañeras, como el compartir como esas ideas que a veces por el afán del momento se lo tiene cuando socializa” (Entrevista semiestructurada, 19 de marzo, 2025). Es de esta manera en donde se halla a su vez lo importante de que estos espacios de encuentro en las intervenciones tengan un componente que genere seguridad y confianza entre los y las participantes, permitiendo así que se puedan desenvolver sin problemas y sin el miedo a ser juzgadas o juzgados. Siendo relevante no solo para las intervenciones sino también para la experiencia de los y las participantes, generando que la actividad logre profundizar en aspectos clave para trabajar con el grupo.

Finalmente, como se ha venido mencionando, a partir de la información generada con las docentes participantes, se encuentra la importancia que le da el grupo al trabajo en equipo ligado al reconocimiento mutuo, el cual permitió a su vez develar la importancia de organizarse y ver el rol que cada una cumple dentro del mismo, destacando su valor para cada actividad que llevan a cabo. De igual manera, son aportes a considerar para la institución y para otras instituciones en donde la docencia esté presente, en donde este tipo de espacios de construcción de aprendizaje colectiva puede ser esencial para la formación y transformación constante del equipo de docentes, buscando fomentar espacios de seguridad,

en donde puedan expresarse libremente y se promueva también un ambiente laboral positivo, que en términos generales será de gran valor para el trabajo en equipo.

Motivación laboral

Por otro lado, durante las verbalizaciones de las docentes relacionadas con las estrategias metodológicas utilizadas, se identificó el aspecto de la motivación o de las ganas de superarse a sí mismas como educadoras durante estos espacios de encuentro con sus pares. Se pudo develar que el hecho de compartir con sus compañeras posibilitó hallar en la otra un factor motivante para su desarrollo profesional:

Entonces yo, pues acá compartiendo y todo es como... ¿cómo le digo?, el observar a las compañeras que con esa facilidad hacen un dibujo y hacer algo como tan sencillo [...] Entonces eso lo motiva a uno mucho porque uno se puede expresar de otras maneras. (Entrevista semiestructurada, 5 de marzo, 2025)

A través de lo expresado por la docente, se puede decir que el hecho de poder encontrarse con sus pares y compartir sus conocimientos, así como escuchar los aportes de la otra, la motivó de alguna manera para mejorar en su labor. De igual manera, con respecto a otra de las actividades realizadas, una de las docentes comentó algo similar frente a estos encuentros: “Ayuda a enriquecer el conocimiento de las maestras jardineras, el compartir, hacer actividades juntas, el aprender una de las otras” (Entrevista semiestructurada, 19 de marzo, 2025). Con respecto a lo mencionado por ambas, autores como Jiménez y Jiménez, (2003); Krichesky y Murillo, (2018) y Orbegozo, (2019), afirman que encontrarse y hacer esa unión entre ellas les permite visualizarse y trabajar para mejorar en lo que se necesita fortalecer.

Según lo anterior, se guarda una relación entre la teoría de estos diferentes autores y la realidad sistematizada con las docentes, donde se puede decir que los espacios que fomentan encuentros colectivos promueven en mayor medida la motivación laboral entre

pares. La relación entre el trabajo colaborativo y la motivación laboral entre ellas también fue verbalizada en diferentes ocasiones:

[...] la actividad es buena porque, como dicen las compañeras, fue en grupo y cada una mira sus fortalezas y sus debilidades. Pero si éramos como la unión, decíamos yo también fallo en esto, yo también fallo en esto, ¿De qué manera vamos a trabajar para mejorarlo? (Entrevista semiestructurada, 5 de marzo, 2025)

Como complemento a lo mencionado por su compañera, otra de las docentes dijo: “[...] resalto mucho el trabajo en grupo [...], trabajo colaborativo que ayuda a llegar a un objetivo que hay por mejorar” (Entrevista semiestructurada, 5 de marzo, 2025).

El valor que le dan las docentes al componente colectivo en pro de la motivación o la busca de mejora juntas ha sido mencionado por diferentes autores, como se menciona a continuación:

La motivación es el motor que nos mueve en cualquier trabajo, pero no debemos enfrentarnos solos a esta aventura. Existen herramientas capaces de mantener la motivación en el teletrabajo para reducir la sensación de soledad, la menor socialización y el efecto túnel provocado al percibir una pequeña parte de lo que ocurre en el entorno laboral. (Parrales-Reyes et al., 2022, p. 181)

La motivación laboral hace parte esencial no solo del trabajo en equipo sino también de un ambiente laboral positivo y de mejora continua. Al ser un elemento importante dentro del entorno de la sistematización, resulta importante destacar como dice el autor Parrales-Reyes (2022) la oportunidad de impulsar la motivación en los entornos de trabajo, permitiendo espacios como estos de encuentro centrados en la formación constante de los docentes, evitando que estas reuniones solo sean espacios de formalidades que no aportan realmente al talento humano. Como menciona Daza Rodríguez (2022), “Tener un ambiente de cooperatividad debe ser fundamental para realizar acciones empresariales que

logren alcances productivos exitosos; los resultados positivos implican pasión e intensidad por lo que se está haciendo” (p. 9).

Siguiendo con la misma línea, estos espacios permiten retroalimentarse con respecto a su labor y a su vez, tener en cuenta nuevas ideas o estrategias educativas de parte de sus pares que les permite aprovechar los encuentros formativos:

Yo creo que... como las diferentes ideas que teníamos cada una al momento de realizar cada uno de los punticos. De pronto una compañera realizaba su clase y la realizaba pues diferente a como uno está acostumbrado o como a uno pensaba. Entonces uno, por ejemplo, lo que decía (nombre de la compañera) ahorita, uno dice ve, ahí está la actividad y me parece chévere, bueno, voy a hacerla. (Entrevista semiestructurada, 19 de marzo, 2025)

Teniendo en cuenta lo expresado, a veces los diferentes aportes contruidos por cada una de ellas les permitía adquirir conocimiento con respecto a cómo elaborar sus clases o a tener en cuenta estrategias educativas que quizás no conocían hasta ese momento. Es por ello que intervenciones de este tipo, que son formativas, pero a que su vez buscan promover la colectividad dentro del grupo pueden ser fundamentales a la hora de incentivar la motivación de manera implícita en las y los trabajadores. Es importante por ello, que las instituciones permitan la posibilidad de incentivar encuentros de este tipo entre pares, en donde se construye el conocimiento de manera continua y se logra fomentar la motivación laboral a partir del trabajo colaborativo. Como se reafirma a continuación:

La motivación debe estar considerada en las instituciones y empresas para obtener resultados positivos en sus subordinados para que todas las actividades que se realizan se lleven a cabo por medio los objetos de esta, es decir, en relación con el trabajo. La motivación muchas veces la vinculan con los incentivos debido a el entusiasmo que es notorio en los trabajadores influyendo de manera positiva en el comportamiento del individuo, impulsándole a lograr sus objetivos en la organización, además de alcanzar

sus metas personales debido que mejora el nivel de satisfacción en las actividades que realiza. (Bohórquez et al., 2020, p. 386)

Es importante hallar las diferentes maneras de promover la motivación laboral del talento humano en las instituciones para un mejor desempeño laboral y un buen ambiente de trabajo. En este caso hallamos que espacios de trabajo colaborativo pueden incentivar esa motivación entre pares:

Yo pienso que uno valoraría como el tiempo, el tiempo... y el... y el proceso de cada uno. Porque, por ejemplo, yo puedo tener muchas ganas de trabajar y estoy con disposición, pero (nombre de la compañera) de pronto no. Entonces, si yo trabajo en grupo y motivo a (nombre de la compañera) vamos a hacer las cosas como con más rapidez, con más agilidad, con amor. (Entrevista semiestructurada, 5 de marzo, 2025)

A su vez, hay que destacar como dice Acosta Carrillo (2021), que la motivación va más allá del salario y puede componer diferentes elementos, como el hecho de promover el trabajo colaborativo y la motivación entre compañeros, siendo flexibles. Como en este caso, en donde permitir la dinamización de estos encuentros propició en mayor o menor medida la motivación entre pares. Por su parte el autor León Iguarán (2019), hace énfasis en el rol del clima organizacional en la motivación de los trabajadores, de allí la importancia que se puede hallar en impulsar fuertemente el trabajo colectivo y la motivación entre pares.

Con respecto a lo anterior se establece la conexión entre lo expresado por algunas docentes como: “Estas dinámicas nos ayudan a pensar y a escucharnos, a veces uno cree que solo hace su trabajo y ya, pero aquí vimos que podemos mejorar juntas” (Entrevista semiestructurada, 12 de marzo, 2025). “La actividad fue buena porque fue en grupo hacemos la unión y como trabajar para mejorarlo” (Entrevista semiestructurada, 5 de marzo, 2025). A partir de lo expresado se denota la importancia que le dan a la unión o al compañerismo hallado durante los espacios, siendo importante también para que estos encuentros sean espacios seguros en donde las docentes puedan expresarse y compartir de

manera confiada lo que conocen a sus pares, permitiendo crear esos escenarios de mejora mutua y continua, como lo dicen García y Arvelo (2021): “En las instituciones, no solo se generan lazos laborales sino también del tipo social y afectivo que, aunado a las jornadas laborales extensas, hacen que de manera imperiosa se requiera de un ambiente laboral propicio, seguro y confortable” (p. 548).

Finalizando con este apartado se destaca la influencia del trabajo colaborativo en la motivación laboral entre pares, siendo un elemento importante a tener en cuenta para las instituciones a la hora de promover a su vez un ambiente laboral apto y de formación continua del talento humano.

5.2 Las percepciones de las docentes frente a la relevancia de los escenarios de diálogo y cooperación para el fortalecimiento de sus prácticas educativas.

Con respecto a las percepciones de las docentes frente a la relevancia de estos espacios de encuentro, se halló lo siguiente:

Prácticas reflexivas

Las docentes destacan el impacto positivo de las actividades colaborativas en la autorreflexión de sus prácticas educativas. A partir de algunas verbalizaciones se puede encontrar que la reflexión fue un elemento constante durante las actividades ejecutadas, permitiendo pensar en su labor diaria, en cómo llevaban a cabo sus clases y a su vez en el valor de preguntarse constantemente el trabajo que realizan diariamente. A continuación se presentarán las diferentes verbalizaciones que dan cuenta de lo mismo:

En el afán del día a día que nosotros tenemos, no nos ponemos como a reflexionar, como que bueno, este es un punto a favor mío, yo hice bien esto, vamos bien, hay que mejorar en esto de pronto el día a día, voy el día de mañana, pero me gustó porque eso a veces hacer como un pause en la vida de uno, porque más que en lo pedagógico, en la vida de uno y mirar qué fortalezas tengo, porque soy buena yo y también que uno tiene errores, como

todos humanos tenemos errores y para mirar en un mañana que podemos mejorar. (Entrevista semiestructurada, 5 de marzo, 2025)

De igual manera, este tipo de verbalizaciones son apoyadas por otras de sus compañeras, como a continuación:

A veces de tanto afán que nosotros manejamos, se nos olvida eso, como sentarnos a reflexionar, a meditar en cada parte y de esa forma gráfica fue buena y compartimos también con las compañeras porque a veces ellas expresaban no, pero es que usted tiene tal cosa, es que usted es buena para tal cosa, entonces es bueno eso que le digan las críticas constructivas a uno. (Entrevista semiestructurada, 5 de marzo, 2025)

Según lo expresado por una de las docentes se devela que el acto de reflexionar no es constante dentro de la institución, justamente por el poco tiempo con el que se cuenta para motivar este tipo de actividades dentro de la misma. Resulta importante mencionar que como manifiestan diversos autores el papel de las prácticas reflexivas guarda una estrecha relación con el desarrollo laboral: “El desarrollo de estrategias para fomentar la práctica reflexiva en los docentes es crucial tanto para la profesionalización de la carrera docente como para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes involucrados” (Balabarca-Poves et al., 2024, p. 7). Siguiendo con esto, en este caso particular se puede decir que para la institución resulta importante fortalecer el acompañamiento a las docentes, en donde se promueva más prácticas que le permita al talento humano cuestionarse e impulsar sus labores.

Al respecto, se hallan diferentes expresiones similares por parte de otras compañeras en las distintas actividades realizadas: “El reconocer las destrezas y habilidades de cada una. El reconocer los talentos de las compañeras, y aprender a reconocerse a uno mismo. Yo creo que es lo más importante y lo más difícil [...] pero nunca nos ponemos como a pensar, reflexionar, yo qué estoy haciendo bien” (Entrevista semiestructurada, 12 de marzo, 2025). A su vez, otra de las docentes menciona lo siguiente: “[...] como uno sabe, poco tiempo le queda, pero yo creo que cuando nosotras nos podemos ayudar y nos

podemos colaborar, podemos dar una manito, nos ayudamos y nos colaboramos, entonces es algo que nos pone a pensar y de pronto a reflexionar a veces” (Entrevista semiestructurada, 19 de marzo, 2025).

En base a lo anterior Pérez-Díaz (2020) considera que: “El educador debe tener como esencia en su práctica la reflexión, desde su formación inicial, de manera continuada y en su labor diaria. La reflexión debe ser parte del ejercicio profesional del maestro” (p. 124). En esta misma línea y a partir de los autores mencionados se halla en la literatura que la reflexión juega un papel importante a la hora de promover la profesionalización de los docentes, esta idea es apoyada por autores como Balabarca-Poves et al. (2024); Jiménez Muñoz et al. (2017) y Perrenoud (2004). De allí la importancia de que en la formación continua de los y las docentes se tengan presentes las prácticas no tradicionales que buscan formar docentes críticos y reflexivos en su labor, resultando no solo en un aspecto beneficioso para los y las docentes sino también para sus alumnos, quienes posiblemente verán estos resultados en sus clases como lo dice Zeichner (1993).

Al respecto Zeichner (1993) resalta cómo este proceso de prácticas reflexivas no es un paso a paso a seguir, sino que es un proceso más amplio y que tiene como intención posibilitar entornos en donde él o la docente puedan cuestionarse, preguntarse, emocionarse al respecto de su labor diaria como educador o educadora. Esta idea es apoyada por Domingo (2021):

Para el docente crítico-reflexivo reflexionar sobre la enseñanza supone fuertes dilemas y procesos de toma de decisiones, no es tan solo pensar en medios para lograr fines que no se cuestionan. La formación de este tipo de profesorado se vuelve más compleja, más profunda y menos técnica, más humana, que potencia un desarrollo profesional y personal del docente mucho más profundo y valioso. (Domingo, 2021, p. 7)

Se puede decir que impulsar prácticas más reflexivas cuenta como un proceso más humanizador del aprendizaje, en donde los encuentros son más cercanos y no se trata de que sean perfectos o sigan una línea tradicional, lo importante es la intencionalidad

verdadera de promover estos encuentros entre docentes, buscando alternativas a las tradicionales que permitan un fortalecimiento de las prácticas educativas. Al respecto de lo anterior, una de las docentes resaltó el valor que le dio a uno de los encuentros gracias a ese componente humano:

Que aquí haya entonces como en ese compartir y ante todo, como vuelvo y lo repito, el respeto que hay le da uno como esa confianza para uno expresarse y decir las cosas sin pena. A mí también me parece muy enriquecedora porque es un espacio que lo invita a uno como a reflexionar y a catalogar qué es lo más importante que realmente se ha vivido, qué es lo que realmente lo ha marcado positivamente. (Entrevista semiestructurada, 26 de marzo, 2025)

La apreciación anterior hace referencia a la actividad del árbol de la vida, en donde se les permitió hablar de manera libre sobre su vida tanto personal como profesional, buscando un enfoque más humanizado y reflexivo en la formación. En referencia a esto, Suazo y Nuñez (2021), afirman que “En concreto, el desarrollo de los procesos reflexivos puede propiciarse con la ayuda de diversos enfoques pedagógicos didácticos, tanto en los sujetos en formación inicial como en aquellos que ya se encuentran ejerciendo en el aula” (p. 43).

Es así como regresa la importancia de propiciar nuevos escenarios de formación diversos en donde el uso de estrategias metodológicas dinámicas sean una herramienta de gran utilidad en las intervenciones, y se formen docentes reflexivos a través de actividades más participativas y que fomenten el rol protagónico de los mismos. De igual manera, lo anterior no se convierte en una tarea fácil, ya que promover prácticas reflexivas debe ser un compromiso de cada institución educativa y del enfoque que desea darle a la formación continua que les brinda a sus docentes. Aun así, no deja de ser una apuesta relevante para los y las educadoras en la actualidad así como para quienes intervienen en este tipo de procesos. Como bien lo dice Zeichner (1993):

La tercera característica de mi visión de la práctica reflexiva consiste en el compromiso a favor de la reflexión en cuanto práctica social. Se trata de constituir comunidades de aprendizaje de maestros en las que éstos se apoyen y estimulen mutuamente. A mi modo de ver, este compromiso tiene un importante valor estratégico para crear las condiciones que permitan el cambio institucional y social. La capacitación de los maestros en cuanto individuos es inadecuada: los maestros necesitan comprobar que las situaciones concretas que experimentan están muy relacionadas con las vividas por sus colegas. (p. 8)

La práctica reflexiva no como un conjunto de pasos a seguir sino como un compromiso real por parte de las instituciones y de los y las docentes que hacen parte de estos espacios. Un compromiso que verá resultados en la formación de docentes más críticos y reflexivos, dando como resultado la mejora de las prácticas educativas, promoviendo la transformación constante de las mismas o al menos un fortalecimiento de ellas. Siendo la transformación continua un aspecto de relevancia para las instituciones educativas, el hecho de impulsar este tipo de prácticas dinámicas y reflexivas se convierte en un tema de discusión.

A su vez, se destaca no solo el papel de las instituciones y los y las docentes en este espacio, sino también de los profesionales a intervenir en los mismos, quienes tendrán un rol clave a la hora de promover un espacio seguro y de motivar la reflexión desde el punto de vista humanizado, no siguiendo un orden determinado, sino buscando la verdadera transformación de las prácticas o al menos de promover un fortalecimiento que empieza desde el ser de los y las docentes:

Se resalta en el estudio la importancia que genera el acompañamiento de un mediador y de los pares en el ejercicio reflexivo de los docentes, permitiéndole reflexionar de manera sistemática y continúa en los procesos pedagógicos que generan un cambio en el pensamiento del profesorado como agentes transformadores y como seres inacabados, de manera que

puedan avanzar en el desarrollo de sus potencialidades. (Pérez-Díaz et al., 2020, p. 126)

Por otro lado, también la importancia de guiar estas conversaciones reflexivas hacia el día a día en la institución y promover la discusión al respecto de temas de importancia como docentes, sin perder el foco de lo realmente importante, buscando que el conocimiento generado entre pares se convierta en una fuente de mejora de las prácticas a partir de la retroalimentación conjunta. Hay que destacar a su vez, que las prácticas reflexivas deberían buscar el protagonismo de los y las docentes, permitiéndoles ser los actores clave dentro de los procesos ya que son ellos y ellas quienes potenciarán a partir de lo trabajado su labor profesional:

La práctica reflexiva corresponde a un proceso intencionado y consciente. Intencionado en la forma en que intenta generar transformaciones y aprendizajes en los sujetos, consciente en la medida en que los profesores asumen dimensiones éticas y políticas vinculadas a su propio proceso formativo y el de sus alumnos. (Jiménez Muñoz et al., 2017, p. 590)

En síntesis, las prácticas reflexivas se convierten en una herramienta necesaria en las instituciones educativas si lo que se busca es formar profesionales en constante formación, en donde la reflexión toma un lugar importante a la hora de asumir un rol crítico a partir de la labor que realiza cualquier profesional. De igual manera, se destaca que las prácticas reflexivas no son un conjunto de pasos, sino más bien un acto de compromiso con el que deben contar las instituciones para promover verdaderamente un abordaje que sea reflexivo. Para finalizar, estos espacios de prácticas reflexivas deben considerar la importancia del rol protagónico de los y las docentes en los mismos, siendo ellos y ellas quienes asumen o no una postura crítica ante sus labores y a su vez, la búsqueda constante de mejora o fortalecimiento de sus prácticas.

Diálogo

El diálogo, en la percepción de las docentes participantes, tuvo un papel fundamental dentro de las actividades realizadas colectivamente. Teniendo un aporte tan relevante durante nuestros encuentros, fue un elemento mencionado por diferentes docentes, dando cuenta del valor que las mismas le dieron y de su percepción con respecto al mismo en relación al fortalecimiento de sus prácticas educativas y de lo difícil que es para ellas darle un espacio constante al diálogo.

Primeramente, es importante reconocer que el diálogo como lo mencionan Villegas Graterol y Hernández Caamaño (2017), es una herramienta clave para promover relaciones de horizontalidad entre pares y de reflexión sobre la práctica. Esta idea es apoyada por diversos autores como Iraola et al. (2024); Mata Pérez et al. (2022) y Deglau et al. (2006), quienes hablan de la importancia del diálogo entre docentes, siendo una gran herramienta para potenciar la reflexión y el intercambio entre ellos que además promueve el desarrollo profesional y la mejora de sus prácticas. En este orden de ideas y a través de las verbalizaciones de las docentes, se puede decir que este aspecto guarda relación con la teoría revisada y es que diferentes docentes manifestaron que el diálogo fue un aspecto a destacar durante nuestras actividades:

Para mí fue como algo de gran satisfacción porque cada una plasmó y expresó de acuerdo a su creatividad de la manera que lo sentían, ¿cierto? Pero también lo que dice aquí mi compañera que nos brindó usted como esa oportunidad, espacio como retroceder y empezar a escalar, ¿sí? Entonces así como vamos escalando, como ir recordando todo ese proceso, como transportarse a ese antes, ir, hasta el momento donde estamos y cada una también a su vez expresar como la experiencia que llevamos en el caminar. (Entrevista semiestructurada, 26 de marzo, 2025)

Como menciona la docente, la oportunidad para ellas de expresar sus saberes, de conversarlos con la otra y de ser escuchadas fue clave para estos espacios. Esto gracias a que les permitió pensar en el camino que llevan recorrido y recoger todo ese conocimiento

para ponerlo en diálogo con la otra, reconociendo que lo que ellas tenían para decir era importante para el espacio. Al respecto de lo anterior, se encuentra la siguiente afirmación:

[...] el diálogo supone más que una conversación, no puede ser reducido a un acto de depositar ideas de una persona a otra, sino que conlleva una relación dialógica y esa relación, que supone horizontalidad, se define como una intercomunicación entre personas que están siempre dispuestas a conocer. El diálogo es un encuentro que permite la reflexión y la acción de los sujetos. (García, et al., 2017, p. 32, como se citó en Suazo y Nuñez, 2021, p. 45)

Cuando se habla del diálogo como una estrategia en la educación no se refiere a una simple conversación que se puede tener banalmente durante el día, sino que se trata de una relación como se menciona en la cita anterior. Se trasciende del diálogo a una relación de horizontalidad, en donde no existe una jerarquía sino que los aportes de todos y todas son relevantes para el encuentro. En donde lo que se prima es poner a discusión aspectos de interés para todos y todas buscando generar conocimiento de manera colectiva, haciendo un ejercicio mediado por la reflexión. Es por esto por lo que no a todo se le puede llamar diálogo, ya que éste en mayor medida debe ser organizado o guiado hacia un punto de interés conjunto, que además promueva la participación activa de los actores, incentivando a un espacio de igualdad y de seguridad a la hora de transmitir nuestros aportes a los y las otras.

Como lo mencionó una de las docentes frente a estos espacios de diálogo:

[...] pero es muy importante porque no se expresa lo que siente como se siente y lo que ha vivenciado acá y uno llega a la conclusión que hay mucho respeto porque así yo escriba mis palabras chuecas lo que yo haga una flor toda torcida pero todas respetan [...] como muy valioso porque ante todo cada una se expresa a su manera. (Entrevista semiestructurada, 19 de marzo, 2025)

La importancia de la participación activa en estos espacios de diálogo es el hecho de que permite que todos y todas se expresen libremente, sin el temor a ser juzgados por sus pares, sino que promueve una relación amena que posibilita el intercambio de ideas y la construcción de conocimiento de manera profunda, ya que todos y todas reconocen la importancia de su voz dentro de los mismos. Al respecto de lo anterior se halla la siguiente afirmación:

[...] se construye una educación participativa y emancipatoria desde la integración de todos los miembros de la comunidad educativa en el aula, en donde cada uno tiene algo que aportar, donde se genera construcción de pensamiento colectivo desde el consenso y el disenso para crear, intercambiar o modificar significados. (Caicedo y Vaca, 2017, p. 6)

Para que los espacios sean verdaderamente de diálogo la participación activa de todos los participantes es fundamental y no debe ser ignorada. De igual manera, se presenta como un espacio para hablar sobre la cotidianidad de la labor, convirtiéndose en escenarios que pueden fortalecer las prácticas educativas si se tienen presentes de manera constantes. Como menciona Gonfiantini (2016):

[...] el diálogo de saberes se hace indispensable para entretrejer los diversos saberes grupales relacionándolos con el contexto. En esta integración bucleica de los saberes se sostiene la recursividad, a través de procesos inter y transdisciplinarios, donde se produce, democráticamente, el intercambio y la cooperación. (p. 238)

Tener presente al diálogo en la formación de docentes puede promover la colaboración y el intercambio entre pares que puede ser una apuesta importante para fortalecer las prácticas educativas. A su vez, durante estas actividades de apertura y diálogo se presenta la posibilidad del reconocimiento mutuo entre pares, enriqueciendo el proceso:

En el diálogo es posible el reconocimiento del otro que hace el yo, elemento fundamental para el ejercicio de la democracia, sistema político que valora

el derecho a disentir y deber de ser tolerante con las diferencias. El diálogo permite que el ser humano perciba su finitud y extensión en el encuentro con el otro, ya que donde empieza uno continúa el otro, el cual a la vez enriquece el yo, propiciando un nosotros. (Villegas Graterol y Hernández Caamaño, 2017, p. 102)

El aspecto del reconocimiento también fue mencionado por las docentes, haciendo referencia al aspecto positivo del mismo en cuanto a que les permite a su vez retroalimentarse de los diversos aportes de sus pares así como de que su trabajo se vea valorado por las mismas: “[...] compartimos también con las compañeras porque a veces ellas expresaban no, pero es que usted tiene tal cosa, es que usted es buena para tal cosa, entonces es bueno eso que le digan las críticas constructivas” (Entrevista semiestructurada, 5 de marzo, 2025).

Siguiendo con la misma línea Mata Pérez et al. (2022), afirma que:

Cuando se interactúa con los otros en procesos de reflexión sobre la práctica, el proceso de comunicación favorece la comprensión reflexiva de sí y del otro, de las acciones de ambos, el por qué y cómo de esas acciones se media a través de los recursos lingüísticos disponibles por el sujeto. (p. 36)

Lo que quiere decir que este encuentro de intercambio de diálogos no solo propicia el ejercicio de reflexión subjetivo sino también intersubjetivo, permitiendo no solo pensar y cuestionar con respecto a nuestras propias acciones sino también las del otro. Lo anterior quiere decir que durante estos espacios se posibilita la retroalimentación colectiva, permitiendo la búsqueda mutua de mejora, que ocurre gracias a que estas actividades son guiadas de manera que sea seguro para todas participar sin el miedo a ser juzgadas y desde el respeto mutuo. Según Mata Pérez et al. (2022), esto también posibilita el pensamiento crítico entre docentes y su profesionalización.

El hecho de intercambiar opiniones a través de un ejercicio reflexivo, como vimos anteriormente, posibilita como dice la docente la crítica constructiva, considerando que al

ser espacios en donde se dialoga con respecto al quehacer diario se tengan diversos aportes con respecto a la mejora del mismo, que pueden ser clave como equipo de trabajo a la hora de considerar aspectos que quizás no tenían presentes hasta que su compañera lo dijo, al respecto:

Las personas que se involucran en un diálogo reflexivo, no sólo reproducen éste a su interior una vez ha concluido, sino que lo personalizan y reelaboran. Encuentran alternativas a las ideas y opiniones planteadas o las hacen suyas a partir de recrearlas y replantearlas en su mente. (García, 2018, p. 2)

Cuando se propicia el diálogo colectivo se puede fortalecer las prácticas educativas, considerando la diversa cantidad de conocimiento que se construye entre docentes, posibilitando conocer y reconocer diferentes prácticas o estrategias que tienen sus pares y que quizás no tenían presente en su labor profesional.

Por otro lado, se reconoce por una de las docentes el papel humanizador del diálogo en las prácticas educativas, siendo una afirmación que es de resaltar a la hora de tener en cuenta como una herramienta que no solo dinamiza los espacios educativos ya sea entre docentes o docentes-alumnos, sino que de manera general promueve experiencias vivenciales de las mismas haciendo encuentros distintos a los cotidianos. Con respecto a lo anterior, la docente mencionó esto de la actividad del árbol de la vida, considerando que se propició el diálogo con respecto a su recorrido profesional hasta la actualidad de ese momento:

Todos los temas solo van enfocados al tema laboral, ¿sí? Que es lo que realmente pues nos compete y pues nos va como capacitando cada día para ser más competentes en nuestra profesión. Pero entonces hay pocos espacios a veces como para hablar de cosas personales o tal vez de deseos, de anhelos, entonces... Entonces, esas actividades sirven mucho para conocer qué tipo de anhelo de pronto usted tiene o usted de pronto en esas capacitaciones solamente se limita a escuchar y a participar, pero no va más

allá de lo que realmente uno debe construirse como persona diariamente, digamos que uno no solo es profesional, también es mamá, también es hija, también es hermana, entonces todo eso va como de la mano. (Entrevista semiestructurada, 26 de marzo, 2025)

En lo expresado por la docente se identifican diferentes elementos clave que ya se han mencionado, primeramente, la importancia que le da a incrementar estos espacios de diálogo debido a que pueden suponer un cambio en la forma en que se aborda el fortalecimiento de la práctica de los y las docentes. Por otro lado, hace énfasis en la importancia de la participación dentro de los mismos, lo que posibilita su rol protagónico y deja de lado el aprendizaje más tradicional de atender al expositor. Finalmente, hace referencia a un aspecto relevante sobre la búsqueda de estrategias humanizadas a la hora de formar docentes, un factor que no debe ser ignorado y que puede ser potenciado para que las experiencias sean vivenciales y más cercanas para los y las docentes, buscando verdaderamente transformar las formas en que se crea conocimiento. Al respecto, Ríos y Bejarano, (2018) mencionan que:

Así mismo, en el caso de los talleres vivenciales y los talleres reflexivos, se observó que trascienden el desarrollo de una actividad y que en la medida que afectan al ser del otro, puede apuntarse a reflexiones y transformaciones cruciales en el trato con el otro, a dinámicas que posibiliten la fluidez de la labor académica (Ríos y Bejarano, 2018, p. 48)

En la misma línea de pensamientos se puede decir que actividades que trascienden el paso a paso o la búsqueda de la perfección en una actividad interventiva puede llevar a algo más importante y es en llegar profundamente a los sujetos de intervención, algo que, a través de estrategias metodológicas como las ya mencionadas durante las actividades pueden posibilitar. Haciendo énfasis en el diálogo y la cooperación, siendo esencial en el entorno educativo y permitiendo trascender las formas de quehacer laboral por parte de los y las docentes.

Es por ello por lo que impulsar el diálogo como estrategia para la formación de docentes es relevante en la actualidad, de igual manera, se reconoce que no es una tarea fácil. En el caso de esta sistematización particular se pudo identificar que la posibilidad de dialogar constantemente frente a las prácticas educativas no es muy constante debido a factores externos en la institución:

[...] muy poco, muy poco, valor yo creo que es muy poco, al diálogo entre nosotras. ¿Y por qué? Por lo mismo, el tiempo, el tiempo porque nosotras llegamos de afán, organizamos... A veces ni nos vemos, a veces ni nos saludamos porque cada una tiene que llegar a su ritmo. (Entrevista semiestructurada, 5 de marzo, 2025)

Es debido a factores externos que la posibilidad de incentivar espacios formativos a partir de estrategias como el diálogo en la institución se dificulta. Considerando que se requiere de la disponibilidad y el compromiso de la institución para fomentarlos, es por lo anterior que algunas de ellas manifestaban que estos espacios les parece importante seguirlos impulsando dentro de la misma, considerando que era un encuentro al que no tenían mucho acceso en la cotidianidad de su labor, e incluso, como se muestra a continuación, a veces no tenían la oportunidad de interactuar de manera cercana entre ellas:

Digo que, sí sirve mucho y sí ayuda mucho, por ejemplo, nosotros nos vamos para la casa y es muy poco la que de pronto nos hablamos porque nosotros estamos todo el día acá y uno llega a la casa y uno llega a lo suyo. En fin de semana usted también llega y llega a lo suyo. Entonces no tiene uno como esa conexión como directo y a diario como para saber la otra persona cómo está y todas esas cositas así. (Entrevista semiestructurada, 19 de marzo, 2025)

En la misma línea y como lo menciona Zeichner (1993), las instituciones educativas representan un rol fundamental en la formación constante de sus docentes y por ello se requiere de su compromiso real a la hora de impulsarlo, buscando promoverlo de manera colectiva y evitando la no socialización entre ellos, considerando la fortaleza del encuentro

y el intercambio conjunto del aprendizaje. De igual manera, se reconoce que por temas de recurso o de tiempo las instituciones no pueden permitirse lo anterior.

En referencia a lo anterior, los autores Deglau et al. (2006), hablan sobre cómo en las instituciones educativas por cuestiones externas la posibilidad de promover espacios de diálogo o de desarrollo profesional de sus docentes es escasa. A su vez, destacan que si bien es una dificultad, lo ideal sería promover estos cambios dentro de las mismas, considerando que para ellos, estos espacios de diálogo les permiten a los docentes reflexionar sobre sus prácticas con sus pares de manera que se promueve el intercambio de conocimiento de manera constructiva, lo que significa incrementar el desarrollo laboral.

Sobrecarga laboral

Con respecto a los ejes trabajados, las docentes perciben que la sobrecarga laboral afectó negativamente las actividades, considerando que por factores como el tiempo del que no disponían se debían acortar las sesiones de intervención y en algunos casos, se cancelaron algunas que se tenían previstas. Para abordar a fondo este aspecto, a continuación se presentará lo recolectado al respecto.

Entre los diferentes aportes de las docentes al respecto, se encuentra el siguiente haciendo referencia a que después de una larga jornada de trabajo: “el cerebro a veces no da más” (Entrevista semiestructurada, 19 de marzo, 2025). Esta afirmación por parte de la docente ejemplifica cómo la sobrecarga laboral afecta de manera negativa la labor de las docentes, y en este caso particular, las actividades que realizábamos después de sus jornadas.

Para comprender la implicación de la sobrecarga laboral en el quehacer laboral primero se debe entender a qué se refiere cuando se habla de la misma: “La sobrecarga de trabajo ocurre cuando el trabajador percibe que las demandas de trabajo exceden sus habilidades y recursos para cumplir con sus obligaciones laborales de manera exitosa y en un período de tiempo establecido” (Veloutsou y Panigyrakis, 2004, como se citó en Pérez, 2013, p. 447). Es evidente que lo mencionado por los autores guarda relación con lo que la

docente ha expresado anteriormente y es que la sobrecarga laboral implica consecuencias no solo en el quehacer profesional sino la vida personal de los y las trabajadoras que puede trascender al aspecto emocional:

[...] las demandas laborales como la carga de trabajo física, la claridad de rol, la sensibilidad al tiempo en entorno y el trabajo por turno afectan negativamente varios aspectos de la salud física y psicológica del individuo reflejando un mayor agotamiento, insatisfacción laboral, menor compromiso, afectando negativamente el rendimiento y productividad.
(Cortes Jimenez y Galeano Carvajal, 2022, p. 4)

Si bien son aspectos importantes, es clave mencionar que el enfoque aquí se dirige en cómo esta sobrecarga laboral no permite que las docentes estén en su plenitud a la hora de recibir acompañamiento como las intervenciones realizadas. A su vez, el hecho de que esa falta de tiempo con la que cuenta debido a factores externos dentro de la institución no posibilite que encuentros como estos sean constantes.

Con respecto a lo anterior, las docentes develan la importancia de recurrir a actividades u otras maneras que promuevan y propicien este tipo de espacios pero que no impliquen más sobrecarga en su labor, ya que identifican que este elemento afectó sus encuentros: “Nos gusta participar en estas actividades porque nos ayuda a compartir ideas, pero si fueran muy largas o complicadas, se nos haría difícil” (Entrevista semiestructurada, 19 de marzo, 2025), otra compañera apoya esta idea diciendo: “Si fueran espacios cortos, algo que pudiéramos hacer dentro del horario, sería más fácil para nosotras” (Entrevista semiestructurada, 19 de marzo, 2025).

Como lo mencionan las docentes, se aprecia que para ellas sí es relevante impulsar actividades como las realizadas durante el proceso de intervención ya que las encuentran significativas, aun así, plantean la posibilidad de implementarlas sin que supongan más sobrecarga laboral. A su vez, este elemento se repite en otra de las entrevistas en donde una de las docentes comenta lo siguiente:

Yo considero que es una actividad que poco hacemos tal vez de pronto por falta de tiempo, porque no hay como esos espacios para eso y uno en sus afanes, pues deja como de lado el ser de nosotros mismos y estamos en esos afanes de nuestro trabajo, de cumplir con documentación y cantidad de cosas que no tenemos en cuenta. (Entrevista semiestructurada, 5 de marzo, 2025)

Es así como se hace evidente que la falta de este tipo de encuentros de fortalecimiento de prácticas de manera constante y a partir de estrategias metodológicas dinámicas se hace complicado dentro de la institución. Como mencionan las docentes, las actividades dirigidas hacia su formación continua no deberían suponer más carga en su labor, además, como se ha develado en las diferentes verbalizaciones, vemos que después de la larga jornada de trabajo, la actividad de intervención no tendrá el mismo resultado con ellas, ya que al momento de realizarla se encuentran agotadas o sin ánimos de participar, porque para ellas ya acabó su labor, lo que implicaría que el encuentro se convierte en una formalidad más e imposibilita lo que se busca con ellos y es romper con la rutina de su quehacer profesional y abordarlas desde otras maneras.

Considerando entonces, lo fundamental de erradicar la sobrecarga laboral para efectos positivos de las intervenciones que se realizan en la institución, al respecto, Zeichner (1993), afirma que:

Es obvio que ha de evitarse que la participación de los maestros en asuntos que trascienden los límites de sus propias aulas no suponga para ellos una exigencia excesiva en términos de tiempo, energía y oficio, distrayendo su atención de su misión fundamental en relación con sus alumnos. Esto sólo puede hacerse si estructuramos el trabajo docente, de manera que libere tiempo para que los maestros reflexionen y ejerzan su liderazgo en el nivel de la escuela. Esto podría lograrse con facilidad si comenzáramos a destinar a esos fines los recursos escolares que ahora suelen gastarse en traer expertos de fuera. (p. 7)

A partir de lo anterior, se puede decir que este elemento supone un desafío a la hora de llevar a cabo intervenciones dentro de la misma, considerando que este cambio debe ser institucional y el papel de los interventores allí está superpuesto por una jerarquía que está más allá de sus posibilidades. Aun así, representa un elemento importante a tener en cuenta y es el de cómo los factores externos, como en este caso, la sobrecarga laboral en relación al tiempo influyen negativamente en las intervenciones que se realizan. ¿Qué implicaciones tiene esto? Que el abordaje no logrará plenamente su cometido y limitará a su vez la participación así como el desenvolvimiento de los y las participantes. Teniendo en cuenta que esa sobrecarga laboral, como se mencionó, afecta diferentes aspectos de la vida de los y las trabajadoras, llevando al deterioro de un pleno desarrollo de su quehacer laboral.

En este caso, es la institución quien debe tomar las decisiones y priorizar lo que considere correspondiente, al respecto del tema, autores como Schleifer et al. (2017) y Sagredo-Lillo et al. (2020), hablan sobre el poco tiempo que le brindan las instituciones a los espacios formales en donde se promueva la mejora de los docentes, haciendo referencia a lo ya mencionado, con respecto a cómo hay factores externos que limitan y en algunos casos eliminan la posibilidad de construir escenarios como los trabajados durante este proceso de sistematización de experiencias. En muchos casos, es el tiempo y la sobrecarga laboral la que no permite que esto suceda, siendo un desafío permanente y que debe estar en constante discusión y revisión considerando el valor que estos distintos espacios de colaboración le brindan al desarrollo profesional de los y las docentes como afirma Bae (2017).

Para finalizar, se reconoce que las docentes perciben en estas actividades de intervención un valor importante a la hora de formarse continuamente en su profesión, manifestando la necesidad de promoverlos más en la institución. Aun así, la sobrecarga laboral a la que se ven enfrentadas día con día les imposibilita en mayor medida esa oportunidad, estando relacionada con el poco tiempo con el que cuentan para participar de las mismas. Es así, como se determina el rol que cumple la institución educativa en la promoción de los mismos con el gran desafío de no suponer más sobrecarga en sus

docentes, sino de buscar alternativas adecuadas y realistas que propicien estos encuentros de manera constante.

6 EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Se relacionan a continuación los aprendizajes y las reflexiones construidos durante el proceso de sistematizar uno de los objetivos de la práctica pre-profesional en Trabajo Social, en donde se develarán los aspectos de mayor relevancia adquiridos a lo largo los últimos meses correspondientes al camino transitado.

La experiencia de sistematizar dejó un gran aprendizaje personal con respecto a los procesos de intervención que se llevan a cabo en la profesión y a los diferentes factores que inciden en la misma. A partir de los dos ejes trabajados durante el trabajo en referencia a la estrategia metodológica de construcción de escenarios de diálogo y cooperación entre docentes, así como de su incidencia en el fortalecimiento de la práctica educativa, se puede decir a partir de lo trabajado que si bien las actividades realizadas tuvieron ciertas limitaciones, se logró lo planteado, en términos de que a partir de la apuesta de práctica pre-profesional se llevó a cabo el primer paso hacia la construcción de aprendizajes desde una apuesta colectiva y dialógica dentro de la institución, en donde este factor no es abordado de manera constante.

Es evidente que el proceso tuvo sus limitaciones especialmente en términos del tiempo con el que se cuenta en la institución para el encuentro con docentes, en donde, como se mencionó anteriormente, existe una sobrecarga laboral que implica una amplia variedad de actividades a cargo de las profesionales que impide hacer actividades constantes con ellas en muchas ocasiones y además, cuando el encuentro se posibilita, de igual manera se ve limitado por el mismo aspecto, ya que después de una larga jornada laboral, las docentes no se encuentran con las energías como para estar activas y dispuestas a participar de las actividades planteadas, y por otro lado, al ser el tiempo de gran valor para ellas, a veces se apresuraban en cumplir la actividad al verla como una simple formalidad, lo que impedía un abordaje profundo que es lo que se buscaba con las intervenciones.

Con respecto a ese último aspecto, se puede decir que durante el proceso de práctica pre-profesional existen diversos aspectos externos a nosotras y nosotros como practicantes que pueden limitar nuestro proceso, en el caso de esta experiencia, el tiempo fue una gran limitante a la hora de llevar a cabo las actividades en las que gira los ejes que dieron pie a esta sistematización, es por ello, que considero que si este límite no estuviera presente durante la experiencia de práctica, probablemente se hubiera logrado un mayor alcance.

A su vez, este factor no solo limitó el proceso de ejecutar las actividades durante el proceso de práctica, sino que también afectó la sistematización en sí misma, debido al poco tiempo con el que se contó para realizar las entrevistas correspondientes para conocer realmente lo logrado y lo que no se logró durante la experiencia.

Por otro lado, creo que en sí la apuesta de construcción de escenarios de diálogo y cooperación no es una tarea sencilla al implementar estrategias metodológicas participativas, y a esto me refiero a que no solo depende de nosotros y nosotras como practicantes el diseñar una actividad acertada y bien pensada, sino que también depende de cómo la recibe ese día la población sujeto de intervención. Es por ello que este proceso conlleva una gran responsabilidad de nosotros y nosotras como practicantes, en donde resulta relevante mantenernos informados/as, leer constantemente acerca de las posibilidades de abordajes que tenemos a la mano en Trabajo Social, de las diferentes técnicas innovadoras y participativas que existen para mejorar los procesos y tener en cuenta que no existen las intervenciones perfectas, pero que aun así es nuestro deber buscar mejorar constantemente a partir de las experiencias vividas con cada actividad y aprender de nuestros fallos, buscando mejorar nuestras intervenciones.

De esta manera, a nivel personal, se puede decir que el proceso no solo se vio limitado por cuestiones externas, sino que considero también que al ser mi primera experiencia real como practicante de Trabajo Social, mi labor a la hora de explicar o desarrollar las actividades pudo no ser la más asertiva, provocando que la actividad quizás no fuera tan efectiva, o no diera pie a lograr un mayor alcance al seguir fortaleciendo cada una de las actividades. De igual manera, considerando que se cuenta con un tiempo

limitado para ejecutar el segundo nivel de práctica, este también es un limitante para nosotras y nosotros como practicantes de Trabajo Social, ya que a veces se quería lograr más con el proceso de intervención, pero el tiempo límite con el que se contaba para ejecutar todo de manera tan lineal, no permitió mayor profundidad en las actividades en mi caso particular.

Pasando a los aciertos, considero que la estrategia metodológica fue una gran apuesta y una oportunidad para dar a conocer el Trabajo Social en la institución, en donde la profesión hasta el día de hoy no se encuentra presente. Fue una apuesta personal para promover prácticas participativas, de diálogo y cooperación en un entorno en donde los aspectos anteriores me parecen clave. Y si bien, como se mencionó anteriormente, hubo varios limitantes, también se encuentran aspectos positivos, que, como decían las docentes entrevistadas, les permitió un espacio que calificaron como “diferente”, en donde podían relacionarse con confianza, donde se reconocieron, se propició la reflexión, la colaboración, el apoyo mutuo y la motivación laboral. Gracias a lo anterior, pienso que como apuesta inicial y con claras limitaciones detrás se logró en parte el propósito o la intencionalidad que tenía al considerar en trabajar esto con las docentes.

A su vez, el recibimiento positivo por parte de las docentes con respecto al aspecto participativo, lúdico, colectivo y dialógico de los espacios, me hace pensar en la potencialidad que tienen estos elementos en las instituciones educativas como la del Hogar Infantil El Jardín, que según lo manifestado por las docentes se convierten en herramientas a fortalecer los procesos educativos empezando por formar a las docentes a partir de estrategias metodológicas que se alejan un poco de los métodos tradicionales y que buscan generar espacios más integrales dentro de los escenarios educativos, buscando crear aprendizaje significativo desde la colectividad. Siendo una apuesta de gran relevancia en la actualidad y que considero que fue un punto fuerte durante este proceso de práctica.

De igual manera, considero un acierto el hecho de poner sobre la mesa la necesidad de fortalecer los espacios educativos a partir de la reflexión realizada por las docentes, ya que el primer paso hacia la acción es la reflexión, que fue abordada durante las actividades

y que quizás planteó preguntas en las docentes que les permitió reconocer que es importante darse el espacio para reflexionar frente a la labor que se lleva a cabo en la institución y el hecho de manifestar la necesidad de más encuentros de ese tipo dentro de la misma.

Finalmente, otro acierto fue el hecho de sistematizar la experiencia, porque no solo se produce conocimiento relevante para el Trabajo Social en términos de las estrategias metodológicas y las posibilidades existentes para promover intervenciones participativas, colectivas y reflexivas en los sujetos de intervención, sino que también se genera conocimiento para la institución en donde se realizó la práctica pre-profesional al visualizar posibles elementos a fortalecer dentro de la misma en busca de potenciar el trabajo que realizan allá, y a su vez, para pensarnos en las distintas estrategias metodológicas que pueden fortalecer la formación y el desarrollo profesional de los y las docentes que se encuentran ejerciendo, considerando que los escenarios educativos se encuentran en constante cambio y conocer sobre las diversas formas de responder ante esas necesidades actuales es algo necesario.

7 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación, se presentan las recomendaciones identificadas a partir de la experiencia de sistematizar una experiencia del proceso de práctica pre-profesional en Trabajo Social.

En primera instancia se retomarán los diversos resultados obtenidos del primer capítulo: “La estrategia de construcción de escenarios de diálogo y cooperación para el fortalecimiento de las prácticas educativas”, allí se pudo reconocer a partir de las verbalizaciones de las docentes, que las *estrategias metodológicas* de carácter participativas como las utilizadas durante los encuentros: (mapeo de fortalezas, mural de expresiones, jardín de metodologías, árbol de la vida), fueron reconocidas por las docentes de manera positiva, develando en algunas ocasiones la necesidad de integrarlas más en la institución. Lo anterior se relaciona con el componente lúdico y participativo de las mismas, siendo dos elementos que las docentes consideraron clave y de relevancia para los espacios. Esto se

debe a, que según lo mencionado por ellas, primeramente el componente lúdico supuso un espacio *diferente* a lo que ellas están acostumbradas, en donde las actividades dinamizadoras ya no solo están destinadas a sus alumnos, sino que también hicieron parte de su propia formación como docentes.

Este punto anterior es de resaltar al ser necesaria la conversación con respecto a las posibilidades que implica formar a docentes desde estrategias lúdicas o dinamizadoras, y es que a partir de la búsqueda bibliográfica fue evidente que usualmente se forma a los y las docentes para ser profesionales que enseñen de manera lúdica a sus alumnos pero no se piensa en lo importante que es formar a las y los docentes a partir de esas mismas estrategias que se busca que implementen en sus clases. Diversos autores mencionados plantearon el hecho de que uno de los motivos por los que los y las docentes tienen dificultades para enseñar desde métodos no tradicionales es porque realmente no saben cómo los deben ejecutar en clase y es allí donde surge la pregunta de ¿Por qué sucede esto?, en este trabajo se planteó que los y las docentes están acostumbradas a aprender por esos mismos métodos tradicionales de enseñanza, específicamente en este caso, se habla de esos y esas docentes que ya son profesionales pero que hacen parte de instituciones que siguen buscando su formación continua, pero los espacios construidos para ello, se movilizan a partir una enseñanza que es tradicional, que no posibilita en algunos casos la participación de los y las docentes en esa formación.

Aquí, aparece el otro factor central de que esos encuentros sean verdaderamente participativos, ¿Qué significa que sean verdaderamente participativos?, básicamente y dentro de las posibilidades, que los actores de la intervención sean los protagonistas, que sean ellos y ellas quienes construyan el conocimiento de manera activa, dando su opinión, escuchando a su colega. En donde los espacios sean pensados para que el rol protagonista no sea el de la persona a intervenir, sino que esta sea alguien que esté allí para apoyar el proceso y hacerlo ameno, mas no sea quien dirige todo el encuentro. Es allí donde el papel de la persona a intervenir también es clave, ya que depende de su apuesta como profesional y específicamente en el campo del Trabajo Social, de reconocer nuestro rol dentro de estos espacios y de cómo percibimos a la población sujeto de intervención.

De igual manera, en este primer capítulo se reconoció el papel que cumple el *trabajo en equipo* en los espacios de trabajo, en este caso, en el educativo y en una institución en donde el mismo tiene gran valor para el talento humano y es algo que se impulsa de manera constante. A partir de los hallazgos, se develó que es importante reconocer la importancia del trabajo en equipo para fomentar un ambiente laboral positivo y es el papel de las instituciones impulsarlo de manera constante, reconociendo el valor que tiene para potenciar la práctica educativa de sus profesionales. Otro de los aspectos a destacar durante el primer capítulo fue el de la *motivación laboral*, siendo manifestando repetidamente por las docentes, como un elemento muy presente durante las actividades realizadas en la práctica pre-profesional, en donde la posibilidad de generar este tipo de encuentros entre pares incrementó el reconocimiento mutuo que les motivó de manera colectiva a buscar la mejora de las prácticas educativas, algo que sucedió con el acto de compartir con sus colegas, escuchar sus aportes, y ser escuchadas. Convirtiéndose en otro elemento central para la formación continua de ellas como profesionales.

A su vez, en términos generales se reconoció el papel de la institución como agente principal para integrar más encuentros de formación entre docentes, considerando la necesidad planteada por medio de las verbalizaciones, se reconoce el resultado positivo que brindaron los espacios, pero es el deber de la institución reconocer qué es lo que busca impulsar dentro de la misma en términos de la profesionalización de sus docentes.

Pasando al segundo capítulo de: “Las percepciones de las docentes frente a la relevancia de los escenarios de diálogo y cooperación para el fortalecimiento de sus prácticas educativas”, se reconoció primeramente la potencialidad de las *prácticas reflexivas*, siendo reconocida por las docentes como un elemento que se posibilitó durante las actividades realizadas e identificando en el mismo como un aspecto a fortalecer dentro de la institución, ya que algunas mencionaron de manera repetitiva que para ellas la posibilidad de *reflexionar* en sí misma no es algo que hagan de manera constante o como algunas de ellas dijeron, no existe un espacio constante que les permita eso. Es allí donde surge la importancia de buscar implementar encuentros formativos entre docentes que busquen que como profesionales asuman un rol crítico y reflexivo de sus prácticas

educativas, que, a partir de los diversos autores podemos conocer que es un elemento de formación constante y que puede posibilitar la mejora de su labor.

Para ello, se debe reconocer que las prácticas reflexivas no suponen un paso a paso a seguir, sino que es más bien un elemento que debe ser parte de la esencia de los y las profesionales de la docencia y no simplemente un aspecto de formalidad que hace parte de la institución. Es más bien un compromiso a asumir y a fortalecer dentro de la institución, buscando que los encuentros no sean limitados, sino que posibiliten una verdadera reflexión que impacte directo a la formación de los y las profesionales. Es así, como surge a su vez otro elemento reconocido por las docentes como clave y es el *diálogo*, que se presenta como una herramienta que puede complementar las prácticas reflexivas.

Con respecto al diálogo, las docentes lo identificaron como un elemento importante de reconocimiento en donde sentían la confianza de compartir sus opiniones u aportes a sus colegas, ya que los espacios facilitaron esa relación dialógica desde el enfoque de que no existe un saber único, sino que lo importante allí era que tras la participación activa de ellas, en donde expresaran sus aportes con respecto a la temática a trabajar, era clave para construir de manera colectiva el aprendizaje. Es por ello por lo que fortalecer el diálogo dentro de las instituciones se convierte en un elemento importante para la formación de los y las profesionales de la docencia, porque generar espacios en donde el diálogo haga parte constante de los espacios formativos implica también el crecimiento profesional que se logra a partir de los distintos aportes de cada uno del talento humano.

No solo implica escuchar, ser escuchado y opinar frente a temas de relevancia para la institución y como profesionales, sino que también se convierte en un proceso intersubjetivo. Lo que quiere decir que no solo me veo a mí misma/o, sino que también percibo al otro/a, a un colega, a quien puedo aportarle aprendizaje significativo con respecto a su labor, que quizás le servirá para fortalecer su práctica, posibilitando un espacio colectivo de crecimiento mediado por el respeto.

El último elemento identificado en el segundo capítulo y que fue de gran incidencia durante las actividades fue la *sobrecarga laboral*, presentada como un elemento

obstaculizador en la institución, que afectó de manera negativa el proceso y que en términos generales se puede decir que puede llegar a incidir negativamente en otros procesos dentro de la institución, como la posibilidad de formar continuamente a las docentes, de realizar las labores de manera adecuada, entre otras. Es allí donde se reconoce que la posibilidad de implementar espacios de diálogo y cooperación constantes con las docentes significa un reto claro que está mediado por factores externos que como practicantes no podemos hacer nada al respecto. De igual manera, y a partir de la experiencia, es importante decir que si bien es difícil lograr este tipo de encuentros de manera constante, debería ser una apuesta institucional encontrar la manera de seguir formando a sus docentes a partir de estrategias participativas, integrales, reflexivas y dialógicas, sin que suponga más carga en su trabajo, buscando alternativas que permitan el encuentro constante, lo que se presenta como un reto, pero que es importante tener presente si lo que se busca es el desarrollo profesional de sus docentes y a su vez, de un ambiente laboral positivo.

Fueron diversos los aprendizajes obtenidos durante esta experiencia particular de práctica, es por ello por lo que lo considero un proyecto de relevancia social específicamente para el Trabajo Social. En donde se aprendió mucho frente a las diversas posibilidades que existen a la hora de diseñar una intervención, en donde se comprendió en profundidad el valor las estrategias metodológicas, así como de su importancia y del alcance que puede tener o no en un encuentro con unos otros. A su vez, la importancia de crear espacios de intervención participativos, con un enfoque en los actores de la intervención, siendo ellos y ellas las protagonistas de los encuentros, ya que nadie más que ellos conocen acerca de su entorno laboral, de lo que buscan en sus vidas, de lo que les interesa y lo que no, de lo verdaderamente importante para ellos, y es allí donde no es nuestro rol implementar nuestras ideas, sino que somos simples orientadores que buscan aprovechar al máximo estos espacios de formación.

Finalmente, se recomienda que las instituciones educativas se planteen las formas de formación de docentes, buscando innovar en nuevas estrategias metodológicas que permitan nuevas posibilidades en la educación de fortalecimiento y posible transformación

de cómo percibimos la educación y como generamos los aprendizajes, buscando enfoques integrales o colectivos. Por otro lado, se recomienda a las instituciones universitarias evaluar profundamente las instituciones de práctica, de manera que sean aptas para lograr mejores procesos de intervención que no se vean afectados por factores externos que pueden afectar negativamente la experiencia tanto de los practicantes como de la población sujeto de intervención al encontrarse con tantas limitaciones para desarrollar las actividades.

REFERENCIAS

- Abarca Alpízar, F. (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(1), 87-109. <https://doi.org/10.15359/rep.11-1.5>
- Acosta Carrillo, Marlen. (2021). La psicología organizacional como perspectiva para la mejora del desempeño de los trabajadores. El uso de la empatía en las actividades diarias de las empresas. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 8(spe1), 00016. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2569>
- Agustín, M. B. (2024). Reflexión docente y el aprendizaje dialógico: hacia la mejora de las prácticas del profesorado de una escuela primaria en la ciudad de Zacatecas durante el ciclo escolar 2022-2023.
- Aparicio-Molina, Carolina, & Sepúlveda-López, Felipe. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente.. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 15(1), 109-133. <https://doi.org/10.18004/riics.2019.junio.119-133>
- Araya-Crisóstomo, S., & Urrutia, M. (2022). Uso de metodologías participativas en prácticas pedagógicas del sistema escolar Use of Participatory Methodologies in Pedagogical Practices of School System.
- Araya-Crisóstomo, Sandra, & Urrutia, Mabel. (2022). Uso de metodologías participativas en prácticas pedagógicas del sistema escolar. *Pensamiento educativo*, 59(2), 1-16. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.59.2.2022.9>
- Arguello, B., & Sequeira, M. (2016). Estrategias metodológicas que facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje de la Geografía e Historia en la Educación Secundaria Básica. *Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua*, 1, 1-52.

- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*, 21(2), 129-139.
- Bae, S. (2017). *It's about time: Organizing schools for teacher collaboration and learning*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Balabarca-Poves, G. A., Caycho-Valencia, F. A., Hanco-Pichuilla, N., & Lezama-Cuellar, C. (2024). Estrategias para el desarrollo de la práctica reflexiva docente en Iberoamérica. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9, 4-21.
- Barandica, I. A., Urrutxi, L. D., & Arizti, N. B. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200.
- Bedoya, M. E. A., & Arango, P. E. (2012). Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (17), 353-378.
- Bohórquez, E., Pérez, M., Caiche, W., & Benavides Rodríguez, A. (2020). La motivación y el desempeño laboral: el capital humano como factor clave en una organización. *Universidad y Sociedad*, 12(3), 385-390.
- Caicedo, D., Simbaqueba, A., & Vaca, M. L. (2017). Estrategias para dialogar en la escuela. Un aporte desde la educación dialógica e inclusiva. *Oralidad-es*, 3(5), 3-12.
- Cardona, P., & Wilkinson, H. (2006). Trabajo en equipo. *IESE Business School*, 3(7), 1-8.
- Castilla, C. A. A. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizontes pedagógicos*, 8(1), 1.
- Cervantes, J. L. A., Romero, E. L. B., Calberto, L. I. M., & Peralta, S. R. T. (2023). Estrategias de enseñanza para el mejoramiento de la práctica docente en Latinoamérica. *Revisión sistemática. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3069-3087.

- Cid, R. A., & Higuera, M. S. R. (2017). El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva. In *Congreso nacional de investigación educativa*.
- Cortes Jimenez, S. G., & Galeano Carvajal, N. (2022). La sobrecarga laboral y sus consecuencias en la salud de los trabajadores.
- Daza Rodriguez, P. A. (2022). La motivación laboral como fuerza y eje fundamental del crecimiento de las ventas en las empresas.
- Deglau, D., Ward, P., O'SULLIVAN, M. A. R. Y., & Bush, K. (2006). Professional dialogue as professional development.
- Del Pozo Serrano, F. J., & Astorga, C. (2018). La pedagogía social y educación social en Colombia: Corresponsabilidad institucional, académica y profesional necesaria para la transformación social. *Foro de educación*, (24), 167-191.
- Díaz Suazo, E. ., & Núñez, C. G. . (2021). Implementación del diálogo pedagógico como estrategia metodológica que contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación inicial docente. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 18(36), 42–54.
<https://doi.org/10.29197/cpu.v18i36.424>
- Díaz-Bravo, Laura, Torruco-García, Uri, Martínez-Hernández, Mildred, & Varela-Ruiz, Margarita. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.
- Domingo, À. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona próxima*, (34), 3-21.
- Duran, D., Corcelles-Seuba, M., & Miquel, E. (2021). Estructuras de aprendizaje colaborativo entre docentes. Oportunidades de desarrollo profesional docente en el día a día. *Aula de innovación educativa*, 308, 39-43.

- Freire, P. (1989). La práctica educativa. *Temps d'Educació*, 292-300.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE), 1-15.
- García Pérez, Yamirka, Herrera Rodríguez, José Ignacio, García Valero, María de los Ángeles, & Guevara Fernández, Geycell Emma. (2015). El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(1), 60-67.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212015000100006&lng=es&tlng=es.
- García, E. K. M., & Arvelo, M. G. V. (2021). Clima organizacional y motivación laboral como insumos para planes de mejora institucional. *Revista venezolana de gerencia: RVG*, 26(94), 548-567.
- García, I. (2018). El diálogo: un instrumento para la reflexión y la transformación educativa. *Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales en América Latina y el Caribe*.
- Ghiso, A. (1998). De la Práctica Singular al Diálogo con lo Plural: Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la Sistematización en épocas de globalización. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=661>
- Gil, R. M. (2016). Sistematización de experiencias en trabajo social: desafío inminente e inaplazable. In *Presentado al III Congreso Internacional Trabajo Social Formación profesional investigación sistematización e identidad profesional en la modernidad, preguntas y respuestas. Arequipa Perú*.
- Gómez, H. M. R., & Sánchez, J. A. E. (2013). Equipo docente: formación, cultura colaborativa e interdisciplinariedad. *Pedagogía y saberes*, (39), 11-19.

- Gonfiantini, V. (2016). Formación docente y diálogo de saberes en el kairos educativo. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (21), 229-245.
- González González, M. A. (2021). *Aporobiografía. Testimoniar nuestras fragilidades*. México: Ipecal y Horizontes Humanos de Kalkan.
- Gutiérrez-Delgado, J., Gutiérrez-Ríos, C. A. R. L. O. S., & Gutiérrez-Ríos, J. (2018). Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico. *Revista de educación y desarrollo*, 45(1), 37-46.
- Hernández Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, 30(122), 38-77.
- Hogar Infantil El Jardín. (2013). Plan operativo de atención integral. La Unión, Valle del Cauca.
- Iraola, E. A., Romero, G. R., & Millera, M. J. (2024). Dialogue among educators: Rethinking and recreating scenarios of cooperative and inclusive learning. *International Journal of Educational Research Open*, 6, 100322.
- Jiménez Muñoz, JA, Rossi, F., & Gaitán Riveros, C. (2017). LA PRÁCTICA REFLEXIVA COMO POSIBILIDAD DE CONSTRUCCIÓN DE SABERES. APORTES A LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA. *Movimiento* , 23 (2), 587-600.
- Jiménez, C. A., & Jiménez, E. (2003). COLABORACIÓN ENTRE DOCENTES PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE EN LA PRIMARIA.
- Jiménez, M. R. M. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur1. *Educación em Revista*, 37-54.
- Kathiusca Loor, K., & Alarcón Barcia, L. A. (2021). Estrategias metodológicas creativas para potenciar los Estilos de Aprendizaje. *Revista San Gregorio*, 1(48), 1-14.

- Khong, T. D. H., Saito, E., Hardy, I., & Gillies, R. (2023). Teacher learning through dialogue with colleagues, self and students. *Educational research*, 65(2), 170-188.
- Krichesky, GJ y Murillo, FJ (2018). LA COLABORACIÓN DOCENTE COMO FACTOR DE APRENDIZAJE Y PROMOTOR DE MEJORA. UN ESTUDIO DE CASOS. *Educación XX1* , 21 (1), 135-155.
- Lauricella, S., & Edmunds, T. K. (2022). Ludic Pedagogy: Taking a Serious Look at Fun in the COVID-19 Classroom and Beyond. *Educational Considerations*, 48(1), n1.
- León Iguarán, J. A. (2019). Influencia de la motivación y el trabajo en equipo en el ambiente laboral productivo. Aplicación del modelo OKR's.
- Mata Pérez, AM, Hernández Sánchez, P., & Centeno Norieca, GE (2022). Diálogo y reflexión para mejorar la práctica de los docentes. La construcción de una experiencia en el posgrado. *Zona Próxima* , (37), 32-52.
<https://doi.org/10.14482/zp.37.372.215>
- Melgarejo, L. M. V. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, (8), 47-53.
- Navarro Montaña, M., Piñero-Virué, R., Jiménez Navarro, P., & Mateo Navarro, V. (2022). Metodologías participativas en la formación del profesorado: Análisis de estrategias didácticas activas y colaborativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(2), 53-70.
- Núñez, C., Gallo Consuegra, L., Gómez Etayo, E., Vargas Zuluaga, N. M., Carantón Sánchez, J., & Gómez Tabares, A. S. (2020). Concepto de experiencia humana, jóvenes y violencia.
- Olivencia, J. J. L., E.P. García y R.P. Galán. (2014). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo y compromiso pedagógico en la formación inicial del profesorado. *Hekademos, Revista Educativa Digital*.

- Orbegozo, E. F. M. (2019). El centro y las prácticas de colaboración docente como medios para la mejora educativa.
- Parrales-Reyes, J. E., Villao-Reyes, J. M., & Pisco-Suarez, G. E. (2022). Motivación Laboral como Herramienta Eficaz para el Mejor Desarrollo de las Organizaciones. *Dominio De Las Ciencias*, 8(1), 177–186. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i1.2565>
- Peel, K. L. (2021). Professional dialogue in researcher-teacher collaborations: Exploring practices for effective student learning. *Journal of Education for Teaching*, 47(2), 201-219.
- Pérez, J. P. (2013). Efecto del burnout y la sobrecarga en la calidad de vida en el trabajo. *Estudios gerenciales*, 29(129), 445-455.
- Perez, M. M., & Sánchez, T. (2012). 5. Trabajo colaborativo en el aula: experiencias desde la formación docente. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 16(2), 93-118.
- Pérez, R. C. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en psicología latinoamericana*, 23, 43-61.
- Pérez-Díaz, J., Macea-González, K., & Montes-Miranda, A. (2020). El papel de la pedagogía crítica, el enfoque reflexivo y la andragogía en la transformación de las prácticas pedagógicas. *Revista Hojas y hablas*, (19), 122-138.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.
- Quispe, K. L., Sebrían, A. S., & Yaranga, L. A. (2023). El trabajo colaborativo en la educación.
- Rico, R., Alcover de la Hera, CM, & Tabernero, C. (2010). Efectividad de los Equipos de Trabajo, una Revisión de la Última Década de Investigación (1999-2009). *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* , 26 (1), 47-71.

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1576-59622010000100004&lng=es&tlng=es.

Ríos, M. Y. G., & Bejarano, O. L. B. (2018). EDUCAR PARA EL DIÁLOGO CRÍTICO Y LA INCLUSIÓN.

Rodríguez Gómez, H. M. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica.

Romero, Ó. E. C. (2024). Intervenir es interpelar: convergencias entre la pedagogía social y el Trabajo Social. Trabajo social (Universidad Nacional de Colombia), (26), 9.

Rosales Sánchez, Juan J. (2015). Percepción y Experiencia. EPISTEME, 35(2), 21-36.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242015000200002&lng=es&tlng=es.

Sagredo-Lillo, E. J., Bizarría Muñoz, M. P., & Careaga Butter, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. Revista colombiana de educación, (78), 343-360.

Schleifer, D., Rinehart, C., & Yanisch, T. (2017). Teacher Collaboration in Perspective: A Guide to Research. Public Agenda.

Serrano, G. P. (2003). Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica (Vol. 95). Narcea Ediciones.

SOLTERO-SÁNCHEZ, J. D. R., HUERTA-CHÁVEZ, I. A., GONZÁLEZQUEZADA, E., & FIGUEROA-OCHOA, E. B. (2023). Ludic didactic strategies for meaningful learning in undergraduate students. Journal University Management. 7-17:13-31.

Suazo, E. D., & Nuñez, C. G. (2021). Implementación del diálogo pedagógico como estrategia metodológica que contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación inicial docente. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 18(36), 42-54.

- Torres Forero, L. M. (2019). La importancia de la lúdica como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior.
- Umaña León, A. L. (2020). La colaboración como medio para el desarrollo profesional docente. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/636154?show=full>
- Universidad del Bosque. (2016). *Guía para hacer una revisión bibliográfica*.
- Van de Velde, H. (2008). Sistematización de Experiencias: Texto de Referencia y de Consulta. Estelí: cicap, volens.
- Velasco Castro, Antonio Jose, & Alonso, Leonor. (2008). Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*, 12(42), 461-470.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300006&lng=es&tlng=es.
- Villa-Holguín, Edison. (2019). La sistematización de experiencias, una estrategia de la investigación antihegemónica. *El Ágora USB*, 19 (2), 547-557.
<https://doi.org/10.21500/16578031.4389>
- Villegas Graterol, M. M., & Hernández Caamaño, L. M. (2017). La indagación dialógica (ID): una estrategia para la co-formación de docentes en servicio. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(12), 97-113.
- Wade, K. C. (2009). Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. *Zona Próxima*, (10), 156-167.
- Zagal Valenzuela, E. (2024). Colaboración, diálogo y reflexión:. *Convergencia Educativa*, (10), 7-22. <https://doi.org/10.29035/rce.10.7>
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo.

ANEXOS

Anexo #1

AUTORIZACIÓN INSTITUCIONAL PARA EL USO DE IMÁGENES FOTOGRAFICAS EN EL MARCO DE PRÁCTICA PROFESIONAL

La institución Hogar Infantil El Jardín, representada por Mariana Toro Montoya psicóloga de la institución, en calidad de responsable legal del centro institucional por medio del presente documento:

AUTORIZA la practicante Heydy Natalia Mafla Jimenez, estudiante de la carrera de Trabajo Social de la institución educativa Universidad del Valle sede Cartago, para que en el marco de su práctica preprofesional/intervención social, pueda:

- Tomar fotografías de las actividades pedagógicas, lúdicas o institucionales en las que participe como parte de su proceso de práctica.
- Utilizar dichas imágenes con **finés académicos, investigativos o pedagógicos**, exclusivamente dentro del contexto de informes, presentaciones institucionales o trabajos universitarios.
- Garantizar que las imágenes **no se usarán con fines comerciales ni en redes sociales públicas**, a menos que se obtenga un consentimiento específico adicional de los acudientes y/o personas retratadas.

Condiciones:

- Se deberá preservar la identidad, intimidad y dignidad de los niños, niñas, familias y trabajadores de la institución.
- Las imágenes deberán ser utilizadas bajo principios éticos y con respeto a la confidencialidad institucional.
- Cualquier publicación externa requerirá una autorización adicional de la institución y, en caso de menores de edad, de sus representantes legales.

Fecha de autorización: 18 /03/2024

Vigencia: Desde la fecha de firma hasta la finalización de la práctica del/la estudiante.

Firma de la dirección de la institución

Nombre: Mariana Toro Montoya

Cargo: Psicóloga

Firma: Mariana Toro

Firma del practicante

Nombre: Heydy Natalia Mafla Jimenez

Cargo: Practicante de Trabajo Social

Firma: Natalia Mafla

Anexo #2

Guía entrevista semiestructurada 1: Taller: Mapeo colaborativo de fortalezas (Técnica: Mapeo)

Objetivo 1: Identificar las posibilidades de fortalecimiento de las prácticas educativas que brindan la estrategia de construcción de escenarios de diálogo y cooperación con el equipo docente.

- En la primera jornada llevada a cabo utilizamos la técnica del mapeo para identificar sus fortalezas, ¿Qué recuerdan de la técnica?
- ¿Qué consideran lo más valioso del uso de la técnica?
- ¿Consideran que esta técnica ayudó a generar mayor participación y reflexión en comparación con otros métodos de diálogo o pudo haberse elaborado de otra forma?
- Si volvieran a hacer esta actividad, ¿cambiarían algo en la manera en que se desarrolló?
- ¿La jornada les dejó alguna apreciación o aprendizaje que consideran importante para compartir?

Objetivo 2: Reconocer las percepciones del equipo docente frente a la relevancia de la construcción de escenarios de diálogo y cooperación para el fortalecimiento de sus prácticas educativas.

- ¿Sienten que esta actividad les permitió reflexionar sobre la importancia de trabajar en equipo en su labor diaria?
- Con respecto al diálogo durante la actividad, ¿qué apreciación tienen al respecto?
- ¿Han identificado cambios en la dinámica entre ustedes después de haber hecho este ejercicio?
- ¿Qué destacarían de esta primera jornada?

Anexo #3

Diario de Campo #2

Fecha: 25 de septiembre del 2024.

Nombre de la actividad: "Comunicación Asertiva"

Número de participantes: 12

Objetivo: Sensibilizar al equipo docente sobre la importancia de la comunicación asertiva en el entorno socioeducativo, con el fin de mejorar la cooperación y el diálogo, facilitando un abordaje más colaborativo.

Actores: Equipo docente.

Informe de la actividad:

1-Introducción

La intervención da inicio a las 4:10 p.m con 12 docentes y lo primero que se hace es una actividad rompe hielo para levantar los ánimos de las docentes. Posterior a esto, se les explica el propósito de la sesión en donde el tema central fue la comunicación asertiva.

2-Desarrollo

Para iniciar la sesión se respondió a la pregunta de ¿Qué es la comunicación asertiva? Por medio de una actividad con una pelota en donde quien tuviera posesión de la misma respondería la pregunta y una vez que diera su respuesta, le pasaría la pelota a otra compañera y así sucesivamente. Esta dinámica permitió que las participantes se desarrollaran con respecto a su conocimiento o sus ideas al respecto de la misma en donde se identificó que para ellas la comunicación asertiva es algo que se da entre dos personas o más, en donde es importante escuchar activamente, ser claro/a con lo que se quiere decir y ponerse en el lugar del otro/a. A su vez, se develó la importancia del lenguaje corporal en el mismo.

Este espacio permitió que las docentes participaran activamente y que compartieran anécdotas que han tenido en casos donde la comunicación no fue asertiva, lo cual sirvió de reflexión para todas y una de ellas comentó la importancia de la humildad a la hora de dirigirse al otro y de lo difícil que es reconocer cuando nos hemos equivocado a la hora de hablar con alguien más, diciendo que eso es algo que entre ellas pasaba mucho. Esto dirigió la conversación hacia la importancia de la empatía y lo relevante que es trabajar en nosotras mismas para fomentar el uso de la comunicación asertiva.

Posterior a la discusión que duró aproximadamente veinte minutos, se procedió a la realización del mural una vez que se dieron las indicaciones al respecto, es aquí donde se evidencia que la participación de algunas docentes baja o recargan la responsabilidad del mural en las demás. Es allí donde se recuerda que el propósito del mural es realizar una construcción colectiva en referencia al tema que se está tratando, por ende, se vio la

iniciativa de algunas docentes que preguntaban a las otras qué es lo que deberían hacer, en este caso, una de ellas comentó que debería ser un paisaje o algo que represente la calma y otra comentó que deberían escribir frases en referencia a lo que entienden y les parece importante de la comunicación asertiva.

Finalmente, todas toman un marcador y empiezan a plasmar ideas en referencia al tema, en algunos casos acompañándolas de algún dibujo. En este espacio se puede decir que si bien al inicio se contaron más anécdotas sobre experiencias con comunicación no asertiva y cómo lo abordaron en ese momento, después de unos momentos las docentes se distraían riéndose sobre los dibujos o en referencia a lo que estaban haciendo y decían que lo hacían porque era un momento que les permitía aliviar el estrés. De igual manera, debido a la hora, una de ellas comentó que debían hacerlo rápido para irse. Cuando cada una de ellas - a excepción de dos que no desearon participar - finalizaron con su representación visual, se les pidió compartimos lo que han plasmado y su significado para ellas.

Entre las ideas, pensamientos o reflexiones planteadas se encontró:

- “El arte de hablar es lo más bonito del ser humano cuando sale del corazón”
- “¿Entiendes lo que escuchas?”
- “Tratar a los demás como me gustaría que me trataran, fundamental el respeto, el amor y la comprensión”
- “Aprender a escuchar, aprender a hablar”
- “Hablar con respeto es el secreto para ser escuchado”
- “Pensar antes de hablar” “Regar nuestros corazones”

3-Discusión y cierre

Cuando se finaliza la realización del mural se hacen aportes rápidos en referencia al tema y a la importancia del mismo en cualquier tipo de relación como la laboral, la amistad o de pareja. Debido a que la mayoría de docentes tenían prisa porque ya eran más de las cinco de la tarde, no se pudo hacer la actividad prevista de “El mensaje para mí”, de manera que cuando se finalizó con la actividad, dos de las docentes ayudaron a pegar el mural en el espacio en donde se realizó.

Evaluación:

Objetivo:Sensibilizar al equipo docente sobre la importancia de la comunicación asertiva en el entorno socioeducativo, con el fin de mejorar la cooperación y el diálogo, facilitando un abordaje más colaborativo.

Considero que el objetivo fue medianamente cumplido en referencia al hecho de sensibilizar frente a la importancia de la comunicación asertiva, teniendo en cuenta que las docentes ya tenían ideas o pensamientos al respecto, lo que permitió un espacio de diálogo y construcción colectiva del significado del mismo, así como la importancia del mismo en todos los entornos de la vida. Lo que además, les permitió reconocer en algunos casos el hecho de que deben trabajar más en ello para mejorar su relación de trabajo en equipo, ya que como mencionó una de las docentes, a veces debido a situaciones de estrés o externas, se expresan de tal manera que afectan negativamente a las demás y posterior a ello, no se toman el tiempo de reconocer su error.

De igual manera, considero que en la actividad del mural hubo más distracción al respecto del tema y si bien se propició un espacio de diversión para las docentes como ellas manifestaban, esto pudo dirigir el enfoque hacia otro lado, algo que no se ve cuando se trabaja con ellas por medio de subgrupos. Por último, en algunos casos se nota que debido al poco tiempo con el que cuentan o la prisa para hacer otras cosas algunas dejan de participar o no tienen mucho interés.